


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JÉSSICA BISPO BATISTA

**O DESENVOLVIMENTO DE EMOÇÕES E
SENTIMENTOS NA INFÂNCIA COMO
FUNDAMENTO PSICOLÓGICO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR**



ARARAQUARA – SP
2019

JÉSSICA BISPO BATISTA

**O DESENVOLVIMENTO DE EMOÇÕES E
SENTIMENTOS NA INFÂNCIA COMO
FUNDAMENTO PSICOLÓGICO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

Dissertação 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: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini.

BOLSA: CAPES

ARARAQUARA – SP
2019

Batista, Jéssica Bispo

O desenvolvimento de emoções e sentimentos na
infância como fundamento psicológico da educação
escolar / Jéssica Bispo Batista – 2019

121 f.

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

Orientador: Juliana Campregher Pasqualini

1. Emoções . 2. Sentimentos. 3. Psicologia histórico
cultural. 4. Educação escolar. 5. Infância. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JÉSSICA BISPO BATISTA

O DESENVOLVIMENTO DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA INFÂNCIA COMO FUNDAMENTO PSICOLÓGICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Dissertação 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: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 28/02/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini
Universidade Estadual Paulista.

Membro Titular: Profa. Dra. Angelina Pandita Pereira
Universidade Federal da Bahia.

Membro Titular: Prof. Dra. Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Universidade Estadual Paulista.

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

AGRADECIMENTOS

Baby não se assuste
Hoje o tempo é de terror
Nosso céu ainda chora
Nos telhados da cidade
E nossa amizade a tudo resiste

Itamar Assumpção sabia que mesmo em tempos de terror, a amizade há de resistir e alentar nosso sentimento de esperança. Eu agradeço a todas as pessoas que me inspiraram e cederam suas mãos para conseguir construir esse trabalho, em especial...

À minha orientadora Juliana Pasqualini, por ser o alfa e o ômega de minha formação, em todos os sentidos. Desde o início de minha graduação acolheu meu desejo de entender os sentimentos humanos e me abriu todas as possibilidades ao seu alcance. Minha admiração por ela e convivência deram segurança para inscrever-me no programa de pós-graduação, realizar esta pesquisa e planejar novos voos.

À minha família, em especial minha mãe Patrícia e meu pai Rodolfo. Desde que escolhi trilhar caminhos do estudo, fizeram o possível para que eu tivesse acesso ao que eles desconheciam. Sou grata por todo o afeto e porto seguro que sempre me proporcionaram.

Ao Jorge Neves, pelo apoio e incentivo que me deu para realizar uma pesquisa com um tema tão caro à nossa trajetória. Muitas das linhas que seguem aqui são partes de minha aprendizagem ao teu lado. Nossa parceria tornou possível a realização de muitos sonhos, inclusive deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas que me ajudam a compreender as raízes históricas da dor humana e os caminhos de superação coletiva: Afonso Mesquita, Caio Portela, Camila Domeniconi, Caroline Cusinato, Caroline Leme, Emanuelle Castro, Fernanda Alves, Giovana Bosco, Heliakim Trevisan, Henrique Castro, Hilton Nunes, Juliana Pizano, Letícia Ribeiro, Liliana Coelho, Lucas Teixeira, Marcela Agudo, Marcelo Ferracioli, Marcos Chagas, Marina Battaglini, Miquéias Sartorelli, Nataly Versati, Netto Berenchtein, Sandra Spósito, Silvana Kamazaki, Tathiane Nunes e Verônica Fernandes.

Ao Márcio Magalhães, por simplesmente ser meu amigo. Por cada sorriso que me tirou com seu mau humor. Por me ensinar a não romantizar a vida, mas sempre encará-la com ternura, força e abraço. Sua amizade foi fundamental para a realização deste trabalho.

Às minhas primas Joyce Leitão, Juliana Leitão e Letícia Cavalieri, pelo companheirismo que vai além dos laços sanguíneos. Como diz Manoel de Barros em uma de suas poesias "quem se aproxima das origens se renova". Nossos encontros me renovam.

Aos meus amigos e amigas de capoeira, "Os angoleiros do Sertão", por me ensinarem cotidianamente o que é ter paciência histórica e alegria de viver o presente.

Aos professores e professoras que tive formal e informalmente ao longo de minha formação, por compartilhar seus esforços de apreender o mundo. Como diz Augusto Boal, "ensinar é um segundo prazer estético", portanto, vocês também são artistas! Gostaria de agradecer em especial: Nilma Renildes, Sueli Terezinha, Larissa Bulhões, Terezinha Martins (Teca), Angelo Abrantes, Osvaldo Gradella, Ari Maia, Hugo Cardoso, Ana Cláudia Bortolozzi, Jonas Coelho, Angélica Lovatto e Zoia Prestes.

À Elenita Tanamachi, por ter aceitado compor a banca de qualificação e ter contribuído imensamente para a continuidade da pesquisa.

À Lígia Marcia Martins, por ter aceitado compor a banca de qualificação e apontado os acertos e lacunas deste trabalho. Agradeço por teus ensinamentos, que levo para a vida. Suas aulas são de coragem, muito conhecimento e afeto.

À Angelina Pandita, por aceitar tão gentilmente a compor a banca de defesa deste trabalho.

À Gisele Magalhães, por aceitar ser suplente da banca de defesa. Seu olhar sensível às coisas humanas me inspira.

À Flávia Asbahr, por aceitar compor a banca de defesa. Por me ensinar o compromisso crítico e sensível da ciência. É um privilégio poder contar com sua leitura para este trabalho. Sou grata por escutar e acolher tão generosamente os desafios afetivo-cognitivos que surgiram durante a realização da pesquisa.

Aos trabalhadores de todo o sistema municipal de educação de Bauru, que sempre me acolheram e me deram a oportunidade de aprender, dialogar e construir uma educação pública de qualidade. Sou grata especialmente às professoras e diretoras: Yaeko Tshako, Yara Zalaf, Meire Dangió, Solange Castro, Alexandra Dionisio e Luciana Apolonio.

Aos alunos e alunas do IMES-SM e da UNESP Bauru, por me fazerem descobrir-me professora e alimentarem minha esperança de uma realidade mais justa.

Aos que lutam pelo “direito de viver em paz” (Victor Jara).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A infância

Sem lei nem Rei, me vi arremessado
bem menino a um Planalto pedregoso.
Cambaleando, cego, ao Sol do Acaso,
vi o mundo rugir. Tigre maldoso.

O cantar do Sertão, Rifle apontado,
vinha malhar seu Corpo furioso.
Era o Canto demente, sufocado,
rugido nos Caminhos sem repouso.

E veio o Sonho: e foi despedaçado!
E veio o Sangue: o marco iluminado,
a luta extraviada e a minha grei!

Tudo apontava o Sol! Fiquei embaixo,
na Cadeia que estive e em que me acho,
a Sonhar e a cantar, sem lei nem Rei!

(Ariano Suassuna, 1999)

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar e analisar em obras selecionadas de autores da psicologia histórico-cultural as especificidades do desenvolvimento afetivo-emocional em cada período do desenvolvimento psíquico na primeira infância e infância, sistematizando fundamentos gerais vinculadas a cada idade para a educação escolar. Considerando as emoções e os sentimentos no contexto da unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano e compreendendo-os como processos psíquicos que adquirem novas estruturas mediante a apropriação cultural, essa investigação busca elucidar os principais nexos entre desenvolvimento emocional e ensino escolar tendo em vista instrumentalizar a construção de uma educação crítica. A relevância do estudo se destaca por ser pouco explorada no contexto da psicologia histórico-cultural a problemática de emoções e sentimentos, bem como pelo *centralismo* afetivo que caracteriza as discussões sobre educação escolar na contemporaneidade. A pesquisa, de caráter teórico-conceitual, sistematiza proposições referentes ao desenvolvimento de emoções e sentimentos elaboradas por autores clássicos da psicologia histórico-cultural – com destaque a Vigotski, Leontiev, Elkonin, Bozhovich e Zaporózhets – em torno dos conceitos centrais no estudo do processo funcional afetivo (Atividade, Consciência e Personalidade); o processo funcional afetivo no curso da periodização do desenvolvimento psíquico; e a discussão da relação entre emoção, sentimento, educação e ensino.

Palavras-chave: Emoções. Sentimentos. Psicologia histórico-cultural. Educação Escolar. Infância.

ABSTRACT

This piece of work intended to identify and analyze on selected works from authors of cultural-historic psychology the specificities of the affective-emotional development in each period of psychic development in the first childhood and the proper childhood, systematizing the general basics bounded to each year-old from the Scholar Education. Considering the emotions and the feelings on the context of affective-cognitive unit from the human psychism and understanding them as psychism processes which acquires new structures in front of cultural appropriation, this investigation seeks to elucidate the principal nexus between emotional development and scholar teaching, aiming to instrument the construction of a critical education. The relevance of this study highlights itself for the emotional feeling issue has being just a little explored on the cultural-historical psychology, as well as the affective centralism that characterizes the discussions about scholar education on the contemporaneity. The research, with theory-concept character, systematizes propositions regarding the development of emotions and feeling elaborated by classic authors from historic-cultural psychology – highlighting Vigotski, Leontiev, Elkonin, Bozhovich and Zaporózhets – around the central concepts on the study of functional process (activity, consciousness and personality); The affective functional process on the course of periodization of psychism development; and the discussion about the relation between emotion, feeling, education and teaching.

Keywords: Emotions. Feelings. Historical-cultural psychology. Childhood.

RESUMEN

Este trabajo objetivó identificar y analizar en obras seleccionadas de autores de la psicología histórico-cultural las especificidades del desarrollo afectivo-emocional en cada período del desarrollo psíquico en la primera infancia y la infancia, sistematizando fundamentos generales vinculados a cada edad para la educación escolar. Considerando las emociones y los sentimientos en el contexto de la unidad afectivo-cognitiva del psiquismo humano y comprendiéndolos como procesos psíquicos que adquieren nuevas estructuras mediante la apropiación cultural, esta investigación busca elucidar los principales nexos entre desarrollo emocional y enseñanza escolar con miras a instrumentar la acción construcción de una educación crítica. La relevancia del estudio se destaca por ser poco explorada en el contexto de la psicología histórico-cultural la problemática de las emociones y los sentimientos, así como por el centralismo afectivo que caracteriza las discusiones sobre educación escolar en la contemporaneidad. La investigación, de carácter teórico-conceptual, sistematiza proposiciones referentes al desarrollo de emociones y sentimientos elaborados por autores clásicos de la psicología histórico-cultural - con destaque a Vigotski, Leontiev, Elkonin, Bozhovich y Zaporózhets - en torno a los conceptos centrales en el estudio del proceso funcional afectivo (Actividad, Conciencia y Personalidad); el proceso funcional afectivo en el curso de la periodización del desarrollo psíquico; y la discusión de la relación entre emoción, sentimiento, educación y enseñanza.

Palabras-claves: Las emociones. Sentimientos. Psicología histórico-cultural. Educación Escolar. Infancia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MTPE	Movimento empresarial Todos Pela Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SENNA	<i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i> Avaliação Nacional Socioemocional ou Não Cognitiva
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONCEPÇÃO MATERIALISTA DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS.....	22
1.1 O desenvolvimento do psiquismo como unidade afetivo-cognitiva	23
1.2 Emoções, sentimentos e a atividade humana.....	33
1.3 Emoções, sentimentos e a personalidade.....	44
2 EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO.....	53
2.1 Primeira infância	62
2.1.1 Crise do nascimento.....	62
2.1.2 Primeiro ano de vida	65
2.1.3 Crise do primeiro ano.....	70
2.1.4 Primeira infância.....	72
2.2 Infância	75
2.2.1 Crise dos três anos	75
2.2.2 Idade pré-escolar.....	78
2.2.3 Crise dos sete anos.....	86
2.2.4 Idade escolar.....	88
3 EMOÇÕES E SENTIMENTOS: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	91
3.1 Unidade afetivo-cognitiva e o sentido da educação	91
3.2 Emoções, sentimentos e periodização: apontamentos para o ensino	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

Introdução

Marx sempre fez questão de se diferenciar de outros materialistas ao demarcar que a apreensão da realidade se dá pela *atividade sensível humana*. A realidade não é puramente objeto, contemplação, tampouco, puro pensamento, existência subjetiva. A realidade é a atividade sensível humana, porque a atividade humana é objetiva. A atividade humana é práxis, porque é dotada dos momentos de apreensão cognoscitiva e da direção teleológica. Quem apreende e direciona o sentido da atividade é o ser humano, por seu pensamento, sentimento e sensibilidade. Pensamento e sentimento estão na atividade, na relação com a realidade.

Ainda é um desafio de grande proporção compreender a essência do que Marx chamou de *atividade humana sensível*. Por meio da *atividade humana sensível* cria-se um mundo sensível, mas que nesta sociedade, contraditoriamente, o fruto da criação não pertence ao “seu criador”. O fundamento deste fato está no trabalho alienado, atividade que dá vida ao ser social e ao mesmo tempo o encarcera a uma forma hostil e estranhada de viver:

Quanto mais, portanto, o trabalhador se *apropria* do mundo externo, da natureza sensível, por meio de seu trabalho, tanto mais ele se priva dos *meios de vida* segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um *meio de vida* de seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez mais, de ser *meio de vida* no sentido imediato, meio para subsistência física do trabalhador (MARX, 2010, p,81, grifos originais).

Vivemos em uma realidade estranha a nós, onde a guerra entre classes sociais com interesses antagônicos se fazem presentes em todos os âmbitos da vida social. A *atividade humana sensível* está fragmentada. Um desses fragmentos está fincado na dissociação entre razão e emoção. É da necessidade de compreender esta fragmentação que nasce essa pesquisa.

Situar o problema das emoções e dos sentimentos na educação originou-se a partir dos estudos realizados durante a graduação como tema tanto da Iniciação Científica, como da Extensão Universitária. Uma das ações do projeto de extensão universitária “Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru”, era a coordenação de cursos de formação continuada para professoras do sistema municipal de ensino de Bauru. Não existiu um grupo de professoras que não indagassem sobre como lidar com as emoções das crianças na educação infantil.

A experiência da formação continuada e acesso a outras discussões sobre o desenvolvimento de emoções e sentimentos fomentou a realização da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “O ensino escolar e o desenvolvimento afetivo-emocional na educação infantil: um estudo a partir da análise da atividade escolar da criança”¹. Esta pesquisa de campo nos permitiu compreender com mais profundidade o problema do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos na infância² e gerou resultados que, ao mesmo tempo, indicaram caminhos para a continuidade dos estudos e formulação de novos problemas, que esta dissertação pretende abordar.

A relação entre os processos emocionais e o ensino escolar tem ganhado dimensão significativa no cenário científico, político e educacional contemporâneo. O debate sobre a forma com que a esfera afetivo-emocional da atividade atua no processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento tem permeado diversos espaços e se evidenciado inclusive nas grandes mídias, a nível nacional e internacional. Há alguns anos o tema se instaurou como objeto de discussão em diversos âmbitos do Estado para que seja incorporado como política pública na educação básica.

Esse movimento pode ser ilustrado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A teoria das competências, que fundamenta a BNCC, também foi base para a reestruturação do ensino no Rio de Janeiro. A implementação desses experimentos no Rio de Janeiro propôs uma mudança no modelo de avaliação pedagógica e foi conduzida pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. De acordo com o relatório “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS; PRIMI, 2014), foi implantado um projeto-piloto no Rio de Janeiro, que traz como principal inovação para a prática pedagógica o uso da mediação da “competência socioemocional”. O projeto teve como propósito central a elaboração de um instrumento de mensuração da competência socioemocional dos alunos e alunas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e a tendência é expandir este modelo de avaliação para também ser incorporado pelas políticas públicas de modo amplo. Uma leitura mais aprofundada do projeto revela inúmeros aspectos que podem ser objeto de problematização, sendo um deles a concepção dicotômica entre

¹ Que contou com apoio da FAPESP.

² Utilizaremos Infância no sentido mais geral, que engloba crianças de zero a doze anos, ou seja, a primeira infância e a infância. Quando importam as especificidades de cada período, a diferença de denominação será colocada.

razão e emoção para fins de mensuração. As implicações teórico-práticas da proposta sinalizam um evidente retrocesso científico, ao reeditar a amplamente criticada dicotomia entre razão e emoção e a tipificação/classificação da personalidade humana, como indicam Smolka, Laplane, Magiolino e Dainez (2015) em análise crítica da iniciativa:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar (p. 236).

Pautado, portanto, em uma concepção que dicotomiza razão e emoção, o referido projeto privilegia o aspecto emocional do psiquismo humano, configurando uma expressão do chamado *centralismo afetivo*. Tal centralismo dos processos afetivo-emocionais da atividade infantil, que divorcia a afetividade da cognição e alça a primeira ao posto de prevalência, pode ser considerada uma tônica dominante nas discussões sobre ensino escolar em diversas abordagens pedagógicas na contemporaneidade. Com frequência a escola é acusada de inibir a espontaneidade e ludicidade infantis, bloqueando a “livre” expressão das emoções. No bojo desse discurso, os conteúdos escolares e a intencionalidade pedagógica são tomados como obstáculos ao desenvolvimento (supostamente espontâneo) da autonomia das crianças.

A problematização dessas questões é uma mediação fundamental dessa pesquisa, cujo objeto é o desenvolvimento afetivo-emocional na infância à luz da psicologia histórico-cultural, vertente para a qual a concepção do psiquismo humano como unidade afetivo-cognitiva é basilar. A partir de uma análise histórico-sociológica, pode-se identificar que os fundamentos deste centralismo afetivo-emocional na educação estão pautados, principalmente, em duas determinações: na histórica dicotomia entre razão e emoção e na função social que este centralismo da afetividade cumpre na sociabilidade vigente.

Lukács (2010) localiza na transição do feudalismo para o capitalismo um momento histórico decisivo para a consolidação ideológica da oposição dicotômica entre razão e emoção. Grosso modo, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, a burguesia se valeu da filosofia, da ciência e da racionalidade para constituir-se como classe revolucionária, tendo em vista a transformação estrutural da sociedade. Porém, após o período revolucionário burguês, notadamente após 1848, ela se instaura como classe dominante, e sua perspectiva realista, que sustentava seu pensamento revolucionário capaz de expressar as

contradições da sociabilidade feudal, torna-se reacionária para evitar a exposição das relações de exploração do capitalismo, em um nítido processo de decadência ideológica:

Essa liquidação de todas as tentativas anteriormente realizadas pelos mais notáveis ideólogos burgueses no sentido de compreender as verdadeiras forças motrizes da sociedade, sem temor das contradições que pudessem ser esclarecidas; essa fuga numa pseudo-história construída a bel-prazer, interpretada superficialmente, deformada em sentido subjetivista e místico, é a tendência geral da decadência ideológica. Do mesmo modo como, em face da revolta de junho de 1848 do proletariado parisiense, os partidos liberais e democráticos fugiram e se esconderam sob as asas dos vários Hohenzollern, Bonaparte e consortes, agora fogem também os ideólogos da burguesia, preferindo inventar os mais vulgares e insípidos misticismos a encarar de frente a luta de classes entre burguesia e proletariado, a compreender cientificamente as causas e a essência desta luta (LUKÁCS, 2010, p. 53-54).

Isto não significa que a burguesia deixou de ser racional, mas que a crítica à racionalidade passa a constituir um mecanismo ideológico próprio a sua nova condição de classe dominante, propondo formas relativistas de explicação do real, de acordo com suas novas necessidades econômicas e políticas. Este processo de decadência ideológica impacta na formação da subjetividade, pois a dicotomia razão-emoção e o elogio do irracionalismo marcam a educação, a ciência e inclusive a arte:

Esta unidade e integração da vida sentimental e da vida intelectual do homem, esta interpenetração dos sentimentos com a cultura do intelecto, esta possibilidade do mais elevado pensamento transformar-se em algo emotivo, todos estes princípios – comuns ao iluminista Vauvernagues e ao humanista socialista Gorki – perderam-se e destruíram-se no período intermediário da decadência (LUKÁCS, 2010, p.80).

Neste sentido, a dicotomia entre razão e emoção, que se perpetua na filosofia e consequentemente na psicologia, se aprofundou no processo de decadência ideológica da burguesia, em que o irracionalismo não permite espaço de integração dos pensamentos com os sentimentos. Via de regra, o desdobramento dessa posição para a educação é um crescente apelo por abordagens com centralismo afetivo-emocional. Trata-se, portanto, de uma concepção que não compreende a subjetividade como unidade afetivo-cognitiva.

A segunda questão fundamental para a compreensão do centralismo emocional na educação contemporânea é a função social que este exerce na sociabilidade vigente. Para tanto, é preciso pautar a concretude das condições objetivas da vida em uma sociedade estruturalmente dividida em classes sociais e marcada por relações de exploração e opressão entre as pessoas, bem como pela contradição entre humanização e alienação. Desde

a década de 1970 o modo de produção capitalista vem sofrendo com um processo de reestruturação da produção, marcada por algumas características especificadas por Pinto (2013, p.44-45), tais como:

1. Alta flexibilidade da produção, ou capacidade de produzir diferentes modelos de produtos num curto período de tempo, mantendo-se ou não a larga escala;
2. Altos índices de qualidade nos produtos, o que reduziria inclusive custos de produção, em vista do baixo volume de retrabalho;
3. Baixos preços finais, o que poderia ser obtido não apenas pela redução do re-trabalho e pela flexibilização produtiva, mas também através da manutenção de uma “fábrica mínima”, operando sempre com baixíssima capacidade ociosa, tanto em termos de equipamentos, quanto de estoques e de efetivos de trabalhadores;
4. Entrega rápida e precisa, com os pedidos sendo entregues no momento exato estipulado pelo cliente, na quantidade exata e com um controle de qualidade que lhe garantisse pronta utilização na maioria dos casos.

A reorganização do mundo do trabalho operada pela reestruturação produtiva se institui com aparência de superação da fragmentação produtiva e das relações autoritárias. Mas, a essência da reestruturação conduz, em verdade, à intensificação do trabalho pelo acúmulo cada vez maior de funções a serem desempenhadas pelos trabalhadores. O que aparece como maior horizontalidade nas relações de produção deve-se ao fato de a figura das chefias – que quase sempre são outros trabalhadores com cargos mais elevados – hoje serem substituídas pelos programas de metas, responsabilidades e envolvimento afetivo com a empresa. O trabalhador passa a ser um “colaborador” ou “associado”. A reestruturação produtiva necessita de uma subjetividade convencida de que é “colaborador” da empresa e de que o cumprimento de metas é necessário para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Não por acaso o capital tem se apropriado de emoções e sentimentos das pessoas como instrumento de convencimento, dominação e adaptação dos trabalhadores:

O capital agora não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador (FRIGOTTO, 2009, p.75).

A reestruturação produtiva do capital tem impacto decisivo na educação, que se pretende cada vez mais “ágil”, “enxuta” e “flexível”. Nesse contexto, as teorias pedagógicas hoje mais difundidas são as que relativizam a importância do conhecimento sistematizado às camadas trabalhadoras, priorizando formas espontâneas do processo de

ensino e aprendizagem. As emoções e sentimentos surgem neste contexto como instrumento de adaptação às “novas” propostas educativas e formas de organização do trabalho.

A ruptura entre razão e emoção e sua expressão como centralismo emocional, indicados até aqui, implicam um tratamento não dialético do desenvolvimento do psiquismo. A compreensão sobre as emoções e sentimentos humanos não poderia deixar de ser, ainda hoje, hegemonicamente proposta a partir de vieses organicistas ou idealistas, ou seja, remetendo a explicações fundamentalmente calcadas em processos orgânicos ou mentais. As relações entre a afetividade e a cognição, via de regra, são pensadas de modo mecanicista e dualista. Isto se torna mais evidente quando se adentra ao campo da educação. Estamos presenciando um intenso apelo aos métodos pedagógicos que privilegiam as emoções como o eixo de aprendizagem, exemplo disso é o lema “educação para o século 21”, que no Brasil tem sido fomentado, principalmente, pela instituição das competências socioemocionais nas políticas públicas educacionais.

A partir do histórico problema científico e filosófico da teoria das emoções e das recentes iniciativas de inclusão das emoções como fundamento das teorias pedagógicas hegemônicas, vislumbra-se a necessidade de superar definições organicistas, dualistas e idealistas e dar continuidade à construção de uma teoria calcada no materialismo histórico-dialético. Para tanto, esta pesquisa delimita como objeto de investigação o desenvolvimento de emoções e sentimentos vinculados aos demais processos psíquicos cognitivos e algumas diretrizes para a educação escolar.

A hegemonia de concepções apoiadas em uma fetichização da afetividade e em uma perspectiva de uso instrumental das emoções na vida social e escolar exige dos pesquisadores comprometidos com a construção de uma educação emancipada das amarras do capital a realização de estudos críticos, que proponham caminhos alternativos para o tratamento do problema da afetividade em contexto escolar. Vigotski e seus colaboradores iniciaram o esforço de incorporar o amplo capítulo histórico no campo da filosofia e da psicologia sobre as emoções e sentimentos, a partir de um tratamento dialético com os processos cognitivos.

Esta pesquisa está longe de superar o “velho dualismo”, mas, o materialismo histórico dialético, como método de compreender a realidade, permite alçar novas determinações, necessárias para o caminho de superação deste problema. A partir desta concepção teórico-metodológica, a pesquisa deve reproduzir e interpretar a estrutura e a dinâmica de seu objeto para encontrar as determinações reais e objetivas que o constituem.

Para conhecer o concreto, o pensamento pauta-se em algumas categorias metodológicas fundamentais, destacando-se a *totalidade*, que se refere à interdependência e intervinculação dos fenômenos, a *contradição*, que aponta as contradições internas constitutivas dos objetos e fenômenos, e o *movimento*, que reflete a incessante transformação do objeto na realidade. Na psicologia estes pressupostos teórico-metodológicos são aportes para encontrar explicações e formulações genéticas e dinâmico-causal dos processos psicológicos, pois segundo Vigotski: “a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou pôr em manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno” (VYGOTSKI, 1996, p.101).

Ao empregar o ponto de vista da totalidade, é possível entender que as dimensões afetivo-cognitivas do psiquismo têm suas especificidades dentro de um mesmo todo, de um mesmo complexo. A unidade entre estes processos permanece pela contradição e se desenvolve historicamente. Não se trata aqui de transpor linearmente as categorias propostas por Marx, ao analisar o capital, para o exame de fenômenos da psicologia, mas apreender o percurso metodológico que ele traça. Marx desloca, por exemplo, o entendimento fragmentado dos setores do modo de produção capitalista para localizá-los na dinâmica da totalidade social, como complexos de uma mesma unidade e revela: “O resultado a que chegamos não é que produção, distribuição, troca e consumo são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade (...)” (MARX, 2011 p.53).

Na psicologia, Vigotski inaugurou um novo caminho metodológico a partir do materialismo histórico-dialético marxiano. Além de romper com a separação abstrata “sujeito-objeto”, o autor situa o desenvolvimento do sujeito a partir de relações concretas com o objeto, com a realidade. Isto só é possível porque partiu do pressuposto de que a relação que se estabelece com a realidade é pela atividade humana sensível, uma atividade mediadora.

Para tratar da gênese e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, um dos caminhos metodológicos traçado por Vigotski, foi a análise desta estrutura (sistema) psíquica do nascimento à idade de transição (assim chamada a adolescência pelo autor), principalmente. Isto porque, nestes períodos os dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – se chocam, produzindo significativas transformações da personalidade a partir das neoformações psíquicas surgidas a cada novo período. O desenvolvimento psíquico propriamente humano só se caracteriza por específicas estruturas e modos de funcionamento a cada novo período porque está sendo engendrado pela atividade, pela relação ativa entre sujeito e realidade objetiva. Cada novo período do desenvolvimento representa, assim, um

movimento de reestruturação do psiquismo como um todo, produzindo um novo modo de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo.

Essas considerações são importantes porque apesar de a pesquisa fazer o recorte do desenvolvimento de emoções e sentimentos, o esforço é de não perder de vista a integralidade dos processos psíquicos. Por isso, no processo de definição de emoções e sentimentos, situamos estes processos psíquicos no contexto da unidade afetivo-cognitiva, da atividade e da personalidade, a fim de garantir o escopo integral que é a vida humana.

Desta forma, estudar o desenvolvimento de emoções e sentimentos, também é identificar as neoformações destes processos psíquicos a cada novo período da infância. Portanto, além de ser uma escolha metodológica – estudo da periodização do desenvolvimento –, este percurso é essencial para apontar os desdobramentos necessários de diálogo com a educação escolar. Com isso, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar em obras selecionadas de autores da psicologia histórico-cultural as especificidades do desenvolvimento afetivo-emocional em cada período do desenvolvimento psíquico na primeira infância e infância, sistematizando diretrizes gerais vinculadas a cada idade para a educação escolar. O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: investigar a relação entre o desenvolvimento de emoções e sentimentos com os processos interfuncionais do psiquismo a partir da atividade; identificar e explicitar as especificidades do desenvolvimento de emoções e sentimentos em cada período do desenvolvimento infantil que culminam nas crises entre épocas e entre períodos; analisar a forma com que o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos vincula-se à educação escolar.

Os autores e autoras da psicologia histórico-cultural trataram do problema do desenvolvimento de emoções e sentimentos, mas nenhum deles elaborou uma teoria sistematizada. Vigotski indicou e iniciou essa tarefa, mas não pôde concluí-la. Buscando atender aos objetivos geral e específicos propostos, foi feita uma seleção de obras para a investigação analítica. Esta seleção priorizou as pesquisas mais clássicas dos autores soviéticos, pois elas abordam os fundamentos que norteiam o problema, contemplando pesquisas teóricas e experimentais. As obras dos autores mais clássicos que tangenciam o desenvolvimento de emoções e sentimentos foram identificados já na pesquisa de Iniciação Científica da autora, que apontaram como fundamentais os seguintes textos: *Teoría de las emociones* (VIGOTSKY, 2004c); *Las emociones e los sentimientos* (BLAGONADEZHINA, 1960); *Sobre o processo funcional afetivo: emoção e sentimento* (MARTINS, 2013) Quarta aula: a questão do meio na pedologia (VIGOTSKI, 2010); *Contribuição à teoria do*

desenvolvimento da psique infantil (LEONTIEV, 2012); Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância (ELKONIN, 2017); *La crisis del primer año* (VYGOTSKI, 1996); *La crisis de los três años* (VYGOTSKI, 1996); *La crisis de los siete años* (VYGOTSKI, 1996); O jogo e o desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 2009); *Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child* (ZAPOROZHETS, 2002); *Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis* (BOZHOVICH, 1987); *La personalidad y su formación em la edad infantil* (BOZHOVICH, 1976); A centralidade do ensino escolar no desenvolvimento dos processos funcionais (MARTINS, 2013).

Sabendo disso, o primeiro capítulo desta dissertação é uma síntese do que já foi produzido e interessa para essa pesquisa sobre a teoria das emoções e dos sentimentos e estava espaçado, principalmente nas obras de autores como L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich e A. N. Leontiev. Este capítulo apresenta conceitos centrais para uma teoria de emoções e sentimentos como: *neoformações psíquicas, situação social de desenvolvimento, vivência, motivo e atitude*.

A contribuição específica do segundo capítulo é a identificação das especificidades do desenvolvimento de emoções e sentimentos em cada período da primeira infância e infância, que culminam nas crises entre épocas e entre períodos.

O último capítulo é a análise do vínculo que se estabelece entre a compreensão de emoções e sentimento na atual situação da educação escolar brasileira.

O estudo das emoções e dos sentimentos e a organização deste trabalho são pequenas tentativas de avançar no entendimento da especificidade sensível de viver a história humana. Este trabalho foi realizado em mais um momento extremamente agressivo³ da história brasileira para quem acredita no reino da liberdade⁴. Ter emoções e sentimentos é negar apatia

³ O momento refere-se à ascensão da extrema direita no país, com reformas que violam os direitos humanos e direitos trabalhistas. Alguns fatos que justificam esta análise foram: a Reforma Trabalhista, as tentativas de Reforma da Previdência, licenciamento de dezenas de novos agrotóxicos, assassinato de Marielle Franco (expressiva representante política de esquerda), fuzilamento de carro pelo exército culminando na morte de um homem negro inocente, o discurso de ódio contra a defesa de direitos de pessoas LGBTs e mulheres, dentre outros acontecimentos que marcam a atual política e o poder da direita no país.

