UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DANIELE GAZZOTTI

AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NAS RELAÇÕES ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

São Paulo

2019

DANIELE GAZZOTTI

AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NAS RELAÇÕES ESCOLARES – UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia como requisito para obtenção do Título de “Doutor em Ciências”: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo.

Orientadora

Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo - SP

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação Biblioteca Dante Moreira Leite Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Gazzotti, Daniele
Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares - Uma perspectiva históricocultural / Daniele Gazzotti; orientador Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2019.
195 f.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Psicologia escolar. 2. Vínculo afetivo. 3. Afetividade. 4. Experiência emocional. 5. Constituição dos sujeitos. I. Proença Rebello de Souza, Marilene, orient. II. Título

Nome: Daniele Gazzotti.
Título: Afetividade, Emoção e Vínculo nas Relações Escolares: uma Perspectiva Histórico-Cultural.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências: Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.
Aprovado em: __/__/_____

Banca Examinadora

Prof.
Dr._____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.
Dr._____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.
Dr._____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.
Dr._____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof.
Dr._____
Instituição: _____
Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Marilene Proença Rebello de Souza, por ter me aceitado e acolhido em seu tão precioso grupo de pesquisa; pela oportunidade de desenvolver meu trabalho sob sua orientação e pelas incontáveis e imensuráveis possibilidades de crescimento e amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional. Um agradecimento extra especial por todo o cuidado, carinho e atenção nestes anos de convivência e de pesquisa, por toda a motivação e incentivo que me possibilitaram ir além.

À minha querida colega e mentora Fátima Gonçalves, por colaborar imensamente na minha formação, na minha prática e de todos os profissionais que a cercam. Obrigada por ser esta grande inspiração e por colaborar diretamente no desenvolvimento da minha tese!

Aos meus colegas do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pessquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE - IPUSP por todo apoio, paciência e colaboração durante nossos encontros de pesquisa.

Às colegas Sabrina Braga e Christiane Ramos que me acolheram com muito carinho no LIEPPE e me ajudaram inúmeras vezes, nacionalmente e internacionalmente, com suporte, ideias, sugestões e companheirismo. A vida acadêmica tornou-se muito mais fácil com companheiras incomparáveis como vocês!

À minha eterna amiga e conselheira Fernanda Liberali, pelos contínuos puxões de orelha à distância e por continuar me incluindo em seu grupo, em seus eventos, em sua família e em seu coração. Por me colocar no caminho certo, nas mãos da maravilhosa Marilene, quem continuaria transformando minha vida e minha forma de ver, ser e estar no mundo. Por todo incentivo profissional, acadêmico e pessoal ao longo desta jornada de quase dez anos juntas.

Aos meus padrinhos amados Maria Cristina Meaney e Maurício Canuto, por todo o suporte, confiança e apoio em todos os momentos da vida pessoal e acadêmica.

À minha querida amiga para todas as horas, que me deu um suporte especial realizando a primeira revisão desta tese, Larissa Martins, por seu companheirismo, carinho, atenção e amizade.

À minha querida amiga, colega de pesquisa e mentora Daniela Zanella, que acompanha minha trajetória desde o mestrado fazendo contribuições valiosíssimas para meus estudos, minhas produções e minha vida. Obrigada por toda a ajuda e o suporte em mais esta etapa.

À eterna e amada NATA LACE, em especial aos colegas Mauricio Canuto, Larissa Martins, Airton Pretini Jr., Maria Cristina Meaney, Camila Santiago, Simone Magalhães, Maria Feliciana, Bruna Cababe, Jessica Santos, Penélope Rodrigues pelos contínuos momentos de convivência, de amizade, de trabalho e de transformação.

À escola Stance Dual, por autorizar a realização desta pesquisa e fornecer todo o apoio necessário.

À querida diretora Eliana O. Rahmilevitz, primeiramente por confiar em meu trabalho e me ceder a oportunidade de exercê-lo em sua escola e, em segundo lugar, pelo constante apoio e incentivo durante a realização desta pesquisa

Às adoráveis crianças do K5B de 2016, que possibilitaram a realização desta pesquisa e contribuíram maravilhosamente com suas participações únicas e espontâneas. Essa turma é mais que especial e terá meu eterno carinho e gratidão!

Aos pais das crianças do K5B de 2016, por permitirem a participação de seus filhos em minha pesquisa, assim colaborando para o aprimoramento de minha prática e pelos desenvolvimentos nos estudos em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano.

Às minhas queridas coordenadoras Liliane Neves Gomes, Cristina Junqueira Marcondes, Lisa Barki Minkovicius e Karen Lemos Rastelli, que estão diretamente ligadas ao meu crescimento e desenvolvimento profissional. Suas contribuições vão além de nossos encontros de formação, estão presentes em cada ação do dia-a-dia e no exemplo profissional maravilhoso que estabelecem. Obrigada pelo constante apoio. Um agradecimento mais que especial à Lili, que literalmente batalhou pelos meus termos de consentimento, além de seu constante apoio, suporte e motivação à minha vida profissional e acadêmica.

Às Stancietes, minhas queridas amigas e colegas de trabalho Regina Salla, Camila Ferreira, Renata Rissi, Carolina Doria, Izabella Farah, Josiani Biruel, Fernanda Gomes Alexandre, Vania Ricarte, Paula Vitorelli, Roberta Minieri, Carla Sabino, Ana Carolina Forster, Suelen Cristina, Luíza Luppi, cujas práticas escolares são verdadeiras fontes de inspiração e aprendizagem. Obrigada por toda a amizade, carinho e apoio em todos os momentos da minha vida.

Às colegas Vania Ricarte e Diana V. Oliva, que acreditaram em mim, no meu trabalho, na minha capacidade, impulsionando minha inscrição no programa de doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano da USP.

As minhas queridas professoras do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação Maria Thereza Costa Coelho de Souza, Maria Isabel da Silva Leme, Cris Fernández Andrada, Leny Sato e Maria Letícia, por suas preciosas contribuições à minha aprendizagem e ao desenvolvimento do meu trabalho. Um agradecimento especial à professora Tizuko Morchida Kishimoto, por todo seu empenho nos estágios iniciais do desenvolvimento da minha tese e por ter ampliado meu olhar para a área da educação e do desenvolvimento humano, contribuindo grandiosamente para o desenvolvimento da minha tese.

Ao querido professor Sérgio Leite, por sua participação inigualável em minha qualificação, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho mais completo a partir de reflexões transformadoras.

À querida colega e amiga Cristina Bastos Cabral, por suas inúmeras contribuições para meu constante desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico.

Às minhas queridas amigas Elissa de Mira Estevez, Lenine Murr Neves, Gabrielle Koller Bestler, Denise Rorher e Camila Moura, pelo incansável apoio e amizade em todas as etapas da minha vida acadêmica.

Por fim, à minha família querida que colaborou na minha constituição sócio-histórico-social e cujos vínculos afetivos possibilitaram minha forma de enxergar, ser, estar e transformar a minha vida e o mundo. Aos pais Lino Gazzotti Filho e Valéria Aparecida da Silva Gazzotti, que realizaram o duro trabalho de me criar, educar e formar; à minha irmã Débora Gazzotti, pela sua paciência, zelo e amor; ao meu cunhado James Possi pela sua constante compreensão, incentivo, amor e amizade; ao meu marido Cesar Augusto Ribeiro Borgheresi, pelo companheirismo, suporte, amor e apoio incondicionais e, por fim, aos meus filhos, Taz, Cookie e Murilo, que me fazem repensar a vida e querer transformá-la diariamente.

> Os fatores essenciais que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças e no desenvolvimento da personalidade de suas consciências são feitos de suas *experiências emocionais.*
>
> (VYGOTSKY, 1935b, s/n, tradução livre).

GAZZOTTI, D. Afetividade, Emoção e Vínculo nas Relações Escolares – Uma Perspectiva Histórico-Cultural. [tese]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

RESUMO

A presente tese investiga o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar e tem por objetivo compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural. Para tanto, estuda o vínculo afetivo sob diferentes perspectivas, aprofundando-se no papel das experiências emocionais segundo o enfoque histórico-cultural. No processo, analisa o desenvolvimento infantil em relação ao brincar e à agência, perscrutando como esses aspectos da situação escolar podem interferir no estreitamento do vínculo afetivo entre educador e educando e de que forma isso pode influenciar o desenvolvimento da criança. Este estudo fundamenta-se em uma perspectiva histórico-cultural, baseada no materialismo histórico-dialético, abordagem que considera as condições concretas em que as interações e as experiências emocionais são vividas, de forma a constituir sujeitos, suas consciências e seus sistemas psicológicos. O brincar e a agência são considerados ferramentas que colaboram no processo de ensino-aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento, ao mesmo tempo que possibilitam o estabelecimento e o estreitamento de vínculos afetivos entre os participantes do contexto escolar. Trata-se de uma investigação com características da pesquisa ação-participante uma vez que se pauta em uma base empírica e se realiza com relação direta a um problema coletivo, sendo concebida como um instrumento de ação científica com dimensão pedagógica em que o pesquisador é participante das relações escolares, objeto de estudo desta pesquisa, propondo atividades e analisando constantemente sua participação. Esta pesquisa possui uma dimensão política, pois defende valores pertencentes ao campo social de uma sociedade mais igualitária, justa em que relações de colaboração e de participação são estabelecidas entre os sujeitos. Participaram da pesquisa sete estudantes de uma mesma sala de aula, todos com 5 anos de idade. O material empírico foi produzido por meio da gravação em vídeo de uma atividade escolar, realizada com esta sala de aula, na qual a pesquisadora é professora. O objeto de análise da pesquisa consiste em uma proposta desenvolvida pela professora-pesquisadora de forma colaborativa, em que os participantes do grupo puderam igualmente interagir e participar da construção do conhecimento, tendo o brincar e a agência como ferramentas centrais para o desenvolvimento da atividade escolar. Estes dados foram analisados a partir do referencial teórico desta tese e alguns critérios de observação retirados da escala *Leuven Involvement Scale – Young Children* Os resultados obtidos apontam para um envolvimento dos participantes na atividade proposta, por meio de uma experiência educativa em que a professora promove ações de participação e de contribuição dos estudantes em relação aos rumos tomados pela atividade, cujas mediações centram-se na agência dos estudantes que coconstroem conhecimento por meio da interação e colaboração.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Emoção. Afetividade. Psicologia Escolar. Educação Básica.

GAZZOTTI, D. Affectivity, Emotion and Bond within School Relations – A Cultural-Historical Perspective. [thesis]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This paper looks into investigating child development and its relation to emotional experiences lived in school environment. Its objective is to critically understand the affective bond established between educator and learner in school context under the cultural-historical perspective. For that purpose, it investigates affective bond under different perspectives, going deeper in the role of emotion experience in the cultural-historical approach. In the process, it analyses child development in relation to play and agency, investigating how these aspects of school situation may help strengthen the affective bond between educator and learner and how this may impact the development of children. For that matter, it comes from a cultural-historical approach, based on Marx's dialectical-historical materialism which considers the concrete conditions in which interaction and emotional experiences take place in the process of constituting subjects, their consciousness and their psychological systems. Play and agency are seen as tools that enable the teaching-learning process, fasten development as the same time as make it viable to enhance the affective bond among those who take part in the school context. This research shares aspects of participatory-action research once it departs from an empiric basis and it comes true with direct relation to a collective problem, thus being conceived as an instrument of scientific action with pedagogical dimension. This research has a political dimension, once it stands up for social values such as social equality and fairness, believing a society where subjects establish collaborative relations with one another. The data was produced through the recording of a school activity, done with one group of 7 five-year-old children through a collaborative and participatory approach, in which play and agency are seen as main tools for the establishment of emotional bond with the educator and with the activity itself, ensuring the involvement of children and working as tool-and-result of the work itself. The data is analyzed from the cultural-historical theory point of view and some visual description indicators taken from from *Leuven Involvement Scale Young Children* (LIS – YC) scale. The results point to involvement and development of children as well as more significant emotional experiences once the activity enabled children to play and act.

KEYWORDS: Play. Emotion. Afectivity. School Psychology. Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1. **A PESQUISA** 27
1.1. CONTEXTO DA PESQUISA 32
1.2. A ORGANIZAÇÃO DA TESE E O REFERENCIAL TEÓRICO 36
2. **EDUCAÇÃO E INFÂNCIA** 40
2.1. HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL 40
2.1.1. Uma visão da educação e da infância pela perspectiva social – contribuições da Sociologia da Infância 40
2.1.2. Uma visão da educação e da infância pela perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural 49
2.2. A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL 54
3. **AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO AFETIVO** 61
3.1. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NA PSICANÁLISE 62
3.2. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO 75
3.3. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NAS RELAÇÕES ESCOLARES 88
3.4. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL 102
3.4.1. As contribuições de Marx para o estudo da afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural 103
3.4.2. As contribuições de Vygotsky para o estudo da afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural 106
3.4.3. As contribuições de Leontiev para o estudo da afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural 116
3.4.4. As contribuições de Bakhtin para o estudo da afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural 121
3.4.5. Reflexões sobre o estudo da afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural 126
4. **O BRINCAR** 128
5. **A AGÊNCIA** 133
6. **ENTRELACES TEÓRICOS E EXPERIÊNCIA EMPÍRICA** 148
6.1. A ESCALA *LEUVEN INVOLVEMENT SCALE YOUNG CHILDREN* E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR 152
6.2. A VIVÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR 156
7. **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 175
REFERÊNCIAS 183
ANEXOS 193

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Teses sobre a infância 44

Quadro2 – Turnos da atividade 164

Quadro3 – Turno e descrição da atividade 174

INTRODUÇÃO

Esta tese investiga o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar. Seu objetivo é compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural.

Para tanto, pesquisa o vínculo afetivo sob diferentes perspectivas, aprofundando-se no papel das experiências emocionais segundo o prisma histórico-cultural, procurando entender como o brincar e a agência podem colaborar no estreitamento do vínculo afetivo entre educador e educandos e de que forma isto pode influenciar o desenvolvimento da criança.

Antes de justificar as razões que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, faz-se necessário compreender dois conceitos fundamentais de seu embasamento teórico: o brincar e a agência.