⁴ “De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolve-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da

à dor humana, gerada pela exploração do trabalho, pelas opressões e desigualdades. Esta perspectiva teórica-metodológica-concreta é um caminho para fortalecer os sentimentos e mobilizar as ações necessárias para derrubar as bases que sustentam a tragédia humana.

necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho” (MARX, 1971, p.942).

1 CONCEPÇÃO MATERIALISTA DE EMOÇÕES E SENTIMENTOS

*existe um planeta
perdido numa dobra
do sistema solar*

*aí é fácil confundir
sorrir com chorar*

*difícil é distinguir
esse planeta de sonhar*

Paulo Leminski

O período revolucionário soviético lançou inúmeras tarefas visando a construção de uma nova nação pautada nos princípios socialistas, desde a desapropriação dos grandes latifúndios, até a instauração de um novo sistema educacional. Este processo teve impacto na psicologia; é nesse contexto que se institui o coletivo que ficaria conhecido como a Escola de Vigotski, que a partir das críticas às teorias psicológicas positivistas e idealistas, buscou elaborar uma *psicologia geral* baseada no materialismo histórico-dialético.

Um dos desafios deste projeto foi a construção de uma teoria das emoções e dos sentimentos que rompesse com o tradicional dualismo emoção-razão. Assim, este capítulo pretende recuperar e sistematizar o esforço realizado por alguns teóricos desta Escola que se debruçaram sobre o problema das emoções e dos sentimentos. As formulações sobre este tema estão espaçadas nas obras dos autores e autoras desta Escola produzidas do período revolucionário ao pós-revolucionário; a seleção de obras para análise foi feita de acordo com os objetivos dessa pesquisa e a partir de trabalho anterior de pesquisa da autora (BATISTA, 2015).

Sendo assim, este capítulo busca contribuir com a compreensão destes processos psíquicos a partir do sistema conceitual da psicologia histórico-cultural. O próprio Vigotski se referiu à construção da teoria dos sentimentos como uma tarefa árdua, que necessita de muitas investigações e pessoas envolvidas com este problema. Sobre a teoria das emoções, Vigotski afirma:

Naturalmente, a construção de tal teoria não pode se resolver em apenas um estudo, ainda mais de caráter abstrato, mas que, como em qualquer tarefa complexa, também aqui se requer uma divisão de trabalho. Não há dúvida de que esta teoria apenas pode se criar depois de uma série de investigações⁵ (VIGOTSKY, 2004c p.58).

⁵ Todas as citações em outro idioma foram traduzidas pela autora e são de sua responsabilidade.

Portanto, este estudo não pretende esgotar a discussão sobre este objeto, tampouco tratar de todas as lacunas que o permeiam. O foco da pesquisa é uma aproximação sistematizada da teoria das emoções na infância. Este capítulo, especificamente, busca realizar uma síntese do que os autores e autoras da Escola de Vigotski formularam a respeito do desenvolvimento de emoções e sentimento em geral, e será base para a sistematização dos estudos desses processos psíquicos na primeira infância e infância.

1.1 O desenvolvimento do psiquismo como unidade afetivo-cognitiva

A determinação social da personalidade é um elemento essencial das formulações da psicologia histórico-cultural baseada no materialismo histórico-dialético. Vygotski (1996a) demarca a necessidade de uma teoria que proponha leis gerais do desenvolvimento do psiquismo humano, a partir de fundamentos necessariamente históricos, para não incorrer na naturalização ou na espiritualização (metafísica) do desenvolvimento, como se havia feito até a entrada do século XX. Para alcançar a tarefa proposta, o principal problema do autor era explicar as causas do desenvolvimento das formas superiores (complexas) de conduta, lançando como caminho de investigação e análise o estudo da gênese, do desenvolvimento e da estrutura do psiquismo.

Em seu compêndio de textos sobre a *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, Vygotski (1996a) busca explicitar a gênese histórico-cultural das funções psíquicas superiores. O autor faz um esmiuçado debate epistemológico entre as teorias que até então se havia formulado sobre o desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas (memória superior, pensamento, sentimento, etc.). Sua proposição foi de romper com o dualismo natural-cultural para explicar a conduta humana e buscar sua gênese a partir de leis históricas. Desta forma, a explicação das formas superiores da conduta humana não pode ser encontrada no desenvolvimento biológico, tampouco na interação entre as formas culturais e biológicas, mas no choque entre esses desenvolvimentos:

Ambos planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento cultural adquire um caráter muito peculiar, que não pode ser comparado com nenhum outro tipo de desenvolvimento, já que se produz

simultânea e conjuntamente com o processo de maturação orgânica e posto que seu suporte seja o dinâmico organismo infantil em vias de crescimento e maturação (p.36).

A peculiaridade do desenvolvimento cultural é decisiva para compreender o processo de complexificação das funções psíquicas e da própria personalidade. O autor demonstra que a determinação basilar da conduta humana está nas relações sociais estabelecidas desde o nascimento, por isso, o estudo sobre como os processos psíquicos se desenvolvem durante cada momento da infância é fundamental para encontrar os resultados provocados pelos choques entre o desenvolvimento natural e cultural. Nisto reside a justificativa metodológica do objetivo geral desta pesquisa: identificar e analisar em obras selecionadas de autores da psicologia histórico-cultural as especificidades do desenvolvimento emocional em cada período do desenvolvimento psíquico na primeira infância e infância. O segundo capítulo deste estudo abordará de forma aprofundada a periodização do desenvolvimento da esfera emocional da atividade infantil.

O estudo da gênese dos processos psíquicos superiores, apresentado por Vigotski, demonstra que todo processo volitivo da conduta humana se institui inicialmente na relação social mediada por signos, que segundo Vigotski (2004a) são “dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos” (p.93). Por isso, uma das teses centrais no estudo do psiquismo é de que a interposição dos signos na atividade, por conterem significados e intencionalidade socialmente construídos, é fundamental para o desenvolvimento das formas complexas de comportamento.

Vigotski (2004a) chamou os signos de *instrumentos psicológicos* fazendo uma analogia aos instrumentos de trabalho descritos por Marx, pois os dois são elementos mediadores. Porém, a principal diferença entre ambos reside na natureza do objeto transformado. Enquanto o instrumento de trabalho constitui-se como elemento mediador entre o ser humano e a transformação da natureza (objeto externo ao ser), o instrumento psicológico (signos) é elemento mediador orientado para provocar mudanças no próprio psiquismo (objeto é o próprio ser). A este processo, de interposição simbólica, o autor denominou de *ato instrumental*.

Neste sentido, o caráter instrumental dos signos permite afirmar a gênese histórica e social das funções psíquicas superiores, que se transformam na medida em que os signos medeiam as atividades. A história do desenvolvimento cultural das funções psíquicas é resultado do choque entre as formas elementares e as formas complexas de conduta, que transcorre nas relações sociais concretas da vida em sociedade. Portanto, as funções psíquicas

superiores não são decorrentes de desdobramentos naturais e diretos do ser orgânico, mas de atividades socialmente construídas.

É como meio de comunicação e de influência sobre os outros sujeitos e sobre si mesmo que os signos surgem e cumprem um papel essencial no desenvolvimento cultural do psiquismo humano. É no processo de estabelecimento de relações externas com a realidade, mediadas pelos signos, ou seja, no plano intersíquico, que as formas superiores de comportamento são internalizadas e se instituem no plano intrapsíquico do sujeito. Nas palavras de Vigotski (1996a): “toda função psíquica superior passa necessariamente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social. Este é o ponto central de todo o problema da conduta interna e externa (p. 150)”. Este processo é tratado pelo autor como a *lei genética geral de desenvolvimento*.

Portanto, a compreensão da natureza histórica e social do psiquismo humano reside nas transformações qualitativas dos processos naturais (reação imediata do ser com o meio) em processos ‘artificiais’ (reação mediada do ser com o meio). Os signos se interpõem na relação sujeito-meio e retroagem sobre as funções psíquicas, o que tem como principal consequência a conquista das ações volitivas. Sendo assim, as funções psíquicas superiores se desenvolvem a partir das relações intersíquicas, e após um processo de transposição da forma coletiva de comportamento, os signos são internalizados e constituem-se como órgão da personalidade humana, no plano intrapsíquico.

Observando a história de desenvolvimento de uma criança, é possível verificar, por exemplo, que a princípio ela domina a atenção de outras pessoas ou de si mesma utilizando as formas e os meios de comportamentos que anteriormente eram coletivos, que foram, inclusive, dirigidas a ela. A criança utiliza comandos que foram dirigidos a ela para controle do comportamento de outra pessoa. Da mesma forma, por exemplo, que a professora pede para ela prestar atenção na história, ela pede a atenção de um colega. Este processo demonstra a importância que tem o desenvolvimento da linguagem para a colocação de intencionalidade e das inter-relações que a palavra provoca no psiquismo. A palavra, como adverte Martins (2013), é a mediação mais fundamental no processo de desenvolvimento e reorganização da atividade psíquica:

Logo, ao apresentar os objetos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de outros. Sua função generalizadora radica na vida social, nos

intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens (MARTINS, 2013, p.168).

Desta forma, além de assumir o papel de mediação na relação sujeito-objeto, a *palavra (signo)* é responsável pelas rearticulações interfuncionais, pois a ação mediada pela palavra provoca transformações não em uma determinada função isolada, como percepção, atenção, memória, etc., mas na estrutura funcional ou no *sistema interfuncional*. A apropriação dos signos possibilita o estabelecimento de novas relações entre as funções psíquicas, que passam a atuar em conjunto, gerando novas combinações por meio de um sistema complexo. Vigotski (2004b) exemplifica esse princípio a partir do desenvolvimento da percepção do ser humano, tendo em vista a captação do campo perceptual a partir do sistema interfuncional: (...) de fato, a percepção do homem atual se transformou em uma parte do pensamento em imagens, porque ao mesmo tempo em que percebo vejo que objeto percebo. O conhecimento do objeto é simultâneo à percepção do mesmo (...) (p. 110).

O desenvolvimento da linguagem (sistema de signos) requalifica e articula todas as funções psíquicas, formando, assim, a integralidade da estrutura psíquica. Desta forma, a linguagem desponta como função fundamental no processo de complexificação do psiquismo:

Todo signo, si tomamos su origen real, es un medio de comunicación y podríamos decirlo más ampliamente, un medio de conexión de ciertas funciones psíquicas de carácter social. Trasladado a uno mismo, es el propio medio de unión de las funciones en uno mismo, y lograremos demostrar que sin este signo el cerebro y sus conexiones iniciales no podrían convertirse en las complejas relaciones en que lo hacen *gracias al lenguaje* (VYGOTSKI, 1996a, p. 77, grifos nossos).

Portanto, a partir da interposição dos signos na atividade humana as funções psíquicas se desenvolvem e se articulam, formando assim, o sistema interfuncional. Dentre as funções psíquicas de carácter social também estão as emoções e sentimentos, que ao estabelecerem novas conexões com as demais, conquistam novas estruturas. Ao tratar especificamente das conexões entre as funções psíquicas, Vigotski afirma a unidade existente entre o intelectual (funções cognitivas) e o afetivo a partir da incorporação dos conceitos, da linguagem: “A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa” (VIGOTSKI, 2004b, p. 126).

Na obra de Vigotski a que hoje temos acesso, o autor se deteve poucas vezes no tratamento específico às emoções e sentimentos. Sua principal obra que expõe o tema é o manuscrito inconcluso intitulado *Teoría de las emociones* (VIGOTSKY, 2004c), que expõe um debate denso das teorias sobre os afetos que se tornaram decisivas na história da psicologia e da filosofia. Na teoria histórico-cultural não há consenso, tampouco uma proposição finalística da definição de emoção, de sentimento e de afeto, pela própria complexidade destes processos. Portanto, este estudo não tem a pretensão de fechar uma definição do que seja cada processo psíquico, apenas visa sistematizar o que os autores e autoras desta perspectiva teórica consideram como os aspectos mais fundamentais destes conceitos.

No referido manuscrito, Vigotski (2004c) retoma as investigações de diversos autores que pesquisaram a respeito das emoções/paixões, sempre apontando os devidos avanços e contradições. A obra traça como tese e problema condutor de investigação a presença, ou não, da teoria de Espinosa nos resultados de estudos de W. James e C. Lange. Essa questão, segundo Vigotski, levaria ao núcleo do problema que o interessava, o estudo de emoções e sentimentos para a nova psicologia, a psicologia soviética, de base materialista histórico-dialética. O autor apresenta um minucioso debate sobre essas teorias, suas matrizes filosóficas e experimentos que corroboram, ou não, a tese⁶.

Desta forma, há uma preocupação em estudar a teoria de Willian James e Carl Lange, que se tornaram referências e utilizavam, supostamente, os princípios teóricos de Espinosa. James e Lange, apesar de não terem pesquisado conjuntamente, chegaram a resultados muito semelhantes na mesma época. Os autores baseiam-se na tese de que a extinção das manifestações corporais provocaria o desaparecimento das emoções, e se estas manifestações corporais fossem provocadas artificialmente, as emoções apareceriam inevitavelmente. Sendo assim, os autores tomam como princípio explicativo a base biológica das emoções (abordagem organicista), considerando as reações fisiológicas (modificações corpóreas) como sendo a própria emoção. Estas teorias, segundo Vigotski, são responsáveis pelo estabelecimento das relações diretas e lineares entre corpo e emoção (“alma”). Esta relação resulta na dualização entre afeto e razão e reduz a emoção à percepção interna de modificações orgânicas. Isto não significa que as emoções não possuem base biológica, pelo

⁶ Não é nosso objetivo apresentar os detalhes dessa discussão, mas os principais encaminhamentos que servirão de suporte para tratar o problema do desenvolvimento das emoções e sentimentos na infância.

contrário: Vigotski (2004c) parte do pressuposto de que a emoção é uma herança filogenética, que surge em unidade indiferenciada com a sensação e a motricidade⁷.

As teses de James e Lange foram contestadas por diversos experimentos realizados por diferentes teóricos. Cannon e Sherrington, por exemplo, realizaram experimentos com animais interceptando a parte simpática do sistema autônomo. Os experimentos tinham o intuito de comprovar se a interceptação seria capaz de inibir ou não as reações emocionais que habitualmente os animais manifestavam diante de alguns estímulos. Os resultados demonstram que a habitual reação emocional do animal perante um estímulo específico não deixava de existir mesmo com a interceptação, que barraria a chegada do sinal para o sistema simpático funcionar autonomamente. Segue uma pequena síntese da descrição do resultado:

Nesses animais simpatectomizados não se manifesta nenhuma modificação relevante das reações emocionais, as quais apareciam de maneira perfeitamente normal nas situações correspondentes. A ausência de correntes aferentes procedentes dos órgãos internos não modificou em absoluto a conduta emocional habitual. Gatos submetidos a experimentos manifestaram uma reação emocional absolutamente normal na presença de um cachorro latindo (VIGOTSKY, 2004c, p.33).

Essa é uma das pesquisas que Vigotski utilizou para demonstrar que as emoções, já nos animais, não são simplesmente a percepção interna das modificações orgânicas. Vigotski também faz críticas à pesquisa, por ser baseada em observações de comportamentos externos em ambiente laboratorial. O risco que se corre nesta pesquisa, segundo o autor, é de atribuir aos animais sentimento e vivência, na medida em que se relaciona a manifestação emocional a um tipo de sentimento. Diz-se que o gato, mesmo simpatectomizado, ainda tem “medo” do cachorro latindo. A caracterização dos sentimentos atribuídos aos animais precisa ser necessariamente diferenciada da vivência emocional humana, postula Vigotski (2004c). Um dado relevante desta pesquisa, que será resgatada ao final deste item, é identificar que em animais no estágio do psiquismo intelectual existe a estabilização de algumas emoções instintivas. Por exemplo, o latir do cachorro perante alguém desconhecido ou a agitação e salivação do cachorro perante seu/sua dono/a, são “comportamentos emocionais individualmente variados⁸” que se mantêm por algum tempo e em alguns animais a vida toda, se repetidos os estímulos e consequências.

⁷ Esta discussão estará melhor aprofundada no item sobre o desenvolvimento emocional no primeiro ano de vida.

⁸ Referência ao conceito de “comportamento individual variado” de Alexander Luria.

Marañón, outro pesquisador citado por Vigotski, realizou experimentos que consistiam na injeção, em pessoas, de determinadas doses de adrenalina suficientes para provocar fenômenos orgânicos (manifestações corporais) característicos de emoções fortes, como o medo ou a raiva. Apesar de as manifestações orgânicas serem muito semelhantes a respostas orgânicas dessas emoções fortes vividas cotidianamente, o experimento revelou que os sujeitos não relatavam qualquer tipo de emoção, concluindo, portanto, que a pura manifestação corporal não consiste no *sentimento real*.

Vigotski afirma que a importância desses experimentos não está em seus resultados isolados, mas o conjunto de todos eles contribuiu para apontar a insustentabilidade da teoria organicista das emoções. Não obstante, mesmo diante de vários experimentos que a refutaram, a teoria organicista manteve-se hegemônica, pois segundo Vigotski: “Todo mundo acreditou nesta suposição, que se enraizou e adquiriu caráter de uma verdade científica quando entrou nos manuais e se converteu em patrimônio da sabedoria escolar” (VIGOTSKI, 2004c, p.84). Segundo o autor, as teorias de Willian James e Carl Lange se tornaram referências da teoria das emoções por mais de meio século, pelo caráter de sua formulação baseada em argumentos e análises de caráter especulativo, com carências de provas experimentais (VIGOTSKY, 2004c, p.10).

Embora insuficientes, as pesquisas neurofisiológicas da época permitiram a Vigotski (2004c), em *Teoría de las emociones*, apresentar o debate e a disputa entre a teoria dualista cartesiana e a teoria materialista/monista espinosana. Para os cientistas e filósofos estudados por Vigotski, existia uma grande dificuldade em apontar as semelhanças e diferenças entre Descartes e Espinosa. No próprio texto de Vigotski, também há dificuldade de compreender sua posição quanto ao cartesianismo presente em Espinosa. Em um dado momento da obra, Vigotski concorda com Heine⁹ sobre a adoção do método cartesiano por Espinosa:

Conforme esta ideia, Heine assinala acertadamente, como elemento comum a ambos os pensadores, o método que o aluno [Espinoza] adotou do mestre [Descartes]. Em ambos os pensadores, o conteúdo propriamente dito da concepção mesma de mundo, seu significado interno e o espírito que o anima se opõem mais do que parece (VYGOTSKI, 2004c, p. 84).

Nesta passagem o autor afirma que Espinosa herdou de Descartes o método de pesquisa. Porém, o conteúdo e a concepção de mundo de suas investigações não

⁹ Não há menção, no texto de Vigotski, ao nome completo deste teórico, mas tudo indica que seja Heinrich Heine.

convergem. Mais adiante, no mesmo capítulo, Vigotski sinaliza com mais exatidão sua posição quanto à relação que Espinosa estabelece com Descartes:

(...) devemos nos esforçar por determinar com maior precisão possível o valor da opinião de que Spinoza, em sua teoria das paixões, é um autêntico cartesiano. A nosso entender, *negar esta opinião é nossa principal tarefa*. Esta explicação não apresenta demasiadas dificuldades, basta simplesmente se ater à história da teoria dos afetos de Spinoza (VYGOTSKI, 2004c, p. 86, grifos nossos).

Vigotski mantém as duas posições citadas. Não se contrapõe à ideia de que Espinosa se utilizou da metodologia de enumerar e classificar as emoções, como havia feito Descartes. Ao mesmo tempo afirma de forma intransigível a posição de que Espinosa rompeu com o cartesianismo de Descartes, principalmente por se utilizar do monismo no tratamento às paixões. Explicitar as diferentes concepções é a principal tarefa do autor.

Sistematizar as proposições de Vigotski em *Teoría de las emociones* é um desafio, compreensível, já que se trata de um manuscrito inconcluso e sem revisões. No entanto, para os fins deste estudo não importam os detalhes deste debate, pois o foco é evidenciar os caminhos indicados por Vigotski na proposição de uma teoria das emoções. Neste sentido, não há dúvidas que Espinosa foi uma referência significativa para Vigotski.

Outros trabalhos já apontaram a importância do filósofo na obra de Vigotski (GOMES, 2014; MARTINS, CARVALHO, 2016; SILVA, 2018; TOASSA, 2009). De forma geral, Espinosa possibilita superar as tradições dualistas a partir de uma concepção monista da relação mente/corpo. Sua contribuição atinge a teoria das emoções quando propõe a compreensão dos afetos a partir de sua conexão com o pensamento. Segundo Vigotski, Espinosa se afasta do dualismo exatamente quando reconhece a unidade entre emoção e pensamento:

Se, em Descartes, o problema das paixões é antes de tudo um problema fisiológico, assim como o de inter-relação da alma e do corpo, em Spinoza, diferentemente, esse mesmo problema é, desde o princípio, o da relação existente entre pensamento e afeto, o conceito e a paixão (VIGOTSKY, 2004c, p.89).

Neste sentido, fica evidente que a teoria espinosana foi fundamental para a construção da nova psicologia soviética, principalmente, no tratamento à unidade afetivo-cognitiva da atividade humana, que apresenta absoluta convergência com o princípio da unidade de contrários postulado pelo materialismo histórico-dialético. Destacar a relação entre

pensamento e afeto é, em última instância, retomar as afirmações feitas anteriormente sobre o papel dos signos (conceito) na articulação interfuncional.

Vigotski (2004b) explica que nossos sentimentos atuam em intrincada articulação com os conceitos que compõem nossa consciência. Exemplifica essa tese com a análise da construção cultural do ciúme, demonstrando que o mesmo sentimento pode possuir conteúdos diferenciados dependendo do lugar político, histórico e ideológico em que a mulher está inserida. Dependendo do tempo histórico, da moral vigente, alguns sentimentos são reprováveis e outros, desejáveis. Desta forma, a análise dos sentimentos não pode perder de vista as relações interfuncionais produzidas pelos significados culturais historicizados:

O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção. (VIGOTSKI, 2004b, p.127)

O radical biológico citado por Vigotski remonta ao próprio surgimento do ser social, ou seja, a natureza orgânica advinda da evolução das espécies é condição indispensável para o desenvolvimento das capacidades superiores, como os sentimentos. Damásio (2004) demonstra o quanto a evolução do aparato biológico permitiu ao ser humano representar imagens mentais dos estados do corpo e senti-las a partir de um sistema nervoso altamente complexo. Apesar de a dimensão biológica dar base ao ser social, as determinações dominantes deste ser e da análise destes fenômenos só podem ser compreendidas na *práxis* social. Por essa razão, Vigotsky (2004c) reconhece o mérito de a teoria espinosana tratar os afetos do ponto de vista materialista na sua relação com o conhecimento: “(...) Espinosa não explica as paixões pela união da alma ao corpo, mas simplesmente as considera fenômenos psíquicos condicionados exclusivamente por meio do nosso conhecimento” (p. 88).

Apoiada em Espinosa, a análise vigotskiana propõe que o pensamento participa de modo decisivo na formação dos sentimentos, colocando em destaque o *conteúdo social* das formações afetivas. Nas palavras de Martins (2013, p.253), Vigotski evidenciou “(...) a natureza histórico-cultural do sentimento (...), que se institui e se altera em razão do meio ideológico e psicológico, isto é, pela aprendizagem da qual resulta a formação de

conceitos”. Os sentimentos possuem vínculos com os significados, se modificam conforme o conhecimento que se tem sobre a realidade. Logo, os sentimentos são sociais e históricos, constituindo-se no sujeito mediante a internalização de determinados significados sociais, conforme a posição particular e singular que se ocupa no sistema de produção e reprodução da vida nesta sociedade e igualmente, dependentes das especificidades dos períodos de desenvolvimento.

Vale lembrar que esse processo é condicionado por determinações de classe, gênero, etnia, orientação sexual, etc., que assumem uma importância substantiva no processo de desenvolvimento da consciência, desde o primeiro ano de vida. Os significados e as valorações sociais são incorporados no curso do desenvolvimento e tornam-se instrumentos da gradativa reestruturação do sistema psíquico e da formação da consciência, colocando-se como mediadores da relação do sujeito com o mundo e engendrando a dinâmica da esfera afetiva-emocional da atividade.

Para tanto, é necessário pautar a importância da conexão entre o desenvolvimento dos sentimentos e a valoração social, pois esta relação incide diretamente em certos comportamentos e inclinações afetivas que os sujeitos constroem ao longo de suas vidas, se julgam as relações sociais como necessárias ou desnecessárias, adequadas ou inadequadas, autênticas ou alienadas, boas ou ruins, benéficas ou prejudiciais, positivas ou negativas. As vivências¹⁰, que dão sentido pessoal¹¹ ao experienciado, são construídas na atividade prática do sujeito, os objetos e fenômenos da realidade o afetam e o põem em movimento de acordo com suas necessidades, valorações e exigências sociais. As condições sociais da vida do sujeito são elementos que mudam sua atitude para com o mundo. Os sentimentos da classe dominante no feudalismo são diferentes desta mesma classe no capitalismo. Os sentimentos são sociais e históricos, motivam as atitudes dos sujeitos e cumprem uma função social dependendo da posição social que estes exercem nas relações sociais.

Diante das considerações postas, é possível destacar algumas especificidades das emoções e dos sentimentos a partir das obras selecionadas na pesquisa. Em primeiro lugar vimos que as emoções constituem produtos da evolução das espécies e condição para a sobrevivência, como apontaram as pesquisas de Cannon e Sherrington

¹⁰ O conceito de vivência será tratado no item três deste capítulo. Por enquanto, cabe esta definição provisória.

¹¹ Sentido pessoal é um conceito formulado por Leontiev (1975) para designar os motivos da atividade que geram sentido pessoal, ou seja, quando as finalidades das ações executadas pelos sujeitos correspondem aos motivos postos pela atividade. Este conceito foi discutido por Asbahr (2005).

reportadas por Vigotski que demonstram que já nos animais as reações emocionais são fundamentais e mesmo simpatectomizadas elas não desaparecem. O aparecimento das reações emocionais nos animais depende do contexto simpráxico para se estabilizarem, ou seja, reações emocionais condicionadas por estímulos habituais não de ter um grau de permanência e estabilidade.

Em segundo lugar, analisamos como as emoções humanas mudam de qualidade graças à linguagem, que institui o caráter cultural ao sistema interfuncional. Os signos medeiam a atividade humana, provocam transformações nas funções psíquicas e nas complexas conexões entre elas. As emoções conquistam nova qualidade com a apropriação de signos e são expressas na atividade social por meio das reações emocionais e das palavras (portadoras de significados). Isto revela que as emoções também passam a ser elemento volitivo da conduta e sua estabilidade na atividade não depende somente do contexto simpráxico, mas da relação consciente que se estabelece com a realidade.

Em suma, podemos compreender que no ser social, as emoções fundam a esfera afetiva do psiquismo e a partir do desenvolvimento da atividade os sentimentos se desenvolvem. Neste sentido, as emoções e sentimentos se desenvolvem e orientam a atividade humana, dando significados cada vez mais estáveis e dirigidos a determinados fins postos pela atividade social. Pautados nas múltiplas determinações sociais, os sentimentos surgem e modificam-se no desenvolvimento histórico da humanidade. Desta forma, os sentimentos são constituídos não só de impressões (marcas deixadas pela afecção entre sujeito-objeto), mas também de complexos sistemas conceituais, ideológicos e valorativos, já que estão em permanente unidade com as manifestações emocionais e com o pensamento.

1.2 Emoções, sentimentos e a atividade humana

Este item tem como objetivo estabelecer aproximação entre o desenvolvimento de emoções e sentimentos e a estrutura e dinâmica da atividade. A relevância desta aproximação se dá, principalmente, pela possibilidade de identificar com maior precisão as especificidades das emoções e dos sentimentos na estrutura e dinâmica da atividade humana, tendo em vista a compreensão do papel do processo afetivo na regulação da conduta. Para tanto, o texto partirá dos princípios postos no item anterior a respeito do psiquismo humano, de que as emoções e sentimentos são processos psíquicos superiores, e lançará a compreensão de como esses processos psíquicos se desenvolvem mediante a

complexificação da atividade e ao mesmo tempo a regulam conforme o movimento de sua estrutura.

Dentre os autores da psicologia histórico-cultural, foi Leontiev (1975) quem mais se debruçou sobre a relação entre atividade, consciência e personalidade. O autor fez críticas às teorias idealistas e abstratas de seu tempo, que concebiam a consciência apartada do mundo material, e propôs que sua compreensão deveria partir da análise da atividade concreta dos indivíduos, a partir de determinadas condições sociais. Para o autor, só é possível tratar da consciência a partir da atividade concreta dos sujeitos, considerados ambos, consciência e atividade, como processos inter-relacionados e construídos histórica e socialmente.

Para Leontiev, a atividade não pode ser identificada como meros atos, face empírica daquilo que o sujeito realiza. A atividade é um complexo de ações e operações orientado por motivos, que busca satisfazer necessidades postas pela objetividade (realidade) e está em constante movimento. Por isso, seus componentes não podem ser considerados separadamente, eles só existem em unidade. Segundo o autor:

A atividade é uma unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estreito, ou seja, a nível psicológico, esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, assim como tampouco um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passos internos e conversões, desenvolvimento (LEONTIEV, 1975, p.66).

O tratamento dado à atividade por Leontiev é de compreendê-la como uma categoria que necessita de “abstração teórica” para apreender as conexões que se estabelecem internamente. O autor chama atenção para o “nível psicológico” da atividade, ou seja, a consciência, que medeia todo o processo da relação entre sujeito-realidade, considerando que o sujeito também integra a realidade. Por isso, a atividade não é reação, mas um sistema de atos intencionais, postos pelo sujeito a partir de determinadas necessidades.

Neste sentido, o desenvolvimento da atividade demanda uma relação consciente com a realidade. A atividade consciente pressupõe a apreensão cognoscitiva das múltiplas determinações do real por um sujeito concreto, cuja relação com a realidade é mediada por necessidades e finalidades, ou seja, possui orientação teleológica. É importante demarcar, nesse sentido, que a apreensão do real não é, portanto, a transposição mecânica de suas determinações para o plano subjetivo, mas a apreensão ativa pela consciência permeada por determinadas intenções próprias de um sujeito ou grupo. Este processo de aproximação

ativa à realidade é historicamente determinado, portanto, está sob influência dos complexos ideológicos, políticos, artísticos, científicos, etc.

Desta forma, a apreensão cognoscitiva do real em si só ganha potência de ação se está orientada teleologicamente por uma atividade. O desenvolvimento e o movimento da estrutura da atividade só são possíveis pela mediação da consciência (sistema de significados). Para Leontiev (1975), a consciência é qualidade e produto do desenvolvimento do psiquismo, que permite ao ser social apreender e agir na realidade de forma mediada, teleológica. Portanto, a atividade engendra o desenvolvimento da consciência, e esta, por sua vez, regula a atividade, formando assim uma unidade dialética. Atividade e consciência constituem uma unidade dialética por serem partes diferenciadas de um mesmo complexo, que não podem ser dicotomizadas e ao mesmo tempo só podem ser entendidas, de fato, em unidade e movimento.

A indissociabilidade consciência-atividade já havia sido apontada por Marx, ao descrever o trabalho, atividade que funda o ser social:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, *impulsiona, regula e controla* seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2013, p.211, grifo nosso).

Esta passagem põe em evidência o trabalho como a principal determinação da mudança das condições e formas de vida que conduziu o desenvolvimento da consciência. A atividade de trabalho funda necessidades que exigem ações orientadas para finalidades específicas e só podem ser executadas pela mediação da consciência. O trabalho – fundamento ontológico do ser social – pode ser considerado protoforma das demais atividades humanas, pois é o modelo mais geral da estrutura e dinâmica da atividade social, dado que em toda prática social há uma colocação de fins a serem seguidos. O que há em comum em todas as *práxis* é o fato de que sempre existirá o momento ideal, a prévia-ideação, de análise das determinações concretas e escolhas dos meios com vistas aos objetivos e finalidades. Desta forma, toda atividade é, em alguma medida, consciente, ainda que não seja capaz de captar a totalidade daquilo que a condiciona. Demanda ser em alguma medida consciente porque necessita apreender cognoscitivamente o real para então se orientar teleologicamente por motivos e finalidades da atividade.