O brincar retratado nesta tese pauta-se na perspectiva histórico-cultural em que é considerado uma atividade unicamente humana de papel singular no processo de constituição do sujeito, visto que possibilita o compartilhamento e construção de sentidos e significados sócio-culturais e o surgimento de zonas de desenvolvimento proximais, promovendo novas aprendizagens e conduzindo o desenvolvimento. Esse conceito será aprofundado no capítulo 4 desta tese.

A agência retratada nesta tese diz respeito ao protagonismo do educando, porém, envolve um agir intencional e crítico a partir da reflexão e observação analítica da realidade, distanciando-se de um simples protagonizar e aproximando-se do conceito de práxis revolucionária de Marx. Este conceito será aprofundado no capítulo 5 desta tese.

Faz-se também importante compreender a escolha tereminológica desta tese: “educador” e “educando” em vez de aluno e professor. Essa escolha foi feita para evitar a hierarquia subentendida nos termos professor e estudante, atribuindo ao processo de ensino-aprendizagem uma dimensão igualitária em que todos os participantes da situação ensinam e aprendem mutuamente.

Neste capítulo, primeiramente, justifico as razões que me nortearam ao desenvolvimento desta pesquisa, seguindo com seu objetivo e a descrição dos grupos de pesquisa ao qual este trabalho se insere.

Ao refletir sobre minha prática e experiência de doze anos trabalhando com educação infantil bilíngue, notei como as crianças que apresentam menos empatia, afinidade ou até mesmo possibilidade de proximidade com os educadores (e vice-versa) não costumam demonstrar interesse pela maioria das atividades por eles proposta ou não mostram um desempenho satisfatório no contexto escolar. Com frequência, os aspectos atitudinais - como falta de atenção voluntária; agitação em excesso; desinteresse; desrespeito aos combinados do grupo, etc - interferem diretamente no desenvolvimento pedagógico da criança e no aproveitamento em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos campos de experiências[1] que são aprendidos na educação infantil.

As relações de menor empatia e de falta de interesses mútuos costumam resultar em falta de envolvimento por parte dos educandos ou em um desempenho mediano na realização das atividades propostas. Nesse cenário, é comum que as crianças não sejam tão notadas pelo educador ou chamem sua atenção de forma negativa, submetendo-se, por vezes, às situações de esquecimento ou menos importância. Uma vez estabelecidas tais relações, é necessário trabalhar nelas intencionalmente para transformá-las ou, do contrário, tendem a se acentuar, aumentando cada vez mais a lacuna de empatia entre os participantes da relação pedagógica.

No campo da Psicologia Escolar no Brasil, a questão da relação professor-estudante é palco de um grande número de estudos, que tiveram destaque a partir da década de 1970. Uma das importantes reflexões sobre o tema é apresentada por Dante Moreira Leite (1927 - 1976).

Leite (1979) menciona que tanto a simpatia quanto à antipatia surgem das relações humanas e fazem parte de todas as interações sociais. Quando o educador tem simpatia pelo educando, é comum que ele interprete suas ações, enunciados e dados semióticos de forma mais favorável em comparação a um

[1] De acordo com a Base Curricular Comum da Educação Infantil de 2018, os campos de experiência são: (i) o eu, o outro e o nós; (ii) corpo, gestos e movimento; (iii) traços, sons, cores e imagens; (iv) escuta, fala, linguagem, pensamento e (iv) espaços, tempos, quantidades e transformações.

educando por quem tem antipatia, por exemplo, e vice-versa. Dessa forma, ambas relações tendem a se acentuar em sua característica latente.

As relações em que há simpatia têm seus comportamentos incentivados, e dessa maneira, tendem a se repetir; ao mesmo tempo em que relações em que há antipatia têm seus comportamentos desestimulados e desencorajados, acentuando o afastamento cada vez mais severo entre aqueles que constituem tal relação. Embora o estabelecimento de relações de antipatia e simpatia não devesse ocorrer no contexto escolar, e muito menos, interferir no processo de ensino-aprendizagem, a escola é formada por pessoas e suas subjetividades, de forma que as relações que lá se estabelecem estão sujeitas à influência de elementos sociais, culturais, históricos e afetivos que constituem os sujeitos desse meio.

Embora os termos afetividade e emoção sejam melhor explorados na seção 3.2, por ora é importante que se compreenda que esta tese adota as definições de Wallon (1941/1968), que explica que afetividade é a capacidade humana de se afetar pelas situações a qual vivencia, e que a emoção é o conjunto de sensações e reações físicas e psíquicas que o sujeito vive na interação com o meio. Desse modo, esses termos não podem ser entendidos isoladamente, uma vez que, a capacidade do sujeito de se afetar por suas vivências é o que possibilita as sensações que compõem a emoção, ao mesmo tempo que o emocionar-se é uma expressão física e psíquica de um sujeito que se afeta pela situação. Cabe aqui também ressaltar que, nesta tese, o vocábulo afetivo será referente à presença de afeto.

Dante (1979) ressalta que as relações, com frequência, tendem a estabelecer uma dinâmica cíclica, em que tanto à simpatia quanto a antipatia, proporcionalmente, aumentam conforme as ações dos educadores e educandos são cada vez mais elogiadas ou desprezadas. Apesar dessa visão, compartilha-se com as premissas de Leite (1979) acerca da não irreversibilidade destas relações. Ou seja, havendo interesse, vontade e, mais importante, consciência do tipo da relação estabelecida, essas podem ser transformadas dentro do contexto escolar por meio das ações dos educadores que resultarão em diferentes ações dos educandos e, consequentemente, resultarão na transformação das relações e do próprio contexto escolar.

Essa transformação é também observável em situações fora do ambiente escolar, como amizades que se tornam em inimizades e vice-versa, conforme explica Leite (1979). Dessa forma, na trajetória de cada relação dentro do ambiente escolar, é necessário que o educador aja diferentemente, observe e encontre as qualidades presentes em todos os educandos para que eles possam ser estimulados e encorajados, desvencilhando-se de relações de simpatia e antipatia para uma relação de grupo constituída por sujeitos com características únicas e específicas na qual a aprendizagem e o desenvolvimento sejam alcançados. O autor complementa esse raciocínio ao considerar a dinâmica de grupo como um novo tipo de relação, em que o papel do educador de encontrar as qualidades nos demais educandos é fundamental para a experiência escolar:

> Uma vez colocados na sala de aula, professor e alunos[2] passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais. É nessas que o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais assume uma importância decisiva (LEITE, 1979, p. 144).

Assim, compreende-se que é papel do educador buscar a transformação das relações que estabelece com seus educandos em ambiente escolar, pois tais *experiências emocionais intensas*[3], propiciadoras do vínculo afetivo, interferem no desenvolvimento das crianças.

Outro estudo clássico sobre as relações educador-educando, realizado por Rosenthal e Jacobson (1959/1986), aponta para a expectativa do educador como fator fundamental no desenvolvimento da capacidade intelectual dos educandos. Em suas investigações, os autores notaram que os educandos de quem era esperado melhor rendimento escolar nas diversas atividades de fato apresentavam os resultados esperados. Na mesma medida, os educandos dos quais pouco era esperado, pouco se desenvolviam.

De forma similar, Vygotsky (1926/2010) expande esse raciocínio ao relacionar os sentimentos aos estímulos ambientais. Segundo o autor, os dados semióticos como palavras, frases, reações físicas e expressões faciais e corporais estão diretamente ligados às sensações que provocam no organismo. Ao ser descredibilizado pelo educador, por exemplo, o educando assume uma postura de vergonha, desapontamento, tornando-as sua realidade. Para o psicólogo russo:

---

[2] Termos utilizados originalmente pelo autor e mantidos.

[3] Destaca-se, pois, o conceito de *experiência emocional intensa (perezhivanija)* é conceito chave desta tese e será aprofundado na seção 3.4.2.

> Tudo nos permite afirmar que a emoção é de fato um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos. [...] O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna (A). O que nos faz ter medo ou sentir alegria é o estímulo de onde começa a resposta. Depois seguem-se várias reações reflexas, motoras, somáticas e secretórias (C) (VYGOTSKY,1926/ 2010, p.131).

Nem sempre, ou ainda, na maioria das vezes, o educador que oprime, desvaloriza ou descredibiliza não tem intenção de fazê-lo conscientemente. O que para o educador pode ser uma fala dura em prol de uma reflexão crítica e de desenvolvimento, talvez seja compreendida pelo educando como um desincentivo ou uma depreciação. Isso ocorre porque, apesar de vivenciarem a mesma situação e relação, educador e educando a interpretam sob diferentes perspectivas. Referente a esse aspecto, Vygotsky aponta:

> Diante de tudo isso fica fácil compreender o caráter subjetivo do sentimento, ou seja, que o homem que o experimenta e o outro que observa as expressões externas deste terão noções inteiramente diversas desse sentimento. Isso ocorre porque ambos os observadores fixam neste caso dois diferentes momentos de um mesmo processo. O que observa de fora fixa o momento C, ou seja, as reações emocionais em si. O que observa de dentro fixa a estimulação proprioceptiva que ocorre das mesmas reações, o momento B, e aqui, como já explicamos, estamos diante de vias nervosas inteiramente diversas e, por conseguinte, de diferentes processos (VYGOTSKY,1926/ 2010, p. 131).

Nessa direção, compreende-se que, na interação com o educador, um estímulo que incentiva, motiva, parabeniza, valoriza, pode despertar no educando tais sensações, encorajando-o a continuar arriscando-se nas diversas situações de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, estímulos que desmotivam, desincentivam, e diminuem reduzem a confiança e a autoestima dos educandos que, consequentemente, evitarão passar por situações parecidas no futuro, afastando-se cada vez mais das propostas de ensino-aprendizagem. Com isso, afastam-se também em nível emocional dos participantes da atividade educacional, no caso, colegas e educador.

Ao se retomar o fato notado por Rosenthal e Jacobson (1959/1986) de as expectativas dos educadores sobre seus educandos geralmente tornarem-se realidade, observa-se que isso acontece não apenas pela expectativa colocada e pelas sensações por elas provocadas em nível semiótico, mas pelo próprio papel de mediação que os educadores observados efetuaram. Nos educandos cuja expectativa era maior, também foi comum encontrar intervenções mais pontuais feitas pelos educadores no processo de ensino-aprendizagem. Nesses casos, por

acreditarem na capacidade intelectual de seus educandos, os educadores mostravam-se constantemente dispostos a propor novos desafios, colaborar na reflexão crítica, etc.

Em contraposição, os educadores observados não demonstravam o mesmo empenho em ajudar os educandos com menor expectativa a alcançar os objetivos propostos. Segundo os autores: "Quando os professores esperam que certas crianças apresentem um maior desenvolvimento intelectual, isto realmente acontece." (ROSENTHAL e JACOBSON, 1959/1986, p. 287) e, conforme os autores argumentam a partir de dados da pesquisa realizada, o contrário também acontece. Ou seja, quando os educadores acreditam e esperam um mal desempenho por parte de seus alunos, esse é o resultado que acabam obtendo.

Ainda, em ambientes escolares, é habitual que os educadores entrem em contato com a reputação dos educandos antes de efetivamente conhecê-los. Como apontam Rosenthal e Jacobson (1959/ 1986, p. 287):

> Um professor pode 'conhecer' uma criança mais velha pela sua reputação e mostrar-se menos inclinado a acreditá-la capaz de um bom desenvolvimento intelectual simplesmente porque alguém o disse. (ROSENTHAL e JACOBSON, 1959/1986:287)

Difícil, inquieto, hiperativo, desatento, agitado, entre outros, são adjetivos comuns transmitidos de educador a educador conforme a criança cresce e muda de classe.

Por mais absurdo que possa parecer, esta cultura de "reputação escolar" acaba encobrindo a percepção do educador em relação ao educando e limitando as possibilidades de desenvolvimento dos educandos. Dessa maneira, entende-se a importância de encontrar os potenciais individuais de cada educando e investir nas relações afetivamente (e, consequentemente, possibilitando o desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo[4]), de forma a romper com estereótipos estabelecidos e permitir que as crianças possam ir além de suas possibilidades imediatas.

Freire (1996/2015) reconhece a importância da relação afetiva entre educador e educandos para a transformação de relações baseadas em estereótipos, antipatia, simpatia, preconceito e etc. Segundo o autor, o estabelecimento de uma relação afetiva em sala de aula possibilita que os

[4]Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento engloba os aspectos sociais, cognitivos e emocionais ou afetivos, sendo tais aspectos inseparáveis e indissociáveis para a viabilidade do desenvolvimento. Algumas vezes, ao longo desta tese, as palavras "cognitivo", "social" e "afetivo" ou "emocional" poderão aparecer de forma separada apenas com o objetivo de enfatizar tais aspectos, mas nunca com o objetivo de fragmentar o desenvolvimento em subcategorias.

educandos superem suas posições de insegurança e de medo, assumindo papéis mais ativos em seus processos escolares.

Relacionado a essa questão, o autor (1996/2015) considera a reflexão crítica sobre a prática em seus processos de formação permanente como parte fundamental na formação de educadores. Não deveria haver um *distanciamento epistemológico*[5], mas sim uma aproximação de teoria e prática no processo de aprimoramento da formação dos educadores. Pessoalmente, se não fosse pela reflexão sobre a minha prática como educadora infantil, o aprofundamento teórico e o desejo de investigar as interações em contexto escolar com o intuito de aprimorar a minha e outras práticas pedagógicas sequer existiria. Freire (1996/2015) corrobora na ampliação desse pensamento ao mencionar que a afetividade[6] faz parte do processo de ensino-aprendizagem e que não é possível formar educadores que não a levem em consideração:

> Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da *sensibilidade*, da *afetividade*, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996/ 2015, p.45-46, grifo meu).

O autor toca em questões profundas do nosso sistema social ao pontuar que pouca ou, ainda, nenhuma atenção se dá aos "pormenores da cotidianidade" (p.45) do educando, ou seja, às particularidades, os detalhes que participam do dia-a-dia escolar. Objetivamente, a escola é um espaço para a formação dos educandos e, em uma perspectiva marxista, histórica e dialética como a desta tese, esse espaço colabora na formação dos educandos, dos educadores, dos demais funcionários, ou seja, de todos os sujeitos que compõem o contexto escolar.