O ser social é um ser que responde a determinadas necessidades forjadas na relação ativa com a realidade e as alcança a partir de determinadas posições teleológicas, fazendo-o sempre de acordo com os motivos e fins da atividade sobre a qual se inclina. Para Leontiev (2017), as necessidades surgem como estados de carências, manifestando-se através de *desejos e tendências*, mas que por si mesmos não são capazes de colocar o sujeito em movimento. Para que a atividade se realize é indispensável que haja uma direção concreta determinada, um objeto. Portanto, para o autor, a relação entre a necessidade e seu objeto é refletida na consciência e se manifesta no ser como motivos (motivação) da atividade, aquilo que impulsiona a realização das ações.

Lidia Bozhovich, psicóloga soviética, foi aluna de Leontiev, e ressaltou a contribuição do autor ao tratar da condicionalidade do desenvolvimento psíquico pelo lugar objetivo que a criança ocupa nas relações sociais. Em sua avaliação, este tratamento foi fundamental para enfim rechaçar as teorias mecanicistas e intelectualistas a respeito do psiquismo. Porém, uma das principais problematizações da autora em relação à teoria da atividade criada por Leontiev é a concepção de motivo da atividade. Segundo a autora:

A princípio mantínhamos as mesmas concepções das necessidades e motivos do Leontiev. No entanto, já em nossa primeira investigação tivemos que dar uma definição prática de motivo algo distinta, por que resultava impossível manejar o termo ‘motivo’ subentendendo sempre certa coisa objetiva¹². (...) o motivo como aquilo por causa do qual se realiza a atividade, a diferença do objetivo, ao qual está dirigida a mesma. (...) Em essência, denominamos motivo tudo o que impulsiona a atividade da criança, incluindo a adoção de uma decisão, o sentido do dever e a consciência de uma necessidade, que muitas vezes exercem sua função impulsora até contra o desejo direto existente na criança. Ao expor a investigação dos motivos de estudo seguiremos chamando assim tudo o que move a referida atividade (BOZHOVICH, 1978, p.19/20).

Apoiada nos resultados de seus estudos experimentais, a autora verifica os limites em tratar os motivos como necessidade dotada de objeto. Para ela, tomar os motivos como a relação direta entre necessidade(s) – objeto(s) restringe a amplitude da esfera motivacional da atividade que estabelecerá uma função na formação da personalidade.

Como hipótese de encaminhamento deste imbróglio, os fatos indicam que existe uma grande questão de fundo destas divergências entre os autores, que acreditamos ser a própria concepção de atividade ou de atividades, que ambos indicam. No processo de

¹² O sentido da palavra objetiva, não é entendido por Bozhovich como algo material, mas no sentido de ter necessariamente um alvo, ou seja, um motivo com objetivo (objetivado).

definição da atividade humana, Leontiev (2017) parte da distinção das necessidades nos animais e nos humanos, chegando à conclusão de que:

No desenvolvimento histórico do homem, aparecem necessidades que não existem nos animais. Essas são as *necessidades superiores de caráter social*. Sua satisfação não conduz diretamente a suprimir uma ou outra necessidade biológica do organismo. Elas estão motivadas pelas condições de vida da sociedade (p.43).

O autor continua com a definição de necessidade da atividade humana e faz uma importante distinção entre necessidades materiais superiores e necessidades espirituais:

Começam a fazer parte das necessidades superiores, em primeiro lugar, a necessidade de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem (objetos caseiros, instrumentos para o trabalho etc.); essas são as *necessidades materiais superiores*. Além disso, começam a fazer parte das necessidades superiores humanas os objetos ideais, tais como a arte, os conhecimentos etc. essas são as necessidades estéticas, de cultura etc., que juntas são denominadas de necessidades espirituais (p.43/44).

Neste momento, o autor traz um ponto fundamental, que é a diferença entre as necessidades materiais (necessidade objetiva, que exige objeto) e as necessidades espirituais, que incluem as práxis científica, artística, filosófica, educativa. Parece ser fundamental essa distinção, pois é indiscutível que na relação sujeito-natureza (atividade de trabalho) exige-se um objeto (objetal) para a satisfação da necessidade (instrumento de trabalho, matéria-prima, etc.). Já na relação sujeito-sujeito, pode não estar colocado um objeto de satisfação, necessariamente. Na relação sujeito-sujeito, um dos elementos que compõem a esfera motivacional são os valores sociais, por exemplo, que só comparecem quando se trata de relações interpessoais. A principal consequência desta discussão para este estudo relaciona-se ao entendimento teórico do processo de constituição da esfera motivacional da atividade:

Em se tratando de valores sociais, não se trata do valor de um objeto ou serviço, mas do que se considera valoroso ou desvaloroso na conduta humana, uma determinação própria das relações sujeito-sujeito, isto é, do sujeito com a objetividade social. Os valores sociais são elementos do pôr teleológico que são intimamente vinculados ao conhecimento da realidade, do passado e do presente do ser, e também ao dever-ser, isto é, *do que se deseja, que se tem como horizonte desejável* (NEVES, 2019, p.33, grifo nosso).

Porém, esta questão não fica nítida nos demais escritos de Leontiev. Se no texto que aborda especificamente *As Necessidades e os motivos da atividade* (LEONTIEV, 2017), como foi apontado, o autor traz um indicativo da necessidade de diferenciação dos

motivos que surgem das relações sujeito-natureza e sujeito-sujeito. Em sua principal obra *Atividade, Consciência e Personalidade*, há uma generalização de que todo motivo é uma relação direta entre a necessidade e determinado objeto, desencadeando assim uma atividade.

Em nossa avaliação, a compreensão das relações sujeito-natureza e sujeito-sujeito é decisiva para a psicologia, e não exclusiva a ela. O entendimento desta discussão é um problema ontológico oculto na psicologia, e no marxismo foi tratado, principalmente, por Gyorgy Lukács. Grosso modo, o autor parte da estrutura do pôr teleológico do trabalho como modelo para explicar as demais práxis (necessidade, escolha dos meios, valoração das alternativas, antecipação dos fins e a objetivação). No entanto, o autor aponta algumas diferenças entre o trabalho e as demais práxis utilizando a própria história: a existência dos excedentes do trabalho possibilitou o surgimento de outras atividades como a política, o direito, a educação, a ciência, etc. Segundo Lukács, existe uma diferença entre o pôr teleológico do trabalho e o pôr teleológico das *atividades puramente sociais*:

Em outros contextos, apontou-se repetidamente que os pores direcionados imediatamente para o metabolismo entre sociedade e natureza se diferenciam em essência, tanto subjetiva como objetivamente, daqueles cuja intenção direta é a *mudança de consciência dos outros homens*; estes também podem evidenciar diferenças qualitativas, dependendo do alcance das mediações que ligam as modificações intencionadas da consciência com os problemas reprodutivos diretos dos homens e de acordo com o conteúdo dessas modificações. Já apontamos mais uma vez para a importância dessas diferenças e mais adiante teremos de retornar repetidamente a esse complexo de problemas extremamente importante (LUKÁCS, 2013, p.399/400, grifo nosso).

Isto não quer dizer que existe uma diferença opositiva, a-histórica e isenta de mediações entre os pores teleológicos primário (trabalho) e secundário (atividades puramente sociais). Este problema é importante para o tratamento do objeto dessa pesquisa, porque a esfera motivacional da atividade se revela principalmente nas emoções e sentimentos emergentes para o alcance de determinados fins. Neste sentido, existe uma diferença entre as atividades em que o pôr teleológico é a modificação da natureza e as atividades em que o pôr teleológico é a mudança de consciência de outros seres humanos, o caráter da motivação é diferenciado.

Desta forma, as problematizações postas entre os autores da psicologia histórico-cultural, de forma mais específica das proposições de Bozhovich e Leontiev, não devem ser tratadas como contrapostas. As diferenças levantadas por eles tangenciam problemas complexos da ontologia do ser social e se desdobram para a compreensão da

estrutura e dinâmica da atividade humana. A obra de Bozhovich é posterior a Leontiev, e por isso, nosso entendimento é de que pôde incorporar a teoria da atividade proposta por ele e ao mesmo tempo fazer suas críticas e proposição, mas sempre no interior do mesmo campo teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético.

Identificar e organizar essas distinções são tarefas necessárias para a pesquisa vigente, pois a esfera motivacional da atividade diz respeito justamente às emoções e sentimentos na unidade com os demais processos psíquicos que impulsionam a realização das atividades. Para alcançar os fins da atividade o sujeito precisa estabelecer motivos, se envolver afetivamente com determinações da realidade.

Além disso, este debate importa para o encaminhamento de compreensão da função da esfera motivacional para a formação da personalidade. Bozhovich afirma que Leontiev chega à essência de sua teoria quando se desdobra do estudo de motivo o *sentido pessoal* que um objeto tem para a satisfação de determinada necessidade. Para tratar da singularidade da satisfação de necessidades a autora se utiliza dos conceitos de situação social de desenvolvimento e de vivência, que serão abordados no próximo tópico. Ainda tratando-se da esfera motivacional, mesmo problematizando algumas posições da teoria de Leontiev, a autora designa sua proposição de hierarquização de motivos como algo essencial para o estudo da personalidade da criança. Isto é, vários motivos impulsionam a atividade da criança, porém, importa investigar quais são os dominantes e quais são secundários; e como se dá o “trânsito” destes motivos, ou seja, a dinâmica da hierarquização dos motivos.

Estamos longe de fechar este debate e/ou eleger como fundamento desta pesquisa apenas um dos autores. A intenção é de demarcar as possibilidades de concepções de motivo, que como já apontado, são substanciais para compreender as emoções e sentimentos e mais que isso, fomentar o desenvolvimento da teoria a partir do processo de superação por incorporação. O desafio posto na sequencia é de traçar algumas definições das especificidades das emoções e dos sentimentos a partir da atividade.

O movimento de aproximação constante da relação subjetividade (consciência) – objetividade (ser/realidade) se estabelece na medida em que se conhece o real. No entanto, a apreensão cognoscitiva do real está subordinada à escolha de alternativas possíveis para o encaminhamento de uma atividade, em que os próprios sentimentos e características da personalidade¹³ participam. Na *práxis* social para além do trabalho, existe um processo de valoração daquilo que é bom ou ruim, digno ou desprezível para os sujeitos.

¹³ Esta relação será tratada no próximo item.

No estudo da personalidade na infância, Bozhovich (1985, p.143) afirma que “(...) no processo de uma mesma atividade podem formar-se distintas qualidades, distintas propriedades psíquicas, já que a criança assimila na realidade circundante e de sua atividade apenas aquilo que responde a suas necessidades”. As qualidades psíquicas, com destaque às emoções e sentimentos, se formam na atividade a partir de posições teleológicas¹⁴ impulsionadas por determinações objetivas e subjetivas.

A atividade adquire força excitadora quando existem necessidades e há possibilidade objetiva de saná-las. Neste percurso, as emoções e sentimentos impulsionam ou inibem a atividade e ao mesmo tempo são desdobramentos de sua realização. A atividade funda o desenvolvimento das emoções propriamente humanas e o sentido primordial de seu desenvolvimento é a regulação da conduta voltada para satisfação de necessidades. No entanto, as emoções só se tornam um elemento da regulação da atividade após um processo de desenvolvimento, que tem seu início logo no primeiro ano de vida. A cada novo período são gestadas neoformações (cognitivas e emocionais), que provocam transformações no comportamento da criança. Do primeiro ano de vida à idade pré-escolar, por exemplo, o lugar que as emoções ocupam na estrutura da atividade muda rigorosamente; se na primeira infância as emoções aparecem como satisfação ou insatisfação da ação após sua realização, na idade pré-escolar as emoções começam a anteceder a realização das ações, pois a criança começa a ser capaz de julgar e dirigir suas ações segundo seus desejos¹⁵. Estas constatações foram feitas por Zaparozhets e serão exploradas no próximo capítulo.

É decisivo, portanto, no estudo das emoções, compreender seu processo de desenvolvimento na estrutura e dinâmica da atividade e como adquirem função reguladora e excitadora. A relação entre o desenvolvimento das emoções e a periodização é um dos princípios metodológicos deste estudo, ou seja, estudar o desenvolvimento das emoções é, também, identificar e analisar este processo psíquico no decurso dos períodos do desenvolvimento infantil, na periodização. Esta relação será melhor examinada no próximo capítulo.

Retomando a relação entre emoção e atividade, pode-se afirmar, grosso modo, que a emoção humana é unidade entre as modificações dos estados do corpo possibilitadas por um sistema nervoso altamente complexo e o conteúdo psíquico de *uma atividade concreta*, ou

¹⁴ Não estamos considerando que na infância já tenha se constituído posições teleológicas propriamente ditas, mas seus princípios que estão em curso, como será abordado no próximo capítulo.

¹⁵ Os estudos que comprovam estas afirmações específicas de cada período serão apresentados no próximo capítulo.

seja, as emoções estão, necessariamente, vinculadas ao plano concreto, logo, social e histórico. As emoções constituem-se na vivência de uma ação concreta, que por sua vez, não pode ser analisada sem a vinculação com o motivo que a impulsionou e na articulação com as demais ações (cadeia de ações). Neste sentido, a análise do processo de desenvolvimento das emoções deve se ater à dinâmica da atividade, em especial às ações e de que forma as emoções, em articulação com as demais funções psíquicas, se antecipam a fim de atender teleologicamente o objetivo da atividade.

Já em Vigotski havia a defesa, apoiada na teoria de Espinosa, de que “a emoção não é simplesmente a soma das sensações das reações orgânicas, mas, principalmente, uma tendência a atuar em uma direção determinada” (VIGOTSKY, 2004c, p. 40). A tendência a *atuar em uma direção determinada* e a constituição de atitudes emocionais mais estáveis frente à realidade, são fruto de um processo de desenvolvimento do psiquismo.

No processo de delimitação dos sentimentos, tanto Leontiev (1975), como Iakobson (1959) – autor soviético que se dedicou a escrever a obra *Psicologia de Los Sentimientos* – identificam os sentimentos como uma relação estável entre o indivíduo e o meio, nucleados por estados emocionais:

Também tem lugar a variação de suas funções e sua diferenciação, de maneira tal que estes estados emocionais formam níveis e classes essencialmente distintos. Eles são os afetos que surgem súbita e involuntariamente (se pode dizer: eu fiquei com raiva, a alegria me dominou); ademais, estas emoções propriamente ditas, são estados primordialmente ideativos e situacionais, com os quais estão relacionados sentimentos objetivos, ou seja, utilizando uma expressão figurada de Stendahl, vivências emocionais estáveis, “cristalizadas” no objeto; (...). Sem entrar na análise destas distintas classes de estados emocionais, assinalemos somente que eles entram em complexas relações mútuas: o pequeno Rostov antes do combate temia – e esta é uma emoção – que lhe dava medo; uma mãe pode ficar com raiva de seu filho travesso, sem deixar de amá-lo por um minuto – sentimento (LEONTIEV, 1975, p. 164).

Os estados de ânimo, as emoções e os afetos têm de comum que todos são classes de reações emocionais. O sentimento, pelo contrario, é uma relação estável entre o indivíduo e o meio circundante, que se expressa nas correspondentes reações emocionais. (...)

O fundamental nos sentimentos é a atitude emocional – já estabelecida – do indivíduo diante de um objeto ou um círculo de fenômenos determinados. (IAKOBSON, 1959, p. 30).

Os sentimentos caracterizam-se por seu estado mais prolongado na vida dos sujeitos, quando já foi estabelecida uma relação com o meio (objetos, pessoas, fenômenos, etc.) e apropriados determinados significados, demonstrando assim, uma relação estreita entre

o desenvolvimento do sentimento, da linguagem e do pensamento. Por já ter o sujeito estabelecido uma relação com a objetividade à qual se inclina, já se constituiu uma valoração sobre algo ou alguém, que pode indicar um sentido tanto de aproximação como de afastamento. Os sentimentos também compõem o momento afetivo da prévia ideação, da posição teleológica da atividade na qual o sujeito se engaja. Segundo Leontiev (1975, p.84), o motivo conserva o “impulso” da atividade para que haja a realização das ações:

A delimitação dos fins e a formação das ações subordinadas a eles conduz a que se opere algo assim como uma desintegração das funções que anteriormente estavam fissionadas no motivo. É certo que a *função do impulso se conserva plenamente no motivo*. Outra coisa é a função da orientação: as ações que executam a atividade são impulsionadas por seu motivo, mas estão orientadas para um fim (grifo nosso).

O impulso a que Leontiev se refere não pode ser identificado como involuntário, de natureza orgânica. O impulso que faz do motivo o ‘motor’ da atividade se constitui pela cultura, uma vez que, para Leontiev, os objetos que motivam ou satisfazem uma necessidade são sempre uma objetivação humana. Assim como os motivos, o sentimento aparece na vida do sujeito sempre a partir de uma relação objetiva, ou seja, voltado para a objetividade. Portanto, os sentimentos também se conservam no motivo da atividade, e funcionam como força potencial ou inibidora da atividade, dependendo da relação que já se estabeleceu com seu conteúdo, direta ou indiretamente. Apesar de Leontiev não explicitar exatamente do que se constitui o ‘impulso’, que se conserva no motivo, pode-se supor a partir de suas proposições que existe uma conexão do que ele chama de ‘impulso’ com os sentimentos. Desta forma, os sentimentos seriam um elemento fundamental do “impulso” da atividade. Esta formulação é possível pois o motivo da atividade contempla um “impulso” que não é repentino, mas tem, em alguma medida, estabilidade, que mobiliza as ações por seu conteúdo (significados) e sua base emocional.

Leontiev ilustra esta concepção de sentimento com uma situação em que uma mãe pode ficar com raiva de seu filho, mas nem por isso deixa de amá-lo, elucida este fenômeno e demonstra de maneira cabal que a antecipação emocional na atividade é produto do desenvolvimento e os sentimentos tornam-se cada vez mais estáveis ao longo do desenvolvimento das vivências. O sentimento de amor da mãe pelo filho foi construído ao longo de suas vidas, impulsiona suas ações para com ele e possui certa estabilidade, ainda que não seja imutável. No entanto, algumas travessuras do filho podem levar a mãe a ter raiva, em dado momento circunstancial. A emoção momentânea da raiva fusionada com o sentimento

de raiva pode, inclusive, ser sentida pela mãe antes mesmo que o filho faça a travessura, afinal ela conhece o histórico que leva seu filho a fazer travessuras e isto leva à antecipação de emoções e sentimentos.

Neste sentido, as emoções são base da esfera afetiva-emocional da atividade humana, estão em seu plano fenomênico, se complexificam na atividade e ao mesmo tempo a regulam conforme as condições objetivas e subjetivas. Enquanto as emoções estão no plano sensível da atividade, os sentimentos não estão, sua compreensão necessita de uma atividade especial, narrativa, de abstração, para que se possa ter acesso ao seu conteúdo. Portanto, há distinção e ao mesmo tempo co-determinação entre emoção e sentimento. Não existiriam sentimentos não fosse o histórico de reações emocionais aos quais se atribui significado. Ao mesmo tempo no psiquismo superior não existem emoções em si, mas mediadas pelo “sistema de sentimentos” do sujeito. As emoções situam-se no plano situacional, enquanto os sentimentos está no plano abstrato, ambos processos afetivos se instituem como unidade de contrários, em que um forja o outro.

No item anterior afirmamos a *gênese* das emoções como produto da evolução das espécies e condição para a sobrevivência (filogênese) e destacamos que no curso de seu *desenvolvimento* no plano ontogenético, mediante a apropriação dos signos da cultura estas tornam-se superiores, conquistam nova qualidade. Os sentimentos, por sua vez, surgem e modificam-se no desenvolvimento histórico da humanidade. Os processos afetivos [emoções e sentimentos] constituem-se em unidade com os processos cognitivos, com destaque ao pensamento e à linguagem.

Neste item situamos o lugar que as emoções e sentimentos ocupam na *atividade* e como se desenvolvem a partir dela. A atividade mobiliza o psiquismo e o processo de diferenciação das funções psíquicas (sem perder a unidade) e neste sentido, pudemos identificar o caráter situacional das emoções e o caráter abstrato e estável dos sentimentos na estrutura e dinâmica da atividade. Toda a discussão teve como plano de fundo a participação dos processos afetivos na motivação e realização da atividade tendo em vista qualidade teleológica da atividade humana.

Diante do exposto, situar as emoções e os sentimentos na estrutura e na dinâmica da atividade é fundamental para superar as teorias tradicionais que dicotomizam emoção – como a expressão de processo natural ou inferior – e sentimento – expressão dos processos superiores. Importa entender que ambos os processos se desenvolvem e complexificam em unidade, mas possuem especificidades. Um desdobramento basilar da

compreensão de emoções e sentimentos para a psicologia é identificar suas expressões no desenvolvimento da personalidade. As afecções para um ou outro objeto, fenômeno ou pessoa e o processo de antecipação emocional diante de uma ou outra circunstância revela o percurso das escolhas, das relações pessoais, do envolvimento com a vida determinada por um tempo histórico, região geográfica, classe social, religião etc. de cada sujeito, pois a formação da personalidade não é outra coisa senão o sistema de atividades que cada sujeito realiza dentro das possibilidades concretas da realidade.

1.3 Emoções, sentimentos e a personalidade

A atividade consciente é base ontológica do ser humano, sobre a qual se constrói uma atitude cognoscitiva e teleológica sobre a realidade. Tanto as condições objetivas como as particularidades subjetivas do sujeito que age influenciam a relação entre o ser e a realidade. É no sistema de relações que se estabelece com o meio, em atividade, que se desenvolve um sistema de particularidades subjetivas próprias, a personalidade. A personalidade na psicologia histórico-cultural corresponde à produção de uma singularidade a partir de condições históricas e sociais determinadas.

Na medida em que o psiquismo se desenvolve por meio das atividades, a personalidade também se constitui. Neste sentido, a personalidade é o processo de constituição de formas singulares de os sujeitos agirem. O desenvolvimento da personalidade depende das atividades que os sujeitos podem realizar e realizam a partir do lugar que ocupam no sistema de relações sociais (classe, gênero, orientação sexual, raça, período de desenvolvimento, etc.). Segundo Bozhovich (1985, p. 99) “A condição fundamental que determina a formação da personalidade do homem, é o lugar que ele ocupa no sistema de relações sociais e a atividade que o mesmo cumpre”.

Neste sentido, a constituição da personalidade se deve às atividades e às condições sociais em que se realizam. Uma determinação fundamental para a existência das atividades é quais necessidades sensibilizam os sujeitos e como cada um é sensibilizado por diferentes meios e de diferentes formas. Uma mesma necessidade pode existir para diversos indivíduos, porém, os objetivos e os meios de engajamento são distintos para cada um, pois dependem do sistema de traços singulares que se constituiu a partir de uma história única.

É importante ressaltar que diversas necessidades surgem de uma forma ou de outra para a maioria da população, pois vivemos em um mesmo momento histórico e em

uma forma de organização da sociedade, o capitalismo, que tem como um de seus pilares a massificação e padronização da exploração do trabalho a nível mundial. Por isso, por exemplo, a maior parte das pessoas se depara com a necessidade de trabalhar, vender sua força de trabalho para sobreviver. Assim como para a maioria das crianças pequenas surge a necessidade de brincar de “faz de conta”, mas o surgimento desta atividade não pode ser explicado pela vontade “em si” da criança brincar, mas a partir de determinações históricas e sociais relacionadas ao afastamento entre infância e atividade produtiva. Esta breve ressalva é importante para demonstrar que em momentos históricos particulares conservam-se elementos universais, que se desdobram sobre o desenvolvimento singular de cada sujeito. Desta forma, a formação da personalidade está pautada nas condições objetivas da vida, sob influências de elementos particulares e universais da história.

As atividades que se realizam, sobre um chão histórico, mobilizam em cada sujeito formas únicas de agir¹⁶. Tanto em Bozhovich (1985) quanto em Leontiev (1975) a atividade é base do desenvolvimento da personalidade. A partir da atividade o psiquismo se desenvolve e ocorrem transformações no sistema interfuncional, nas conexões entre as funções. As neoformações psíquicas, ou seja, as novas conexões interfuncionais se expressam no comportamento, na forma de agir, de regular a atividade. Neste sentido, o desenvolvimento do psiquismo (sistema interfuncional) se desdobra nas formas particulares de agir, da personalidade, como assinala Vigotski sobre as investigações de estabelecimento de relações entre o desenvolvimento das funções psíquicas e a formação da personalidade:

Fica claro assim que, à medida que o trabalho avançava, tínhamos de preencher essa lacuna, justificar a hipótese, transformá-la paulatinamente em um conhecimento comprovado experimentalmente e escolher em nossas investigações os momentos que preenchessem a lacuna entre personalidade (concebida do ponto de vista genético e que mantém uma relação especial em relação a essas funções) e o mecanismo relativamente simples que admitíamos em nossa explicação. (...) A ideia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre na mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as

¹⁶ Considerar a discussão posta no item anterior sobre o sistema de conhecimentos e valores que pautam a atividade humana.

mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (VIGOTSKY, 2004b, p.105).

A relação entre o desenvolvimento do psiquismo e a personalidade também se verifica nas pesquisas envolvendo casos patológicos, em que os sujeitos passam por um processo de desintegração das funções psíquicas (BOZHOVICH, 1985, p.99; VIGOTSKY, 2004b). Segundo B. V. Zeigarnik (1965, p. 9-10 apud BOZHOVICH, 1985, p.9-10), “ao alterar a atividade psíquica do homem, a enfermidade muda precisamente seu componente pessoal. (...) Por isso, a análise do fenômeno psicopatológico deve levar em conta a alteração da personalidade do enfermo, a mudança de suas orientações, necessidades, interesses”. As psicopatologias decorrentes da alteração das conexões interfuncionais impactam diretamente na estrutura da personalidade, nas motivações e interesses. Além de Zeigarnik, outros estudiosos da psicologia histórico-cultural apontam no sentido de que os sintomas psicopatológicos não decorrem da alteração de um processo psíquico separado, mas de todo o sistema interfuncional e a principal implicação deste processo é a mudança da forma de ser dos sujeitos, de sua personalidade.

Vigotski (2004b) observa nas patologias, principalmente na esquizofrenia, um caminho para compreender a relação existente entre a desintegração das funções psíquicas e as mudanças da personalidade. No caso da esquizofrenia, Vigotski (2004b) aponta que a desintegração se dá principalmente na conexão entre as funções afetivas e cognitivas: “Na inabilidade afetiva, quando a vida emocional se empobrece, todo o pensamento do esquizofrênico começa a ser regido apenas por seus afetos, como indica I. Storch. Trata-se do mesmo distúrbio: uma mudança na correlação entre a vida intelectual e afetiva” (2004b, p.125).

Para o objetivo deste item, estas pesquisas importam para demonstrar dois pontos fundamentais: a veracidade do psiquismo como sistema interfuncional, ou seja, a psicopatologia nunca é desregulação de uma função isolada, mas de todo o psiquismo, impactando na forma de ser do sujeito, na sua personalidade; e o fato de que a personalidade é a unidade das atitudes de um sujeito. Neste sentido, a personalidade também determina a vida afetiva, como assinala Bozhovich (1985, p.99): “(...) as relações do homem e todo o sistema de sua vida afetiva interna, são determinados por aquelas particularidades da personalidade que se formaram durante o processo de sua experiência social”.

Desta forma, a autora afirma que as peculiaridades da personalidade se formam a partir da experiência social, porém a internalização desta experiência não é passiva. Segundo a pesquisadora, foi Vigotski quem fundamentou a influência do meio sobre

desenvolvimento do psiquismo e como isso se expressa na personalidade. Os estudos do autor tinham como foco o desenvolvimento infantil, mais especificamente, o tratamento do *problema da idade* (1996b), de como delimitar a idade para a psicologia histórico-cultural, de modo que não esteja baseada no tempo, tampouco em indícios. Para isso, Vigotski propôs a análise da situação social de desenvolvimento para compreender as características específicas de cada momento do desenvolvimento:

A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social (...). Uma vez conhecida a situação social de desenvolvimento existente no princípio de uma idade, determinada pelas relações entre a criança e o meio, devemos esclarecer seguidamente como surgem e se desenvolvem nesta situação social as novas formações próprias de cada idade. Essas novas formações, que caracterizam em primeiro lugar a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade (...) (VYGOTSKI, 1996b, p. 264).

O conceito de “situação social de desenvolvimento” trata justamente da relação entre a realidade e o momento de desenvolvimento da criança. A realidade pode influenciar de uma maneira ou de outra a criança, pois depende do momento de desenvolvimento do psiquismo em que ela se encontra. Neste sentido, a “situação social de desenvolvimento” não é o quanto as forças postas pelo real determinam o desenvolvimento da criança, mas quais as possíveis formas de relação que a criança busca estabelecer com realidade, que dependem tanto de sua história de desenvolvimento, como das aspirações e motivações da atividade vigente. Por isso, “as influências do meio, segundo Vigotsky, variam em dependência das propriedades psicológicas da criança formadas anteriormente, através das quais se refratam (refletem) nesta nova situação” (BOZHOVICH, 1985, p.123).

O conceito de “situação social de desenvolvimento”, desenvolvido por Vigotski e utilizado por Bozhovich, foi importante para desvendar o problema da idade e demonstrar que as novas estruturas da personalidade da criança se formam a partir das propriedades psíquicas da idade (de acordo com a atividade que a criança realiza) e sua relação com a realidade. O processo de abstração proporcionado por este conceito torna possível analisar cada idade (período) e suas reestruturações, mas falta ressaltar como se dá a produção da singularidade na periodização. Por isso, nas obras destes autores surge o conceito de vivência, que ainda é pouco explorado, e é objeto de polêmica.

De acordo com Bozhovich, existiram dois momentos de categorização (ou conceituação) de vivência na obra de Vigotski: no primeiro momento a vivência significa

unidade, um todo indivisível entre a realidade e o psiquismo da criança; no segundo momento vivência é entendida como a relação do meio com as possibilidades de generalização que a criança consegue realizar. Apesar de Bozhovich não fazer referência a obras específicas de Vigotski, é possível identificar que ela dialoga especificamente com dois textos que tratam da vivência, são eles: *A quarta aula: a questão do meio na pedologia* (VIGOTSKI, 2010) e *A crise dos sete anos* (VYGOTSKI, 1996b).

A discussão sobre vivência no texto sobre a crise dos sete anos por Vigotski é controversa, pois ele retoma a definição de vivência como unidade entre o meio e a personalidade da criança. Segundo o autor “A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. (...) A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio” (VYGOTSKI, 1996b, p.383).

Porém, quando sintetiza a análise da vivência na crise dos sete anos em dois tópicos, seu destaque é para o desenvolvimento do pensamento, da capacidade de generalização que a criança atingiu sobre a realidade nesta idade. Neste momento, Vigotski perde os aspectos da esfera motivacional da personalidade contida na vivência:

1. As vivências adquirem sentido (a criança com raiva está ciente de sua raiva). Devido a isso, novas relações da criança com ela mesma são formadas, anteriormente impossíveis devido à não generalização das vivências. Assim como cada movimento no tabuleiro de xadrez, novas relações entre os personagens se originam, então surgem conexões totalmente novas entre as vivências quando adquirem um sentido determinado. Portanto, para os sete anos, as vivências infantis se reestruturam, como se reestrutura o o tabuleiro de xadrez quando a criança aprende a jogar.
2. Na crise dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparece a lógica dos sentimentos. Há crianças profundamente atrasadas que sofrem contínuos fracassos: as crianças comuns brincam, mas quando a criança anormal tenta incorporar-se a suas brincadeiras, a rechaçam; quando caminha pelas ruas é rejeitada. Em uma palavra, ela perde sempre. Em cada caso isolado, ela reage a sua própria desvantagem, mas depois de um tempo ela está muito satisfeita com sua própria pessoa. Ela sofre inúmeros contratempos isolados, mas carece de um sentimento do próprio atraso, não generaliza o ocorrido tantas vezes. A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, ou seja, quando uma situação já se repetiu muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência separada ou o afeto, que o conceito com a percepção separada ou a recordação. Por exemplo, a criança pré-escolar não tem auto-estima, amor próprio. É precisamente na crise dos sete anos que surge a avaliação: a criança julga seus sucessos, sua própria posição (VYGOTSKI, 1996b, p.380).