A partir dessa reflexão, surge o questionamento: como em um espaço com o objetivo de formar, educar e desenvolver pessoas confere-se pouca ou nenhuma atenção aos aspectos intrínsecos e fundamentais para as suas constituições? Freire (1996/2015) argumenta que as emoções e os sentimentos devem ser levados em

[5] Grifo do autor.

[6] Para Freire, a palavra *afetividade* diz respeito a qualidade de ter *afeto*, diferentemente da perspectiva de Wallon mencionada na nota de rodapé número 5.

conta dentro do contexto escolar e que cabe ao educador tornar-se ciente disso e considerar seu educando como um sujeito complexo, não somente imbuído de capacidade cognitiva, mas de elementos complexos como as emoções, sentimentos, experiências anteriores, etc.

A este respeito, Almeida (2004, p. 126) conclui que:

> Portanto, cabe ao educador canalizar a afetividade para produzir conhecimento [...] reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno (ALMEIDA, 2004: 126).

Nessa direção, compreende-se que o investimento realizado pelo educador nas relações interpessoais que se dão na escola pode acontecer de várias maneiras, por meio de uma palavra, um olhar, um sorriso, um convite para brincar, sentar-se ao lado, entre outras ações deste tipo. O educador pode transmitir contentamento, apoio e outras sensações agradáveis aos educandos por meio de palavras, gestos e atitudes.

Freire (1996/2015) ressalta a importância do querer bem, do despertar a alegria no ambiente educativo e como tais aspectos são fundamentais à prática docente. Adiciona que não há como separar a seriedade docente da afetividade, considerando que se não há afeto, não surge o interesse dos educandos pela atividade escolar, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Concordando com Freire (1996/2015), acredita-se que as emoções fazem parte do desenvolvimento infantil e, portanto, devem ser consideradas elementos importantes no contexto escolar.

Ao se considerar esses aspectos pontuados por Freire (1996/2015) em uma perspectiva histórico cultural, a criança constitui seu sistema psicológico a partir das relações que estabelece com os sujeitos de seu meio. Nesse processo, a linguagem atua como elemento mediador e constitutivo das relações e do próprio sujeito.

Além da linguagem verbal, uma das principais ferramentas utilizadas pelos estudantes em idade pré-escolar para se comunicar, existem outros signos de comunicação importantes, como gestos, expressões faciais, linguagem corporal, entonação da voz, etc, que fazem parte da comunicação infantil e que participam da experiência da criança na realidade. Desse modo, a criança apreende a realidade de forma multimodal, a partir de dados linguísticos e semióticos com carga emocional que tem a seu dispor. Ainda, “a mediação do professor será tanto mais eficaz quanto maior for o número de linguagens que ele dispõe” (ALMEIDA, 2004, p.127).

Ao se debruçar sobre a comunicação face-a-face, entende-se que existem diversos modos de compreensão e apreensão da realidade, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. A linguagem possui uma essência multifacetada, em que não somente signos linguísticos, mas diversas representações semânticas possibilitam diversas e distintas modalidades de expressão. Segundo Dionísio:

> Como sabemos, linguagem e língua não são sinônimos. A linguagem humana é a capacidade que temos de transformar ideias em signos que possibilitam a interação com o outro. Esta capacidade humana envolve, como já ressaltamos, o uso de todos os sistemas de signos convencionados e percebidos pelos sentidos, não apenas o linguístico. (DIONISIO, 2014, p.33):

Compreende-se deste modo que a multimodalidade está presente em todos os gêneros discursivos, uma vez que os constitui. Assim, é possível encontrar modos imagéticos, sonoros, olfativos, táteis, entre muitos outros na comunicação humana. A natureza multimodal da comunicação está diretamente ligada às escolhas e possibilidades de arranjos estabelecidos entre um signo e outro, e estas conexões são feitas para para criar sentidos.

A esse respeito, Gazzotti e Liberali (2014) ressaltam a importância da multimodalidade para a constituição dos sujeitos, apoiadas pelos construtos teóricos de Vygotsky e Bakhtin:

> Em um mundo onde os significados são transmitidos por múltiplas linguagens (inglês, português, francês e mandarim), por mídias múltiplas (*tablets*, televisão, rádio, computador), com múltiplos modos (formas linguísticas, visuais, auditivas, gestuais e espaciais) é essencial que os alunos aprendam a trabalhar de forma multidimensional. [...]. Tanto a teoria de Vygotsky quanto a de Bakhtin apontam para o fato de que o desenvolvimento da atividade psicológica do sujeito não surge dentro da própria mente, mas do território social, em interações multimodais com o mundo. Desse modo, é possível compreender que a própria identidade do sujeito é um produto de suas relações sociais, multimodais e afetivas, carregando consigo as vozes de outros enunciados multimodais que fazem parte de sua constituição (GAZZOTTI E LIBERALI, 2014, p.317 e 320 – tradução livre).

Entende-se com isso que, na interação que se realiza no interior da escola, as expressões faciais, corporais e linguísticas têm grande valor na relação educador-educando. Essas expressões constituem as relações multimodais, ao mesmo tempo em que as viabilizam. Fazendo uso intencional desses artefatos no processo de se relacionar com a criança, visando colaborar no desenvolvimento, na autoestima, na segurança, entre outras questões, o educador consegue construir uma relação saudável e propícia à aprendizagem, conforme Freire destaca, a seguir:

> Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo (FREIRE, 1996/2015, p. 43, grifo do autor).

Nesta tese, não se ousa alegar que o educador deva passar a ser um instrumento pré-programado, reprodutor de dados semióticos, pois se compreende que o educador também é um sujeito histórico-cultural suscetível a intervenções pares, dos estudantes e das complexas relações institucionais e pedagógicas escolares. Nessa perspectiva, o educador também é um ser em formação, que se constitui das relações com os demais. Porém, sugere-se a importância de o educador estar atento e cuidar de seus modos de comunicação com os educandos, objetivando o estabelecimento de um vínculo afetivo entre ambos, para viabilizar aprendizagens que promovem o desenvolvimento.

Essas questões sobre a afetividade, emoção e vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar, presentes na leitura das pesquisas de Leite (1979), Rosenthal e Jacobson (1959/ 1986), Freire (1996/2015 e 1987/ 2005), e Gazzotti e Liberali (2014), atrelaram-se às reflexões experienciadas em minha prática como educadora infantil.

Como pesquisadora e educadora, torna-se comum observar na prática docente o que se contempla na teoria ou, ainda, tentar colocar em execução o que é aprendido na teoria. Nesta busca pelo diálogo teórico-prático, realizou-se uma pesquisa piloto a fim de averiguar o papel das experiências emocionais para o desenvolvimento infantil, verificando, dessa forma, a confiabilidade desses construtos associados a minha experiência empírica. Constatei resultados no ambiente escolar no que diz respeito ao desenvolvimento da criança que participou da pesquisa e esse estudo prévio tornou-se, posteriormente, um capítulo de livro publicado sob o título: “Emoção, Experiência e Ensino-Aprendizagem: um olhar para o sujeito na educação infantil” (GAZZOTTI, 2016).

O estudo piloto baseou-se no pressuposto que no contexto escolar existem multilinguagens que compõe as interações e essas são fundamentais para o estabelecimento do vínculo afetivo entre educador e educando. Na pesquisa, averiguou-se que um sorriso, um abraço, uma maneira mais paciente de explicar ou de ouvir a criança no contexto escolar são elementos que fazem a diferença no universo infantil e podem resultar em avanços no desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva alinhada à concepção histórico-cultural, o vínculo afetivo, estabelecido e possibilitado por meio do caráter multimodal da linguagem, foi considerado como capaz de transformar a relação da criança com o ensino-aprendizagem. As *experiências emocionais*[7] vividas pelo educando participante foram intensas o suficiente para mudar todo um hábito de quase um ano. As vivências permeadas pelo afeto impactaram em sua forma de ver o contexto escolar, a si mesmo, de se posicionar e de interagir.

As evidências obtidas nesta pesquisa inicial demonstram que quando há investimento na esfera emocional por parte do educador na relação educador-educando, pode-se possibilitar transformações no processo de ensino-aprendizagem.

Embasada pelas teorias dos autores citados e pela realização da pesquisa piloto, modifiquei minha forma de trabalho de modo à sempre observar, perceber e estimular as potencialidades de cada educando, transformando com isso a minha prática, o ambiente, a relação com as crianças e, por consequência, a mim mesma. Sob um prisma histórico-cultural, materialmente, historicamente e dialeticamente pude transformar o contexto enquanto me transformava também, vivenciando no contexto escolar o referencial teórico que embasa esta pesquisa no universo acadêmico.

Em pouco tempo, notei os pontos fortes e os pontos com necessidade de investimento em cada um dos educandos, mudando totalmente a natureza das relações da sala de aula. Constatei como o envolvimento das crianças com os conteúdos abordados nos campos de experiência, bem como suas formas de interagir com os colegas, evoluíram à medida que investi na esfera afetiva das relações, como educadora-pesquisadora e como sujeito constituinte do grupo.

Além disso, a participação na disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil”, realizada em 2015, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), como parte do processo de de doutoramento em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, possibilitou que novas questões fossem

[7] Apesar dos termos *experiência emocional intensa* ou *vivência emocional* serem bastante utilizados nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que toda experiência ou vivência são emocionais, de modo que não existe experiência/vivência que careça de emoção. Porém, optou-se por manter os termos desta maneira pois apresentam referência ao conceito de *perezhivanija* de Vygotsky, termo russo que explica como a emoção funciona como um filtro de apreensão da realidade por parte do sujeito, conferindo ao ambiente papel essencial na influência da formação psicológica das pessoas, conforme será aprofundado no capítulo 3, seção 3.4.2 .

consideradas, especialmente: (i) o papel do brincar e (ii) a agência no estreitamento do vínculo afetivo entre educador e educandos. Essas questões, a serem aprofundadas nos capítulos 4 e 5 desta tese, embora apresentadas separadamente, estão intrinsecamente ligadas e se mostraram fundamentais para o desenvolvimento dos educandos em ambiente escolar. Por ora, é importante compreender a noção de agência, que algumas linhas de pesquisa nomeiam protagonismo.

A definição de agência relaciona-se à união de alguns conceitos encontrados em áreas que interferem ou sofrem interferência das pesquisas realizadas em Psicologia Escolar, uma vez que essárea permeia os estudos referentes à Sociedade e à Educação. São elas: Psicologia Escolar, Educação, Antropologia, Sociologia da Infância e Linguística Aplicada. Tais áreas retratam como a participação do educando enquanto agente (aquele que age) é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. O conceito de agência abordado nesta tese diz respeito tanto à compreensão do processo educacional como o modo de fazer pesquisa, uma vez que todos os sujeitos são considerados agentes transformadores, crítico-colaborativos.

Embora o termo protagonismo também seja muito usado no contexto educacional, ele carrega em sua semântica a diferenciação entre níveis de importância. O protagonista é compreendido como aquele que tem o papel mais importante em relação aos demais. Nessa concepção, apesar de vários sujeitos participarem de uma mesma situação, um exerce uma função de maior importância enquanto os outros desempenham um papel de menor importância. Nesta tese, embasada em uma perspectiva histórico-cultural, acredita-se que os sujeitos constituem-se mutuamente por meio de suas interações um com o outro e com o mundo. Desse modo, não faz sentido distinguir a importância da participação dos sujeitos nestas interações, pois todas são igualmente importantes, visto que suas constituições são mútuas e dialéticas.

Por outro lado, o termo agência de Ahearn (2001), James (2009), Corsaro (2009), entre outros autores, relaciona-se à habilidade socioculturalmente mediada de agir; o atuar criticamente e intencionalmente a partir de um contexto histórico-cultural em que relações dialéticas e dialógicas estabelecem-se, possibilitando a transformação. Esse é um termo um tanto novo à área de Psicologia Escolar e

Desenvolvimento Humano em uma perspectiva histórico-cultural, constituindo, então, uma contribuição desta pesquisa para os estudos da área.

Ainda à luz da ótica histórico-cultural, a agência é compreendida como a capacidade intencional de transformar o entorno por meio do rompimento de ações pré-estabelecidas e pela iniciativa de agir diferente. É interessante notar que muitos autores, como Dewey[8] (1916), Vygotsky (1934/1987, 1998), Cousinet (1949/2011), Freire (1996/2015) e Pontecorvo e Zucchermaglio (2005), que refletem sobre a temática da educação e das relações interpessoais em contexto escolar, falam da importância da agência dos educandos sem dar um nome a esse fenômeno. Tais autores concordam que, ter o educando como agente coconstrutor de seu próprio conhecimento por meio da interação com os demais educandos, com os objetos do mundo e o próprio contexto, possibilita a transformação de suas ações e, consequentemente, do contexto no qual se inserem, sendo o único caminho para um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor.

Assim, sublinha-se o brincar e a agência como essenciais conceitos para se compreender como esses aspectos do contexto escolar podem colaborar no estabelecimento do vínculo afetivo com o educador, com os colegas e com o conhecimento no desenvolvimento infantil.

Nesta introdução, apresentou-se brevemente como as pesquisas de Rosenthal e Jacobson (1959/1986), Leite (1979), Freire (1996/2005) e Gazzotti e Liberali (2014) dialogam com o problema desta pesquisa, que almeja possibilitar transformação das relações interpessoais do/no ambiente escolar. O percurso desta educadora-pesquisadora foi relatado, a fim de justificar o motivo desta investigação. Os conceitos do brincar e da agência foram mencionados e serão aprofundados nos capítulos 4 e 5 desta tese.

[8] Apesar de em meados da década de 80 Dewey ter começado a se afastar da sua visão neo-hegeliana, em seu livro *Democracy and Education,* publicado em 1916, o autor buscou criticar as filosofias educacionais democráticas de Rousseau e Platão, uma vez que considerava a primeira muito focada no indivíduo e a segunda, no papel da sociedade. Desse modo, aproximou-se da visão de Vygotsky de que a mente é formada em um processo de interação entre o indivíduo e sociedade. Embora as concepções de educação e de educação democrática de Dewey tenham sido superadas e desenvolvidas por outros pesquisadores ao longo dos anos, não se pode negar sua importância para os estudos na área da educação. Além de suas importantes contribuições para o repensar a educação, esta tese conta com exemplos dos estudos deste autor marxista de 1916, concepções que até hoje estão sendo ressignificadas e elaboradas por outros pesquisadores histórico-culturais.