Neste momento, em que Vigotski, em sua obra, privilegia a definição de vivência como a capacidade de generalização que a criança faz da realidade circundante, abrem-se questionamentos referentes à ausência da esfera motivacional da vivência. Bozhovich considera que a explicação de vivência a partir do nível de desenvolvimento dos processos psíquicos cognitivo-intelectuais, de compreensão cognitiva da realidade, pode ser considerada intelectualista. Isto se revela, segundo ela, quando o autor conclui que a principal diferença da vivência de uma criança com desenvolvimento típico e de uma criança com deficiência intelectual é a capacidade de compreensão e generalização da realidade circundante. É compreensível que neste momento o autor tenha dado destaque para a capacidade de generalização e compreensão já que se trata de uma característica fundamental na crise dos sete anos, que está sendo incorporada como uma das mediações da vivência da criança. Porém, a crítica de Bozhovich vale para ressaltar a importância de análise da vivência para além dos aspectos cognitivo-intelectuais, é preciso demarcar a esfera motivacional, identificar a relação entre as necessidades da criança e a realidade. Isto não significa que a compreensão da realidade não seja uma determinação importante da vivência, mas como apontamos, existem outras determinações, principalmente da ordem motivacional, que estão contidas nas vivências:

A compreensão, medida de generalização com que a criança percebe o que a rodeia, tem importância, obviamente, como um dos fatores que condicionam a influência do meio. E mais, uma determinada medida de compreensão é evidentemente a condição indispensável desta influência; e uma condição ainda mais indispensável é a constituição na criança da possibilidade, por exemplo, de perceber o estímulo que atua sobre ela. No entanto, todas essas condições, mesmo sendo necessárias, são insuficientes para definir o caráter da influência do meio sobre a criança. Por conseguinte, por mais que se estude o nível de pensamento da criança, não podemos por ele compreender melhor nem as particularidades de suas vivências, nem o caráter da influência que sobre ela se exercem estas ou aquelas circunstâncias da vida (BOZHOVICH, 1985, p.128).

Desta forma, Bozhovich não exclui a capacidade de compreensão da realidade como um elemento importante da vivência, mas defende que este não é o principal elemento que caracteriza uma vivência. Para a autora, Vigotski acerta quando entende vivência como unidade entre o meio e a personalidade. Nas palavras de Vigotski:

(...) vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na

vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, *na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência* (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifos originais).

Portanto, na vivência, pode-se identificar como a realidade circundante pode influenciar a criança, pois é justamente onde ela expressa suas necessidades e desejos de acordo com as possibilidades objetivas e as particularidades de sua forma de ser. Toda esta discussão sobre vivência “abre o caminho para a análise propriamente psicológica dos sentimentos e das emoções” (BOZHOVICH, 1985, p.132).

Como foi apresentado no item anterior, as emoções e sentimentos compõem a esfera motivacional da atividade. O caráter das emoções e dos sentimentos presentes na vivência depende da função social da atividade sobre a qual o sujeito se inclina em determinado tipo de sociabilidade. Por isso, não é possível determinar *a priori* se uma emoção compactua ou não para o sentido pessoal da atividade, pois depende da relação que o agente estabelece com a prática social envolvida em determinado contexto. Somente a análise da vivência permite compreender o quanto, como e quais emoções e sentimentos são decisivos na realização de determinada atividade, por revelar a esfera motivacional da personalidade (necessidades e desejos) diante de uma realidade determinada.

Tirar as emoções e sentimentos do plano do sujeito e identificá-las na vivência é importante para não subjetivá-los. A vivência é o elo das emoções e dos sentimentos com a atividade em movimento. Entender as emoções e sentimentos a partir das vivências é essencial para não perder de vista que o caráter destes processos psíquicos depende das possibilidades de satisfazer necessidades postas pela atividade, pela objetividade.

Além disso, com base em Bozhovich (1985, p.132), podemos afirmar que a vivência permite compreender as diferenças qualitativas entre os estados emocionais e as particularidades de cada indivíduo a partir da mesma emoção ou de uma mesma situação. A autora soviética se utiliza de um exemplo do próprio Vigotski para ilustrar esta proposição. A situação é de uma mãe, com dois filhos, que está doente. Espera-se que o filho mais velho, por já ter capacidade de compreensão sobre a situação, desenvolva um sentimento de tristeza ao ver a mãe doente. No entanto, Bozhovich alerta que não se pode fazer uma relação direta entre a capacidade de compreensão do filho mais velho e seu sentimento de tristeza. Pode acontecer, por exemplo, da criança mais velha ficar indiferente perante a situação, pois não é

a medida da compreensão que determina, necessariamente, o caráter da vivência e das emoções. Apesar de a compreensão sobre sua realidade circundante ser essencial, também importa compreender o complexo sistema da esfera motivacional da criança e as possibilidades de satisfação. É possível, por exemplo, que com a enfermidade da mãe a criança mais velha tenha mais autonomia sobre seus horários e atividades, gerando sentimentos positivos. Neste caso, a enfermidade da mãe possibilitaria a satisfação pela criança de outras necessidades que antes não eram permitidas. Em contrapartida, pode ser que a criança mais velha sofra com a enfermidade da mãe e essa situação não a possibilite satisfazer outras necessidades.

Este exemplo é demasiadamente simples, mas demonstra a possibilidade de diferentes vivências diante de uma mesma situação. Essas diferenças existem, principalmente, devido às particularidades individuais na realização de atividades. Bozhovich (1985, p.134) aponta que o estudo das particularidades individuais da relação afetiva da criança com a realidade foi uma tarefa imprescindível da psicologia marxista no contexto da União Soviética (URSS). Foi necessária a elaboração de conceitos e articulações teóricas próprias desta psicologia, que a partir de seu sistema conceitual pôde “descobrir como a existência individual da criança condiciona a origem das *particularidades individuais de suas necessidades e aspirações*, ou seja, das particularidades de sua *atitude* para com a realidade” (BOZHOVICH, 1985, p.134, grifos nossos).

Como já apontado anteriormente, existem necessidades próprias de cada momento do desenvolvimento infantil, características da organização social deste momento histórico e vinculadas ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas, que atingem de alguma maneira a maioria das crianças. Porém, Bozhovich chama atenção para o surgimento de necessidades particulares, de cada indivíduo, que determinam sua atitude para com a realidade. Nesta perspectiva, entende-se *atitude como a forma particular de cada criança buscar satisfazer suas necessidades*. As necessidades particulares de cada criança dependem da história de suas relações, das condições concretas de vida.

A atitude da criança é síntese das particularidades individuais que participam de uma determinada situação, é a forma particular de como a criança responde às necessidades que as mobilizam. A estrutura dos desejos e necessidades da criança se expressa na atitude de uma vivência, inclusive, por meio de emoções e sentimentos. O estudo da esfera afetivo-emocional das crianças confirma que

(...) o caráter das vivências (sua força e conteúdo) dependerá, em primeiro lugar, das necessidades (ou sua combinação) que esta vivência reflete; em segundo lugar, do grau de satisfação dessas necessidades. As vivências complexas e variadas, as internamente contraditórias, ambivalentes, ocultam atrás de si a complexa estrutura das necessidades e aspirações das diversas tendências motivacionais (BOZHOVICH, 1985, p129).

As emoções e os sentimentos dão intensidade à vivência e evidenciam, em alguma medida, a esfera motivacional da atividade. Se na mesma vivência aparecem emoções contraditórias, por exemplo, é porque existem necessidades concorrentes, ambivalentes. Portanto, as vivências são o momento concreto de uma complexa estrutura de necessidades e desejos motivacionais.

Como foi discutido até o momento, analisar o desenvolvimento do psiquismo infantil ou o recorte de processos psíquicos específicos, como a emoção e o sentimento, requer considerar não só as condições objetivas que influenciam a criança em um determinado momento, mas aquilo que um dia foi meio (condições) de sua história de desenvolvimento e não desapareceu, convertendo-se em traços de sua personalidade. A efetivação desta análise só é possível quando os diferentes aspectos da vida são contemplados (objetivos e subjetivos) e examinados a partir dos conceitos de sistema interfuncional, situação social de desenvolvimento, vivência e atitude. Neste sentido, Bozhovich contribui lançando como necessidade a construção e uso de um sistema conceitual que não perca os elementos da relação entre os aspectos subjetivos e objetivos que atravessam nossas vidas.

Seguindo o desafio posto por Bozhovich de análise da totalidade dos elementos que compõem o psiquismo, este capítulo buscou situar o desenvolvimento e a estrutura das emoções e dos sentimentos a partir do sistema conceitual da psicologia histórico-cultural. A tentativa de explicitar a relação entre as emoções e sentimentos com a atividade, consciência e personalidade não é um preciosismo epistemológico, mas a necessidade de contemplar a complexidade concreta deste objeto de pesquisa e articular as proposições teóricas produzidas que contribuem para este debate.

2 Emoções e sentimentos na periodização do desenvolvimento do psiquismo

Tratar do desenvolvimento de processos psíquicos é sempre uma retomada da história do desenvolvimento cultural do domínio dos próprios processos de comportamento. Neste sentido, o entendimento de como se dá a conquista na ontogênese dos processos psíquicos superiores, como as emoções e sentimentos, só é possível a partir da *história de formação* desses processos, ou seja, se faz necessário o exame científico do percurso do desenvolvimento psíquico, que no atual momento histórico se caracteriza como trajetória composta pelas *épocas* da primeira infância, infância e adolescência. Essa periodização revela como o desenvolvimento biológico passa ser condicionado e determinado pelo desenvolvimento cultural.

Por isso, sistematizar os estudos a respeito das emoções e dos sentimentos na infância não é só um desejo de pesquisa, mas um caminho metodológico de investigação desses processos psíquicos. Foi principalmente Vigotski (1996a) que tomou esse método de investigação, e a partir dele, desenvolvendo suas teses e incorporando a teoria da atividade de Leontiev, em Elkonin (2017) encontramos proposições de leis gerais do desenvolvimento do psiquismo formuladas a partir da análise histórica de sua constituição. Desta forma, esta pesquisa parte do produto do desenvolvimento histórico dos períodos sistematizados pelos autores, ou seja, de como as leis gerais produzidas historicamente se expressam na periodização hoje. As leis gerais não são entendidas aqui como leis estáticas e imutáveis, mas como evidência da regularidade de dado fenômeno que surgiu historicamente e se concretiza no âmbito singular, na vida de cada criança hoje. Pasqualini e Martins (2015) elucidam esta questão metodológica na compreensão da relação entre o singular e universal que pode ser analisado na relação indivíduo (singular) e sociedade (universal):

Assim, podemos perceber que captar a essência da realidade natural e social implica abstrair momentaneamente – ou suspender – as formas fenomênicas e decodificar as leis explicativas que regem o desenvolvimento do fenômeno. Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno (...) (PASQUALINI & MARTINS, 2015).

Sendo assim, quando delimitamos como objetivos dessa pesquisa a identificação e explicitação das especificidades do desenvolvimento de emoções e sentimentos em cada período do desenvolvimento infantil, bem como a investigação da

relação entre o desenvolvimento de emoções e sentimentos com os processos interfuncionais do psiquismo na primeira infância e na infância, estamos lidando com o esforço de captação de regularidades de ordem histórica, ou seja, com conceitos que buscam captar fenômenos gerais que se concretizam em cada criança por meio das particularidades, das mediações sociais (escola, família, serviços de assistência, brincadeiras, etc.). Como assinala Pasqualini (2016, p.67) “a abordagem do problema da periodização do desenvolvimento pela Escola de Vigotski orienta-se pela perspectiva da historicidade do psiquismo humano. Shuare (1990) considera que a *historicidade* é o eixo que organiza e sustenta todos os demais conceitos da psicologia soviética”.

Postas essas considerações metodológicas, o objetivo deste item é destacar as proposições da teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico já sistematizada por autores clássicos (ELKONIN, 2017; VYGOTSKI, 1996; BOZHOVICH, 1985) e contemporâneos (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2016), que contribuem para a compreensão do desenvolvimento afetivo em cada período da primeira infância e infância. Portanto, o objetivo é partir desta elaboração já sistematizada, para então sinalizar as possíveis articulações com proposições teórico-metodológicas concernentes ao desenvolvimento de emoções e sentimentos.

Vigotski caracterizou a periodização¹⁷ como a mudança e a produção de novas formações psíquicas a cada momento do desenvolvimento infantil, gerando uma nova estrutura da personalidade e da atividade. Nas palavras do autor:

(...) não há nem pode haver outro critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades à exceção das *novas formações*, graças às quais se pode determinar o essencial de cada idade. Entendemos por formação nova o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida externa e interna, todo o curso do desenvolvimento de um dado período (VYGOTSKI, 1996b, p.254).

Esta passagem indica um caminho de estudo importante sobre a periodização: quais neoformações psíquicas se desenvolvem em cada momento do desenvolvimento infantil e como se dá seu desenvolvimento? Nesta pesquisa, o desafio posto é identificar as neoformações afetivas (sempre em unidade com as cognitivas) que se desenvolvem no transcorrer do desenvolvimento infantil, examinando como e em que medida

¹⁷ Vigotski utiliza a terminologia pedologia, que em seu tempo era o estudo do desenvolvimento geral da criança. Para referir-se especificamente ao problema da periodização Vigotski trata do “problema a idade”.

elas afetam e determinam a estrutura da personalidade. Este será justamente o eixo de análise deste capítulo: a identificação de neoformações afetivas que se desenvolvem nos períodos da infância, incluindo os momentos de crises/rupturas fundamentais para aparição do novo.

Consideramos que o principal objeto de estudo de Vigotski foi o desenvolvimento do psiquismo. Seus textos sempre deram destaque aos processos psíquicos superiores (gênese, estrutura e desenvolvimento). Isto significa que o autor não se deteve profundamente em todas as categorias presentes em sua obra. A atividade, por exemplo, é uma categoria fundamental, mas não há textos que demonstrem sua gênese e desenvolvimento¹⁸. Não obstante, a atividade tem centralidade na explicação vigotskiana sobre o desenvolvimento do psiquismo, já que as neoformações propostas por ele não surgem espontaneamente, até porque se trata de um teórico comprometido em superar concepções biologizantes e idealistas, através de fundamentos de base materialista, histórica e dialética. Neste sentido, a obra de Vigotski abre para outros autores e autoras de sua Escola a possibilidade de estudos mais aprofundados a partir de sua herança teórica.

Foi Leontiev quem introduziu o conceito de atividade de forma sistematizada, conceito esse fundamental para compreender os processos de desenvolvimento do psiquismo e da consciência. Ao realizar uma sistematização dos estudos sobre a periodização infantil, Elkonin pontua que o conceito de atividade “permitiu mudar radicalmente tanto as noções sobre as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico, quanto os princípios de divisão de seus estágios¹⁹” (ELKONIN, 2017, p.153). Ainda que existam problematizações no interior do próprio campo teórico a respeito de sua análise da estrutura da atividade, como vimos no primeiro capítulo dessa dissertação, não há dúvida sobre a centralidade do conceito de atividade na teoria histórico-cultural e seu significado para o estudo da periodização o alcance de proposições mais complexas.

Segundo Leontiev (2012, p.63), “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida”. Neste sentido, a *atividade* configura-se como categoria central para a explicação do processo de desenvolvimento do

¹⁸ Isso não significa que ele não tenha tratado da *atividade*, pois o próprio conceito de situação social de desenvolvimento é o estudo da relação da criança com o meio social. Portanto, queremos aqui chamar atenção para o fato de Vigotski ter apontado para essa relação, porém, sem o mesmo aprofundamento que dá sobre desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por exemplo.

¹⁹ A partir de uma leitura e entendimento mais amplo da psicologia histórico-cultural entendemos que a terminologia “estágio” refere-se ao que hoje convencionou-se chamar no interior da teoria de “períodos do desenvolvimento”.

psiquismo, pois é *na* atividade e *por meio dela* que a criança se relaciona com a realidade e seus processos psíquicos são desenvolvidos.

Um postulado central da análise histórico-cultural acerca da relação entre atividade e desenvolvimento é que nem toda atividade mobiliza o desenvolvimento psíquico, ou seja, não é qualquer atividade que desafia o estado atual de desenvolvimento do sistema interfuncional psíquico, provocando neoformações. As atividades que efetivamente reorganizam e engendram neoformações psíquicas são chamadas de *atividade-guia* (LEONTIEV, 2012, p.64). Em cada período do desenvolvimento constitui-se uma atividade-guia impulsionada por determinados motivos construídos social e historicamente, ou seja, dependendo do lugar que a criança ocupa nas relações sociais, certas atividades surgem como demanda das próprias relações estabelecidas e funcionam como “guia” do desenvolvimento. Portanto, o critério que distingue um período do desenvolvimento de outro é a atividade-guia e os novos processos psíquicos por ela requeridos.

A partir de suas pesquisas experimentais com grupos de crianças, Elkonin (2009; 2017) identifica a existência de dois “padrões gerais” de atividades-guia, ou seja, duas formas de relações que a criança estabelece com o meio: em alguns momentos a atividade é mais sensível ao mundo das pessoas, e em outros, a atividade é mais sensível ao mundo dos objetos sociais. Com isso, o autor formula a hipótese sobre a existência de duas esferas que compõem o percurso de desenvolvimento psíquico: a esfera motivacional e de necessidades marcada pela predominância da relação criança-pessoa, e a esfera da assimilação de técnicas operacionais e intelectuais marcada pela predominância da relação sujeito-objeto social.

Segundo o autor:

Dessa maneira, no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação de forças intelectuais cognitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 2017, p.169).

O delineamento da periodização proposta por Elkonin e outros autores da psicologia histórico-cultural sugere que há uma alternância do domínio das esferas afetivas e cognitivas a cada período do desenvolvimento. A hipótese do autor é que um dado período marcado pela predominância de neoformações de ordem afetivo-motivacional será seguido por um período em que predominarão neoformações de ordem intelectual-operacional, e

assim sucessivamente. Contudo, identificamos que, na obra do autor que temos acesso hoje, há carência de explicação histórica (gênese) da relação que o autor estabeleceu entre as esferas psíquicas afetivo-cognitiva e as relações criança-pessoa e criança-objeto social²⁰.

Compreendemos que a alternância do predomínio das relações criança-pessoa e criança-objeto foi proposta pelo autor com base empírica-experimental e lógica, ou seja, a partir dos resultados de suas investigações e, ao mesmo tempo, baseado nos princípios do método materialista histórico-dialético: se afeto-cognição constituem uma *unidade dialética* (unidade de contrários), a tensão entre os opostos gera pólos de prevalência ou predominância e a falta de correspondência entre motivos e capacidades operacionais-intelectuais constituem-se como *contradições* que impulsionam a passagem de um período ao outro. No entanto, acreditamos que ainda são necessários estudos de fôlego histórico, metodológico e experimental, a exemplo de *Psicologia do Jogo* (ELKONIN, 2009), que sustentem mais diretamente a tese das alternâncias entre as esferas, justamente porque reconhecemos que estes dois sistemas de relações são imprescindíveis para compreender a dinâmica da periodização (neste tempo histórico), as mudanças internas, as rupturas e o próprio desenvolvimento afetivo-emocional.

O grande salto de Elkonin foi o recurso ao método dialético para compreender a dinâmica das esferas: para ele as relações criança-pessoa e criança-objeto social só existem em unidade. Apesar das duas relações comporem um complexo (época) diferente na atividade infantil, estes complexos estão em permanente dependência e articulação. Uma apreensão fragmentada destes sistemas se desdobra em uma compressão dualista do desenvolvimento do psiquismo, da cisão entre emoção e razão, que pode ser identificada em outras abordagens do problema da periodização. Elkonin exemplifica esta cisão na teoria de Piaget:

O quadro do desenvolvimento intelectual separado da esfera afetiva e das necessidades encontra sua mais clara expressão na concepção de J. Piaget. Piaget fez a concepção mais completa da dedução direta de qualquer fase subsequente no desenvolvimento intelectual da etapa anterior. (...) A principal deficiência desta concepção é a impossibilidade de explicar as passagens de um estágio do desenvolvimento intelectual a outro (...) (p.109).

²⁰ Vale notar que a distinção que Elkonin propõe entre “mundo das pessoas” e o “mundo dos objetos” reflete, novamente, o problema das relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto, que apontamos no capítulo anterior a partir de Lukács. Não há condições de esse estudo dar conta deste problema de tamanha envergadura. O que nos cabe, neste momento, é apontar algumas lacunas e hipóteses que só um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras da abordagem poderão se debruçar.

As pesquisas de Piaget apoiadas na separação entre a esfera intelectual do desenvolvimento separada da esfera afetiva-emocional o impediram de explicar a dinâmica dos próprios estágios propostos por ele. Tratar das esferas intelectual e afetiva separadamente impossibilita explicar a dinâmica do desenvolvimento infantil, pois na vida da criança estes complexos estão em unidade. A mudança de um período a outro tem intrínseca relação com a mudança de necessidades, do que afeta e motiva a criança a realizar uma coisa ou outra e este processo acontece nas *crises*.

As crises são momentos de esgotamento de possibilidades e ascensão de novas necessidades. As transições entre as épocas são momentos de construção de novas necessidades, de uma nova qualidade de inserção da criança na sociedade, em que segundo Elkonin “aparece uma tendência à independência e uma série de manifestações negativas nas relações com os adultos” (2017, p. 169). Isto significa que há esgotamento das possibilidades de desenvolvimento técnico e é preciso afirmar as conquistas anteriores (por isso a tendência à independência) no processo de busca de uma nova qualidade de relação com a sociedade:

A transição de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais as possibilidades formaram-se. As transições de um período a outro e de uma fase²¹ a outra, dentro de um mesmo período, são pouco estudadas (2017, p.170).

Mesmo existindo poucos estudos sobre as transições entre períodos, podemos afirmar que toda crise (entre épocas e entre períodos) é a expressão da formação de novos motivos, de novas formas de alcance de compreensão e afirmação nas relações sociais das quais a criança participa. Por isso, a importância do estudo da esfera motivacional da criança nos períodos e nas crises, que são justamente a transição às novas motivações.

O estudo da esfera motivacional da atividade infantil concreta é complexo, pois existem as determinações gerais e determinações singulares, que precisam ser contempladas pela análise psicológica. Como destacado no capítulo anterior, Bozhovich retoma a categoria de situação social de desenvolvimento, que já havia sido elaborada por Vigotski, para compreender o desenvolvimento do psiquismo infantil. É por meio desta categoria que a autora demonstra a possibilidade de compreender a dialética entre as condições concretas de vida da criança no âmbito objetivo e subjetivo:

²¹ Elkonin introduz em alguns textos o conceito de “fase” referindo-se ao desenvolvimento no interior de uma mesma atividade-guia/período. Bozhovich também utiliza este conceito e aprofunda as “fases” do interior da atividade de estudo.

Qualquer elemento do meio, dizia [Vigotski], influi na criança de distinta forma, em dependência da etapa de desenvolvimento em que se encontra a própria criança. (...) Desta maneira, para compreender a influência do meio na formação das particularidades da criança segundo sua idade, há que ter em conta não só as mudanças ocorridas no meio (por exemplo, durante a transição do circuito infantil à escola), mas também as mudanças ocorridas na própria criança que por sua vez condicionam o caráter da influência do meio sobre seu desenvolvimento psíquico posterior (BOZHOVICH, 1985, p.122).

A autora chama atenção para duas linhas de compreensão do desenvolvimento do psiquismo infantil, que devem ser analisadas em unidade. Ela compactua com a eleição de leis gerais da dinâmica dos períodos de desenvolvimento infantil, que seriam produtos da história, fruto da organização da sociedade e desenvolvimento das forças produtivas, que se expressam no surgimento de atividades sociais específicas (brincadeira de papéis, atividade de estudo, atividade profissional, etc). Para além das leis gerais, ela introduz a necessidade de compreender as peculiaridade singulares, principalmente da esfera motivacional da atividade de cada criança, pois isto permitiria avançar na compreensão da forma como as condições objetivas criam novas possibilidades de desenvolvimento da personalidade:

(...) o desenvolvimento psíquico da criança representa um processo complexo, cuja compreensão exige sempre a análise não só das condições objetivas que influem sobre a criança, mas também das particularidades já formadas de seu psiquismo, através das quais se refrata a influência dessas condições. Isso precisa ser afirmado especialmente porque ainda hoje se encontram intenções de deduzir as particularidades individuais e da idade da criança diretamente das análises das circunstâncias externas de sua vida e das influências a que estão submetidas (BOZHOVICH, 1985, p.115).

Neste sentido, a autora busca elucidar que o desenvolvimento da personalidade infantil se dá pela relação que a criança estabelece com as (novas) condições objetivas e que dependem tanto dessas condições como da sua história singular de desenvolvimento. Para a autora, as particularidades psicológicas (desenvolvidas em atividade) se expressam como um conjunto integral da personalidade e possuem tendências específicas, portanto, esta proposição de análise do psiquismo possibilita compreender o *vir a ser da criança*, ou seja, sua projeção singular sobre o mundo, que está em processo de desenvolvimento.

A retomada das categorias de análise que a autora propõe, já apresentadas no capítulo anterior (situação social de desenvolvimento, vivência, atitude), garante a compreensão da atividade em seu nível mais geral e também nas suas particularidades. Este

ponto é de fundamental importância para o estudo de emoções e sentimento na infância, na medida em que demanda a compreensão com maior profundidade da esfera motivacional da atividade, os desejos e necessidades que cada criança constrói a partir das condições objetivas de sua vida.

Estudar a esfera motivacional é estudar as emoções e sentimentos relacionados com o estado de necessidades do sujeito. A compreensão da esfera motivacional na primeira infância e na infância é o ponto de partida de como as emoções e sentimentos se desenvolvem e conquistam novas qualidades (volitivas) ao longo das idades. Bozhovich ressalta a importância das investigações experimentais (ainda muito necessárias hoje) da psicologia soviética para compreensão dos motivos que mobilizam a atividade humana desde o primeiro ano de vida:

Estas investigações têm tido grande influência no posterior progresso da psicologia soviética. Confirmou-se teoricamente e experimentalmente a importância fundamental que os motivos impulsores da atividade humana têm para a compreensão do psiquismo e seu desenvolvimento. (...) Não obstante, os psicólogos seguiam fixando a atenção principalmente na função do motivo, seu papel na conduta e a atividade do sujeito, e não na própria esfera motivacional, sua caracterização psicológica, estrutura, gênese e evolução (BOZHOVICH, 1978, p.18).

Segundo a autora, Leontiev se preocupou e se ocupou em investigar a esfera motivacional da atividade quando propôs a hierarquização de motivos, ou seja, demarcou a existência de motivos principais que mobilizam a atividade da criança e a importância de identificá-los na análise psicológica da atividade infantil:

Entre os motivos que causam uma atividade complicada sempre há um que é o *principal*. Nas distintas etapas do desenvolvimento da personalidade, podem aparecer como principais motivos diferentes. Por exemplo, se, para muitos estudantes, ao entrarem na escola, o motivo principal para o estudo é a situação, ou seja, a idade, que leva cada um deles a ser estudante, posteriormente, o motivo principal para cada um pode ser outro, por exemplo, o lugar que eles ocupam na coletividade infantil e, em outro período ainda mais avançado, a preparação para a profissão futura (LEONTIEV, 2017, p.51).

Ao final desse capítulo abordaremos detidamente o problema da formação e complexificação dos motivos da atividade de estudo, mas queremos por ora dar destaque ao fato de o autor chamar para a compreensão do *motivo principal de cada atividade*, a verificação da hierarquização dos motivos pela criança. Isto importa para a compreensão de emoções e sentimentos na medida em que os elementos da esfera motivacional da atividade são reveladores daquilo que produz sentido para a criança. A partir das leituras do autor,

entendemos sentido por aquilo que psicologicamente mobiliza a criança perante suas possibilidades (objetivas e subjetivas) de agir, expressando-se em emoções e sentimentos.

A complexificação dos motivos da atividade acompanha a complexificação da própria atividade, e as emoções e sentimentos, no transcorrer do desenvolvimento humano, funcionam cada vez mais como elemento regulador da conduta. Este é um dos sentidos do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos apontados pelas pesquisas soviéticas. Alexander Zaporozhets (1905-1981), um dos pesquisadores da Escola de Vigotski que estudou especificamente o desenvolvimento de emoções e sentimentos na vida infantil, destaca nas conclusões de suas investigações empíricas o papel fundamental que as emoções e sentimentos têm na formação e realização dos motivos das atividades e a constatação de que no bojo da realização de determinada tarefa existe um processo de antecipação emocional.

No início do desenvolvimento infantil, na primeira infância, a criança sinaliza através de ações que representam emoções (choro, riso, expressões faciais e posteriormente através da fala) se algo foi bom ou ruim. Esta avaliação se complexifica na medida em que a criança se desenvolve, tornando-se um elemento da prévia ideação, da capacidade de antecipação emocional perante as alternativas possíveis de realização de determinada ação/tarefa. Por isso, Vigotski afirma que durante todo o desenvolvimento infantil o afeto é o alfa e o ômega, pois as emoções e sentimentos balizam a vida humana e as origens e tendências de seu desenvolvimento só podem ser buscadas na infância:

Os impulsos afetivos são acompanhantes permanentes de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, desde a elementar até a mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo do desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade e encerra esse processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade. Não é casual, portanto, que as funções afetivas estejam em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os primeiros a desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lobos frontais) que são os últimos a configurar-se. Por isso se fala a expressão anatômica aquela circunstancia que *o afeto é o alfa e o ômega, a primeira e a última elaboração, é o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico* (VYGOTSKI, 1996b, p.299, grifos nossos).

Portanto, um dos eixos principais de análise do desenvolvimento de emoções e sentimentos na periodização, é o destaque para seu papel regulador da conduta no processo de composição da prévia ideação da atividade. Identificaremos então, como as emoções e sentimentos se desenvolvem a partir da estrutura e dinâmica de cada atividade-guia e como este processo gera impacto significativo para a formação da personalidade. Os

próximos itens foram didaticamente organizados por épocas, períodos e suas transições, a fim de evidenciar o desenvolvimento de emoções e sentimentos na periodização. A primeira época é a primeira infância, composta pelos períodos do primeiro ano de vida e primeira infância; a segunda época é a infância, composta pela idade pré-escolar e idade escolar.

2.1 Primeira infância

2.1.1 Crise do nascimento

O início da vida é marcado, segundo Vigotski, por uma crise, a transição do período intrauterino para o extrauterino. Este é um momento de salto qualitativo do desenvolvimento do bebê, em que sua existência começa a ser mediada pela vida em sociedade. Nesta perspectiva, a vida propriamente humana só começa a existir no momento do nascimento, em que há as primeiras interposições culturais na relação criança-meio. Portanto, a vida intrauterina não pode ser considerada objeto de estudo da psicologia, não deve entrar na periodização do desenvolvimento psíquico, pois ainda não se trata de um ser social, mas de um ser em desenvolvimento que responde às leis biológicas:

Excluimos do esquema o desenvolvimento embrionário da criança pela simples razão de que ela não pode ser estudada junto com o desenvolvimento extrauterino da criança como um ser social. O desenvolvimento embrionário é um tipo de desenvolvimento completamente especial sujeito a leis diferentes daquelas que regulam o desenvolvimento da personalidade da criança após o nascimento. Uma ciência independente, a embriologia, estuda o desenvolvimento embrionário e não pode ser considerada como uma seção da psicologia (VYGOTSKI, 1996b, p.261).

Esta demarcação feita pelo autor é de extrema relevância para os dias de hoje, pois é frequente o uso da psicologia, enquanto ciência, na defesa do desenvolvimento de uma vida psíquica intrauterina, com destaque às emoções desenvolvidas já antes do nascimento. No entanto, esses discursos possuem nítidas vinculações políticas, pois em nome da “vida mental e afetiva” do feto justifica-se, por exemplo, a proibição da interrupção da gravidez, considerado como um direito humano sexual e reprodutivo da mulher em muitos países.

Outra vinculação política da defesa da “vida mental e afetiva” intrauterina é a relação direta entre a impossibilidade de mães pobres, usuárias de álcool e outras drogas, em situação de rua, ou sujeitas a algum tipo de violação e/ou vulnerabilidade, de cuidar e educar

seus bebês. Defende-se, por exemplo, que pelo fato de terem essas mães afetado negativamente o feto durante a gestação, estes podem apresentar problemas afetivos significativos para sua personalidade. Não raro, esses acontecimentos acarretam no abrigo e adoção compulsória de bebês²². As posições científicas quanto ao desenvolvimento da “vida mental e afetiva” intrauterina só reforçam as disputas políticas de controle do corpo feminino e a reprodução de valores machistas e misóginos.

Estas discussões importam para evidenciar os atuais desdobramentos políticos que a ciência pode fomentar antes mesmo do nascimento, demonstrando que a compreensão científica a respeito do desenvolvimento humano tem impactos para diversas dimensões da vida em sociedade, que vão desde a relação entre a mãe e o bebê, até a concepção de educação, que será objeto de discussão no próximo capítulo.

Com isso, não se faz a defesa de que o feto não seja influenciado pela atividade materna, tampouco que não há desenvolvimento intrauterino. O que está em pauta é o entendimento de que a vida embrionária não deve ser considerada um período de desenvolvimento do *ser social*, como apontou o próprio Vigotski. A posição do autor contraria as justificativas de poder do Estado burguês brasileiro atual, incorporado pela ciência biologizante (e por ela sustentado), que coloca a mulher como única culpada pelos possíveis problemas acarretados durante a gravidez. A psicologia histórico-cultural contribui científica e politicamente com o debate, pois desloca o problema do desenvolvimento da vida intrauterina para as condições objetivas da gestação, para a reflexão sobre os direitos sexuais e reprodutivos da mulher.

Desde o início do século XX e ainda hoje existe certo fetichismo nas teorias que romantizam a vida intrauterina e o período lactante, que segundo Bozhovich tendem a “centrar sua atenção preferencialmente no estudo dos fatores da educação familiar, que consideram como determinantes para a formação da personalidade infantil” (BOZHOVICH, 1985, p. 150). Tal fetiche à infância corrobora para uma concepção conservadora de educação, que se acerca dos princípios da educação moral familiar. Esta é uma posição que deve ser desvelada pela ciência marxista, pois a educação não deve ser prerrogativa da familiar nuclear, mas um compartilhamento de esforços envolvendo todos os setores da sociedade.

²² Desde 2014, quando o Ministério Público de Minas Gerais e o Juizado de Infância e Juventude de Belo Horizonte recomendou que os bebês fossem retirados das mães usuárias de álcool e outras drogas, aumentou a tentativa legal de adoção compulsória (FRANCO, 2018). Em 2018 houve também a tentativa de aprovar um Estatuto da Adoção desmembrado do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A partir dessas considerações, retomamos a afirmação de Vigotski sobre o início da vida social, em que “o desenvolvimento da criança começa pelo ato crítico do nascimento e a idade crítica que lhe segue, que se denomina pós-natal” (VYGOTSKI, 2012, p.275). Neste sentido, os primeiros dias de vida da criança são marcados por uma crise de transição do período intrauterino ao extrauterino. Nestes primeiros dias de vida, as características psíquicas do bebê são marcadas pela fusão entre as funções psíquicas: sensação, emoção e motricidade. Esta é a base de sua vida psíquica, ou seja, a complexificação posterior do psiquismo, pela atividade social, se forma exatamente a partir desses processos psíquicos:

Não há idéias inatas ou percepção real no recém-nascido, isto é, a compreensão de objetos e processos externos nem, finalmente, desejos ou aspirações conscientes. A única coisa que podemos admitir com alguma base é a existência de estados de consciência nebulosos e confusos, nos quais o *sensível e o emocional se fundem* a tal ponto que podemos qualificá-los como *estados emocionais sensíveis ou estados emocionalmente marcados de sensações*. A existência de estados emocionais agradáveis ou desagradáveis já se manifesta nos primeiros dias de vida da criança, na expressão de seu rosto, na entonação de seus gritos, etc. (VYGOTSKI, 1996b, p.281/2, grifos nossos).

É sobre esta fusão (sensório-emocional) que a possibilidade do desenvolvimento da vida psíquica individual do recém-nascido se põe. É importante lembrar que para Vigotski a elementaridade do processo sensorial está fundido com a motricidade, já que “tanto as considerações teóricas quanto a linha experimental mostram que a sensório-motricidade constitui um conjunto psicofisiológico único” (VIGOTSKI, 2004b, p.107). Portanto, os primeiros dias de vida do bebê são marcados por uma amálgama entre sensação-emoção-motricidade. O bebê sente, se emociona e age²³ perante os estímulos da realidade circundante de forma amorfa e espontânea, sua vida é marcada pelos determinantes biológicos de fome, sono e reflexos. A transformação desta amálgama se dá na medida em que o bebê começa a estabelecer relação com a realidade social circundante, demandando de seu psiquismo uma relação ativa e mediada com o meio. Este processo significa, em termos de transformação do psiquismo, a diferenciação das funções psíquicas, ou seja, cada função passa adquirir [relativa] independência sem perder a articulação. Segundo o autor:

(...) A unidade dos processos sensório-motores, a conexão segundo a qual o processo motor constitui um prolongamento dinâmico da estrutura que se

²³ Agir neste momento não é no sentido da ação consciente humana, mas simplesmente o movimento motor espontâneo.

fechou no campo sensorial, se destrói. A motricidade adquire, assim, um caráter relativamente independente em relação aos processos sensoriais e esses últimos isolam-se dos impulsos motores diretos, surgindo entre eles relações mais complexas. As experiências de A. R. Lúria com o método motor combinado (1928) oferecem-nos uma nova faceta à luz dessas considerações. *O mais interessante é que, quando o processo retorna de novo a uma situação na qual o sujeito está em tensão emocional, se restabelece a conexão direta entre os impulsos motores e sensoriais (...)* (VIGOTSKI, 2004b, p.108).

Com esses apontamentos, é possível afirmar que a vida psíquica individual tem matriz emocional e as neoformações psíquicas se dão a partir do amálgama originário sensação-emoção-motricidade. A complexidade do psiquismo tem origem no ser orgânico, é herança da evolução das espécies. Como evidencia Vygotski (1996b, p.280): os “instintos e afetos mais simples dependem, provavelmente, de forma mais direta, dos centros subcorticais que, em certa medida, já funcionam no recém-nascido”. Em outro momento o autor volta a afirmar que “as investigações demonstram que o processo central, que no primeiro ano une as funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central, é o impulso, a necessidade ou, falando mais amplamente, o afeto” (p.299).

É importante destacar que o amálgama sensação-emoção-motricidade possui base estrutural determinada pela própria biologia, porém, já nos primeiros contatos com a vida social novas premissas são gestadas e o desenvolvimento do psiquismo passa da dominância das determinações biológicas para as determinações de gênese cultural, o que se dá, nos primeiros anos de vida, pelo intensivo choque dessas duas ‘linhas’ de desenvolvimento, culminando no princípio de formação da personalidade.

2.1.2 Primeiro ano de vida

Segundo Vigotski (1996b), no primeiro ano de vida a sociabilidade do bebê é muito específica e pode ser determinada por dois momentos fundamentais. O primeiro é sua total incapacidade biológica: o bebê não é capaz de satisfazer nenhuma de suas necessidades mais vitais de existência, todas elas são satisfeitas pela mediação dos adultos. Como desdobramento do primeiro momento, temos o segundo: a total dependência do adulto para existir “obriga” o bebê a manter tentativas de comunicação assíduas com as pessoas a seu redor. Aqui não se trata da comunicação pela fala (palavras), obviamente, mas por outros meios que serão apresentados na sequência.

Estes dois momentos caracterizam a situação social de desenvolvimento da criança neste período. As neoformações psíquicas surgem a partir das ações que se desdobram da contradição entre os dois momentos citados: ao mesmo tempo em a criança depende totalmente dos adultos, o que demanda a necessidade de se relacionar, ela carece dos meios necessários para estabelecer comunicação com os mesmos; isto mobiliza no bebê um esforço para se comunicar, provocando uma intensa imersão na sociabilidade cultural.

Como foi discutido, o início do primeiro ano de vida é um momento de crise que separa a vida intrauterina da extrauterina. O próximo período é marcado por maior 'estabilidade', na medida em que o sono, a fome, a temperatura corporal, e outros fatores ganham maior regularidade devido à organização da vida do bebê pelo adulto. Esta estabilização possibilita o surgimento de novas necessidades, de maior interesse pela realidade que se desdobra diante dele.

Ao tratar destas (novas) necessidades no primeiro ano de vida, Bozhovich (1978, p.31) faz uma questão fundamental: "Como explicar a aparição dessas peculiaridades no desenvolvimento, desta necessidade cuja gênese é orgânica?". Ela questiona a possibilidade de desdobramento de necessidades sociais no bebê (necessidades de impressões externas e comunicação) a partir de suas necessidades biológicas. Sua resposta é simples e precisa, pois é exatamente "(...) quando o homem não atua pela falta de algo, mas pela aspiração a uma nova vivência: assimilação ou conquista" é que surgem as necessidades de caráter social. Esta é exatamente as premissas da consciência humana, da atividade consciente.

Para a autora, existe uma diferença qualitativa entre as necessidades puramente biológicas e as necessidades sociais, o que evidentemente não significa um rompimento total entre natureza e cultura, mas as primeiras formas de afastamento das barreiras naturais. Bozhovich destaca, neste sentido, três principais diferenças entre a necessidade de cunho biológico e necessidade de cunho social, que segundo ela e Lísina (1987) surgem como necessidade de impressões externas (da realidade objetiva).

A primeira diferença entre as necessidades biológicas e sociais do primeiro ano de vida diz respeito à forma de manifestação das necessidades pelas emoções, pois, enquanto as necessidades biológicas provocam ações que representam emoções negativas (através do choro, grito, etc.) para sinalizar a necessidade de libertar-se de algo (sono, fome, frio, calor, etc.), a necessidade de impressões (necessidade social) se expressa pelas emoções positivas, demonstrando o alcance de algo (objeto, relações, etc.). A segunda diferença refere-

se à saciedade, pois a satisfação da necessidade biológica é imediata (existe fim), já a necessidade social é insaciável, e só se esgota com o cansaço. A terceira diferença é como cada necessidade se encaminha no decorrer do desenvolvimento, demonstrando que a necessidade social, de impressões externas, funda a própria necessidade da atividade cognoscitiva humana, a necessidade de assimilação da experiência humana, enquanto a necessidade biológica passa a se submeter cada vez mais às determinações sociais.

Neste sentido, a autora defende que a necessidade de caráter social não é um desdobramento direto das necessidades biológicas. A imersão do bebê na vida social possibilita o surgimento de novas necessidades e transforma sua conduta, suas vivências e, inclusive, suas emoções. É importante destacar que uma das diferenças entre a necessidade de caráter biológico e social está exatamente na expressão das necessidades pelas emoções. As necessidades sociais podem ser identificadas pelas emoções positivas que a criança demonstra ao estabelecer relações com a realidade objetiva, tendo em vista a apreensão das propriedades externas (sociais). Para Bozhovich a *assimilação a uma nova tendência*, o desenvolvimento da capacidade de antecipar-se à realização de uma ação para alcançar um objetivo/finalidade é o que move a conduta humana, e seus princípios começam a ser gestados nos primeiros meses de vida. As primeiras mudanças na vida do bebê podem ser ilustradas a partir da descrição de Bozhovich: Pela influência das estimulações visuais²⁴, na criança surge pela primeira vez um sentimento de alegria. As primeiras manifestações de alegria, tais como o sorriso, o balbucio e os movimentos acelerados dos pés e das mãos (...). (BOZHOVICH, 1985, p.155-6).

A autora, ao partir da hipótese de que as necessidades de novas impressões da realidade circundante não são fruto de desdobramentos diretos das necessidades biológicas, traz como marco o princípio das neoformações psíquicas engendradas socialmente. Apoiada nas pesquisas de N. M. Shelovanov, Bozhovich assinala que:

a atividade neuropsíquica e a conduta das crianças, em particular, por exemplo, o desenvolvimento de seus movimentos não são resultados somente da maturação orgânica do sistema nervoso. Para assegurar o desenvolvimento neuropsíquico normal não basta preocupar-se só com a alimentação e o cuidado higiênico correto, é preciso dar-lhe educação necessária. A educação na idade inicial se determina pelo sistema de influências, que provocam determinadas reações na criança e organizam sua atividade neuropsíquica (BOZHOVICH, 1985, p. 156).

²⁴ Visuais na forma de captação, mas sociais como gênese. No caso das crianças com deficiência visual será pelo canal sensorial auditivo e tátil.

É evidente que para a análise do desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida, não se descarta a maturação orgânica, como já foi discutido no capítulo anterior, pois o desenvolvimento ocorre pelo choque entre o orgânico e o cultural. Na citação, Bozhovich delinea, inclusive, uma proposição educativa para as crianças pequenas. Já que as neoformações psíquicas não se explicam pelo desdobramento linear do aparato orgânico, é preciso garantir, além de seu bem-estar orgânico (alimentação, sono, higiene), condições para sanar as necessidades que o bebê tem de novas impressões e de comunicação com as pessoas ao seu redor. Em sua discussão sobre o desenvolvimento social do psiquismo, é importante evidenciar sua menção à responsabilização da educação e não somente à família, posto que geralmente as teorias hegemônicas atribuem responsabilidade ao ambiente doméstico para o desenvolvimento na primeira infância.

A primeira modificação significativa no comportamento social do bebê, fruto do desenvolvimento de neoformações psíquicas, é o complexo de animação. O momento em que a criança sorri com muita intensidade diante de outra pessoa, movimentando rapidamente os braços e pernas. A necessidade de estabelecer comunicação com outras pessoas, de adquirir novas impressões culturais, transforma o caráter das emoções, que no complexo de animação passam a ser dirigida às outras pessoas. A satisfação das necessidades orgânicas não é capaz de em si gerar emoções positivas como as desencadeadas no complexo de animação. O surgimento das emoções positivas depende da satisfação dessa necessidade de impressões externas e da possibilidade de comunicar-se emocionalmente com outras pessoas.

Conforme os adultos possibilitam à criança a apreensão de novas impressões do meio através da comunicação, mais ativo é seu comportamento para com os objetos e relações sociais. Este processo é o nascedouro da comunicação emocional direta do bebê com as pessoas ao seu redor, atividade-guia do primeiro ano de vida:

Nos últimos anos, as pesquisas de M. I. Lísina e seus colaboradores mostraram de maneira convincente que, nas crianças pequenas, existe uma peculiar atividade de comunicação, expressa de forma emocional direta (Lísina, 1978). O “complexo de animação”, que surge no terceiro mês de vida, anteriormente considerado uma simples reação perante o adulto (o estímulo mais notável e complexo), na realidade constitui uma ação complexa, cujo objetivo vem a ser a comunicação com os adultos, realizada por meios especiais (...) (ELKONIN, 2017, p.162).

Portanto, a comunicação emocional direta não é algo dado, mas surge e se desenvolve como assinalado por Elkonin. Nas primeiras semanas não há uma comunicação efetiva com o adulto, pois as reações do bebê ainda são desorganizadas, se dão através de

choro, grito e movimentos espontâneos. Segundo Vigotski, no segundo mês de vida aparecem no bebê reações especificamente sociais: o sorriso, por exemplo, surge quando a criança escuta a voz humana, a criança chora quando percebe estar sozinha. Neste sentido, a atividade de comunicação com adultos por meio de emoções é “mais que uma comunicação baseada no entendimento mútuo, se trata de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas diante a mudança do momento principal de qualquer situação em que se encontra o bebê – a aparição de outra pessoa (VYGOTSKI, 1996b, p.304).

O estabelecimento de uma relação mais ativa com a realidade, baseada na comunicação emocional com outras pessoas, engendra neoformações psíquicas, baseadas, principalmente, na diferenciação das funções psíquicas sob uma mesma estrutura. Por volta do terceiro mês de vida as neoformações perceptivas possibilitam a apreensão do meio de forma cada vez mais integrada. A criança passa a direcionar sua ação a partir da possibilidade de perceber a realidade e isto acontece sobre uma matriz emocional (comunicação emocional). Estas afirmações são demonstradas pelos experimentos realizados pelo coletivo de autoras e autores soviéticos para demonstrar que “o vínculo entre a percepção de uma forma determinada e a ação de um gênero determinado é possível tão somente se na criança esses processos são parte de uma mesma e única estrutura da necessidade afetivamente matizada” (VYGOTSKI, 1996, p.298).

Portanto, a comunicação que surge na criança é uma atividade que depende do adulto, pois é ele quem coloca a criança na qualidade de outro sujeito. A comunicação é emocional porque as emoções são os recursos que o bebê possui neste momento para expressar sua relação com a realidade objetiva. Na medida em que o adulto mobiliza e orienta a atividade de comunicação da criança, ela reage emocionalmente de forma cada vez mais organizada, ou seja, as emoções se desenvolvem na atividade, orientada pelo adulto, e ao mesmo tempo é um elemento orientador da sua relação com o meio. No entanto, as emoções só se tornam elementos reguladores da atividade porque outros processos psíquicos estão se desenvolvendo interfuncionalmente.

Para compreender as emoções em unidade com as funções cognitivas é preciso compreender a própria atividade que engendra as modificações psíquicas. Grosso modo, Lísina (1987/1978) define “a comunicação como determinada inter-relação de pessoas, no curso da qual elas trocam diferentes informações com o objetivo de estabelecer relações ou unir esforços para alcançar um resultado comum” (p.276). Esta é uma definição bastante sintetizada, mas contém elementos importantes para compreender o impacto que a

comunicação emocional tem para o desenvolvimento do psiquismo da criança de primeiro ano. A autora destaca que a comunicação é inter-relação, ou seja, pressupõe sujeitos *ativos* neste processo. Na comunicação existe uma troca ativa de informações dirigidas a um *objetivo*, seja em vistas do estabelecimento de relações sociais, seja o alcance de um resultado em comum. Isto demonstra que os princípios mais simples e genuínos da atividade cognoscitiva do ato teleológico estão sendo gestados na atividade da criança no primeiro ano de vida.

No capítulo anterior já afirmamos que as emoções compõem o momento da prévia ideação da atividade, as emoções se antecipam a fim de atender teleologicamente o objetivo da atividade. Portanto, esse é um dos sentidos do desenvolvimento das emoções, que se inicia já no primeiro ano de vida. Por isso, identificar e compreender a comunicação emocional direta como atividade-guia do primeiro ano de vida é fundamental para traçar o desenvolvimento afetivo na infância.

2.1.3 Crise do primeiro ano

O processo de diferenciação das funções psíquicas e a formação da estrutura psíquica foram principiados e possibilitados durante o primeiro ano de vida, principalmente devido à atividade de comunicação emocional. As capacidades alcançadas pela criança dessa idade forjam novas necessidades de compreender e se relacionar com a realidade. O desenvolvimento da percepção, a partir da matriz emocional, permite à criança, ao final do primeiro ano, apreender os objetos e fenômenos da realidade não mais como elementos empíricos, mas parte de uma realidade social.

Neste sentido, a crise do primeiro ano de vida sinaliza o partejar de uma nova atitude da criança perante a realidade, marcada por sua tentativa de se inserir no contexto social dos objetos que lhe foram apresentados durante todo o primeiro ano de vida. O recurso mais evidente que a criança possui para se inserir nesse contexto é o uso da palavra através da fala, que foi gestado na comunicação emocional direta.

O que marca o período de transição do primeiro ano à primeira infância é a *fala autônoma infantil*, que segundo Vigotski, coincide com o momento da crise do primeiro ano e é expressão das neoformações psíquicas:

Temos dito que a crise do primeiro ano de vida, ou seja, naquele período de virada, quando a criança passa do primeiro ano à infância inicial. Se inicia habitualmente ao final do primeiro ano e acaba no segundo. A criança normal durante a crise do primeiro ano utiliza a linguagem autônoma. Seu começo e final marcam o começo e o final da crise do primeiro ano de vida (VYGOTSKI, 1996b, p.335)

Em seu texto sobre a crise do primeiro ano, Vigotski dedica-se basicamente às diferentes concepções teóricas a respeito do desenvolvimento da fala ao final do primeiro ano de vida. Para o autor, a principal mudança na transição do primeiro ano de vida para a primeira infância é o desenvolvimento da fala²⁵ autônoma infantil:

Não resulta difícil compreender o motivo de sua definição como autônoma, nome não muito afortunado, mas, mais ou menos já introduzido na ciência e na literatura moderna. Dizemos que é autônoma porque parece estar estruturado de acordo com suas próprias leis distintas das que regem a fala autêntica. Esta fala tem outro sistema fônico, distinto significado, outras formas de comunicação e coesão. Por tudo isso se denomina autônoma (VYGOTSKI, 1996b, p.329/30).

Desta forma, a fala autônoma infantil é a forma mais simples do processo de simbolização. A criança, neste momento, “fala sons” isolados, mas que no contexto produzem significado suficiente para mobilizar as pessoas ao seu redor. Por isso, a fala autônoma infantil pode ser definida como situacional, ou seja, depende do contexto, da situação, para produzir sentido. O uso da palavra pela criança fora da situação perde o significado, ou pode se referir a vários significados, ou seja, sem o contexto a palavra torna-se um “som oco”.

Como já afirmamos anteriormente, a crise é um momento de ruptura em que o “velho” dá lugar ao “novo”, “se entendermos por desenvolvimento um processo no qual se produz algo novo a cada estágio sucessivo, algo que antes não existia” (VYGOTSKI, 1996, p.320). Portanto, a neoformação da crise do primeiro ano, segundo o autor, é a fala autônoma, que produz uma mudança significativa na personalidade da criança. O uso da fala autônoma transforma a situação social de desenvolvimento, pois a criança passa a estabelecer uma nova relação com o meio, mediada pela fala (situacional), pelo início da simbolização na atividade.

Como já discutido, a interposição dos signos (palavra) na atividade humana transforma e articula o sistema interfuncional e o principal desdobramento para as emoções é a requalificação da afecção pelos objetos, que determinará em última instância a direção das ações e operações. A palavra, como mediação simbólica, agrega traços universais dos

²⁵ No Tomo IV a tradução para o espanhol é “linguaje autónomo infantil”. Porém, como já foi debatido por Zoia Prestes (2010), entendemos que Vigotski, neste momento, esta se referindo à fala.

significados dos objetos. A relação que cada criança estabelecerá com os significados historicamente construídos, por intermédio dos objetos, é a partir de uma situação singular e concreta. A análise sobre a situação concreta é a análise da própria *vivência*, ou seja, já na transição do primeiro ano de vida à primeira infância a criança é capaz de expressar os princípios de suas necessidades e desejos de acordo com as possibilidades objetivas e as particularidades de sua forma de ser, a partir da relação com os objetos.

Neste sentido, a fala autônoma é imprescindível para criar na criança a necessidade de se dirigir a um objeto de forma contextualizada e emocionalmente motivada. Num primeiro momento a criança ainda continuará jogando os objetos no chão, colocando na boca, ou seja, fazendo uma exploração indiscriminada. A mediação de outras pessoas dando-lhe os modelos da função social dos objetos para a ação da criança requalifica a atividade. As emoções, que antes surgiam a partir da dependência da intensidade dos estímulos externos, agora, se inicia a possibilidade de tornarem-se voluntária. As emoções articuladas ao desenvolvimento da linguagem (fala autônoma) são, em alguma medida, elementos de regulação da conduta, pois a relação com a realidade passa pela mediação dos significados culturais, que dirigem a conduta, que neste momento são apenas premissas.

Portanto, a crise do primeiro ano significa que os princípios da atividade mediada por signos estão se formando e geram impactos diretos na unidade afetivo-cognitiva da criança. A “tendência” do desenvolvimento das emoções nesta crise é de dar direção para a atividade da criança, que neste momento [o desenvolvimento] prevalece no plano “empírico”, despontando formas de ser únicas, ou seja, está em construção o desenvolvimento das bases para a formação da personalidade.

2.1.4 Primeira infância

A crise do primeiro ano inaugura uma nova relação com a realidade mediada pela fala autônoma, que é, por sua vez, resultado do desenvolvimento da atividade de comunicação emocional direta. No novo período, a comunicação não desaparece, mas muda de qualidade conforme a fala é desenvolvida. Junto com a fala muda também o desenvolvimento da emoção, que antes era o único recurso da comunicação da criança, e com a conquista da fala, passa a gradativamente se articular às funções cognitivas, com destaque à própria linguagem e ao pensamento, despontando como elemento regulador da ação da criança.

Para compreender o desenvolvimento da unidade afetivo-cognitiva nesta idade, exploraremos algumas determinações importantes da atividade-guia deste período, a atividade objetal-instrumental. Como foi assinalado, a atividade objetal surge a partir da atividade de comunicação emocional direta, como aponta Lisina:

Desta forma, pois, as ações objetais surgem no contexto da comunicação das crianças com os adultos. Porém, logo elas adquirem uma relativa independência com respeito à atividade comunicativa e têm sua própria linha de desenvolvimento, ligada com a comunicação mas já não fundida com ela. Entre a atividade objetal e a comunicação se estabelecem relações complexas. Em casos favoráveis a comunicação se converte em parte ou aspecto da atividade manipulatória; a colaboração com o adulto, o exemplo ativo e o apoio prático dos maiores ajudam a criança a dominar os jogos processuais e assimilar os procedimentos socialmente fixados para utilizar objetos cotidianos simples (vasilha, vestimenta, etc.) (LÍSINA, 1987, p.290).

A fala gera transformações significativas no desenvolvimento da criança, que vão desde as novas conexões entre as funções psíquicas, engendrando as bases da auto regulação da conduta (capacidade de formular alguns objetivos), até o processo de identificação com um ou outro objeto, a depender de seu conteúdo social. Portanto, apresentaremos essa tendência de desenvolvimento que ocorre na primeira infância e os desdobramentos para o desenvolvimento de emoções e sentimentos.

No início do segundo ano de vida, segundo Bozhovich, a criança não mais se “subordina docilmente” ao adulto, pois não está somente sob a influência das determinações diretas e situacionais, mas também das imagens e representações evocadas pela memória:

Distintas observações testemunham convincentemente que, a partir do segundo ano de vida, na consciência do pequeno começam a funcionar de maneira ativa as recordações e que para ele têm matrizes afetivas não só os objetos percebidos diretamente, mas também as representações acerca deles, suas imagens (BOZHOVICH, 1987, p.259).

Portanto, conforme a criança se desenvolve, as funções psíquicas se diferenciam e atuam no processo de composição da imagem da realidade objetiva. Na primeira infância, Bozhovich destaca o papel da memória como uma das funções que transforma a atividade infantil. A unidade entre as funções cognitivas e afetivas em processo de diferenciação é um elemento importante para a execução da atividade da criança. Além da criança se situar na realidade, a partir dos elementos captados situacionalmente, também passam a atuar os registros memorizados. Ambos os elementos são apreendidos a partir de uma relação afetiva da criança com a realidade.

A fala possibilita à criança ir desenvolvendo, mesmo que incipientemente, a memória voluntária; conforme a criança vai se desenvolvendo, as ideias sobre os objetos e fenômenos da realidade também se desenvolvem. É através da fala que a criança se apropria do conhecimento sobre os objetos, sua função social e seus valores sociais. A criança, neste momento, já não é totalmente “refém” da intensidade dos estímulos externos dos objetos, ela começa a se atentar, sentir, perceber, se afetar e desejar os objetos pelo seu valor social, transmitido pela linguagem no processo de comunicação com os adultos e outras crianças. Estas transformações psíquicas só são possíveis porque, primeiramente, são as atividades que exigem da criança esta nova reorganização psíquica, e como desdobramento desta afirmação tem-se neste momento o entrelaçamento entre linguagem e pensamento. Esta conquista do desenvolvimento psíquico significa para o comportamento da criança a capacidade de agir cada vez mais por planejamento e intencionalidade:

A conversão da fala em instrumento do pensamento, por sua vez, determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua ‘direção externa’ para assumir, também, um papel no planejamento e na orientação do comportamento (...) (MARTINS, 2013, p.179).

Na medida em que a fala, enquanto instrumento do pensamento, possibilita que os objetos ganhem valor e função social para a criança, sua relação com eles se modifica. Este período marca um importante afastamento das barreiras naturais²⁶ das emoções, pois seu desenvolvimento segue a partir da apropriação do conteúdo social dos objetos. As emoções surgem não só como resposta à intensidade dos estímulos externos, mas pela busca da satisfação de necessidades postas pela atividade compartilhada com adultos e crianças que transmitem os modos sociais de uso dos objetos e comunicam seu conteúdo axiológico.

É importante ressaltar que o conteúdo social dos objetos não diz respeito somente à captação das determinações inteligíveis de um objeto (propriedades, função social, etc.), mas também contem valores sociais. A criança não brinca despreziosamente com a boneca, assim como a mediação dos adultos não é neutra no sentido de apresentar uma boneca a uma criança.

²⁶ “Barreiras Naturais” é uma terminologia utilizada por Lukács (2013) para se referir ao desenvolvimento do ser social como um processo de afastamento/superação das leis naturais. A intenção de retomar esse conceito no texto, é de recortar este processo de afastamento/superação das leis naturais e aquisição das leis sociais que passam a reger o desenvolvimento das emoções. Obviamente, que para o materialismo dialético o afastamento nunca é absoluto, passível de rompimento, mas significa a superação por incorporação.

Como foi discutido, toda atividade humana é teleologicamente orientada e o momento da prévia ideação exige fazer escolhas, julgar o mais adequado diante dos fins que se colocam. Por isso, chamamos atenção para o fato de que a cada período a criança conquista novas possibilidades de agir no mundo, e nosso objetivo nesta pesquisa é de ressaltar as transformações que mais diretamente afetam o desenvolvimento de emoções e sentimentos. Tendo isso em vista, diante da situação social de desenvolvimento na primeira infância, o que se coloca em evidencia é o caráter das emoções desenvolvidas a partir da apropriação do conteúdo social dos objetos.

É recorrente a cena de meninos dessa idade se recusarem a manipular bonecas ou “brinquedos de comidinha” alegando serem brinquedos de meninas. Esta cena é movida por conteúdos sociais que suscitam certos tipos de emoções e vão formando a atitude (e a própria personalidade) das crianças nas atividades que realizam. Obviamente, os valores não emergem na criança espontaneamente, a partir de si mesma, eles são construções históricas e se materializam na atividade humana através dos objetos e relações, desde a infância. Os valores são produtos do encaminhamento ideológico²⁷ que se dá para um conflito social, desempenha uma função junto às lutas sociais decorrentes e incluindo a luta de classes.

Portanto, a fala que se desponta como neoformação psíquica importante nesta idade, não funciona somente para denominar os objetos e compreender seu uso social, mas também para incorporar determinados valores sociais que compõem as vivências das crianças. Estes aspectos vão tornando-se parte das particularidades da personalidade da criança e se fazendo presentes em suas vivências.

2.2 Infância

2.2.1 Crise dos três anos

A crise dos três anos marca a primeira transição de épocas na periodização do desenvolvimento psíquico. A transição entre os períodos são marcadas pelo acirramento de contradições, que se expressa como crises. Porém, a crise entre épocas tem maior expressividade porque, em certa medida, trata-se sempre do ingresso em uma nova esfera da

²⁷ Ideologia aqui não está sendo utilizada como sinônimo de falsa consciência, mas como um sistema de ideias que depende de desempenhar uma função precisa junto às lutas sociais (VAISMAN, 2010).

sociabilidade, é sempre a “volta da comunicação”, ou a representação do interesse pela inserção nas relações humanas mais complexas.