1. A PESQUISA

A presente tese investiga o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar e tem por objetivo compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural. Para tanto, estuda o vínculo afetivo sobdiferentes perspectivas, aprofundando-se no papel das experiências emocionais segundo o prisma histórico-cultural. No processo, analisa o desenvolvimento infantil em relação ao brincar e à agência, perscrutando como esses aspectos da situação escolar podem interferir no estreitamento do vínculo afetivo entre educador e educando e de que forma isto pode influenciar o desenvolvimento da criança.

Para a realização desta pesquisa, a produção de dados foi realizada em campo, no contexto de educação infantil bilíngue em que esta educadora-pesquisadora atua. Desse modo, esta investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa com características da pesquisa ação e características da pesquisa participante (THIOLLENT, 1947/2009 e BRANDÃO, 2007). Embora esta pesquisa não se enquadre em sua totalidade nos parâmetros destes tipos de pesquisa, ela possui características pertinentes a estas duas modalidades investivativas visto que, a produção de dados desta educadora-pesquisadora realizou-se em seu contexto escolar Assim, apresenta-se como uma modalidade de pesquisa militante, a qual defende ideais de uma sociedade mais justa e igualitária, em que sujeitos possam respeitar e tolerar as diferenças e as opiniões.

Em outras palavras, por meio da ação e da participação, esta pesquisa defende a ideia de relações interpessoais que possibilitam o diálogo e a argumentação, a reflexão crítica e a expressão pessoal, valores pertencentes a uma abordagem democrática por um viés socialista. Ainda, apresenta aspectos de uma pesquisa ação que, conforme Thiollent (2009), constitui uma investigação que interfere diretamente na realidade por ser realizada pelos próprios sujeitos do contexto pesquisado:

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT 1947/2009, p.14).

Além disso, é uma investigação que serve a problemas comuns à comunidade escolar, no caso, a questão do vínculo afetivo na relação educador-educando, funcionando como ferramenta-e-resultado[9] do próprio processo.

Também, esta investigação possui características de uma pesquisa participativa que, de acordo com Brandão e Borges (2007), é um tipo de prática que busca a união entre teoria e prática com objetivo final de transformar os contextos pesquisados: "A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social." (BRANDÃO E BORGES, 2007, p. 55). No caso desta tese, a realização do estudo sobre o vínculo que se estabelece entre educador e educando no contexto escolar provavelmente provocará mudanças na relação educador-educando, no processo de ensino-aprendizagem e no contexto da sala de aula, conforme será analisado por esta pesquisa.

Em relação à pesquisa ser realizada no próprio contexto de trabalho desta educadora-pesquisadora, Brandão e Borges (2007) alegam que, em trabalhos do âmbito social, não há neutralidade, pois o viés do pesquisador já é fruto de suas experiências e de sua subjetividade, e, possivelmente, influencia a análise de sua própria prática, como será abordado com maior profundidade no capítulo 6, subcapítulo 6.1 desta tese. Os autores afirmam que:

> Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social. No entanto, realizar um trabalho de partilha na produção social de conhecimentos não significa o direito a pré-ideologizar partidariamente os pressupostos da investigação e a aplicação de seus resultados (BRANDÃO e BORGES, 2007, p. 55).

Assim, esta tese compartilha dos preceitos de Brandão e Borges (2007) em relação à possibilidade de realizar uma pesquisa investigativa, que busca analisar os fenômenos tomando por base os princípios da teoria histórico-cultural, analisando criticamente as concepções e práticas nas quais a pesquisadora encontra-se diretamente envolvida. Sabemos que nossas análises não são livres de

[9] A metodologia de ferramenta-e-resultado, – tool and result methodology - assim nomeada por Newman e Holzman (2002), a partir de seus estudos de Vygotsky, baseia-se em uma perspectiva materialista, histórico e dialética da constituição dos sujeitos. Nessa visão, os elementos que compõem a interação humana atuam não somente para atingir um objetivo, mas se constituem como objetivos no processo de tentar alcançá-los. Por exemplo, a linguagem é um elemento que medeia a relação entre as pessoas para que elas se comuniquem. No processo de se obter a comunicação, a linguagem passa a atuar também como elemento constituinte da interação humana e ao mesmo tempo que da comunicação, de modo que ela possibilita a comunicação ao mesmo tempo que a constitui. No caso da pesquisa ação, a ação de investigar interfere e transforma o contexto e os sujeitos pesquisados no processo de tentar transformá-los, sendo ferramenta-e-resultado do processo investigativo.

concepções pré-estabelecidas, mas buscamos, nesta pesquisa, estabelecer determinados distanciamentos de forma a analisar o mais criticamente possível o contexto de trabalho da pesquisadora.

A produção de dados em campo proporcionará, além da pesquisa teórica, a análise e interpretação de uma situação real de sala de aula à luz da teoria que embasa esta investigação. Além disso, este estudo contou com contribuições de uma escala especialmente desenvolvida para acompanhar atividades lúdicas com crianças e observar seus envolvimentos, a *Leuven Involvement Scale for Young Children* - LIS-YC - (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas) (LEAVERS,1994).

Esta escala, em seu modelo original, identifica o envolvimento das crianças em atividade por meio de dados semióticos multimodais (postura corporal, expressões faciais, uso de linguagem, etc) e agrega a esses dados níveis de envolvimento, que variam entre 1 e 5. Para esta pesquisa tais dados semióticos multimodais destacados por essa escala se fazem relevantes, uma vez que dizem respeito aos vários aspectos que constituem o processo de comunicação, conforme mencionado anteriormente. Porém, os índices numéricos não serão utilizados, uma vez que esta pesquisa compreende que o processo de ensino-aprendizagem ocorre em zonas de desenvolvimento[10] e não em estágios subsequentes. Por esta razão, opta-se por fazer uma análise descritiva do envolvimento de cada criança na atividade proposta.

A escala *Leuven Involvement Scale Young Children* (LEAVERS, 1994), foi especialmente criada para avaliação de envolvimento de crianças pequenas em atividades (livres e pedagógicas) e propõe a observação entre 2 e 3 minutos apenas a partir do momento em que a criança se engaja na atividade em questão. Visando uma utilização que possibilite compreender melhor os aspectos analisados, a

[10] Este termo faz referência ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1933-35/1984), ampliado posteriormente por Newman & Holzman (2002), que se consolida como *lócus* potencializador do ensino-aprendizagem. Por meio da interação humana, mediada pela linguagem, os sujeitos da relação constituem-se mutuamente, de forma dialética e dialógica, indo além das suas possibilidades imediatas. A partir dos estudos vygotskyanos, no qual conhecimento é internalizado por meio de relações dialéticas, Newman & Holzman (2002) ampliam o conceito de zona de desenvolvimento proximal, argumentando que ela também pode ser entendida como o lugar onde acontece a transformação do plano interpsicológico para o intrapsicológico, no processo da formação do sistema psicológico dos sujeitos. Magalhães (2007) expande este conceito, explicando que a zona de desenvolvimento proximal é uma zona de ação criativa, prático-crítica, transformadora da realidade dos sujeitos.

escala deve ser aplicada e reaplicada, promovendo a reflexão da prática docente a partir dos dados obtidos. Nesta tese, opta-se por manter o tempo de observação (entre 2 e 3 minutos) para a análise dos dados obtidos.

Para melhor entender a escala que deu origem aos aspectos considerados para a análise dos dados, explico a seguir de forma breve sua formulação.

A escala *Leuven Involvement Scale Young Children* é constituída por dois eixos: uma lista de características (sinais) que retratam um comportamento de envolvimento e níveis de envolvimento numa escala de 5 pontos. As características que são consideradas em um comportamento de envolvimento abrangem: (i) concentração; (ii) energia; (iii) complexidade e criatividade; (iv) expressão facial e postura; (v) persistência; (vi) precisão; (vii) tempo de reação; (viii) comentários verbais e (ix) satisfação. Conforme mencionado, tais aspectos compõe o caráter multimodal da linguagem, especialmente significativo na comunicação infantil. Por tal razão, tais nomes são adotados como critérios de observação, pois dialogam diretamente com a perspectiva deste trabalho de olhar para as interações de forma holística.

Os níveis de envolvimento originais da escala são enumerados de 1 a 5, partindo de estados de menor atenção para os de maior atenção, sendo categorizados como: (1) ausência de atividade; (2) atividade frequentemente interrompida; (3) atividade mais ou menos contínua; (4) atividade com momentos intensos e (5) atividade intensa mantida. Reitero que esta tese opta por não atribuir indicadores numéricos para a participação dos alunos, uma vez que esta prática está na contra-mão do referencial teórico adotado.

Na etapa de análise e interpretação dos dados, as pesquisas de Vygotsky (1929-1934) e Wallon (1941/1968; 1942/2008; 1947/1984; 1956/1984; 1959/1975; 1971) acerca de conceitos como afetividade, emoção (*experiências emocionais intensas*) e constituição social da mente serão especialmente utilizadas de forma paralela à escala *Leuven Involvement Scale Young Children* de modo a complementar a análise possibilitada pelos elementos desta escala.

A pesquisa em questão, de cunho materialista, histórico e dialético, usará os critérios de observação que a escala propõe, pois compartilha de seus preceitos que caracterizam bem a expressão infantil e podem demonstrar o envolvimento das crianças em atividades de seu interesse. Porém, decide-se trocar os níveis de

envolvimento, aos quais são atribuídos valores numéricos de 1 a 5, por uma avaliação descritiva, mais complexa e holística de todo o processo do envolvimento de cada participante na atividade, alinhando-se, assim, à perspectiva desta pesquisa. Essas características serão abordadas no capítulo 6, subcapítulo 6.2 desta tese.

Os dados produzidos consistem em uma atividade escolar realizada por esta educadora-pesquisadora em um contexto de educação infantil bilíngue em uma escola voltada para a classe média-alta, localizada no centro da cidade de São Paulo. A pesquisa teve como seus participantes esta educadora-pesquisadora e seus educandos, 7 crianças pertencentes à Educação Infantil, da série Kinder 5, o que corresponde a crianças que completam 5 anos até o mês de junho ou completam 6 anos até o mês de dezembro do ano letivo em questão. No caso desta pesquisa, crianças que completaram 5 anos até junho de 2016 ou 6 anos até dezembro de 2016, ano em que os dados foram produzidos.

Além da observação das crianças em atividades ao longo do ano e da reflexão crítica sobre a própria prática, esta educadora-pesquisadora filmou algumas atividades realizadas com as crianças, selecionando, posteriormente, um dos vídeos para ser analisado sob a perspectiva do referencial teórico que embasa esta pesquisa. A atividade escolhida para ser analisada e interpretada trata-se de uma roda de conversa, realizada apenas com 7 crianças de um grupo de 18 crianças. O grupo foi dividido em duas partes e, enquanto 8 crianças realizavam uma atividade de artes com outra educadora, 7 crianças participaram da atividade selecionada para a análise. Os grupos foram selecionados aleatóriamente e ambos os grupos fizeram ambas as atividades, em momentos diferentes. Esta separação ocorreu, pois como parte da cultura escolar da instituição em questão, acredita-se que o trabalho com pequenos grupos - de no máximo 10 crianças em cada - oportuniza a participação e o envolvimento com as crianças com maior frequência em relação a atividades realizadas com o grupo todo. Também, 3 crianças do grupo estavam ausentes nesse dia.

Ainda, essa roda retrata uma conversa a respeito de uma brincadeira de “ir ao restaurante” que aconteceria em seguida. A seleção do evento da roda para a análise e interpretação relaciona-se ao momento quando as crianças e esta educadora-pesquisadora estão, juntos e em colaboração, estabelecendo regras e

combinados para viabilizar o brincar. A situação posterior à roda analisada nesta tese ocorreu (o brincar de restaurante) porém, optou-se por analisar o momento dos combinados. Uma descrição mais detalhada dos dados será realizada nas seções 6.3 desta tese.

Nesta seção, apresentou-se as características desta pesquisa, que tem caráter ativo e participativo, conforme as metodologias de pesquisas cunhadas por Thiollent (1947/2009) e Brandão e Borges (2007). Em seguida, citou-se a Escala Leuven de Envolvimento LIS-YC (LEAVERS, 1994), cujo estudo colaborou para a escolha de aspectos da comunicação infantil para a análise dos dados produzidos pela educadora-pesquisadora e educandos. Relatou-se também brevemente o contexto da pesquisa em campo, justificando-se a escolha do dado analisado.

1.1. CONTEXTO DA PESQUISA

Para melhor contextualizar o objetivo da pesquisa, faz-se necessário apresentar sua origem nas discussões realizadas em grupos de pesquisa da teoria histórico-cultural, aqui representados pelos grupos - Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, da Universidade de São Paulo USP-SP, juntamente com o Departamento de Psicologia da UNESP, Campus Bauru, LIEPPE / IPUSP/ UNESP, coordenado pelas Professoras Doutoras Marilene Proença Rebello de Souza e Elenita de Ricio Tanamachi, e o grupo LACE - Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, da Pontíficia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, liderado pelas Dr^{as}. Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Coelho Liberali. Ambos os grupos de pesquisa estudam a teoria histórico-cultural, tomando por base as áreas de Psicologia Escolar e Educacional e de Línguística Aplicada, respectivamente, e objetivam a intervenção em contextos escolares para a transformação e melhoria destes espaços, mantendo o compromisso com a cidadania.

Por esta razão, nem sempre os autores escolhidos para colaborar no embasamento teórico desta tese estão restritos ao campo da Psicologia Escolar, mas pertencem também a campos de conhecimento transversais, como da Linguística Aplicada e da Pedagogia, em consonância com a trajetória acadêmica desta pesquisadora e levando em consideração suas características histórico-culturais.