O trato com os objetos na atividade objetal-instrumental exigiu o desenvolvimento psíquico da criança, com destaque à fala articulada ao pensamento, para que ela pudesse sanar a necessidade posta pela atividade: compreender o uso social dos objetos culturais. Em determinado momento, a atuação com os objetos, mediada pela fala, proporciona um “grau” suficiente ou satisfatório de entendimento dos objetos (função social, atribuições valorativas, propriedades, etc.), de modo que a motivação por essa atividade vai se esgotando e gerando novos interesses sobre os próprios objetos: a manipulação *contextualizada* dos objetos.

A comunicação volta a ganhar centralidade, prevalência como necessidade-guia, para compreender o contexto social do uso do objeto. Porém, a criança está em outro momento do desenvolvimento, em que a tentativa de “acionar” a comunicação estabelecida na primeira infância será fracassada, pois suas emoções se desenvolveram em conjunto (unidade) aos demais processos psíquicos. Desta nova necessidade de comunicação, *engendrada pela própria atividade*, nasce a contradição “interna” que a criança precisa resolver, baseada no que ela foi e naquilo que ela quer ser: a inconciliável união entre a comunicação baseada nas bases psíquicas passadas – emocional – com projeções futuras – fala. Este conflito, de não poder mais “regredir” ao padrão de comunicação consolidado na primeira infância, por vislumbrar novas formas de comunicação e uso da linguagem, gera na criança os sintomas da crise dos três anos.

Vigotski (1996b) cita alguns sintomas da crise dos três anos, mas se aprofunda pouco sobre cada um deles. Os principais sintomas seriam: negativismo, teimosia, rebeldia e independência. O negativismo é a nova atitude da criança para com seus afetos, quando ela nega seus próprios desejos para se afirmar na relação com o adulto. A teimosia está dirigida para seu interior, para seus próprios afetos. A rebeldia se dirige às normas educativas dirigidas à criança. A independência pode conter os outros sintomas, mas tem sempre em vista a realização de uma ação que a criança quer fazer sozinha. Estes sintomas não estão presentes em todas as crianças. O autor exemplifica, por exemplo, a rebeldia como um sintoma presente, principalmente, em ambientes que a criança vivencia relações autoritárias:

Compreende-se facilmente porquê a rebeldia da criança em um meio familiar onde impera uma educação autoritária se considera como o sintoma principal da crise dos três anos. Antes dela, a criança era dócil, carinhosa, lhe

dava as mãos e, de pronto, se volta rebelde, ranzinza, se converte em um ser sempre descontente, tão diferente da criança obediente e terna de antes. A rebeldia se diferencia da teimosia habitual por seu caráter tendencioso. A criança protesta a tudo, seu descontentamento, que se manifesta em réplicas insolentes, é tendencioso, expressa sua rebeldia contra tudo aquilo que antes gostava (VYGOTSKI, 1996b, p. 371).

Não existe padrão sobre como os sintomas desta crise aparecerão em cada criança. Dentre os sintomas citados por Vigotski o negativismo e a independência parecem ser a tendência de encaminhamento do conflito vivido por este período crítico, e as variações dependem das relações que a criança está envolvida.

Portanto, a potência desta crise é a intenção da criança em alcançar novas formas de ser e compreender as relações humanas a partir do que já se tornou intrapsíquico. Isto aparece como um conflito a ser solucionado pela criança e a grande mudança dos afetos neste momento é a criança criar mecanismos (sintomas) de subordinação das emoções para alcançar objetivos/finalidades. Esta é a nova neoformação afetiva que se consolidará no próximo período do desenvolvimento. A brincadeira de papéis colocará como necessidade para a criança a subordinação das emoções para a incorporação de papéis sociais.

Este movimento reorganiza todo sistema interfuncional. A atividade psíquica possibilita à criança projetar o caminho de realização de seus desejos (necessidades) com maior compreensão sobre as determinações objetivas e subjetivas:

Trata-se, assim, do estabelecimento de um elo entre os processos de linguagem externo e interno, por meio do qual a linguagem passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo (...) (MARTINS, 2013, p.179).

Essa transformação da atividade psíquica da criança conforma-a a sua experiência pessoal, significa um salto qualitativo da formação de sua personalidade. As crises entre épocas inauguram novos interesses, novos motivos que guiam as atividades da criança. Tendo em vista que a formação da personalidade é um processo permanente de distinção do sujeito em relação à realidade, é possível identificar que as crises entre épocas são grandes fendas deste processo, marcam saltos qualitativos da personalidade. Na infância, estes saltos vêm acompanhados de novidades (tudo é muito novo para a criança, dos objetos às relações humanas), ou seja, as mudanças pessoais acompanham o desenvolvimento do psiquismo, que por sua vez, significa poder ser e compreender a realidade até então não “acessível” ao seu desenvolvimento. Quando Vigotski afirma que o negativismo não está

diretamente relacionado com o conteúdo que está sendo negado, é importante investigar qual é, afinal, a função do negativismo no processo de formação da personalidade da criança:

A reação negativa se diferencia da desobediência habitual por dois momentos essenciais. Se destaca em primeiro lugar a atitude social, a atitude para outra pessoa. No caso dado, a reação da criança não se deve ao conteúdo da própria situação, de se quer ou não fazer o que se pede. O negativismo é um ato de índole social: se dirige principalmente a pessoa e não ao conteúdo de seu pedido (VYGOTSKI, 1996b, p.370).

O negativismo é um sintoma fundamental de que a criança se utiliza para se organizar perante os conflitos e a necessidade de demarcar as transformações de sua personalidade. O negativismo pode ser uma forma de a criança se afirmar pela negação. Quando a criança nega algo pelo simples fato de ser um mando/pedido vindo do adulto é porque a importância não está no conteúdo do que ela negou, mas na afirmação de algo pela negação. A afirmação de algo é a afirmação de sua própria existência, de reconhecimento do seu “eu”. Esta atitude é feita principalmente com adultos que a criança estima, com adultos que se importam com sua educação, pois é deles que a criança pode esperar reconhecimento e segurança para expressar sua forma de ser no mundo.

Além disso, o negativismo está intimamente relacionado ao sentimento de independência que a criança almeja neste momento de crise. Negar a ajuda, a escolha ou o pedido do adulto é uma forma de a criança realizar algo por si mesma. Esta tendência à independência se transformará na necessidade de realizar as atividades executadas pelos adultos. Porém, na impossibilidade de executar as ações e operações requeridas pelas atividades mais complexas, a criança sanará seu desejo de compor essas relações na brincadeira, incorporando os papéis sociais.

2.2.2 Idade pré-escolar

As crianças de idade pré-escolar inseridas em sociedades com alto grau de desenvolvimento das forças produtivas não estão incorporadas no trabalho produtivo, ou pelo menos não deveriam estar²⁸, pois ainda não possuem as capacidades necessárias que esta atividade exige. No entanto, como colocado no item anterior, as crianças sentem necessidade de avançar mais um passo na compreensão das relações sociais estabelecidas entre os adultos

²⁸ No Brasil o número de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos é superior a 42 milhões, destes, 8% ainda estão trabalhando (DIEESE, 2010).

e penetrarem gradativamente nas atividades dos adultos. A fim de satisfazer a contradição posta entre necessidade “de fazer o que o adulto faz” sem estar necessariamente incluída nas relações de trabalho, a criança representa os papéis sociais na protagonização lúdica. A brincadeira de papeis é justamente a atividade guia do período pré-escolar.

Se no primeiro ano de vida a criança explorava os objetos sensorialmente, e na primeira infância se apropriava dos modos sociais de uso dos objetos (atividade objetal), na idade pré-escolar ela continua brincando com os mesmos objetos, porém inseridos em novo sistema de relações, a partir de novas necessidades postas por esta situação social de desenvolvimento. Elkonin (2009) discute as modificações decorrentes da aquisição de um novo sentido para os objetos utilizados pela criança e para suas ações à medida que a brincadeira infantil desenvolve-se como representação de papéis sociais.

Para o autor, a brincadeira representa a evolução da esfera das motivações e necessidades, destacando o envolvimento emocional da criança com o papel e o enredo. Também situa sua importância para a formação, na criança, da aspiração a uma atividade socialmente valorizada, o estudo, como conquista fundamental na transição ao período seguinte do desenvolvimento.

Sendo assim, a esfera afetiva-emocional é preponderante na Idade Pré-escolar, mas isto não significa que a emoção é em si o motivo gerador da brincadeira. Diferentemente da psicologia histórico-cultural, outras concepções teóricas afirmam que a brincadeira é produto de forças motoras *internas* da criança, decorrentes dos impulsos primários internos e da auto-afirmação, que dariam prazer e satisfação para a criança. Elkonin (2009) critica estas concepções relatando que “nessas teorias, deixa-se de lado o fato de que essas emoções são apenas os sintomas secundários que acompanham a atividade e dão testemunho de como ela transcorre, mas em nada evidenciadoras dos verdadeiros motivos objetivos da atividade” (p.242). Neste sentido, o autor evidencia que as reações emocionais emergentes na brincadeira, sejam elas positivas ou negativas, devem-se às ações vividas no transcurso da atividade e não se constituem como o motivo gerador desta atividade. Exatamente porque o motivo gerador desta atividade é construído na realidade objetiva das relações interpessoais estabelecidas pela criança.

Tomando o adulto e seus atos como modelo, a criança sente-se fortemente dominada pelo desejo de representar a atividade do adulto e se envolve afetivamente com este desejo, resultando em um impacto emocional extremamente significativo para o desenvolvimento de sua personalidade. Se antes a criança brincava com objetos, como os

utensílios domésticos, na idade pré-escolar ela continua a brincar com os mesmos objetos, porém inseridos em novo sistema de relações, buscando novas satisfações emocionais. Elkonin (2009) discute as modificações decorrentes da aquisição de um novo sentido para os objetos utilizados pela criança e para suas ações:

A conversão da menina em mãe, e da boneca em filha, dá lugar a que os atos de dar banho, dar de comer e preparar a comida se transformem em responsabilidade da criança. Nessas ações manifestam-se então a atividade da *mãe com o filho*, seu amor e sua ternura, ou até o contrário: isso depende das condições concretas da vida da criança, das relações concretas que a circundam (p. 405, grifo nosso).

As ações exercidas pelas crianças na brincadeira de papéis se orientam afetivamente para as relações dos adultos, neste sentido, as emoções não só expressam o conteúdo dos motivos da conduta da criança, mas também atuam na realização destes motivos de acordo com o tipo de relações sociais oferecidas. As vivências da criança se voltam para a satisfação de suas necessidades e desejos de acordo com suas orientações de valores sociais apreendidos e engendram a dimensão emocional do psiquismo infantil. O próprio exemplo do autor, da conversão da menina em mãe, muito comum em sua época, hoje pode ser questionado quanto à reprodução de um estereótipo materno, de responsabilidade quase que exclusivamente feminina da maternidade, enquanto a paternidade não é considerada uma responsabilidade e poucas crianças incorporam esse tipo de papel social. Sobre as posições éticas e valorativas dos papéis sociais presentes na brincadeira iremos tratar mais a frente.

Zaporozhets (2002) foi um dos pesquisadores que contribuiu significativamente para a compreensão da função e estrutura dos processos emocionais na atividade infantil. O autor demonstra em suas pesquisas que as emoções mudam de lugar na estrutura temporal da atividade. A princípio as emoções emergem na forma de empatia por outras pessoas de acordo com as necessidades exigidas pelas ações que orientam a conduta da criança. Neste primeiro momento de formação da idade pré-escolar a criança busca reconhecimento dos adultos ao seu redor, seja através das expressões faciais, elogios ou gestos. Estes sinais, a princípio, são mais importantes que a execução de uma determinada ação ou tarefa escolar, por exemplo. Só na sequência, seguidas emoções passam a se anteciparem como força reguladora da conduta da criança. A tendência de desenvolvimento das emoções é de antecederem a realização das ações, pois a criança começa a ser capaz de julgar e dirigir suas ações segundo seus desejos, seus conhecimentos e seus valores sociais.

Zaporozhets destaca que esta mudança do lugar dos afetos na estrutura da atividade infantil ocorre, pois, ao tentar realizar tarefas não só necessárias a si mesmas, mas às outras pessoas a sua volta, a criança de idade pré-escolar passa a ter preocupação e sentimentos relativos ao impacto que suas ações terão sobre si mesma e no grupo. No início da idade pré-escolar, as primeiras experiências emocionais da criança se expressam na empatia em relação a quem orienta as ações necessárias para realização de determinada tarefa. Vale lembrar que este é o momento do desenvolvimento em que a criança assimila um mundo mais amplo que a manipulação de objetos, ela passa a reproduzir as ações humanas com eles. Para tanto, a criança se envolve e estabelece relações com as pessoas, tornando-se gradativamente mais consciente das afecções provocadas por estas. Segundo Leontiev (2012):

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação (p. 60).

Portanto, no início da idade pré-escolar a criança já consegue fazer uma avaliação cognitivo-emocional positiva ou negativa dos resultados de suas ações a partir da perspectiva e expectativa do que as pessoas de seu círculo mais íntimo esperam de seus atos. Esta gradual consciência de suas próprias possibilidades permite à criança progressivamente controlar seu comportamento, sendo que as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como elementos reguladores da atividade. Conforme a atividade da criança se complexifica ocorrem mudanças substantivas na composição e estrutura dos processos emocionais (ZAPOROZHETS, 2002). Isso significa que as emoções passam a antecipar o desenvolvimento de determinada tarefa.

A antecipação emocional, definida por Zaporozhets, se constitui como resultado da atividade interna (intrapésica) do sistema interfuncional, que por sua vez é formado na prática da criança com a realidade objetiva. A análise da situação social de desenvolvimento nos indica que novas possibilidades de compreensão das relações sociais estão surgindo para a criança de idade pré-escolar, e isto engendra neofomações psíquicas. É por meio das novas e variadas ações realizadas pelas crianças que os conhecimentos sobre si mesmas e suas capacidades ganham força e “surgem assim o orgulho, a satisfação de si mesmo, a autonomia, a insegurança, a hesitação, a alegria pelo êxito e demais sentimentos

humanos superiores” (LIUBLINSKAIA, 1971, p. 377.). Portanto, são as relações sociais (intersíquico) que vão dando origem ao desenvolvimento dos sentimentos (intrapíquico).

A criança só consegue se subordinar às finalidades e requisitos operacionais da ação porque há a possibilidade de ela começar a eleger conscientemente uma *hierarquia de motivos* que regulem sua atividade. Isto foi identificado por Leontiev em experimentos e Bozhovich retoma tais resultados: Só na idade pré-escolar, como demonstra as investigações, começa a surgir a subordinação aos motivos, baseados no propósito conscientemente adotado, ou seja, o domínio daquele tipo de motivos capazes de impulsionar a atividade da criança apesar de seus desejos diretos (BOZHOVICH, 1985, p. 192).

O capítulo anterior explorou a relação entre as emoções, sentimentos e a estrutura e dinâmica da atividade, afirmando as aproximações entre ações-emoções e motivos-sentimentos, sem perder de vista o movimento e as contradições postas na atividade. As justificativas destas relações já foram explicitadas, mas é importante demarcar que estas proposições não podem ser tomadas de forma descolada do sistema conceitual da teoria e principalmente, da teoria da atividade, para não incorrer no dualismo mecanicista.

Feitas estas considerações, é possível constatar o *surgimento do sentimento*, propriamente dito, na idade pré-escolar. O salto qualitativo do sistema interfuncional, que possibilita o aparecimento de sentimentos, mesmo incipientemente, deve-se, em última instância, à internalização de signos, responsáveis por engendrarem as rearticulações funcionais (entrelaçamento pensamento e linguagem). É no início do período pré-escolar que a criança começa a se submeter às instruções verbais dos adultos sem estarem, necessariamente, envolvidas em um contexto simpráxico. Isto porque, se fornecidas todas as condições educativas necessárias, a face semântica²⁹ da palavra passa prevalecer sobre a face fonética, ou seja, a ampliação dos significados das palavras implica grandes transformações em termos das possibilidades de domínio da conduta e dos processos de consciência sobre sua atividade.

Essa constatação está em estreita relação com o próprio desenvolvimento da atividade guia deste período, uma vez que a satisfação dos motivos postos pela brincadeira de papéis requer a interposição do significado dos objetos sem a presença deles. Elkonin (2009)

²⁹ Resumidamente, a face fonética da palavra é quando um som emitido pela criança tem dependência com o contexto simpráxico. Já a face semântica é quando a palavra compreende o objeto por superação do aporte sensorio-perceptual e carrega as determinações abstratas. O desenvolvimento da face semântica da palavra é um processo permanente de desenvolvimento, na idade pré-escolar a palavra além de exercer a função designadora, funciona também como orientadora da conduta.

exemplifica como o pensamento e a fala ocupam espaço das ações da criança, ao passo que o uso dos brinquedos como substitutos materiais da brincadeira vai se reduzindo:

É interessante assinalar que as palavras pronunciadas pela criança durante o jogo já exibem um caráter sintético. Por exemplo, ao se preparar para a refeição, a criança acerca-se da parede e faz dois ou três gestos com as mãos – lava-as – e diz: “lavei as mãos”; depois, tendo feito igualmente uma série de movimentos com a comida – leva à boca o pedaço de pau que faz de colher – anuncia: “já comemos” (p. 415).

Este exemplo evidencia como as operações exigidas na brincadeira podem ser substituídas com a preservação do conteúdo social da ação mediante a fomentação do uso da linguagem (fala). Representar adequadamente o papel exige que a criança seja capaz de compreender as regras da brincadeira, dominar sua atividade e renunciar a seus desejos imediatos. A fala, além de configurar um instrumento para a subordinação das ações da criança às regras da brincadeira, também será uma nova forma dela expressar seus desejos e emoções. Ter em vista a relação entre o desenvolvimento da brincadeira de papéis e das funções psíquicas, principalmente a linguagem, é importante para compreender como o processo de antecipação emocional vai sendo construído na infância.

Na brincadeira de papéis a criança expressa suas necessidades, interesses e valores sociais, que podem ser analisados no enredo de suas brincadeiras. Elkonin (2009) discute o caráter das relações estabelecidas no jogo a partir de relações concretas de vida da criança:

Claro que o caráter concreto das relações entre as pessoas representadas no jogo é muito diferente. Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (p. 35).

As condições e as relações sociais que a criança estabelece em sua vida concreta são fonte de conteúdo da brincadeira de papéis, atividade esta que funciona como força motriz do desenvolvimento das capacidades psíquicas. O conteúdo das emoções e dos sentimentos origina-se das condições sociais concretas vividas pela criança e se constitui como um importante elemento orientador da atividade, atribuindo-lhe caráter motivador. É importante ressaltar que neste momento a criança observa com mais acuidade e está muito mais sensível às normas, regras e valores sociais.

Conforme explicado acima, as primeiras reações emocionais deste período são produzidas no processo de afecção por determinados objetos/fenômenos, no caso os modelos sociais, num segundo momento, as reações emocionais passam a antecipar a realização das ações da criança, formando os sentimentos, graças à complexificação da atividade. Emoções e sentimentos antecipam os resultados da ação, que está diretamente relacionada com o motivo da atividade; este processo é importante para que a criança consiga organizar e dirigir a atividade que está sendo realizada, ou seja, as emoções e sentimentos desempenham um papel regulador do comportamento.

A essência da brincadeira de papéis reside exatamente nos *papéis* representados pela criança. Porém, a escolha de qual papel assumir no jogo perpassa por diversas determinações. Uma delas é a condição de que o papel seja objetivamente inacessível à criança, ou seja, só na brincadeira é possível desempenhar o papel de um adulto, por exemplo, de um/a professor/a ou de um/a motorista. Além disso, outra determinação que faz a criança escolher um ou outro papel é a capacidade de atribuir valores sociais que se identifica.

Como foi discutido no capítulo anterior, toda atividade exige escolhas das possíveis alternativas que levam ao objetivo traçado. As alternativas dizem respeito às condições objetivas de realização dos atos, e também das identificações valorativas. Nas sociedades de classes os valores nunca são universais, pois são produtos de disputas históricas. Quando a atividade exige uma identificação de gênero, por exemplo, existem basicamente dois valores em disputa: a reprodução da desigualdade de gênero e a emancipação feminina sobre o patriarcado. As possíveis identificações valorativas que balizam as escolhas da representação de papéis sociais já aparecem na brincadeira.

Em uma das atas apresentadas por Elkonin (2009), a experimentadora pede para duas crianças desempenharem o papel de outras duas colegas, mas uma das meninas (Dina) rejeita a tarefa: ““Eu não quero ser Tamara. Tamara sempre se comporta mal, não faz as lições. Ontem procuramos os lápis por toda a parte e ela os tinha escondido. Também vou ter que guardar tudo na gaveta ou quê? (ri)’ (pág. 282).” A fala de rejeição de Dina revela que alguns comportamentos (não guardar os materiais da escola) não aprovados socialmente dificultam a tarefa de desempenhar um papel; no exemplo era difícil para Dina assumir o papel de uma colega que não guardava os materiais, e ela já previa a resposta para tal comportamento, ter de guardar tudo na gaveta, mesmo na brincadeira. No exemplo, a rejeição ao papel sinaliza que Dina compreendeu que não guardar o material é ruim, seja porque prejudica a organização do grupo, seja pela reação negativa da professora a tal

comportamento, seja porque está apenas cumprindo uma regra (não é possível verificar o que rege tal aprendizagem).

O ocorrido com Dina ajuda a exemplificar que as afecções produzidas por determinados papéis revelam, em alguma medida, que a brincadeira é um espaço no qual a criança expressa os valores sociais que estão se constituindo como legítimos para ela. Isto porque na brincadeira está contemplada a representação de um papel social, que congrega uma atividade social, uso de determinados objetos e inclusive os valores sociais e sentimentos expressos por outras pessoas que serviram de modelos para a criança. O papel social, em última instância, sintetiza um padrão ou modelo de relação humana. A criança pode representar comportamentos preconceituosos, relações de poder na família, no trabalho, ou ainda, relações emancipadoras, de coletivismo, ajuda mútua, etc. Brincar é representar as relações entre homens e mulheres em sua totalidade:

Uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto é que capte os traços típicos da atividade desenvolvida por este adulto. Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com o caráter dessa captação e vai desde a escolha das ações objetivas exteriores características do adulto até as suas relações com outras pessoas (ELKONIN, 2009, p. 283).

No tratamento à brincadeira de papéis, Bozhovich retoma o que Vigotski e Elkonin já haviam apontado: a importância do princípio da formação ética e moral proporcionado pela incorporação de papéis sociais. Disto desdobra-se a importância do adulto no oferecimento de modelos e aprovação/reprovação da brincadeira, ou seja, sua intervenção é fundamental para que a criança compreenda a função social de uma posição ética:

A formação moral do pré-escolar está estritamente ligada com a mudança do caráter de suas interações com os adultos e com o nascimento, sobre esta base, de ideias e sentimentos morais, que L. Vigotski chamou de instâncias éticas internas (BOZHOVICH, 1987, p.267).

O jogo favorece a identificação, para a consciência da criança, das normas éticas de conduta socialmente aceitas e sua compreensão. Simultaneamente, no jogo, estas normas se convertem em autônomas e não em normas impostas de fora, que o pequeno apresenta a si mesmo. Falando figuradamente, o jogo constitui algo assim como aquele “mecanismo” que “traduz” as exigências do meio social em necessidade da criança. Este determina como deve conduzir-se em uma ou outra situação, não espera por fazer o que deve a aprovação dos circundantes. Seu prêmio são os sentimentos de satisfação e alegria pessoal que provoca no cumprimento de seu papel no jogo (BOZHOVICH, 1987, p.268).

Portanto, os processos emocionais na relação com os valores sociais são decisivos na formação da personalidade da criança e têm impacto crucial na idade pré-escolar. Segundo Blagonadezhina (1960, p.355, grifos originais) “uma reação emocional só é motivada por aquilo que de maneira direta ou indireta serve para satisfazer as necessidades dos sujeitos e está ligada às *exigências sociais*”. As emoções e os sentimentos são o que retificam o sentido do papel social representado pela criança e permeado por conteúdos sociais da vida adulta.

A brincadeira pode criar a impressão para quem está de fora que a criança “perdeu a noção” da realidade. Porém, é exatamente o contrário, pois na brincadeira a criança já é capaz de se comparar ao adulto e por meio da representação dos papéis se perceber criança: (...) Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto. Dá-se conta de que é criança ainda, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções (ELKONIN, 2009, p.405).

A criança se realiza nos papéis sociais adultos e ao mesmo tempo percebe-se não adulto. É na própria brincadeira que surgem novas necessidades para criança, a necessidade cognoscitiva, de apropriar-se de conhecimentos. A princípio esta necessidade aparece como forma de aprofundamento nos papéis sociais, mas sua importância vai ganhando sentido cada vez mais independente e, conseqüentemente, passando a exigir novas atitudes da criança.

2.2.3 Crise dos sete anos

Ao final da idade pré-escolar a brincadeira de papéis vai se esgotando como possibilidade de canalizar a necessidade de ser adulto sentida pela a criança, pois a apreensão da realidade, das relações sociais compreendidas pela própria brincadeira acaba por revelar para a criança um mundo muito mais complexo. A criança não consegue mais brincar de “supermercado” sem os preços dos produtos. Assim como é difícil brincar de ser professora sem saber escrever, contar histórias. Neste momento, ela vai perdendo o encantamento pelo “faz de conta” e cresce a necessidade de se fazerem reais as relações e atividades.

Na evolução da brincadeira reside a origem da possibilidade de a criança desenvolver a necessidade cognoscitiva, fazendo surgir nela a tendência a superar a atmosfera lúdica. As transformações da personalidade diante da necessidade cognoscitiva são

inevitáveis, e seus sintomas são principalmente a perda da “espontaneidade”. A criança começa a compreender a realidade a partir de princípios conceituais, porém sua atitude lúdica não é abandonada de imediato. Por isso, frequentemente se diz que na crise dos sete anos a criança ficou “sem graça”.

Esse fenômeno pode ser compreendido ao se considerar que o ato espontâneo só é engraçado porque é uma reação imediata, que leva a sério alguma absurdez, pela inadequação ou simplesmente pelo inesperado. A criança pequena é espontânea e torna-se engraçada porque não planeja dizer ou fazer algo engraçado, ela simplesmente o faz. Quando a criança força uma espontaneidade ela deixa de ser engraçada porque não há mais a relação imediata com a realidade. O que ocorre é que a criança passa a ter consciência de que é engraçada, e passa a tentar conseguir deliberadamente produzir esse efeito sobre as pessoas. O sintoma da crise dos sete anos é justamente a perda da espontaneidade infantil. Contudo, a perda da espontaneidade é de suma importância para seu desenvolvimento, pois é o sinal de que suas ações estão sendo planejadas a partir de significados que habitam o plano ideativo, superando a relação espontânea com o entorno.

No que tange ao desenvolvimento dos afetos, se na idade pré-escolar foram dadas as bases necessárias para o desenvolvimento dos sentimentos (antecipação emocional), na crise dos sete anos, segundo Vigotski aparece pela primeira vez a *lógica* do sentimento. Isto ocorre porque este momento inaugura o princípio da apropriação de conceitos científicos. A capacidade de generalização (propriedade do pensamento) se expande como capacidade dos afetos, confirmando a característica mais estável e generalizada dos sentimentos defendidas no primeiro capítulo:

Na crise dos sete anos se generalizam pela primeira vez as vivências ou os afetos, aparece a lógica dos sentimentos. (...) A criança de idade escolar generaliza os sentimentos, ou seja, quando uma situação se tem repedido muitas vezes nasce uma formação afetiva que tem a mesma relação com a vivência isolada ou o afeto, que o conceito com a percepção isolada ou a recordação (VYGOTSKI, 1996, p. 380).

É importante assinalar que Vigotski atribui, corretamente, muita ênfase à capacidade de generalização emergente na crise dos sete anos. No entanto, Bozhovich ao recuperar o conceito de sentido pessoal da atividade, de Leontiev, amplia a discussão da generalização da vivência. A análise tanto do desenvolvimento geral, como do desenvolvimento afetivo, torna-se, a partir da crise dos sete anos, cada vez mais complexa.

Dois fatores fundamentais compõem a análise da atividade infantil de forma mais decisiva: generalização da vivência e a hierarquização dos motivos.

A transição da idade pré-escolar para a idade escolar significa um salto qualitativo da capacidade cognoscitiva e teleológica da atividade. Com a capacidade de generalização, os processos afetivos tornam-se cada vez mais estáveis e mobilizadores da atividade.

2.2.4 Idade escolar

A idade escolar é um período bastante complexo, pois a criança passa a compreender a realidade e sua própria relação com ela a partir de conceitos. Por isso, é importante lembrar que esta pesquisa não tem como objetivo destrinchar o desenvolvimento de cada atividade-guia, mas destacar as particularidades do desenvolvimento de emoções e sentimentos de cada período. Apesar de ser de fundamental importância o desenvolvimento do pensamento no período escolar, por exemplo, estas determinações já estão dadas como incorporadas. Feitas tais considerações, é possível encaminhar a discussão necessária sobre a idade escolar para a compreensão dos afetos neste período.

A atividade escolar se desdobra da brincadeira como necessidade de compreender os nexos dinâmico-causais contidos nos próprios papéis sociais, nos objetos e fenômenos com que a criança se deparava. O aprofundamento nas determinações mais essenciais da realidade só é possível por meio da assimilação de conceitos. Por isso a própria atividade da criança exige que a centralidade da atividade psíquica seja capaz de captar a realidade a partir de conceitos: assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento do psiquismo da criança, que ocorrem sobre essa base (DAVÍDOV & MÁRKOVA, 1987, p.324).

Os autores Davídov e Márkova apontam a *tarefa*³⁰ como unidade de análise da atividade, pois segundo eles, permite, em alguma medida, superar a concepção intelectualista da atividade de estudo. A possibilidade de apropriar-se de conceitos não pode restringir a análise da atividade psíquica da criança aos aspectos cognitivos, mas deve incorporar às transformações mais amplas da personalidade:

³⁰ Apoiada em Davidov, Asbahr (2016, p.179) conceitua tarefa de estudo como “a unidade entre o objetivo da ação e as condições para alcançá-lo”.

A introdução de uma nova unidade de análise (a tarefa de estudo) contribuiu na especificação do enfoque que examinamos: o estudo não é só o domínio dos conhecimentos nem tampouco aquelas ações ou transformações que realiza o aluno no curso da aquisição de conhecimentos, mas, antes de tudo, as mudanças, as reestruturações, o enriquecimento da própria criança. Tal modelo abre caminho para analisar a atividade do sujeito no processo de estudo e permite, em certa medida, superar o intelectualismo na compreensão deste processo (DAVÍDOV & MÁRKOVA, 1981, p.324).

Desta forma, é importante ressaltar o impacto da atividade de estudo não só nas funções cognitivas, mas também afetivas. Os autores trazem como marco teórico desta afirmação a identificação da tarefa de estudo como unidade de análise, um conceito que aglutina concretamente as determinações mais essenciais da complexidade da atividade. A tarefa de estudo suscita na criança a valorização social pelo conhecimento, seus motivos pessoais de aprendizagem, a necessidade de compartilhamento coletivo de conhecimentos e desafios da aprendizagem e a mobilização do pensamento teórico.

Como em todas as atividades-guia, a atividade de estudo também tem sua evolução. Seu surgimento se dá, como foi descrito na crise dos sete anos, no interior da brincadeira de papel, à medida em que aparece e se consolida para a criança a necessidade cognoscitiva. A princípio, os motivos ainda não voltados para o *vir a ser* da atividade, mas como uma necessidade ingênua, reforçada e valorizada pelos adultos ao seu redor, de conhecer mais profundamente a realidade. Motivos apenas compreensíveis da atividade de estudo vão se tornando eficazes conforme a criança identifica sentido pessoal para o que está sendo apropriado, ou seja, quando percebe que os conhecimentos teóricos respondem a sua necessidade cognoscitiva, que tem por base o sentimento de pertencimento útil na sociedade, sua inserção nas relações adultas, nas relações de trabalho.