Inserido nestes grupos de pesquisa, esta investigação apresenta, enquanto base teórica os estudos de Vygotsky (1929 -1934) sobre o desenvolvimento infantil e de Marx (1845) sobre o materialismo histórico e dialético, acreditando que a única forma de atividade exclusivamente humana é a atividade revolucionária, prática e crítica; em outras palavras, os autores definem atividade humana como aquela que transforma, ao mesmo tempo, o meio e o próprio sujeito transformador.

Esta tese, cujos resultados possibilitam repensar as relações entre os educadores e educandos em contextos de educação infantil, está diretamente relacionada aos objetivos de ambos os grupos de pesquisa na qual se insere, intervindo no contexto escolar e possibilitando a formação contínua de educadores críticos e reflexivos, no pacto com a cidadania.

Nesta perspectiva, compreende-se que os indivíduos constituem-se mutuamente em suas relações com os demais sujeitos e com o meio. Segundo Vygotsky (1934), quando os sujeitos se envolvem em atividades distintas na sociedade, proporcionam não somente o desenvolvimento do próprio sujeito, mas dos demais que dele se constituem e da própria sociedade. Freire (1996) complementa esse raciocínio colocando o papel dos sujeitos como o de transformadores da sociedade, cultura e de si mesmos: “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. [...] A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção, na realidade.” (FREIRE,1996/2015, p. 75). Para o autor, o simples fato de vivermos em sociedade e coexistirmos implica em transformações sociais, cognitivas e emocionais. A própria compreensão que o sujeito possui de si mesmo só é possibilitada pela presença do outro, que permite que o sujeito reflita criticamente, intervindo em sua constituição e nas dos demais com quem interage.

Sendo fortemente influenciada pelos estudos de Marx (1845) sobre o materialismo histórico-dialético, de Vygotsky (1934) acerca do desenvolvimento humano de e Freire (1996 e 2005) sobre pedagogia da autonomia, esta pesquisa propõe-se a compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido na relação entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural.

Para se compreender a real necessidade de uma pesquisa que investigue o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural para o campo da Psicologia Escolar e

Desenvolvimento Humano, foram realizadas buscas em duas bases de dados, a base Periódicos Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Na busca realizada em agosto de 2016 na base de dados Periódicos Capes, de 3.389 trabalhos sobre vínculo, 20 pertenciam à área da educação, sendo o restante ligados às temáticas de saúde, sociabilidade, política e violência. Além disso, quando a busca foi alterada pela palavra-chave "vínculo afetivo", 244 pesquisas foram encontradas sendo estas nos campos da saúde (enfermagem), terapia familiar (psicologia) e psicanálise. Nenhuma dessas foi considerada pelo portal como relevante para área da Psicologia da Educação. Ademais, sob a busca de "vínculo professor-aluno" apenas três periódicos foram encontrados.

Em outra busca realizada em setembro de 2016 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 60 trabalhos foram encontrados sob a busca do termo "vínculo". Dentre eles, apenas duas pertenciam a área da psicologia, enquanto os demais se encaixavam nas categorias de direito, enfermagem, psicanálise, família, casamento, entre outros. Quando a busca no mesmo portal foi feita com a palavra-chave "vínculo afetivo", o número de trabalhos aumentou para 103, porém nenhum dentro da área da Psicologia Escolar. E, por último, na busca por pesquisas que retratassem o "vínculo professor-aluno", sete pesquisas foram encontradas, sendo uma delas da área da educação.

Leite (2012), argumenta que a afetividade permaneceu como um conceito periférico nas relações escolares devido a um predomínio de uma visão dualista dos sujeitos, na qual o homem é entendido como um ser dividido entre razão e emoção. Esta visão dualista segrega não somente o sujeito, mas a natureza das relações que ele estabelece com o meio. Segundo o autor:

> Entender que o homem é um ser cindido entre razão e emoção é assumir que o homem é um ser que ora pensa, ora sente, não havendo vínculos ou relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, enfrenta-se o problema típico de todo o pensamento dualista: supõe-se que o homem apresenta uma dimensão que não é passível de uma abordagem científica; o que significa assumir, como pressuposto, que a ciência nunca poderá explicar o fenômeno humano por completo. (LEITE, 2012, s/n.)

O autor complementa explicando que durante muito tempo o pensamento dominante da sociedade dividia o homem entre razão versus emoção. Nesta compreensão, a razão era tida como um aspecto importante do raciocínio lógico e da tomada de decisões enquanto a emoção era considerada um aspecto nebuloso

da mente humana que, inclusive, poderia levar à tomada de decisões ruins. Isso isso fez com que a razão ganhasse uma importância maior na concepção de constituição dos sujeitos. Criou-se um pensamento em que a razão predomina sobre a emoção, uma vez que a primeira tem mais valor que a segunda.

Leite (2012) acrescenta que este domínio hierárquico da razão sobre a emoção é visível em diferentes períodos históricos. Na Antiguidade, por exemplo, este movimento foi marcado pela oposição entre conhecimento inteligível e conhecimento sensível; na Idade Média, por sua vez pelo conflito entre razão e fé e na Modernidade, esta hierarquia se fez presente pelo dualismo cartesiano. O autor esclarece que o ápice do predomínio da razão pela emoção se deu no positivismo, corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que ~~o~~ considera o conhecimento científico como o único conhecimento verdadeiro.

Em relação à influência deste contexto histórico no ambiente educacional, Sergio Leite pontua que:

> É inegável a influência secular da concepção dualista nas práticas das instituições educacionais: herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo. Neste sentido, os currículos e programas desenvolvidos, nos diferentes momentos da nossa política educacional, centraram-se no desenvolvimento da dimensão racional-cognitiva, através do trabalho pedagógico em sala de aula, em detrimento da dimensão afetiva. (LEITE, 2012, s/n)

Conforme o autor demonstra, essas concepções dualistas de sujeito têm sido contestadas ao longo do desenvolvimento histórico-cultural. No século passado, surgiram novas bases para a compreensão da constituição humana, baseadas em novas correntes filosóficas, sociológicas e psicológicas. Essas correntes caminham na direção de uma concepção monista, em que os aspectos emocionais e cognitivos não são mais compreendidos separadamente, mas considerados elementos indissociáveis na constituição humana. Leite (2012) ressalta o importante papel desempenhado por Espinosa no desenvolvimento deste pensamento, uma vez que este filósofo acredita que corpo e mente são componentes de uma substância única; reiterando a unidade e não separabilidade entre os conceitos de razão e emoção.

Dessa forma, historicamente é possível perceber a evolução da compreensão de como o homem se constitui como sujeito, partindo de conceitos

dualistas e caminhando para surgimento de uma visão monista, que surgiu somente no final do século passado. Com isso, o interesse para a emoção e o papel que este aspecto desempenha na constituição humana é relativamente novo e confere grande importância acadêmica para este estudo.

Nesse sentido, esta tese visa contribuir com estudos sobre vínculo afetivo a partir da teoria histórico-cultural de maneira a compreender o vínculo afetivo entre educador e educando como mediador e constitutivo da relação dos sujeitos, de modo a influenciar diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos resultados obtidos, busca-se conscientizar educadores da importância de se estabelecer vínculo afetivo com os educandos para colaborar no desenvolvimento infantil e transformar o contexto escolar, bem como incentivar a formação contínua dos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Esta seção apresentou resumidamente os grupos de pesquisa na qual esta tese se insere, o LIEPPE e o LACE e a perspectiva teórica materialista histórica-dialética (MARX, 1845) na qual estes grupos realizam suas pesquisas, incluindo a presente tese. Após essa contextualização, o objetivo central foi revisto e foram apresentadas as contribuições e relevância desta pesquisa para a academia. O levantamento bibliográfico realizado previamente à pesquisa também foi mencionado, ressaltando seu caráter inovador.

1.2. A ORGANIZAÇÃO DA TESE E O REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção tem por objetivo descrever a organização desta tese e apresentar quais são os principais referenciais teóricos que se embasa.

O primeiro capítulo teórico desta pesquisa, o Capítulo 2, retrata questões acerca da educação e da infância. Apresenta alguns construtos teóricos da Sociologia da Infância e como essas se relacionam e se fazem relevantes para a Educação Infantil e os estudos do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. Autores como Qvortrup (1991, 1993), Sarmento (1997, 2004, 2005), Montandon (2001), Quinteiro (2002) e Corsaro (2009) conduzem reflexões acerca da infância como categoria social permanente, acreditando na sua importância para a sustentação do sistema social e valorizando as experiências das crianças e suas produções culturais enquanto pertencem a essa categoria. A Sociologia da Infância dialoga com a Psicologia Escolar em uma perspectiva

histórico-cultural, uma vez que valoriza os papéis de agentes das crianças, considerando-as participativas dos processos escolares e de suas próprias constituições.

A seção 2.1.2 apresenta a perspectiva histórico-cultural que fundamenta teoricamente esta tese, especialmente a teoria vygotskyana de formação social da mente, que carrega consigo conceitos importantes para este estudo, como: (i) a internalização de signos; (ii) o papel da linguagem como mediadora das relações e da constituição do sistema psicológico e, portanto, constitutiva do próprio sujeito e (iii) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que surgem a partir de relações reais entre pessoas (VYGOTSKY, 1934/1984).

A seção 2.2 inicia dissertando sobre o educar e o desenvolvimento infantil nas perspectivas de Leontiev (1945/2009) e Vygotsky (1978). Complementarmente, define-se a dupla conceitual "cuidar e educar"[11], conforme previsto no Documento Curricular Nacional de Educação Infantil de 2018, relacionando-o à perspectiva histórico-cultural de Marx (1845), Vygotsky (1926-29,1930-33-34-35/1984, 1934/1987; 1998), Bakhtin/Voloshínov (1929/1981) e Leontiev (1945/2009, 1972/1977) que embasa esta pesquisa. Apresenta, também, a visão de Educação nos campos da Pedagogia (LIBÂNEO, 2008 e BERNARDES, 2012) e da Psicologia Escolar (SOUZA, 2009) evidenciando o caráter interdependente dessas duas áreas de investigação quando se trata de educação.

A afetividade, a emoção e o vínculo afetivo – temas centrais desta tese - são tratados no capítulo 3 que segue subdividido em: 3.1 Afetividade, emoção e vínculo na psicanálise; 3.2 Afetividade, emoção e vínculo na Psicologia e na Educação; 3.3 Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares; e 3.4. Afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural.

A seção 3.1 expõe as pesquisas de psicanalistas influentes para o estudo sobre o vínculo afetivo, iniciando por Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972-20-26), seguido de Spitz (1945) e finalmente por Bowbly (2002, 2004) e Winnicot (1956/2000, 1983/2007, 1965/2001). O campo da psicanálise faz-se relevante para

[11] "Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação" (BNCC, 2018, p 34).

esta tese uma vez que foi o primeiro a se interessar pelo vínculo do adulto com a criança. Apesar de divergentes em alguns aspectos, o tipo de vínculo nas pesquisas dos autores recém mencionados baseia-se nas relações vinculares entre bebê-mãe ou bebê e cuidador primário, sendo que na maior parte das teorias, essa relação afetiva é considerada base para as relações vinculares futuras.

A seção 3.2 discorre sobre a teoria de Wallon (1941/1968; 1942/2008; 1947/1984; 1956/1984; 1959/1975; 1965/1984; 1971) acerca do desenvolvimento infantil e como a afetividade assume papel fundamental nas primeiras interações sociais da criança. Na sequência, introduz as concepções de alguns de seus seguidores, tais como Dantas (1992), Codo e Gazzotti (1999), Amaral (2000), Dér (2004), Leite e Tassoni (2013), que focam seus estudos sobre o papel da afetividade no contexto escolar, especialmente no que está associado às relações entre educador e educando, tema de especial interesse aqui.

A seção seguinte, 3.3, apresenta a perspectiva da Psicologia Escolar sobre as relações que se dão neste contexto, especialmente em relação à queixa escolar, suas possíveis origens e como essas estão diretamente ligadas ao processo da medicalização da vida e da educação apoiada em autores como Foulcalt (1976,1988), Conrad (1992), Moyses e Collares (1994; 1996), Freire (1996/2015), Freller (1997), Souza (1997, 2000, 2009 e 2010), Santos (2010), Lessa (2014) e Mutarelli (2017).

A seção 3.4, intitulada Afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural, está subdividida de acordo com as contribuições particulares de cada autor desta perspectiva – seção 3.4.1 Marx (1845/2009); seção 3.4.2 Vygotsky (1926-29,1930-33-34-35/1984, 1934/1987, 1998); seção 3.4.3 Leontiev (1945/2009, 1972/1977) e seção 3.4.4 Bakhtin/Voloshínov (1929/1981) - para o estudo da afetividade, emoção e vínculo na ótica histórico-cultural.

A última subseção, 3.4.5, intitulada Reflexões sobre o estudo da afetividade, emoção e vínculo na perspectiva histórico-cultural, apresenta as contribuições de Marx, Vygotsky, Leontiev e Bahktin/Voloshínov para o construto do vínculo deste presente estudo. Ao integrar os construtos teóricos desses autores, compreende-se o vínculo afetivo como uma relação entre pessoas (dialógica e dialética) que, em contexto escolar (histórico, social e cultural), medeia à relação do educando com o conhecimento, com o mundo e com os demais sujeitos ao mesmo tempo em que participa da constituição de seu sistema psicológico. Desse modo, o

estabelecimento de relações permeadas pela afetividade e a criação de um vínculo afetivo entre educando e educador é fundamental tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o desenvolvimento humano.

O capítulo 4 é constituído por um conceito fundamental desta pesquisa, o brincar. A seção disserta brevemente sobre as concepções de Vygotsky (1934) e Leontiev (1944/2016) e sobre o brincar, seu papel no desenvolvimento psicológico infantil e como essa atividade exclusivamente humana colabora no estabelecimento de vínculos afetivos. As contribuições de Vygotsky (1926) e Wallon (1941/1968) a respeito da afetividade e das experiências emocionais também serão retomadas e mencionadas.

Em seguida, a seção 5 discute a agência a partir de diferentes perspectivas interdisciplinares que se fazem relevantes para a investigação da agência em Psicologia Escolar (AHEARN, 2001; BANDURA, 2006; CORSARO, 2009; JAMES, 2009 e SANNINO, ENGESTRÖM E SANINO, 2010). Na ótica desta tese, esse conceito é considerado um agir intencional, com criticidade e fruto de uma prática reflexiva e transformadora, diretamente ligada ao conceito de atividade revolucionária (práxis) de Marx (1845). Além disso, a seção 4.2 aborda as pesquisas de Dewey (1916), Vygotsky (1934;35), Cousinet (1949/2011), Freire (1996/2015) e Pontecorvo (2005), que reiteraram a importância do contexto e das experiências emocionais na formação dos sujeitos e de suas constituições psicológicas.

O capítulo 6 discorre sobre a metodologia da pesquisa, levantando questões sobre credibilidade e neutralidade em pesquisar a própria prática, como no caso desta tese. A pesquisa qualitativa é explicada, bem como os procedimentos metodológicos utilizados (BOGDAN e BIKLEN, 1994; BECKER,1999; BRANDÃO, 2000; BRITO e LEONARDOS, 2001; GONZÁLES REY, 2005; DENZIN e LINCOLN, 2006, entre outros). Este capítulo está dividido em duas seções: (6.1) A escala *Leuven Involvement Scale Young Children* e sua contribuição para a observação de contextos escolares e (6.2) A vivência no contexto escolar.

Por fim, o capítulo 7 apresenta as considerações parciais e finais, relacionando os dados analisados em relação ao referencial teórico que embasa esta tese, seguido pelas Referências Bibliográficas e Anexos.

2. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

2.1 HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta tese, que investiga o desenvolvimento infantil em relação às *vivências emocionais* experienciadas na infância, mais especificamente os vínculos afetivos entre educador e educando em ambiente escolar, não pode deixar de considerar os contextos históricos, sociais e culturais que fazem parte da infância e influenciam diretamente no desenvolvimento das crianças e em suas constituições como sujeitos.

Por ser o contexto escolar um ambiente que compõe uma das formas de organização das crianças em nossa sociedade, esta seção trata de questões acerca da relação educador e educando, apresentando, primeiramente, contribuições importantes de alguns autores do campo da Sociologia da Infância para os estudos do desenvolvimento infantil. Para isso, conta com as contribuições de autores como Qvortrup (1991, 1993, 2000, 2009), Sarmento (1997, 2004, 2005), Montandon (2001), Quinteiro (2002), Corsaro (2009), entre outros.

Em seguida, este capítulo retrata, com maior profundidade, a influência dos contextos que integram a vida da criança para seu desenvolvimento, ainda considerando como foco principal a escola. A teoria histórico-cultural (MARX, 1945; VYGOTSKY,1926-29,1930-33-34-35/1987; LEONTIEV,1945/2009, 1972/1977 BAKHTIN/VOLOSHÍNOV,1929/1981) é brevemente apresentada, especialmente no que tange o desenvolvimento cultural da criança.

2.1.1. Uma visão da educação e da infância pela perspectiva social – contribuições da Sociologia da Infância

> Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, têm geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimando a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos (SARMENTO, 1997, p. 20).

As investigações acerca da Sociologia da Infância são relevantes para a construção desta tese porque ela é considerada um campo relativamente em

emergência e se configura uma área que investiga as formas de organização das crianças em relação aos seus contextos histórico-culturais.

Entendidas nessa perspectiva como atores sociais, as crianças são consideradas como sujeitos ativos que participam da construção de suas vidas, de sua história e que produzem cultura infantil. Essa concepção de criança é fundamental para a compreensão dos dados desta tese, uma vez que as ações das crianças e seus envolvimentos com a atividade educacional permitem o estabelecimento de relações afetivas, vínculo afetivo e a vivência de experiências emocionais importantes, ressignificando a situação educacional, o que será aprofundado no capítulo 6 desta tese.

A Sociologia da Infância constitui-se a partir das pesquisas realizadas pela sociologia, antropologia e psicologia, áreas que lidam com o desenvolvimento infantil em relação à vida social e cultural. Em 1990, o Congresso Mundial de Sociologia foi marcado por um encontro inédito dos sociólogos da infância que se propuseram a refletir sobre os aspectos que abrangem o processo de socialização da criança.

Segundo Quinteiro (2002), os primeiros elementos dessa área surgiram contrapondo-se a uma visão de infância como um objeto passivo de socialização, orientada por instituições ou agentes sociais e propondo um novo paradigma, que encara a infância como uma construção social. De forma similar, Montandon (2001) argumenta que:

> Por ora, é importante notar que os pesquisadores que se situam na Sociologia da Infância desejam romper com as abordagens clássicas da socialização e centram suas pesquisas sobre as crianças como atores. Seu objetivo é estudar as crianças não como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos do processo de socialização (MONTANDON, 2001, p. 36).

Esse novo conceito propõe o abandono da visão de uma criança acrítica, capaz apenas de receber informações e atuar de acordo com elas, adquirindo uma cultura que é imposta pelos adultos, para a construção de uma noção mais ampla e profunda, que entende as crianças como capazes de agir, interagir e criar suas próprias culturas. Essa nova concepção vai ao encontro do conceito de criança como ser agente que será aprofundado no capítulo 5 desta tese.

Esta pesquisa, que se propõe a investigar as experiências emocionais em sala de aula na educação infantil, não pode deixar de se embasar nos estudos

sobre a infância, uma vez que tanto a educação infantil quanto a infância se relacionam conceitualmente e socialmente.

Desse modo, a reflexão sobre algumas ideias da Sociologia da Infância adquire importância para que se compreenda certas características específicas da Educação Infantil, especialmente partindo do pressuposto que esta perspectiva enxerga a criança como ativa e social.

Montandon (2001) ressalta que há um número crescente de sociólogos que olham para as crianças como meros sujeitos pertencentes a um segmento da sociedade: a infância. A autora explica que esse espaço da sociedade está sempre presente e as crianças entram e saem dele, de modo que quando algumas crianças o abandonam, novas crianças chegam para preenchê-lo, fazendo-o com que esse espaço social permaneça como um segmento. No entanto, isso não impede de se observar as experiências das crianças e as culturas que produzem enquanto pertencentes a esse espaço social:

> As crianças deixam irremediavelmente, quando crescem, esse espaço da sociedade, mas outras crianças vêm ocupá-lo, permanecendo sempre o segmento. Há, sem dúvida, confrontações com outros grupos de idade, assim como há confrontação de valores, crenças, práticas de interação entre segmentos. Isso não impede que, se nos dedicarmos a estudar a forma social da infância, possamos perceber que ela tem um núcleo cultural específico (Qvortrup, 1994). Esse modo de abordar a infância não está associado à ideia de seguir uma visão de desenvolvimento da criança, centrada no seu amadurecimento e em sua integração progressiva, mas à de adotar uma visão fenomenológica que se interesse pela experiência das crianças, por seu papel de atores (MONTANDON, 2001, p. 47).

Sarmento e Cerisara (2004) compartilham desta compreensão na qual a Sociologia da Infância destaca a infância como categoria social geracional do indivíduo criança, como sujeito concreto que participa dessa categoria. Os autores complementam que, nessa área do conhecimento, investiga-se as especificidades da categoria infância, como uma etapa diferenciada da vida humana cujos sujeitos não são imperfeitos, inacabados nem apenas meros receptivos da cultura adulta, mas sujeitos plenos e, por isso, não são nem mais nem menos valorizados que os adultos e as especificidades da adultez. Assim, buscam compreender como as crianças se organizam, como criam e recriam sua cultura, abandonando a visão de um sujeito incompleto.

Nessa ótica, compreender e identificar a infância como objeto sociológico não homogeneíza, necessariamente, os participantes deste grupo/espaço social. Nisso, várias infâncias podem existir de acordo com seus contextos culturais e históricos,

uma vez que a infância é considerada como um segmento da sociedade que se constitui e se estabelece em relação a ela.

As experiências vividas na infância no Japão, por exemplo, são bastante diferentes das experiências vividas na infância no Brasil, ou ainda, pode-se identificar uma pluralidade de infâncias diferentes dentro do próprio Brasil ou de qualquer outro país. Gênero, índice socioeconômico, localização geográfica, etc, também são características que diferenciam tipos de infância. Nesta tese, as relações de afeto e vínculo estabelecidas entre educador e educando serão investigadas a partir de um grupo etário específico (5 anos), pertencentes a uma classe socioeconômica específica (classe média-alta), em um contexto escolar bilíngue, constituindo assim um tipo de infância particular.

É importante ressaltar que nenhuma relação que se estabelece na sociedade pode ser considerada estática e imutável. Uma vez que as sociedades estabelecem-se por meio de relações humanas, é possível que, com o passar do tempo, essas relações sejam ressignificadas e transformadas, caracterizando uma mudança que promove o desenvolvimento na forma de compreender a organização social. A esse respeito, Montandon (2001) argumenta que:

> É possível ver também em que medida a infância, em uma dada região, mudou do ponto de vista histórico; a que ponto se modificaram as relações entre grupos de idade e comparar as infâncias de diferentes países; observar ainda se cada criança é única, se todo grupo de crianças sejam meninas ou meninos, ou qualquer grupo correspondente a outros caracteres vive de experiências particulares, se cada geração de crianças, cada corte numa dada sociedade tem algo em comum, que permite ao pesquisador levantar proposições sobre a infância nessa sociedade [...] (MONTANDON, 2001, p. 48).

Ainda, Sarmento (2005) ressalta:

> A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, s/n).

O sociólogo de renome nos estudos sociais da infância Qvortrup (1991) reconhece que o papel das crianças na sociedade é considerado um campo que

gera muitas controvérsias. Para o autor, as crianças, assim como os adultos, também executam um papel importante para o sistema econômico.

Em algumas sociedades ou frações sociais específicas, as crianças, ainda nos dias de hoje, constituem a força de trabalho, ocupando diretamente um papel de produtoras. Enquanto na maior parte das sociedades atuais elas realizam o seu trabalho nas escolas. Nesse prisma, o estudar faz parte do papel social a ser desempenhado pela criança que, ao executar seu papel, colabora para a manutenção do sistema sócio-econômico-político em que se encontra, além de estar se preparando para uma futura entrada no mercado de trabalho, do mundo dos adultos. Essa visão também se aproxima do viés marxista de organização da sociedade, reiterando a importância dos estudos da Sociologia da Infância para compreender a infância em uma perspectiva histórico-cultural.

Qvortrup (1993) aprofunda seus estudos que englobam a relação das crianças e seus contextos sociais desenvolvendo as Nove Teses Sobre a Infância, as quais defendem que as crianças têm participação ativa na sociedade e no mundo. Em seu construto teórico, ressalta a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, que não somente focalize o desenvolvimento infantil nem somente o processo tradicional de socialização das crianças, mas que estabeleça relações entre a categoria infância e as vivências experienciadas por elas enquanto sujeitos. Abaixo, estão listadas as teses desenvolvidas pelo autor:

- Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade;
- Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;
- Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável, histórica e intercultural;
- Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho;
- Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade;
- Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;
- Tese 7: A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar;

- Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;
- Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

Quadro 1 (Qvortrup, 1993)

Para Qvortrup, essas teses têm como sua maior contribuição a construção de um referencial teórico, de caráter interdisciplinar com o objetivo de relacionar as experiências cotidianas das crianças com a categoria social da infância. Para o autor, este é o caminho para que a sociedade olhe para as crianças com maior seriedade e valorização do papel que desempenham.

Nesta tese, que se investiga as relações de afeto e os vínculos afetivos estabelecidos entre educador e educando em contexto escolar, acredita-se que as *experiências emocionais* vivenciadas em sala de aula contribuem não somente para um maior envolvimento das crianças nas atividades propostas, conforme será elucidado no capítulo 6 desta tese, mas também tem potencial para *afetar* o educador, transformando sua prática pedagógica.

Ainda de acordo com as teses elaboradas por Qvortrup (1993), vale retomar que essas se caracterizam por um teor que se assemelha à perspectiva marxista que embasa esta tese, tanto no que tange a infância como categoria social que só pode ser estabelecida por meio de relações dialéticas com as demais categorias sociais que a compõe, quanto ao considerá-la como parte efetiva da divisão do trabalho social.

A partir deste pensamento de que a criança tem papel ativo na construção de sua própria identidade e que parte de sua função social gira em torno de frequentar a escola, faz-se necessário olhar para esta instituição - a escola - e como ela colabora na formação desses sujeitos. Como nesta pesquisa aprofunda-se especialmente no desenvolvimento infantil a partir dos vínculos afetivos estabelecidos em ambiente escolar, possibilitados pelas *experiências emocionais intensas*, a reflexão a seguir enfoca principalmente a educação infantil.

Na escola, as crianças entram em contato com outras crianças e suas peculiaridades. Na interação e no desenvolver das atividades escolares, vivenciam seu mundo particular, desenvolvendo e reestruturando a cultura infantil. Há, contudo, uma cultura infantil que também é historicamente construída e compartilhada pelos adultos (educadores) no ambiente escolar, por meio de

cantigas tradicionais, jogos e brincadeiras que os educadores propõem aos educandos. No entanto, as crianças não somente se apropriam dessa cultura, mas a ressignificam, conforme suas vivências na comunidade infantil.

Sarmento e Cerisara (2004) ressaltam a cultura de pares como fundamental na criação da cultura infantil, que é possibilitada e facilitada pelo ambiente escolar. Para os autores:

> [...]por meio das atividades conjuntas realizadas com as demais crianças, elas têm a possibilidade de se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. [...] A convivência com seus pares, através de rotinas e da realização de atividades, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Essa partilha de tempos, ações e representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO e CERISARA, 2004, p. 23-24).

O aprofundmaneto sobre essa cultura infantil, na qual o compartilhamento de experiências afetivas é crucial para o desenvolvimento das crianças, será aprofundada no capítulo 6 desta tese e ilustrada por meio dos dados selecionados para interpretação e análise.

De fato, o compartilhamento de experiências com pares da mesma categoria social é de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem. Vygotsky (1934/1984) também destaca o papel das interações sociais para o desenvolvimento infantil, considerando a escola como um contexto em que importantes transformações podem ocorrer.