Se na idade pré-escolar a criança até identifica os problemas éticos e morais das relações sociais nesta sociedade, na idade escolar ela pode começar a compreender a gênese destas questões. Na idade pré-escolar as crianças percebem que, dependendo das diferenças corporais entre meninos e meninas, o tratamento, a expectativa e as obrigações são também diferenciados. Na idade escolar estas diferenças são tratadas a partir de sistemas conceituais, ou seja, articuladas a outros conhecimentos (históricos, biológicos, éticos, filosóficos, ideológicos, etc.), que ampliam seus questionamentos iniciados no período anterior.

Contudo, as transformações desses motivos não se dão de forma espontânea, é preciso condições objetivas, advindas, principalmente, da forma de organização do ensino.

A transformação da mera atividade de estudo em atividade de estudo autônoma, em que seus motivos e resultados se refletem nas demais atividades de sua vida, engendra a esfera motivacional da personalidade, configurando uma conquista fundamental para seu desenvolvimento:

É bastante diferente quando o estudo é convertido em atividade independente. Esta atividade, que tem um novo tipo de motivação, e corresponde às reais potencialidades da criança, está agora estabilizada. Ela determina as relações de vida da criança de forma estável e, desenvolve-se em velocidade acelerada sob a influência da escola, ultrapassa o desenvolvimento dos outros tipos de atividade da criança. As novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem, então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, o que significa que ela começou a desempenhar o papel da atividade principal (LEONTIEV, 2012, p.71).

No entanto, a ocorrência desta transformação de motivos, de conquista desta nova possibilidade de entendimento do papel que ocupa nas relações sociais na sociedade vigente, muitas vezes é inatingível. Por mais que a criança atribua sentido pessoal à sua atividade de estudo, estes não estão descolados das necessidades sociais. Para cada classe social, raça, gênero, e outras determinações indenitárias existem expectativas diferenciadas que se reproduzem historicamente e se fazem presentes na vida das crianças.

Bozhovich (1985) trata das necessárias condições de surgimento de necessidades particulares nas crianças em idade escolar: A atitude do escolar para o estudo depende principalmente da medida em que o estudo resulta ser o meio de realização de sua aspiração à nova situação social (BOZHOVICH, 1985, p.135). Se em sua condição de vida concreta não é posto para a criança este significado do estudo, é provável que as necessidades particulares dela não estejam voltadas para a atividade de estudo como meio de conquista de uma nova situação social, mas pela busca de outras necessidades, como comer na escola, encontrar amigos, etc. Isto não quer dizer que essas outras necessidades não podem existir, mas é justamente a hierarquia de motivação particular de cada criança que determinará sua *atitude* perante a atividade.

Se a criança não alcança motivos eficazes da atividade de estudo, ou seja, se a atividade de estudo não é capaz de gerar sentido pessoal para ela, isto terá consequência para seu desenvolvimento posterior, pois a adolescência inicial será justamente o momento da criança se identificar com grupos com os quais os conhecimentos mais lhe sensibilizou.

3 Emoções e sentimentos: implicações para a educação

Celebração de bodas da razão com o coração

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Eduardo Galeano, 2018.

Diante das discussões apresentadas sobre a gênese, estrutura e desenvolvimento das emoções e dos sentimentos a partir do sistema conceitual da psicologia histórico-cultural, gestou-se a necessidade de estabelecer-se a relação entre estes processos psíquicos e a educação. Portanto, este capítulo irá abordar no primeiro item uma breve explicação sobre como a perspectiva adotada neste trabalho compreende a práxis educativa, para então situar o lugar que a discussão a respeito do desenvolvimento afetivo ocupa nas vertentes pedagógicas em disputa historicamente. No segundo item, serão retomadas as principais neoformações afetivas explicitadas no capítulo anterior, pois são os fundamentos da ação pedagógica em vista da construção da práxis educativa revolucionária.

3.1 Unidade afetivo-cognitiva e o sentido da educação

Os estudos abordados nesta pesquisa apontam que o dualismo entre razão e emoção não comparece à atividade psíquica humana concreta, trata-se de um dualismo epistemológico. A separação destes processos teve sua função na história e implicou inclusive na construção das teorias pedagógicas. Tendo em vista estas considerações, o objetivo deste item é compreender ontologicamente a relação entre processos afetivos e a práxis educativa.

Já indicamos anteriormente que a atividade de trabalho configura-se como protoforma das demais práxis humanas, ou seja, o trabalho inaugura a atividade consciente, dotada de seus momentos cognoscitivo e teleológico. De acordo com Lukács, toda práxis social surge em decorrência de necessidade social sobre o sujeito, que o põe em movimento, o faz escolher os processos e alternativas que o leva ao pôr do fim (finalidade):

Toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a práxis é uma decisão entre

alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca das posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação (LUKÁCS, 2007, p.231).

A atividade educativa configura-se como uma práxis social, e como em qualquer outra, exigem escolhas entre as possíveis alternativas. Como assinalado no primeiro capítulo, os chamados pores teleológicos secundários ou práxis puramente sociais, são definidos por Lukács como “pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência de outros homens, visando levá-los a executar os pores desejados” (2013, p.132). Neste sentido, a educação, em sentido mais geral, é uma atividade que visa provocar intervenções em outros sujeitos ou grupos, pois se trata de uma práxis de relação sujeito – sujeito.

É importante salientar que as escolhas entre alternativas das práxis sociais, com destaque à educação, são balizadas por dimensões éticas, políticas, morais, estéticas, científicas, que visam *exercer influência* sobre outros sujeitos e grupos. A integridade dessas dimensões é realizada nos pores teleológicos (atividade consciente) a partir de dados *desejos*, ou seja, afetos que mobilizam a atividade.

As posições éticas, políticas, morais, estéticas, científicas, etc. contidas nos sistema de significações possuem uma nítida vinculação afetiva, já que para alcançar teleologicamente os fins da atividade é necessário se envolver afetivamente com as possibilidades das escolhas determinadas por características da personalidade e da realidade objetiva.

A caracterização da educação como atividade consciente ou como pôr teleológico secundário, como chamou Lukács, é necessária para justificar onde se situa a relação entre emoções, sentimentos e educação escolar. Entende-se, portanto, a educação como uma atividade que busca, em última instância, o convencimento acerca de um determinado sistema de ideias científicas, artísticas, filosóficas, etc., para que, ao fim, este medeie a relação dos educandos com a realidade. O convencimento, aqui, não significa doutrinação ou imposição, mas sim a possibilidade de proporcionar aos estudantes a apropriação desses sistemas de conhecimentos e valores sociais necessários para que compreendam a realidade e intervenham nela.

Recentemente, três trabalhos de pós-graduação, a partir da mesma perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, foram defendidos e cada um com sua especificidade colocou em pauta a relação entre valores, conhecimento e educação. Esta

discussão é indispensável para o tratamento de emoções e sentimentos na educação, pois, como será apresentado no decorrer do texto, as emoções e sentimentos são base das afecções que movem a atividade educativa. Os autores (SILVA, 2018; MESQUITA, 2018; NEVES, 2019), cada um com um objeto de pesquisa, chegaram a um princípio em comum: existe uma intrínseca relação entre conhecimento e valores e estes comparecem à práxis educativa de forma decisiva.

Neves (2019) demonstra a especificidade ontológica dos valores sociais a partir da teoria marxista, principalmente, com base nos fundamentos postos por Lukács. Em síntese, o autor demonstra como os valores sociais se desdobram dos valores econômicos. Nas palavras do autor:

(...) Os valores econômicos se realizam em objetivações que têm valor para os sujeitos por terem uma utilidade garantida pelo valor de uso. Mas a realização desse valor que satisfaz uma necessidade depende, no capitalismo, de uma mediação anterior ao uso: a compra mediada pelo valor de troca, expresso em dinheiro. Esta, por sua vez, depende de uma determinação fundante: a *produção* de valor econômico pelo trabalho humano. O valor econômico é, portanto, uma objetivação produzida pela atividade humana que tem valor porque satisfaz uma necessidade socialmente referendada (NEVES, 2019, p.23).

O valor econômico é, portanto, produzido pelo trabalho na particularidade do capitalismo, que se constitui não só como uma organização da produção, mas como uma organização social, essencialmente pautada na divisão social do trabalho. Os valores sociais são os desdobramentos das posições sociais frente aos interesses antagônicos presentes nesta sociedade que se constitui permanentemente pela exploração e opressões. Segundo o autor, os valores sociais são posições dos sujeitos frente às diversas disputas postas pelas relações sociais: Já os valores sociais comparecem como reguladores das relações subjetivas na objetividade social, indicando critérios das escolhas entre alternativas, seja nas relações de produção, sejam nas demais atividades humanas (NEVES, 2019, p. 23).

Neste sentido, o autor, com razão, defende a universalidade do ato de valorar, ou seja, toda atividade desde o trabalho e para além dele, comparece a valoração como importante capacidade de tomar posição nas relações sociais que se estabelecem. Já os valores sociais, conteúdos da valoração, são particulares, surgem das necessidades de cada organização social.

Essas considerações são importantes para demarcar a existência dos valores sociais na prática educativa. Cada teoria pedagógica situa a relação entre os valores e o conhecimento na relação ensino aprendizagem, de acordo com uma dada concepção de

mundo e de desenvolvimento humano. Na introdução deste trabalho, discutiu-se, brevemente, sobre como a pedagogia das competências tornou-se hegemônica neste momento histórico de nosso país. É evidente que as teorias pedagógicas possuem suas razões de existência em momentos históricos e conjunturais determinados.

Antes mesmo das eleições de 2018, Leher, Vittoria e Motta (2017) apontaram, a partir de uma análise conjuntural da crise estrutural do capital, que as mudanças promovidas pelo governo Michel Temer tendiam a orientar o campo da educação para um modelo de “restauração do padrão de acumulação semelhante ao da ditadura empresarial-militar” (p.15). Isto demonstra a intrínseca vinculação entre as transformações das políticas públicas educacionais e a organização do modo de produção capitalista. As reformas iniciadas no governo Temer, que incidem sobre o campo educacional, respondem econômica, ideológica e politicamente às demandas de um país periférico e dependente como o Brasil.

A partir da análise de uma combinação de fatores políticos, culturais, históricos, ideológicos, etc. Leher, Vittoria e Motta (2017) justificam a restauração de um modelo empresarial-militar na educação brasileira. Dentre estes fatores destaca-se justamente a condição da educação de um país dependente e periférico, exportador de *commodities*. Com a redução da produção, provocada pela crise estrutural do capital, houve a queda do preço e exportação dos produtos básicos. Este fator acentuou o desemprego “especialmente na indústria que somente entre 2014 e o primeiro trimestre de 2016 reduziu 1,7 milhões ocupações” (LEHER, 2017, p.16). Este cenário econômico atrelado a uma disputa ideológica de responsabilização e alternativas para “superar” a suposta crise do Estado, acirrou a luta de classes e a polarização política no país.

A disputa de classe se mostrou no confronto de ideias políticas, em que a direita, por meio de suas instituições propagou os *think tanks*³¹. Em sua aparência, o debate político se reduziu às análises ligeiras, em que qualquer compromisso com as reais determinações históricas e sociais da disputa foi abafado. Um país em que o conhecimento científico não é tomado como caminho para seu desenvolvimento torna-se terreno fértil para a implementação de ideias infundadas, baseadas no senso comum e carentes de verdade histórica. Esta forma de apreender ligeiramente a realidade tem seu *sentido* na história de formação da sociedade brasileira.

Tanto o Brasil como os demais países latino-americanos tem sua história marcada pela colonização que, segundo Caio Prado Jr, rege o *sentido da evolução brasileira*.

³¹ “*think tanks*” pode ser traduzido como fábrica de ideias.

O processo de colonização europeia e posteriormente de outros países centrais, como os Estados Unidos, instituiu a essência econômica brasileira: país exportador de matéria-prima. É preciso retomar esta tese colocada por Caio Prado e outros autores e autoras, para, na sequência, compreender a função social que a educação cumpre na sociedade brasileira. O autor sintetiza esta posição com a seguinte explicação:

(...) Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isso. É com tal objetivo, objetivo exterior, voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem o interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileira. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura, bem como as atividades do país. Virá o branco europeu para especular, realizar um negócio; inverterá seus cabedais e recrutará a mão de obra de que precisa: indígenas ou negros importados. Com tais elementos, articulados numa organização puramente produtora, industrial, se constituirá a colônia brasileira (PRADO-JUNIOR, 2011).

Partindo da mesma abordagem que Caio Prado, Darcy Ribeiro analisa a história da educação no Brasil e demonstra que não se trata de um fracasso, mas um projeto da classe dominante desde a Colônia. A especificidade da luta de classes no Brasil é a verdadeira raiz do suposto fracasso educacional, na medida em que se perpetuam os interesses estrangeiros nas políticas de Estado em possibilitar a educação somente no limite mínimo da formação para a força de trabalho necessária para manutenção da condição de país dependente.

No Brasil, segundo Ribeiro (1979), houve duas vias de popularização do ensino básico: uma religiosa, baseada nos princípios luteranos, e a outra cívica, pautada na Revolução Francesa, que fomentava o ideal de formação do *bom cidadão*. Com ironia, o autor demonstra como os governantes tiveram sucesso em realizar um projeto educacional que contribuísse para o silenciamento e a ignorância da classe trabalhadora brasileira. Sendo assim, do ponto de vista da construção de uma educação voltada à emancipação e liberdade do povo, a história brasileira é um fracasso, mas, na perspectiva das classes dominantes, este sempre foi um projeto.

Feitas estas breves considerações históricas a respeito da educação no Brasil, é possível articular a intrínseca relação das atuais reformas no ensino com as particularidades da reestruturação produtiva no Brasil e a crise estrutural do capital. Importa ressaltar que os problemas da educação são disseminados pela concepção neoliberal como uma crise do Estado, e não do capital. Portanto, as soluções tem como pressuposto salvar o

Estado a partir, principalmente, da parceria público-privado e da importação de teorias e práticas hegemônicas.

Este processo dilatou as propostas neoliberais para “enfrentar” os problemas causados pela suposta crise política do Estado. Na educação o movimento de intervenção das empresas privadas pautando as políticas públicas nacionais ganhou mais força e aderência. Exemplo disso é a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi construída com a participação assídua do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), composta majoritariamente por membros do Movimento Empresarial Todos pela Educação (MTPE). Dentre os membros que compõem os movimentos estão os representantes de algumas grandes empresas como a Fundação Itaú, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs, o Grupo Gerdau e o Instituto Ayrton Senna.

Silva (2018) ao analisar a BNCC e seu processo de construção constata que se trata de mais um mecanismo de garantir a formação de subjetividades adaptadas à sociabilidade capitalista. Com a instauração do toyotismo como um novo padrão de exploração do trabalho no capitalismo, se impõe aos países dependentes a condição do trabalho flexibilizado, a ascensão das prestações de serviços que transforma o trabalhador em microempresário multifuncional. Para Correa:

A novidade não reside na originalidade dessas alternativas, mas na legitimidade conferida pelo apoio governamental e empresarial a essas formas de inserção no mercado de trabalho, que não atendem aos direitos previstos na legislação trabalhista (2006, p.253)

Neste sentido, é importante identificar que as recentes reformas na educação básica vêm acompanhadas das reformas trabalhistas e da previdência social. Isto se explica pela necessidade de mudanças não somente do padrão de acumulação do capital, mas de novas formas de sociabilidade, novos trabalhadores aptos a incorporarem subjetivamente tais demandas. A BNCC, segundo Silva (2018) é uma forma de controle e organização do currículo escolar frente às novas exigências do padrão de acumulação neoliberal do capital. O controle da vida, do desenvolvimento humano, passa a ser cada vez mais uma exigência da classe dominante, a necessidade de *capturar a subjetividade*³²: Na sensação permanente de insegurança e medo gerada por esse sistema é necessário controlar não apenas o que as pessoas pensam, mas também o que elas sentem e, principalmente, o modo como reagem aos seus pensamentos e sentimentos (SILVA, 2018, p. 30).

³² Captura da subjetividade é um conceito utilizado por Silva (2018), mas sua formulação original está em Alves (2011).

Neste contexto, a escola assume uma função fundamental para a formação do controle emocional baseado no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. O centralismo afetivo presente nas teorias pedagógicas hegemônicas não é ingênuo, mas tem correspondido ao ensino que prevê a formação de sujeitos adaptados emocionalmente às demandas da reestruturação produtiva. A complexificação da sociedade capitalista captou a influência decisiva de emoções e sentimentos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a escola deve acolher e promover a espontaneidade das emoções. Contudo, se os conteúdos dos afetos são, em última instância, os próprios conteúdos da consciência, então a espontaneidade é a reprodução das relações, valores, conhecimentos presentes no cotidiano das crianças. Desta forma, é preciso assumir que o cotidiano é marcado por ideias hegemônicas, reprodutoras de opressões e exploração. A criança por si mesma não será capaz de adotar qualquer posição crítica frente à ideologia dominante, pois para isto, seria necessário um processo educativo que rompesse com o modelo hegemônico. Sendo assim, na educação, a defesa da sobreposição dos afetos sobre a capacidade cognitiva de apreensão de conhecimentos só acentua o *ponto de vista liberal*:

É diante desse quadro concreto da realidade que ganha força teórica a secundarização do conhecimento sistematizado, e se assume, agora sim com convicção, o relativismo oferecido com verniz poético pelas teorias relativistas, diante das quais ganham destaque, sobretudo, os sentidos, os afetos e os valores. Trata-se, evidentemente, de uma dicotomia reforçada por um ponto de vista liberal diante da já objetiva impossibilidade de uma educação integral, omnilateral. Assim se divorcia a capacidade cognitiva, conceitual de apreender o conhecimento sobre o mundo das outras formas de percepção, dos nossos sentidos, do modo como o mundo e suas relações nos afeta, das emoções e sentimentos, e da valoração daquilo que consideramos importante ou desimportante (NEVES, 2019, p.90).

Se a história se utiliza do dualismo epistemológico, ora centralizando o conhecimento/cognição, ora centralizando as emoções/valores na prática educativa, o caminho de construção da educação crítica de base materialista histórica dialética, deve passar por esse problema e apontar os caminhos de superação. O principal desdobramento do dualismo razão-emoção se esbarra na educação escolar com a seguinte analogia: a razão está para a apropriação de conhecimento enquanto a emoção está para o estabelecimento de relações interpessoais e identificação aos valores sociais. Nesta lógica as emoções podem ocupar duas funções: ou as emoções atrapalham e até impedem o processo de ensino-

aprendizagem, a apropriação de conhecimentos, ou deve-se deixar fluir espontaneamente e o conhecimento, neste caso, deve acompanhar o “desabrochar” das emoções.

Neste sentido, o dualismo afetivo-cognitivo se faz presente na educação a partir da discussão sobre o papel do conhecimento no processo educativo. A incompatibilidade entre conhecimento e desejos/motivações tem suas raízes no próprio processo histórico. Desde que a perspectiva realista burguesa, notadamente após 1848, torna-se reacionária para evitar a exposição das relações de exploração do capitalismo, ocorreram diversas contrarrevoluções, inclusive no campo da ciência e na educação. A crítica à racionalidade passa a constituir um mecanismo ideológico próprio à sua nova condição de classe dominante, propondo formas relativistas de explicação do real, de acordo com suas novas necessidades econômicas e políticas. Este processo de decadência ideológica fragmenta o conhecimento do real, relativizando o conhecimento, pois cada contexto tem sua cultura específica.

As consequências deste pensamento para a educação culminam em um rechaço ao conhecimento sistematizado, pois o conhecimento seria uma forma de afastar os sujeitos de suas “vidas concretas”. Para a pedagogia das competências, por exemplo, o conhecimento está muito longe da realidade prática dos alunos e por isso, é preciso que a escola possibilite a formação de competências úteis para seu cotidiano. Desta forma, a escola deveria proporcionar ações práticas que desenvolvam competências úteis para sua vida cotidiana. Como é possível verificar na conclusão do relatório “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” (SANTOS; PRIMI, 2014), há um completo divórcio entre conhecimento e desenvolvimento socioemocional. Mesmo referindo-se aos conhecimentos “tradicionais”, o documento não aponta a necessidade de conceber o conhecimento como mediador do desenvolvimento das competências socioemocionais:

Sabe-se que, apesar de absolutamente fundamentais, as competências relacionadas ao letramento, numeramento e aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos curriculares tradicionais já não são suficientes para garantir o sucesso acadêmico, profissional e pessoal nos dias de hoje. É preciso indagar pelo que falta.

Ao que tudo indica, e os resultados deste Projeto corroboram, a abordagem socioemocional é um dos elementos fundamentais para se responder a essa questão (SANTOS; PRIMI, 2014, p.73).

Os desdobramentos do pensamento formal e dualista razão-emoção tem diversas consequências para a educação que vão desde os métodos de ensino (diretividade/

não diretividade do ato pedagógico) até, como foi exemplificado, a contraposição entre motivação/desejo e conhecimento. Os conteúdos desenvolvidos nessa pesquisa auxiliam a evidenciar a insustentabilidade da divisão entre razão e afeto na atividade humana. Os processos afetivos e cognitivos estão em unidade na atividade humana e o conhecimento é um importante mediador do processo de desenvolvimento destes processos psíquicos, com destaque nos períodos da infância. É importante ressaltar que não se trata da incorporação de qualquer conhecimento pela educação. Os conhecimentos estão em intrínseca relação com os valores sociais, que balizam a posição ideológica de qualquer problema da prática social. No entanto, as questões referentes ao caráter do conhecimento serão tratadas adiante.

Como sinalizado, é essencial retomar as proposições postas pela pesquisa para compreender a inconcebível separação entre emoção e razão na atividade humana, para então afirmar uma educação comprometida com o tratamento destes processos em unidade. Segundo Gomes (2013), as teorias pedagógicas têm reproduzido a dicotomia entre afeto e razão, gerando como principal consequência da visão naturalista de desenvolvimento da motivação escolar:

No bojo de algumas concepções equivocadas, a psicologia tradicional foi estabelecendo outras dicotomias atualmente presentes na educação escolar. Um exemplo disso é que na escola tratamos afeto e cognição como se fossem dois elementos separados na pessoa que aprende. Da mesma forma, falamos das emoções como se elas fossem isoladas do processo de aprendizagem. Compreender o afetivo desse ponto de vista traz consequências para o trabalho pedagógico: adotamos uma visão estática e uniforme da motivação, o que significa que as necessidades, os desejos e interesses das crianças – que têm como fundamento os processos afetivos – são vistos como aspectos naturais, intrínsecos à sua personalidade, portanto, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito (GOMES, 2013, p.511).

A naturalização das motivações como princípios internos da personalidade para ambas as concepções pedagógicas – de centralismo afetivo e de centralismo intelectual – não conduz à formação de motivos geradores de sentido pessoal. A formação de motivos pessoais depende fundamentalmente da compreensão dos conteúdos, direção da atividade e da construção de sentimentos para a execução da atividade. Portanto, entender o sentimento como constituinte da complexificação da atividade, particularmente dos motivos, é entender seu próprio desenvolvimento na unidade com os processos cognitivos e atestar sua importância na formação da atividade educativa.

Quando os processos afetivos e cognitivos da criança são compreendidos separadamente na atividade educativa, tornam-se ausentes as intervenções com o objetivo de

formar sentido pessoal das tarefas escolares. Isto porque, para as crianças desenvolverem sentido pessoal para as atividades escolares, é necessário que na hierarquia de motivos, elas tenham como prioridade os motivos correspondentes às demandas mais necessárias ao seu desenvolvimento (vistos na periodização) e as finalidades de suas ações correspondam a tais expectativas. Além disso, a intervenção pedagógica precisa criar mecanismos, de acordo com cada período, para a criança estabelecer relação entre seus motivos e as finalidades das ações. Este é um pressuposto (dentre outros) para que a atividade educativa promova uma educação calcada na unidade dos processos afetivo-cognitivos. Para entender este pressuposto é preciso retomar a relação entre a estrutura da atividade e o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos.

No capítulo 2 foi apresentado como hipótese uma definição de emoções e sentimentos. A cada novo item do capítulo a definição se expandiu a partir da conexão com os conceitos que balizam a psicologia marxista: desenvolvimento do psiquismo (consciência), atividade e personalidade. A sistematização dos dados teóricos coletados indica, grosso modo, que as emoções constituem-se na vivência de uma ação concreta e os sentimentos caracterizam-se por seu estado mais prolongado na vida, conservando e sendo conservados pelos motivos da atividade. Esta formulação tem como desdobramento a necessária vinculação dos sentimentos com a hierarquia de motivos da atividade. A manutenção de determinados motivos reflete o caráter do sentimento e vice-versa. Também desta formulação é preciso entender que a manutenção mais estável de um sentimento acontece porque as emoções provocadas pelas ações, em alguma medida, se repetem como vivência. Esta dinâmica engendra o sentido pessoal da atividade.

A existência do sentido pessoal depende inevitavelmente da articulação entre os motivos e as finalidades das ações. Contudo, na sociedade de classe a atividade encontra-se alienada, as necessidades humanas estão subjugadas às necessidades próprias da reprodução da ordem capitalista:

Atualmente, os homens realizam sua vida em função das possibilidades determinadas pela organização capitalista, que confere características específicas à estrutura de suas atividades, características que decorrem do mais absoluto divórcio entre eles e suas condições objetivas de existência, isto é, decorrentes da alienação (MARTINS, 2015, p.114).

A alienação da atividade produz a cisão de sua estrutura, que obviamente, não é absoluta, mas produz contradições que impactam na atividade psíquica. Na análise sobre as atividades educativas, foi colocada a insuperável contradição que funda a função

social da escola no capitalismo. É inevitável a alienação da atividade educativa, na medida em que o processo educativo se esbarra na necessária formação de trabalhadores no sentido do desenvolvimento de capacidades próprias a força de trabalho e também no sentido político, de naturalização das desigualdades e apaziguamento da revolta.

Mesmo reconhecendo a luta pela educação pública por parte dos militantes de esquerda, até mesmo educadores marxistas, é preciso ter clareza de que a organização escolar no capitalismo não romperá com a necessária dominação do capital sobre a formação/captura da subjetividade. Essa contradição só seria superada se não houvesse mais a necessidade da classe trabalhadora ser produtora de mais-valia para reprodução ampliada do capital. É no seio destas contradições que se deve colocar o problema das emoções e sentimentos presentes na atividade educativa.

A estrutura escolar vigente não é capaz de produzir processos educativos que não recorram à satisfação de necessidades postas pela educação burguesa. Seja através da formação de professores e professoras, do currículo, das relações profissionais e trabalhistas, dos valores sociais, dos métodos de ensino, etc. Essa dinâmica produz na criança necessidades concorrentes. Ao mesmo tempo em que a criança se mobiliza pelas necessidades constituídas historicamente (periodização), também se identifica com as necessidades conjunturais desta história. Essas necessidades estão aglutinadas.

Conforme discutido por Saviani (2008), na tentativa de resolver tais contradições, as pedagogias hegemônicas, com destaque a Pedagogia Nova, hoje considerada hegemônica, coloca como eixo estruturante da atividade de ensino o indivíduo, transformando o problema da “marginalidade” em diferenças individuais. Sabendo a importância da escola na formação da personalidade, a indústria educacional tem investido em teorias pedagógicas que apelam para a aceitação das diferenças (classe, raça, gênero, orientação sexual, conhecimentos), equalizando a nível individual problemas de envergadura histórica, com forte teor moral:

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incluindo neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (SAVIANI, 2008, p.7).

Os problemas históricos e sociais, que emergem na escola, são tratados como problemas individuais pelas pedagogias não críticas. Nesta perspectiva educativa as emoções e sentimentos configuram-se como recursos instrumentais de captura e adaptação da personalidade às diferenças, às individualidades específicas. Se se trata de questões individuais, o ponto de partida da atividade educativa é a própria iniciativa da criança e não a própria realidade social concreta (a prática social).

Diante da enxurrada de posições conservadoras na educação, surge a dúvida: como incorporar uma concepção materialista dialética dos afetos no projeto de uma educação crítica e revolucionária no seio das contradições apresentadas? Aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico infantil articulado ao contexto histórico brasileiro é um caminho para enfrentar os mecanismos reacionários da concepção hegemônica de desenvolvimento humano na educação.

Obviamente que a discussão sobre a construção permanente de uma práxis educativa revolucionária passa por discussões muito mais amplas e de igual importância. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir principalmente com a sistematização de pesquisas da psicologia histórico-cultural que visam superar a compreensão dualista entre razão e emoção.

A compreensão da unidade afetivo-cognitiva contribui para a construção de uma educação crítica, na medida em que concebe a apreensão conceitual do mundo pela unidade afetivo-cognitiva. Neves (2019) demonstra em sua pesquisa a unidade ontológica entre conhecimento e valor social, que na pedagogia é compreendido de forma desarticulada:

De modo dualista e binarizado, em geral se põe acento em um ou outro, ou no conhecimento ou nos valores, ao invés de se buscar a função social que a unidade entre eles cumpre ontologicamente na práxis social em suas diversas expressões, sendo o trabalho sua forma fundante. Tendo em vista problematizar essas dicotomias no pensamento pedagógico brasileiro, chamaremos de “centralismo dos valores” a ênfase nos valores que são desarticulados do conhecimento e de “centralismo do conhecimento” a ênfase no conhecimento que são desarticulados dos valores (NEVES, 2019, p.87).

Esse dualismo acompanha, em certa medida, o dualismo entre razão e emoção nas teorias pedagógicas. As pedagogias centrada nos valores sociais, via de regra, fetichizam a afetividade tendo-a como lócus da aprendizagem. A pedagogia com centralismo no conhecimento pressupõe significados isentos de valores, de posição ideológica. A unidade ontológica entre conhecimento e valor social precisa comparecer na construção da pedagogia crítica. Por isso, a sistematização do desenvolvimento do psiquismo como unidade afetivo-

cognitiva é fundamental, pois aponta o impacto afetivo-cognitivo que a apropriação da unidade conhecimento-valor social gera na atividade educativa.

3.2 Emoções, sentimentos e periodização: apontamentos para o ensino

Ficando estabelecido que as emoções e os sentimentos constituem-se e alteram-se em função das determinações objetivas e que estes processos funcionais conquistem estruturas mais complexas mediante a internalização dos signos da cultura e estabelecimento de conexões com as demais funções psíquicas, coloca-se como problema para investigação científica as consequências da análise histórico-cultural dessa problemática para o ensino nas diferentes épocas do desenvolvimento na infância.

A discussão educativa acerca da crise do nascimento passa, inevitavelmente pela vida anterior ao nascimento, a vida intrauterina. Há um forte apelo fetichista por parte de concepções naturalistas do desenvolvimento infantil sobre o período intrauterino. Como já foi colocado, não se trata em desconsiderar o desenvolvimento embrionário, mas não considerá-lo como um período do desenvolvimento do ser social. A vida da mãe gera impacto no bebê durante a gestação, mas são implicações biológicas, são respostas reflexas sustentadas por fatores bioquímicos.

Portanto, a educação promotora do desenvolvimento no período uterino deve estar necessariamente articulada à garantia de direitos sexuais e reprodutivos da mulher, no sentido de garantir condições de gestação adequadas para o crescimento embrionário do bebê. No que tange à especificidade afetiva, é importante lembrar que é no período uterino que se dá as bases das formações dos sistemas nervoso e circulatório, fundamentais para a constituição do amálgama sensitivo-emocional.

Com o nascimento, no primeiro ano de vida as emoções do bebê tornam-se o meio pelo qual ele estabelece seu vínculo com o mundo (pessoas e objetos ao seu redor). Os processos emocionais passam a ser sinais da satisfação de necessidades não só orgânicas (fome, sono, calor, frio, etc.), mas de necessidades culturais, chamadas por Bozhovich (1985) e Lísina (1987/1978) de necessidades de impressões externas. Como já foi pontuado no capítulo anterior, a educação neste momento do desenvolvimento deve-se voltar não só para a satisfação das necessidades de cunho orgânico, mas de raiz social.

A partir das necessidades orgânicas, que não podem ser satisfeitas pelo bebê, a intervenção do adulto cria novas necessidades. Este é um princípio educativo fundamental, é preciso criar intencionalmente a necessidade da criança de se relacionar emocionalmente com a realidade, particularmente com o “mundo das pessoas”. A educação precisa possibilitar ao bebê a capacidade de romper com seu estado passivo em relação à realidade e se diferenciar desta.