Em suas pesquisas, Vygotsky remove o foco maturacional e evolucionista do desenvolvimento infantil e enfoca o desenvolvimento cultural da criança, desprendendo-se das dimensões etárias como determinantes para o desenvolvimento infantil. Vendo a criança como ser ativo, agente, que constrói e reconstrói sua própria condição humana por meio das relações que estabelece com seu meio e outros sujeitos, seu pensamento alinha-se aos dos sociólogos da infância no que diz respeito ao caráter agente e capaz da criança. Assim, nessa perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano não pode ser examinado separado de suas condições reais de existência, ou seja, de seu contexto histórico, social e cultural.

É interessante notar, conforme a apresentação dos construtos teóricos apresentados nesta seção, o quanto a visão de infância pelo viés do campo da

Sociologia da Infância aproxima-se à visão de desenvolvimento (infantil, humano) da perspectiva histórico-cultural – principal referencial teórico desta tese.

Embora os estudos da Sociologia da Infância voltem-se para compreender e valorizar as crianças como parte funcional da sociedade, bem como produtoras de culturas próprias em oposição a sujeitos que apenas *internalizam*[12] ou *apropriam-se* das culturas dos adultos, a perspectiva histórico-cultural também acredita na ressignificação dos sentidos e significados apropriados pelos sujeitos por meio da interação com a sociedade e com a cultura. Desse modo, compreende-se a contribuição de ambas perspectivas como complementares e essenciais para melhor investigar o desenvolvimento cultural da criança.

Ao se olhar um pouco mais para as concepções de Vygotsky (1931), entende-se que as *funções psicológicas superiores*[13], conceito de grande importância em sua teoria, não se formam de maneira puramente biológica, mas a composição biológica do sujeito lhe dá base para internalizar um mecanismo que tem suas origens no plano social. Para o autor, todas as funções psicológicas superiores formadas pela internalização de relações de ordem social estruturam o sistema psicológico individual. Tanto sua composição, quanto estrutura genética e modo de operação, ou seja, a natureza destas funções psíquicas é social, e, quando se transformam em funções psíquicas individuais, permanecem com sua característica "quasisocial" (VYGOTSKY, 1931, p. s/n).

Desse modo, compreende-se que o autor também não reduz os processos de desenvolvimento à mera socialização da criança e a pura internalização de aspectos sociais. Porquanto a criança está inserida em um contexto histórico-cultural, convivendo com diferentes sujeitos, ela tem uma variedade de sentidos e significados culturais que internaliza. Na relação com os sujeitos de seu entorno, ela constrói e reconstrói sua individualidade, por meio de sua experiência social, que, nessa perspectiva, é permeada de aspectos emocionais. A pluralidade de relações estabelecidas no meio social possibilita constante transformações de suas funções psicológicas.

Vygotsky (1931) complementa esse raciocínio valorizando as interações entre adultos e crianças, e também apenas entre crianças:

---

[12] As palavras *internalizam* e *apropriam-se* foram destacadas pois são termos chaves na teoria vygotskyana.
[13] Idem.

> Primeiramente, presumia-se que a função existe no indivíduo de forma rudimentar pronta ou semipronta e, no grupo, ela se desdobra, tornando-se complexa, enriquecida ou, ao contrário, é inibida e suprimida. No presente, nós temos base para acreditar que em relação às funções psicológicas superiores [...] as funções são inicialmente formadas no grupo, na forma de relações das crianças, e posteriormente se transformam funções psíquicas do indivíduo. Especificamente, no início pensava-se que toda criança era capaz de refletir, de chegar a conclusões, provar e encontrar bases para qualquer tipo de posicionamento. Na junção de todas essas reflexões, surgiria a argumentação. Mas [...] estudos mostram que a reflexão surge da argumentação. O estudo de todas as outras funções psicológicas no leva a esta mesma conclusão (VYGOTSKY, 1931, p. s/n, Tradução livre).

Dialogando com tal perspectiva vygotskyana, Corsaro (2009) também valoriza as relações sociais para o desenvolvimento e desempenho das crianças na sociedade. O autor aprofunda-se nos estudos das culturas de pares observando que as culturas estabelecidas pelas crianças na interação constituem uma cultura própria, mas não é, necessariamente, separada da cultura dos adultos. Para o autor, a cultura de pares não é um tipo de "infância tribal" (CORSARO, 2009), que separa as crianças do mundo adulto. Elas estão constantemente participando e sendo parte de duas culturas, a dos adultos e a das crianças, que estão interligadas de formas diferentes ao longo tempo e do espaço.

O pesquisador também acredita no processo de apropriação do mundo dos adultos para a produção da cultura infantil:

> As crianças se apropriam das informações da cultura adulta de forma criativa para produzir suas próprias culturas de pares. Esta apropriação é criativa no sentido que tanto amplia ou elabora a cultura de pares ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução e extensão do mundo dos adultos (CORSARO, 2009, p.301, Tradução livre).

Além disso, Corsaro (2009) levanta a questão das amizades: vínculo afetivo importante na etapa escolar. Para ele, as brincadeiras que as crianças criam em grupos de amizades são fundamentais para o desenvolvimento da compreensão e da intimidade. Reflexões acerca do brincar, sua importância para o desenvolvimento infantil e para o estabelecimento de vínculo afetivo serão abordadas no capítulo 4 desta tese.

Esta subseção apresentou algumas pesquisas realizadas na área da Sociologia da Infância e como elas se relacionam e se fazem relevantes para a educação infantil e para os estudos do desenvolvimento humano. Os autores apresentados (QVORTRUP, 1991, 1993; SARMENTO, 1997, 2004, 2005; MONTANDON, 2001; QUINTEIRO, 2002; CORSARO, 2009) levantaram importantes questões acerca da visão de infância como categoria social

permanente, acreditando na sua importância para a sustentação do sistema social e valorizando as experiências das crianças e suas produções culturais enquanto pertencem a essa categoria. Por fim, essas reflexões foram relacionadas à teoria histórico-cultural, que embasa esta tese, no que tange a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano.

2.1.2. Uma visão da educação e da infância pela perspectiva do desenvolvimento histórico-cultural

Segundo Vygotsky (1934/1987; 1998), independentemente do que acontece com a criança, ela sempre se encontra em situações ligadas ao cuidado e orientação dos adultos. Diferentemente dos animais, que já nascem andando e compreendendo a vida em comunidade, o processo humano é muito mais lento; a criança demora um ano para conseguir se locomover sem a ajuda de um adulto, e no mínimo dois anos para conseguir se comunicar de forma compreensível com a comunidade em que vive. Por conta desse processo, que caminha lentamente da dependência para a independência, estabelece-se uma forma única de relação entre a criança e os adultos que a cercam. Devido à imaturidade de funções biológicas, o primeiro contato da criança com a realidade já é mediado pelo adulto.

Nessa ótica, a relação da criança com a realidade é puramente social, desde seu primeiro contato, tanto pelos adultos que medeiam sua relação com o meio, quanto pelas situações sociais a qual ela é exposta. A própria linguagem é um instrumento de mediação constitutivo dos sujeitos que só é viabilizada à criança nestas condições de existência:

> O discurso, que é inicialmente o meio de comunicação, o meio de associação, o meio de organização do comportamento de um grupo, posteriormente se torna o meio de pensamento e de todas as funções psicológicas superiores, o novo meio básico da formação da personalidade...Por trás do poder psicológico da palavra que se sobrepõe a outras funções psicológicas superiores está o poder anterior de subordinador e subordinado (VYGOTSKY,1931, s/n, Tradução livre).

Na perspectiva vygotskyana, as crianças, enquanto sujeitos em formação, constituem-se a partir das relações das quais participam com o meio e com os demais sujeitos com quem interagem. Dessa forma, o contexto histórico-cultural, no qual se inserem, tem fundamental importância em suas formações psicológicas e no desenvolvimento de suas personalidades. Além disso, a linguagem, como posta pelo psicólogo russo, deixa de ser mero meio de comunicação e passa a fazer parte

de seu sistema psicológico, o que corrobora na compreensão de que a mediação feita pela linguagem na interação da criança com os demais sujeitos e com o mundo é um fator essencial na construção desta subjetividade.

Vygotsky (1834/1984;1934/1987; 1998) acredita que o fenômeno psicológico superior é estimulado por e constituído pelas relações sociais. Nesse prisma, compreende-se que a criança nasce em um mundo social pré-existente e é apenas por meio de sua participação nesse mundo que ela desenvolve as funções psicológicas superiores como atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal, conceitual, simbólico e emoções complexas. Ainda nessa ótica, a interação social não apenas requere o uso e permanente desenvolvimento de funções pré-formadas, mas literalmente colabora na formação do sistema psicológico da criança.

Para o estudioso russo, as funções psicológicas surgem das relações sociais reais que existem de forma externa ao indivíduo. Ele resume seu posicionamento ao dizer que as estruturas das funções psicológicas superiores representam um conjunto de relações sociais coletivas entre pessoas, uma espécie de repertório acumulado pela criança por meio de sua experiência na sociedade e na cultura que, com o tempo, torna-se seus processos internos de pensamento. Em seus estudos, o autor amplia esse pensamento e estabelece que todas as funções internas foram necessariamente externas e, no processo de desenvolvimento, são internalizadas.

Ainda para Vygotsky (1934/1984; 1934/1987; 1998), o desenvolvimento da criança é cultural. Em suas pesquisas, pontua que há razões suficientes para acreditar que o desenvolvimento cultural da criança consiste em dominar os métodos de comportamento, que se resumem ao uso de signos como um meio de atingir qualquer operação psicológica.

O princípio fundamental de sua teoria do desenvolvimento infantil é a transição das funções psicológicas elementares (ou inferiores) para as funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, as funções psicológicas inferiores são aquelas de origem biológica e que não requerem a mediação cultural para desenvolver-se, tais como reflexos, processos de consciência rudimentares, espontâneos e traços temperamentais. Já, as funções psicológicas superiores são aquelas possibilitadas pela experiência na sociedade e na cultura e incluem funções psicológicas desenvolvidas, voluntárias associadas a características da

personalidade, que também tem suas raízes no âmbito social. Segundo o autor, o desenvolvimento psicológico infantil poderia ser definido como:

> [...]a transição de formas e métodos naturais, diretos e inatos de comportamento para funções psicológicas mediadas, artificiais, que se desenvolvem no curso do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998, p.168, Tradução livre).

Nessa direção, o autor argumenta que as funções superiores e elementares têm bases biológicas, cognitivas e sociais diferentes. Apesar disso, uma não se transforma na outra, mas ao passo que ambas se desenvolvem, as funções superiores promovem novas formas de desenvolvimento das funções inferiores. Por exemplo, a memória muda de uma função inferior para superior mediada pela cognição ao mesmo tempo em que a percepção, inicialmente um processo psicológico inferior, se transforma quando mediada pelo pensamento conceitual.

A diferença crucial entre as funções psicológicas inferiores e superiores é que as funções psicológicas superiores, mais maduras e complexas, são possibilitadas pela experiência social e promovem novas formas de desenvolvimento. No curso do desenvolvimento, ao serem suplementadas pelas funções psicológicas superiores, as funções inferiores deixam de funcionar em seu estado inicial e assumem uma nova forma reestruturada de funcionamento, subordinada às funções superiores.

Para Vygotsky (1998), tanto o conteúdo como a forma dos processos psicológicos mudam no curso do desenvolvimento ontogenético, compreendendo o desenvolvimento biológico não de forma isolada, mas em relação ao desenvolvimento histórico-cultural. O autor não acredita que a cultura seja capaz de produzir novas funções biológicas, mas tem potencial para transformar as funções dadas pela natureza para levar o sujeito a atingir seus objetivos:

> A cultura, de modo geral, não produz nada separadamente daquilo que foi dado pela natureza. Mas ela transforma a natureza para suprir as necessidades do homem. Esta mesma transformação ocorre no desenvolvimento cultural do comportamento. Ela consiste em mudanças internas naquilo que foi dado pela natureza no curso do desenvolvimento natural do comportamento (VYGOTSKY, 1929, s/n, Tradução livre).

Do mesmo modo em que o autor considera o ambiente como extremamente importante para o desenvolvimento infantil, ressalta que ele não deve ser considerado a condição determinante para este desenvolvimento. O que deve ser considerado é a relação que a criança e seu ambiente estabelecem em determinado

momento do desenvolvimento. Ressalta também que o próprio ambiente muda, propiciando novas experiências para os sujeitos que a vivenciam.

Dentro dessa perspectiva vygotskyana, que acredita que a formação psicológica e o desenvolvimento da personalidade da criança estão diretamente ligados ao ambiente, em outras palavras, ao contexto histórico-cultural no qual ela está inserida, a mediação feita pela linguagem na interação dessa criança com os demais sujeitos e com o mundo é fator fundamental na construção de sua subjetividade.

Aqui, faz-se importante ressaltar que, sendo a linguagem uma representação simbólica da realidade, ao mesmo tempo que constitutiva do pensamento humano, quando um sujeito lida com múltiplas linguagens – como o caso dos participantes desta pesquisa, que vivenciam um contexto de educação bilíngue – o sujeito multilingue apreende diferentes formas de significar a realidade, a totalidade, a vida e o mundo. Além disso, aprendem outras formas de interagir com este ambiente (MEGALE E LIBERALI, 2011).

Segundo Vygotsky (1998), o que caracteriza a consciência da criança é o desenvolvimento da unidade entre funções sensoriais e motoras. Conforme pontuado por esse autor, parte desse aparato é fornecido pela natureza, na constituição biológica do sujeito. Porém, esta natureza só pode se desenvolver, ou ainda, transformar-se, por meio da mediação cultura. Os estudos do pesquisador russo apontam que para a criança pequena, não há diferença entre a percepção e o afeto (ambas funções sensoriais): “A percepção e o afeto ainda não estão diferenciados, estão diretamente e estreitamente conectados um com o outro” (VYGOTSKY, 1998, p.262, Tradução livre). Compreende-se, assim, que a emoção funciona como um filtro da percepção da realidade por parte da criança, uma vez que ambos os sentidos estão interligados no início de seu desenvolvimento.