Com o desenvolvimento dos processos sensitivos, perceptivos e motrizes, as emoções, como o meio de comunicação da criança, engendram a direção das ações da criança. Por isso, a educação deve se ater aos modelos de expressões emocionais que fornecem à criança. Pelas emoções a criança se comunica com as pessoas e objetos, com sua realidade externa, então, é preciso que esta realidade externa esteja preparada para também comunicar-se emocionalmente com o bebê, que lhe ensine as especificidades de cada ato emocional:

Em consequência da qualidade de sua percepção, o bebê, a princípio, percebe e se afeta, fundamentalmente, com o aspecto expressivo do adulto que com ele se relaciona. Daí a importância do cuidado com as expressões afetivas dirigidas ao bebê: nesse contexto, promove-se a modelação de suas primeiras reações emocionais (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016, p.100).

A transição do primeiro ano de vida para a primeira infância é justamente quando a criança passa a dominar suas emoções a partir de determinados objetivos. Esta conquista provoca a necessidade da criança alcançar novas possibilidades de relação com a realidade. Como foi explicado no capítulo anterior, na crise do primeiro ano de vida há o salto qualitativo da comunicação, surge a fala autônoma e a emoção – enquanto processo psíquico – é requalificada.

As neoformações psíquicas que surgem na primeira infância constituem as *premissas* da tendência teleológica da atividade, a partir das quais a criança aos poucos passa a orientar sua atitude não pela força dos estímulos externos, mas pelos motivos e finalidades postos por sua atividade. Portanto, o ensino deve corroborar com este princípio do desenvolvimento, e uma intervenção fundamental para este momento é dar possibilidade de a criança requalificar a comunicação através da atividade objetual-instrumental. O princípio da requalificação da comunicação são os desenvolvimentos da linguagem e do pensamento. Apoiadas em Vigotski, Chaves e Franco (2016) demonstram o impacto do desenvolvimento da linguagem no psiquismo, na personalidade da criança:

Nesse sentido, Vigotski sustenta que as neoformações desse período estão relacionadas à linguagem e à tomada de consciência possível por meio da

aquisição da palavra. Na perspectiva do autor, é nesse período que surge, pela primeira vez, um sistema de funções separadas, com uma estrutura determinada, cujo ponto central continua sendo a percepção, a qual deve ser considerada uma neoformação. Com a ajuda da linguagem e do pensamento, os objetos adquirem significados (CHAVES; FRANCO, 2016, p.116).

Na constatação das autoras poderia ser acrescentado que além dos objetos, outros fenômenos circundantes à criança ganham significado. Como afirmado por elas, as neoformações psíquicas possibilitam a tomada de consciência da criança sobre si mesma. A criança toma consciência de si principalmente por via de expressão do que ela gosta ou não gosta, ou seja, pela expressão emocional do que a afeta. Por isso, o adulto não deve se ater só à nomeação de objetos, mas também das emoções, possibilitando à criança reconhecer o “alvo” de suas emoções, para quê e para quem ela se afeta e com quais objetivos.

Neste sentido, a atividade objetal tem que ser rica e diversificada, com diferentes objetos e intervenção educativa. Por meio desta atividade a criança se apropria indiretamente de valores sociais, que serão constitutivos de sua personalidade. A organização do ensino deve se ater, portanto, a importância que o uso de objetos tem para o princípio formação da orientação ativa da atitude da criança em face dos significados sociais.

A tomada de consciência pela criança de se distinguir da realidade, ao mesmo tempo em que participa dela, e dentre outros aspectos, culminam na crise dos três anos. Como já foi destacado, este momento é marcado por expressões de negativismo, teimosia, rebeldia e independência. A resolução da crise é canalizada na brincadeira de papéis. Portanto, é fundamental uma intervenção pedagógica que contemple o ensino da brincadeira, pois é nela que a criança poderá satisfazer a necessidade de independência, que são latentes nos sintomas da crise dos três anos.

Conforme foi abordado no item anterior, na idade pré-escolar as atividades da criança tornam-se mais complexas, com destaque à capacidade de subordinação aos objetivos postos pela atividade (motivos) em detrimento de seus impulsos imediatos. Este é um salto para o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, pois é a tendência à “antecipação emocional” pesquisada por Zaporozhets. Isto só é possível se a criança tiver adultos de referência para balizar suas ações e atitudes. Por isso, Bozhovich chama atenção para a inserção dos princípios éticos e morais neste momento do desenvolvimento. Este fato se confirma nas pesquisas de Zaporozhets quando aponta, por exemplo, o forte impacto que avaliações positivas ou negativas podem gerar sobre a atividade da criança em idade pré-escolar.

Nossa pesquisa (BATISTA, 2015) demonstrou que a realização e a afecção da criança pelas tarefas escolares são determinadas principalmente pelo envolvimento emocional que elas estabelecem com a professora. Ser reconhecido pela professora, neste momento do desenvolvimento, seja através das expressões faciais, elogios ou gestos, a princípio é mais importante que o próprio sucesso da execução de uma determinada tarefa. Neste sentido, a professora ocupa um lugar de referência para as crianças e a forma como ela assume este papel impacta diretamente em como as crianças reconhecem suas capacidades e seus sentimentos sobre si e sobre os outros.

Neste sentido, identificaram-se dois fundamentos de ensino para a idade pré-escolar: a brincadeira de papéis e a relação da escola com a criança, representada, principalmente pela professora. Porém, a brincadeira de papeis na escola pública ocorre, na maioria das vezes, nos “tempos livres”, em que a professora não realiza planejamento e intervenção direta. Deixar a brincadeira sempre acontecer espontaneamente na educação escolar, sem intervenção pedagógica, pode incorrer no problema da reprodução dos valores sociais hegemônicos. A brincadeira de papéis, como foi constatada por Elkonin (2009, p.80) “(...) nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais (...)”. O desenvolvimento das forças produtivas provoca uma mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Porém, no capitalismo, ao mesmo tempo que surge a necessidade de brincar devido sua impossibilidade de viver no meio adulto, também distanciam a criança do mundo do trabalho por conta das determinações de opressões e exploração presentes nas relações sociais: a cultura patriarcal, a dinâmica da família nuclear, o trabalho alienado e fragmentado, etc. A criança se desenvolve em ambientes completamente domesticados e individualistas, promovido pelos valores da família nuclear³³. A atividade alienada somada à tecnologia dissolvem o processo de trabalho e com isso, os trabalhadores dificilmente são identificados. Essa realidade impacta no esvaziamento de modelos sociais de trabalho, matéria-prima para a brincadeira de papeis. Portanto, há uma fragmentação entre infância e sociedade. Somente para a classe trabalhadora, quando chega na adolescência (por volta dos doze anos de idade) começa haver a cobrança do trabalho pelas instituições (família, comunidade, escola). O conceito de trabalho da educação burguesa para a classe trabalhadora é o trabalho alienado, meio de sobrevivência. Isto impacta diretamente na afecção da criança pelos modelos sociais

³³ Apesar do perfil da família brasileira não ser em sua maioria organizada a partir do modelo de família nuclear, adotam seus valores e cobram das crianças o conceito de família nuclear.

de trabalho na idade pré-escolar, que dificilmente é reconhecido por ela como atividade necessária para a sociedade e gênero humano. Não por acaso a educação soviética construiu escolas calcadas nos “fundamentos da escola do trabalho”.

Para Pistrak (2018), membro do coletivo de educadores soviéticos responsáveis pela construção da educação marxista no pós-revolução Russa, defende com base na compreensão materialista e histórica da realidade a não separação entre o “mundo do trabalho” e a infância. Para os educadores soviéticos (KRUPSKAYA, 2017; SHULGIN, 2009; PISTRAC, 2009, 2018) a sociedade que se pretende superar o trabalho alienado, deve ter em vista a superação da fragmentação entre ciência e trabalho:

Com esta colocação do problema, a questão da “relação entre o trabalho e a ciência” perde sentido ou, melhor dizendo, torna-se parte de um problema mais geral. A dificuldade com a relação trabalho e ciência só pode aparecer na situação do ensino isolar-se da educação. Nossa escola atual deve acabar com essa separação. O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o de ensino desenvolvem-se como um todo único, inseparável. A questão fundamental da escola não é a relação mecânica entre o trabalho e a ciência (ou como se pensa mais dissimuladamente, entre trabalho e ensino), mas, tornar ambos, partes orgânicas da escola, isto é, da vida social das crianças (PISTRAC, 2018, p.68).

Obviamente que os desafios da educação crítica e revolucionária estão longe dos postos pelo pós-revolução soviético. Porém, esta concepção e experiência dão os princípios do caminho para as ações políticas e pedagógicas da educação hoje. A brincadeira de papeis só vai ser reconhecida como objeto de intervenção pedagógica necessária para o período pré-escolar se estiver articulada à concepção de trabalho como atividade fundante do ser social. Esta concepção só é possível pela perspectiva histórica, incluindo o reconhecimento de suas contradições (luta de classes, colonialismo, patriarcado, etc.). Por isso, é importante combater as proposições que têm a brincadeira como atividade canalizadora da energia instintiva da criança. Com isso, também se combate a organização social capitalista (família, trabalho) desde a infância. Elkonin sinaliza o problema dos valores da família nuclear e da domesticação da infância para o desenvolvimento da brincadeira, como forma de reproduzir as relações capitalistas:

Na sociedade burguesa, as classes dominantes e os setores sociais abastados afastam totalmente o trabalho da vida dos seus filhos. O jogo, como tudo o que não é trabalho, converte-se da maneira mais geral na forma fundamental da vida da criança, forma universal e única de educação infantil que se dá espontaneamente. Isolada no meio da família e das relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete

principalmente nos jogos essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles. Talvez venha daí a impressão de que existe um mundo infantil especial do jogo como atividade cujo conteúdo fundamental são formas compensatórias de toda a natureza que reflete a tendência da criança para escapar desse ambiente fechado ao mundo das vastas relações sociais (ELKONIN, 2009, p.398).

A citação de Elkonin é fundamental para entender o impacto que a organização social capitalista tem no desenvolvimento da criança de idade pré-escolar. Porém, problematiza-se o fato do autor atribuir esta característica de organização familiar somente as classes dominantes e os setores sociais abastados. Apesar de haver diferenças significativas das condições de vida das crianças de diferentes classes sociais, os valores sociais da família nuclear, patriarcal, também comparecem à classe trabalhadora.

Essa discussão sobre trabalho é fundamental para balizar a intervenção pedagógica na brincadeira. Para que a professora intervenha na brincadeira, no sentido de complexificá-la, é preciso compreender sua gênese histórica, que são os próprios fundamentos do trabalho. Como já pontuado anteriormente, a espontaneidade da brincadeira caracteriza-se pela reprodução da estrutura e organização do trabalho posto nesta sociedade. Por isso, é importante que a construção de uma educação revolucionária, no mínimo, engendre questionamentos, desde a infância, sobre os papéis sociais reprodutores da exploração do trabalho e opressões presentes na sociedade capitalista.

Tendo em vista a importância que a criança dá à professora, principalmente no início da idade pré-escolar, é preciso atentar para as possibilidades de intervenções pedagógicas neste momento. Leontiev (2012) pontua que a relação da criança de idade pré-escolar com os professores é notadamente peculiar, pois se trata de um período em que a criança está sendo inserida em outro círculo de relação, não mais restrito a seus familiares ou responsáveis, mas inclui a professora e os colegas de turma (novos conteúdos relacionais). A escola pode contribuir muito para a apresentação e vivência de inúmeras relações sociais através de atividades coletivas, que envolvam grupos de crianças dando-lhe novos desafios e exigências para a realização das tarefas.

Os sentimentos formam-se nas relações concretas vividas entre seus pares e entre os educadores, por isso, é importante que suas atividades sejam planejadas e organizadas, já que a criança ainda está no processo de reconhecer e denominar o que sente. A nomeação e o entendimento das causas de emoções e sentimentos são intervenções pedagógicas necessárias para a idade pré-escolar.

Ao longo da idade pré-escolar a criança desenvolve a necessidade de entender cada vez mais as possibilidades de espaço que pode ocupar nas relações sociais. Isto só é possível porque a brincadeira de papéis possibilitou à criança querer conhecer mais a fundo os elementos cognoscitivos presentes nos papéis sociais. A transição do período pré-escolar é marcada, como já colocado no capítulo anterior, pela perda da espontaneidade infantil. A necessidade por conhecimentos contidos e suscitados pela própria brincadeira indica o início da formação da atividade de estudo.

Apoiada em Vigotski, Bozhovich defende que para a inserção da criança no ensino fundamental, ela deve estar preparada e isto significa ter alcançado um determinado nível de desenvolvimento dos processos psíquicos: a criança deve saber distinguir o essencial nos fenômenos da realidade circundante, saber compará-los, ver as semelhanças e diferenças; deve aprender a raciocinar, a encontrar as causas dos fenômenos, a elaborar conclusões (BOZHOVICH, 1985, p.171).

As necessidades que a escola, a família e a sociedade de forma geral colocam para a criança nos anos iniciais do ensino fundamental, refletem na formação da personalidade neste período, como assinala Bozhovich:

A forma em que haverá de cumprir com suas obrigações escolares, se tem êxito ou não em seus estudos, tem para ele uma profunda matriz afetiva. A perda da posição que a escola corresponde ou a incapacidade de estar a sua altura, lhe provoca um sentimento de perda do centro da vida, daquele terreno onde se sentia membro de um todo social. Por conseguinte, os problemas de aprendizagem escolar não são só questões da formação e desenvolvimento intelectual da criança, mas também compreende aspectos da formação de sua personalidade (BOZHOVICH, 1985, p.169).

É fato que a criança neste momento quer ser aceita e reconhecida por suas capacidades. Porém, a escola pública brasileira nem sempre é o espaço almejado pela criança para o desenvolvimento de suas capacidades. O desafio para o ensino baseado nessas características do desenvolvimento é de como criar condições para a canalização da necessidade cognoscitiva. Bozhovich (1985) recupera seus estudos feitos com crianças do primeiro grau da atividade de estudo evidenciaram que:

(...) quando os estudos provocam nessas crianças um interesse direto, rapidamente captam o material docente, resolvem os problemas com relativa facilidade, manifestam uma grande iniciativa criadora. Mas se estas tarefas carecem para elas de interesse direto e vem o cumprimento do trabalho escolar como uma obrigação e uma responsabilidade então começam a distrair-se, o fazem com mais negligência que as outras crianças e esperam menos da aprovação do professor. Isto denota uma preparação pessoal

insuficiente para o ensino escolar do aluno, sua incapacidade de encarar de forma correta as obrigações vinculadas com a posição do escolar. Não analisamos de imediato as causas desse fenômeno. Só é necessário sublinhar que a preparação intelectual e de personalidade nem sempre se coincidem (BOZHOVICH, 1985, p.176).

Esta síntese dos estudos e pesquisas experimentais demonstra que o desenvolvimento intelectual e a esfera motivacional não se correspondem necessariamente. A criança pode realizar a tarefa, mas não ter desenvolvidos os motivos sociais da atividade de estudo, por exemplo. Isto porque conforme discutido no capítulo anterior, as atividades da idade escolar tornam-se muito complexas. A hierarquização de motivos e a generalização da vivência são também determinações importantes para encaminhar princípios pedagógicos para esta idade. Um desdobramento desta constatação para o ensino é identificar e promover a se há coerência entre os principais motivos que movem a criança com a capacidade de generalização das vivências escolares.

A aspiração para compreender a realidade, fundada pela necessidade cognoscitiva, é por meio da apropriação de sistemas conceituais. É importante retomar a tese de que conhecimento e valores não estão apartados (NEVES, 2019), pois os sistemas de conhecimento científico, próprio da educação escolar, encaminha uma posição ético-moral-política para com a realidade. Por isso, um conteúdo fundamental para o ensino deve ser a articulação moral e política dos conceitos científicos. Mesquita (2018, p.101) centraliza sua discussão do período escolar nas possibilidades que a criança tem de apreender a realidade a partir do desenvolvimento do pensamento conceitual e assim, ir formando sua concepção de mundo:

É nessa idade que se organizam em um único sistema os valores morais dos jovens³⁴, pois o mundo social em sua totalidade pode ser compreendido e julgado. O interesse pela política é um sintoma de grande importância, por ela ser sumamente valorativa. Isso é permitido pela possibilidade de melhor compreender o mundo da política, considerando sempre o desenvolvimento do pensamento na ontogênese. São as novas formas de pensamento conceitual que permitem que esse tipo de interesse surja. Devemos levar isso em conta, compreensão e valoração são faces da mesma moeda.

Conhecer a realidade pelas contradições e posições éticas pode fazer a criança apreender os conteúdos escolares atribuindo-lhes sentido pessoal. A disponibilização desses fundamentos pela escola na atividade de estudo ganha sentido para a criança se compartilhados com seus pares. Segundo Asbahr:

³⁴ O autor utiliza “jovens” nessa passagem para se referir às crianças de idade escolar avançada.

Outra característica fundamental da atividade de estudo diz respeito a sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor como por desenvolver-se entre estudantes. Vale citar que um dos papéis do professor na organização do ensino é distribuir as ações de estudo de modo coletivo (...) (ASBAHR, 2016, p.180).

Entender a atividade de estudo como uma atividade coletiva deve ser uma responsabilidade para a construção de uma educação crítica. A concepção coletiva de ensino pode promover, inclusive, a auto-organização infantil, fundamental para o alcance da autonomia. A auto-organização das crianças em idade escolar contribui para a formação de uma nova dinâmica da atividade de estudo, sendo a/o professor/a responsável pela construção das relações coletivas na escola, dentro e fora das salas de aula. Esta é uma das condições postas por Pistrak, um dos educadores que tratou da auto-organização de estudantes no espaço escolar no pós-revolução soviética:

O terceiro ponto refere-se ao papel do pedagogo. É preciso dizer francamente que, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizarem sozinhas, mas são incapazes de formular e de desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização. Acrescentaríamos que o pedagogo não deve ser estranho à vida das crianças, não se limitando a observá-las. Se fosse assim, de que adiantaria nossa presença na escola? Exclusivamente ao ensino? (PISTRAK, 2018, p. 147).

Neste sentido, uma das tarefas do professor é de criar a necessidade de formação dos coletivos nos estudantes e mediá-los. No entanto, como diz o autor, a formação dos coletivos infantis não é um simples agrupamento quantitativo, ou uma reunião acidental de crianças; é preciso que o professor compreenda seu fundamento teórico-metodológico e o faça planejada e sistematicamente de acordo com objetivos concretos a serem atingidos:

Constatamos então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil da escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido (PISTRAK, 2018, p.20).

Fica evidente a fundamental importância da formação dos coletivos infantis na escola para construção de uma educação que desenvolva a autonomia e concepção de mundo com as crianças. Pela via coletiva, a atividade de estudo é capaz lançar bases fundamentais para a transição ao período seguinte, o início da adolescência, que significa o

desenvolvimento da *consciência* sobre o mundo e sobre si mesmo na construção do sentido pessoal da vida.

4 Considerações Finais

Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços.

O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, no guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces.

O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias.

Eduardo Galeano, 2018.

Começamos este trabalho reafirmando a tese de Marx que a apreensão da realidade se dá pela *atividade sensível humana*. No entanto, esta atividade humana sensível tornou-se fragmentada pelo *sistema de desvínculo*. Por isso, o esforço desta pesquisa foi de reatar os vínculos entre emoção e pensamento. Ainda hoje as emoções estão associadas aos sinais de fraqueza humana, como resquícios primitivos da evolução. Já o pensamento é considerado a conquista mais legítima das capacidades humanas. Não por acaso, a cultura capitalista-patriarcal fez da mulher o poço de emoções e fragilidades e ao homem atribuiu a capacidade racional, dando-lhe poder e licença para realizar julgamentos.

Isto demonstra que o dualismo entre razão e afeto influi de forma decisiva nas relações sociais concretas. Por isso, as práxis revolucionárias precisam de uma teoria revolucionária que paute superação deste dualismo e a construção de um entendimento integral entre as emoções e os pensamentos. No seio desta necessidade, este trabalho foi uma iniciativa de retomar a concepção materialista histórico-dialética deste problema para a psicologia da educação.

No entanto, avaliamos que as pesquisas em psicologia e em educação a partir do materialismo histórico-dialético ainda são marcadas por temas e abordagens calcadas por vieses racionais. É preciso avançar na teoria das emoções, pois, do ponto de vista da contribuição que a psicologia marxista pode gerar para o enfrentamento da luta de classes é justamente com a compreensão dos sofrimentos causados pelo *sistema de desvínculos*, para que novas motivações sejam construídas.

A tese central que Vigotski identifica para explicar a diferença entre o psiquismo humano e o psiquismo animal é a interposição do signo na relação entre sujeito e realidade. Para o autor, o signo é instrumento psicológico, que gera transformação na personalidade humana na medida em que é apropriado na e pela atividade. Desta tese desdobra-se o fundamento de que o desenvolvimento da consciência e das capacidades propriamente humanas dependem da apropriação de signos. Esta afirmação revolucionou a história da psicologia, pois traz, necessariamente, uma concepção histórica e cultural de desenvolvimento humano. E, se a educação é o ato de possibilitar o desenvolvimento humano através da socialização de conhecimento, a discussão sobre a apropriação de signos dados pela psicologia deve ser fundamento para a práxis educativa.

Porém, como a realidade se reproduz histórica e dialeticamente e os signos, no caso, o sistema de conhecimentos escolares, são produzidos nesta materialidade histórica e dialética, há diversos encaminhamentos possíveis que os conteúdos podem mobilizar e direcionar. Não é qualquer apropriação de conhecimento que promove, necessariamente, a consciência de classe.

A defesa linear e a-histórica de um sistema de conhecimento que se pretendeu racional, não raro, levou à opressão de grupos sociais. Ao discutir sobre a colonização do povo negro, Fanon destaca a racionalidade como uma das formas de opressão: Exploração, torturas, razias, racismo, liquidações colectivas, **opressão racional**, revezam-se a níveis diferentes para fazerem, literalmente, do autóctone um objeto nas mãos da nação ocupante (FANON, 1956, p.39).

A imposição da racionalidade branca, colonial e patriarcal, também oprime historicamente as mulheres. A destituição da razão feminina ainda hoje é uma das formas mais expressivas de violência contra mulher e da expressão da desigualdade de gênero. Com isso, não se faz a defesa do extremo oposto, ou seja, da relatividade racional e do centralismo dos afetos. Esta seria uma maneira dualista de compreender a apropriação do conhecimento pela razão e emoção. O caminho é recuperar a dialética que compõe o conhecimento em sua intrínseca relação com os valores sociais.

Com as formulações deste trabalho, entendemos que não basta compreender cognitivamente a alienação humana, é preciso criar motivações para a destruição desta trágica alienação humana e a construção de afecções para novas relações mais justas e libertárias. Para isso, situamos a unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano a partir da atividade e da formação da personalidade. As emoções e os sentimentos compõe a atividade humana de

maneira decisiva, impulsionando os sentidos pessoais de sua realização. Lukács (2013), afirma em seus estudos sobre a Ontologia do ser social, que os sentimentos são constitutivos do ato teleológico:

Os fins, os sentimentos, as convicções, as capacidades etc. de cada homem tornam-se para ele próprias objetivações valoradas positiva ou negativamente, que, em decorrência de sua socialidade elementar, de seu caráter comum elementar aos homens – a despeito de todas as disparidades que subsistem desde o princípio –, incidem sobre os pores teleológicos ulteriores dos sujeitos (LUKÁCS, 2013, p.427).

As emoções e os sentimentos são constituintes decisivos da esfera motivacional da atividade, se desenvolvem e ao mesmo orientam as atividades. Os estudos sobre o processo afetivo na psicologia histórico-cultural indicaram a importância de analisar a intrínseca relação existente entre as emoções, os sentimentos e os sistemas de valores com os quais os sujeitos operam. A relação entre esses processos foi tratada por Mesquita (2018), na qual defendeu que do ponto de vista epistemológico, os valores funcionam como unidade psíquica afetivo-cognitiva:

A nossa compreensão da constituição psíquica dos valores é que eles só existem como produto da atividade interfuncional, como *unidade de processos intelectivos e afetivos*. E isso gera ainda desdobramentos gnosiológicos e epistemológico interessantes, pois tudo indica que os valores morais são uma unidade de análise do que se chama frequentemente na tradição vigotskiana de unidade (no sentido de todo) afetivo-cognitiva (p.70).

Além da importância epistemológica que tem o tratamento dos valores na relação com as emoções e os sentimentos, estes são antes de tudo, significações que medeiam a atividade humana. É importante lembrar que na sociedade de classes os valores sociais estão em permanente disputa, pois se sustentam por privilégio de alguns grupos sociais em detrimento da opressão e exploração de outros. Portanto, a entendimento da unidade afetivo-cognitiva deve incorporar a discussão sobre como os valores constituem-se e medeiam a atividade.

Tratando-se de uma perspectiva crítica e revolucionária de educação, é impossível não colocar em pauta a dimensão valorativa dos conhecimentos contidos no currículo. Por isso, Zaporozhets assinala:

Por isso, não é possível limitar-se, na educação da criança, somente a comunicar-lhe os conhecimentos já adquiridos e a formar determinados hábitos de conduta. É indispensável desenvolver também as atitudes emocionais corretas em relação ao que lhe rodeia e formar elevados

sentimentos morais, intelectuais e estéticos, o que constitui a mais importante tarefa da educação comunista das gerações futuras (ZAPOROZHETS, 2017, p.135).

Para que a educação tenha em vista a formação de atitudes emocionais, ela necessita incorporar uma teoria de emoções e sentimentos para pautar a atividade pedagógica. Este postulado foi a essência deste trabalho: sistematizar uma proposição sobre o desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância com base materialista histórico-dialética, que fundamente a prática educativa crítica.

A sistematização sobre as principais fendas do desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância são fundamentos necessários para a prática educativa, pois partimos de uma concepção de ser humano histórico, social e cultural. Entender o desenvolvimento desses processos psíquicos na infância é entender o seu desenvolvimento cultural, como se tornam superiores articulados aos demais processos psíquicos.

Este trabalho indicou algumas sínteses importantes para o desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como o percurso de alcançar força orientadora da atividade (desenvolvimento da antecipação emocional), as especificidades das emoções (caráter situacional) e dos sentimentos (caráter estável), a revelação da hierarquia de motivos e do sentido pessoal da atividade. Em resumo, todas essas determinações são conteúdos fundamentais para a organização do ensino e precisam estar articuladas com concepção de psiquismo como unidade afetivo-cognitiva.

Precisamos construir práticas educativas a partir da compreensão da integração dos processos afetivos e cognitivos como possibilidade de resistências no campo político, teórico e prático da educação pública. A educação aqui defendida é uma mediação fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, por isso, justifica-se a necessária disputa pelos espaços e concepção que embasam as políticas públicas educacionais. Não se trata em defender a revolução pela educação, mas situar seu papel neste processo de transformação de uma sociedade *sem lei nem rei*³⁵.

³⁵ Referência à poesia “Infância” de Ariano Suassuna, usada como epígrafe desta dissertação. A poesia se inicia com os versos “Sem lei nem Rei, me vi arremessado bem menino a um Planalto pedregoso”, em que a falta de lei e rei parece referir-se ao momento do nascimento, simbolizando a espontaneidade do comportamento humano. Na relação com a realidade social o desenvolvimento culmina na conquista da atividade consciente. A poesia demonstra o desenvolvimento por meio das batalhas travadas em que a superação das disputas ainda é um sonho. O sonho pela derrota da lei e do rei. Neste segundo momento a negação da lei e do rei não é mais pela determinação espontânea, predominantemente de regulação biológica, mas pela escolha intencional depositada na luta perante as disputas. Deste ponto de vista, o fim da lei e do rei, é um estado de liberdade (liberdade no sentido já citado, com base na citação de Marx em referência ao reino da liberdade).

5 Referências Bibliográficas

ALVES, G. Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. São Paulo, 2005.

ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e a atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

BATISTA, J. B. O ensino escolar e o desenvolvimento afetivo-emocional na educação infantil: um estudo a partir da análise da atividade escolar da criança. Relatório de Pesquisa Científica. FAPESP, 2015.

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. Psicología. Editora Grijalbo, S. A. México, 1960.

BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera motivacional em el niño. In: BOZHOVICH, L. I. & BLAGONADIEZHINA, L. (orgs) Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Editorial Progreso, 1978.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad em la ontogénesis. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Editorial Progreso. Moscú, 1987.

BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1985.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

CHAVES, M.; FRANCO, A. F. Primeira Infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

CORREA, V. A nova cultura do trabalho: subjetividades e novas identidades dos trabalhadores. In: formação do cidadão produtivo : a cultura de mercado no ensino médio técnico / Organizado por: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

DAMÁSIO, A. Em busca de Espinosa: prazer e dor nas ciências dos sentimentos. Adaptação para o português do Brasil: MOTTA, L. T. São Paulo – Companhia das letras, 2004.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, Vasili; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

ELKONIN D. B. O problema da periodização do desenvolvimento do psiquismo na infância. In: LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R. V. (orgs). *Ensino desenvolvimental: antología: Livro I*. Uberlândia – MG: EDUF, 2017.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FANON, F. *Racismo e Cultura*. In: *Em defesa da revolução africana*. Editora Terceiro Mundo, 1956.

FRANCO, T. B. Fobia de Estado e a Resistência ao Recolhimento Compulsório de Bebês. *Revista Saúde em Redes. Chamada de Adoção Compulsória*, 2018; 4 (Supl.1):5-8.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro*, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Tradução: Eric Nepomuceno – Porto Alegre – L&PM, 2018.

GOMES, C. A. V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

KRUPSKAYA, Nadezhda. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEHER, F. VITTORIA, P. MOTTA. V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p.14-24, abr. 2017.

LEMINSKI, P. *Toda Poesia*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, consciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M. & PUENTES, R. V. (orgs). *Ensino desenvolvimental: antología: Livro I*. Uberlândia – MG: EDUF, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LÍSINIA, M. La geneses de las formas de comunicación em los niños. In: DAVYDOV, Vasili; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LIUBLINSKAIA, A. A. *Desarrollo Psíquico del Niño*. Editorial Grijalbo. México, 1971.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: *Marxismo e teoria da literatura*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

_____. *Para uma ontologia do ser social, II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A, FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro III, vol. VI, 1971.

MESQUITA, A. M. *A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica*. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia Ciências (Campus de Marília), 2018.

NEVES, J. C. T., *Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas – Campinas/SP*, 2018.

PASQUALINI, J. C. *A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético*. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A, FACCI, M. G. D. (orgs) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PINTO, G. A. *A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 3ª ed – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, M. M. *A escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: RIBEIRO, D. *Ensaio Insólitos*. Porto Alegre: Editora LPM, 1979.

SANTOS, D.; PRIMI, R. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. M. A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora / Tese doutorado. Araraquara/SP — 2018.

SMOLKA, A. L. B., LAPLANE, A. L. F., MAGIOLINO, L. L. S., DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como *política pública*: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, 2015.

SUASSUNA, A. “Poemas”. [seleção e notas de Carlos Newton Júnior]. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1999.

TOASSA, G. Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese de Doutorado. Orientadora: Marilene Proença Rabello de Souza. São Paulo, 2009.

VAISMAN, E. A ideologia e sua determinação ontológica. *Revista espaço de interlocução em ciências humanas*. n. 12, Ano VI, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 2008.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. O método experimental em psicologia. In: *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. Sobre os sistemas psicológicos. In: *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, 2010, v.21, n.4.

VIGOTSKY, L.S. *Teoria de las emociones: Estudio Histórico-Psicológico*. Madrid: Akal, 2004c.

_____. *Obras escogidas, tomo III*. Madri: Visor, 1996a.

_____. *Obras escogidas, tomo IV*. Madri: Visor, 1996b.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 40, nº.2, May–June, p. 45–66, 2002.

ZAPOROZHETS, A. V. Os sentimentos. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Tradução de Lucielle Farias Arantes. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 133-48.