Uma vez que o ambiente escolar também constitui um dos contextos histórico-culturais no qual as crianças passam grande parte das suas vidas, e um espaço em que elas vivenciam relações e interações reais com outros sujeitos da sociedade e da cultura, esse ambiente também exerce um importante papel na constituição destes sujeitos (educandos). Ao se compreender que um sujeito age em relação aos outros sujeitos, constitui-se a partir destas relações, e que a afetividade é um canal importante pelo qual o sujeito apreende a realidade, as

relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar têm grande relevância na formação psicológica deste sujeito. Isso aponta para a importância do estabelecimento de vínculos afetivos no ambiente escolar.

Nesse pensamento, a criança internaliza a linguagem como forma de pensamento ao mesmo tempo que se apropria dela como meio de comunicação, concluindo-se que é na linguagem e pela linguagem que os sujeitos se constituem. Portanto, ela é compreendida como um artefato cultural que funciona como instrumento-e-resultado do próprio desenvolvimento mental dos sujeitos. Adicionalmente, acredita-se que ao se constituírem como sujeitos na linguagem e pela linguagem, a multiplicidade de relações que a criança vivencia nos ambientes em que frequenta (ambiente familiar, escolar, social, cultural, etc) possibilita que ela desenvolva um olhar crítico e reflexivo do mundo, pois suas experiências ampliam suas possibilidades de ser e de ver seu entorno.

Assim, concebe-se o desenvolvimento infantil como um processo histórico-cultural em que a criança apreende aspectos da sociedade e da cultura por meio de sua experiência com o contexto e com os outros sujeitos. Com o apoio dos demais, ela aprende a linguagem, que passa a servir de suporte para o desenvolvimento de funções psicológicas mais elaboradas, como a atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal, conceitual, simbólico, abstrato e emoções complexas. A constituição do sistema psicológico realiza-se a partir da internalização desses signos sociais, partindo-se do pressuposto de que o conhecimento está no mundo e penetra a psique da criança a partir de sua interação com as pessoas, sendo essa relação mediada por multilinguagens e por outros artefatos histórico-culturais. Nesse viés, toda função psíquica do desenvolvimento infantil foi, primeiramente, uma vivência real entre pessoas.

De acordo com esse pensamento, concebe-se o educar como uma atividade histórico-cultural especificamente humana e historicamente construída que tem suas origens na interação entre os sujeitos, mediada pela linguagem e pelo meio. No contexto escolar, a criança entra em contato com diferentes sujeitos, apreendendo sobre diferentes formas de ver e ser no mundo, constituindo-se dialeticamente e dialogicamente nessas/dessas relações. Além disso, entra em contato com experiências motoras, artísticas, linguísticas e científicas que possibilitam que ela apreenda os signos culturais construídos historicamente e os

reconstrua em sua subjetividade, por meio de suas vivências. Nessa linha, o educar distancia-se do transmitir conhecimentos ou de controlar comportamentos e se aproxima de uma prática crítico-reflexiva de intervenção na realidade, conforme as experiências possibilitadas no ambiente escolar.

Esta seção apresentou brevemente a visão de Vygotsky (1930, 1934) sobre o desenvolvimento infantil, focando no que diz respeito à internalização de signos e ao papel da linguagem como mediadora das relações e como base para o estabelecimento de novas funções psíquicas, que será aprofundado na seção 3.4 desta tese.

A seção seguinte aprofundará mais especificamente na importância da escola como contexto de formação das crianças, apresentando algumas contribuições de Leontiev e Vygotsky para a perspectiva histórico-cultural. Além disso, apresentará questões acerca do cuidar e educar e como tais aspectos compõem o contexto escolar, mencionando como esses conceitos são propostos pela Base Nacional Curricular Comum (2018).

2.2. A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

> […] durante o desenvolvimento de uma criança sob a influência de circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ele ocupa objetivamente no sistema de relações humanas se modifica (LEONTIEV, 1945/2009, p. 355, Tradução livre).

Quando a criança passa a frequentar a escola, é apresentada a um novo mundo de possibilidades; novas interações, formas de se comunicar, de ser e de estar no mundo. Até então, suas interações mais frequentes correspondem ao universo familiar, no qual ela estabelece relações e assume papéis de acordo com aqueles que compõem o seu contexto. Segundo Leontiev (1945/2009), o momento da vida em que a criança vivencia a pré-escola consiste em uma etapa de descobertas e mudanças fundamentais para o desenvolvimento infantil. A criança está cada vez mais apta a apreender a realidade, que por sua vez, desvela-se com maior intensidade e rapidez frente à criança em idade pré-escolar.

Entre zero e seis anos de idade, idades que correspondem ao período da pré-escola e que abrange a idade dos sujeitos que participaram desta pesquisa, a atividade da criança transforma-se, partindo da experimentação de objetos, do brincar simbólico e chega, aos poucos, a alcançar atividades que necessitam de um

sistema psicológico mais desenvolvido, como jogos de regras que requerem o pensamento abstrato e o planejamento das ações. Nos ambientes familiar e escolar, a criança está em constante interação com os demais sujeitos que a cercam, sejam eles da mesma faixa etária, ou mais velhos, ou mais jovens, e se depara com diferentes conhecimentos de mundo, assimilando-os de forma eficaz. Na interação, a criança aprende outras formas de comportamento, de comunicação, outras possibilidades de refletir, de enxergar e de ser no mundo.

Dessa forma, compreende-se que as relações dialéticas que a criança estabelece com seu meio são fundamentais para seu desenvolvimento psicológico. Segundo Leontiev: “A mudança no lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais é, portanto, a primeira coisa que precisa ser notada na tentativa de encontrar uma resposta para a questão das forças motrizes no desenvolvimento de sua psique” (LEONTIEV, 1945/2009, p. 358-359, Tradução livre).

No entanto, o autor ressalta que o papel e o lugar que a criança ocupa em cada relação que estabelece não é um fator determinante do desenvolvimento, mas é um elemento que caracteriza quais esferas do desenvolvimento já foram alcançadas e quais ainda estão em curso. O que pode colaborar na formação do sistema psicológico infantil é sua experiência na sociedade e na cultura, ou seja, a própria vida da criança. Nesse pensamento, conforme ela interage com o mundo e transforma sua atividade, ela desenvolve-se, tanto externamente (nas relações sociais) quanto internamente (no desenvolvimento de suas funções psicológicas) de modo que os desenvolvimentos, social e cognitivo, são interdependentes, estão interligados e não podem ser compreendidos separadamente.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, que se baseia nos preceitos teóricos de autores como Marx (1865), Vygotsky (1926-29,1930-33-34-35, 1934/1984; 1934/1987; 1998), Bakhtin/Voloshínov (1929/1981) e Leontiev (1945/2009, 1972/1977) na aprendizagem humana, ocorrem mudanças qualitativas na relação entre sujeito e meio, mediadas por instrumentos culturais. Isso quer dizer que, por intermédio da interação social, os sujeitos internalizam signos culturais de origem social, como a linguagem, métodos sociais de raciocínio, memória, atenção voluntária, entre outros. Tais mudanças significam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento psicológico do sujeito e mudanças na essência da relação entre sujeito e meio.

A educação, portanto, funciona como um artefato cultural mediador das relações entre sujeitos e entre sujeito e meio, com o objetivo de promover o desenvolvimento (psicológico, social e afetivo) por meio do processo de ensino-aprendizagem, que transforma a experiência em desenvolvimento social, cognitivo e afetivo ou seja, em desenvolvimento[14].

Vygotsky (1934/1984) ainda atribui um papel central às relações sociais mediadas pela linguagem na construção de conhecimento e na produção de significados. Essa compreensão surge a partir do materialismo histórico-dialético que carrega em si o caráter dialético da aprendizagem e do desenvolvimento.

O autor ressalta que a educação só pode ser considerada de qualidade uma vez que atuar em serviço do desenvolvimento, conduzindo-o, opondo-se à linhas de pesquisa em que o indivíduo deve primeiro desenvolver-se biologicamente para depois aprender novas coisas. Para ele, as vivências sociais (e afetivas) de aprendizagem é o que levam as crianças/ educandos ao desenvolvimento interno (biológico), considerando o desenvolvimento infantil como um movimento de fora para dentro; do âmbito social para o âmbito subjetivo. O autor considera a escola como *lócus* importante para o desenvolvimento infantil, tendo em conta que o ensino-aprendizagem de novos conhecimentos também possibilita o desenvolvimento psicológico:

> Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado[15] de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança (VYGOTSKY, 1934/84, p. 131).

Dada a importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento infantil, esta pesquisa considera que o papel da escola e, mais especificamente, da mediação realizada pelos educadores, seja possibilitar às crianças vivências que permitam seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, operando com atividades

---

[14] Novamente, pontua-se que nesta tese parte-se da premissa que os aspectos sociais, cognitivos e afetivos do desenvolvimento estão interligados e não podem ser separados. Opta-se por citar os aspectos separadamente apenas para enfatizar.

[15] É importante ressaltar que em sua obra original, Vygotsky utiliza o termo *obuchenie*, do russo, que se remete a atividades realizadas tanto por aquele que ensina quanto por aquele que aprende, implicando um processo dialógico que promove a transformação mútua tanto do educador quanto do educando. Desta forma, embora a palavra aprendizado apareça em citações retiradas de suas obras traduzidas para o português, deve-se ter em mente que originalmente esse termo aproxima-se mais do conceito de ensino-aprendizagem.

que exijam o planejamento do comportamento, ou seja, das ações. Nessa visão, por meio de experiências (sociais, cognitivas e emocionais), a escola pode ampliar ainda mais o processo de desenvolvimento psicológico de seus educandos.

É importante ressaltar que, embora os adjetivos cognitivo, social e afetivo apareçam com frequência para qualificar o desenvolvimento nas literaturas da Educação e da Psicologia Escolar, parte-se do pressuposto que esses três aspectos do desenvolvimento estão interligados e são interdependentes, de modo que apenas o termo desenvolvimento já contém em si estes três aspectos. Nessa visão, a interação social, permeada de emoção, afetam o sujeito, possibilitando o desenvolvimento.

Portanto, compreende-se que uma vez em contato com a cultura, o sujeito apreende e internaliza os signos sociais nela presentes, tendo sua relação com o meio mediada por outras pessoas que o ensinam, ou melhor, que intervém ou medeiam essa relação. Desse modo, entende-se que a aprendizagem pressupõe a apreensão da totalidade pelo indivíduo e esta vivência é mediada e afetada por outros indivíduos, pela linguagem e pela emoção. Assim sendo, um indivíduo não aprende sem a presença de outros sujeitos e do meio e o outro não ensina se não há um contexto e um sujeito com quem compartilhar o conhecimento historicamente acumulado.

Nesse raciocínio, não parece fazer sentido utilizar as palavras aprender ou ensinar, ou ensino e aprendizagem, visto que abrangem conceitos que se complementam e não podem ser compreendidos isoladamente. Assim, a nomenclatura mais pertinente parece ser o processo de ensino-aprendizagem. Nessa escolha lexical, o hífen ajuda a estabelecer que estes conceitos são interligados e inseparáveis.

Partindo da explicação de Leontiev (1945/2009) que o processo de apropriação da cultura ocorre nos contextos naturais da vida social humana, conclui-se que a instituição escolar também possibilita e participa desse processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Vygotsky e Luria (2007) argumentam que o comportamento humano é resultado do desenvolvimento de um amplo sistema de vínculos e relações sociais. Desse modo, entende-se que os contextos naturais da vida social humana são fundamentais para o desenvolvimento de um sistema psicológico mais elaborado do

sujeito, para a formação de sua mente e da sua própria personalidade. Logo, é impossível pensar em desenvolvimento humano sem pensar em interação humana, e é impossível pensar em processos de ensino-aprendizagem, ou em processos de apreensão cultural mediada, sem se pensar nos *loci* em que tais processos ocorrem.

Vygotsky (1931) explica a importância de novas e mais intensas experiências sociais, que podem ser viabilizadas pelo contexto escolar:

> Apenas na idade escolar que a criança mostra, pela primeira vez, uma forma mais firme e estável de personalidade e de visão de mundo. Como Piaget mostrou, a criança em idade escolar também é um ser muito mais socializado e individualizado. O que externamente nos parece ser uma contradição é, na verdade, dois aspectos de um único e mesmo processo, e acreditamos que não existe evidência mais potente para a origem social da personalidade da criança do que o fato de que apenas com um aumento, intensificação e diferenciação da experiência social a personalidade da criança cresce, se torna formada e madura (VYGOTSKY, 1931, s/n, Tradução livre.)

Uma vez que o desenvolvimento psicológico infantil desenvolve-se a partir da própria vida da criança, ele depende das condições de vida em que a ela se encontra, ou seja, ele está diretamente ligado ao ambiente (contexto) e às interações sociais que fazem parte deste meio.

Nessa direção, a escola é compreendida como *lócus* importante em que a criança se desenvolve. No trabalho com crianças de Educação Infantil, é necessário um olhar cuidadoso para esta subjetividade que está se formando, visto que a criança está, ao mesmo tempo, apreendendo artefatos culturais (linguagens, comportamentos, raciocínio, pensamento abstrato) e os ressignificando, enquanto também se ressignifica. Além da necessidade da mediação do educador e de outras crianças para o processo de ensino-aprendizagem, este pequeno sujeito em formação também precisa receber cuidados referentes ao seu bem-estar físico. Por exemplo, compreende-se que a criança não consegue ter energia o suficiente para apreender os signos culturais do contexto escolar se não dormiu direito à noite, se está com fome, sede, se sente mal, se precisa ir ao banheiro, se brigou com um colega, etc. Logo, ela precisa ser compreendida para além de um mero estudante, ou aprendiz, mas como um ser biológico-social, cujas necessidades de vida, de instâncias biológicas, emocionais e sociais são preenchidas também no ambiente escolar. Por esta razão, é comum que a literatura acerca do educar na Educação Infantil destaque também o papel do cuidar, formando uma dupla conceitual necessária para desenvolver o trabalho com crianças pequenas.

Recentemente, os estudos realizados na área da Educação Infantil vêm estabelecendo uma nova concepção sobre como estes dois conceitos - cuidar e educar - estão em serviço de garantir uma educação integral. Nessa perspectiva, o cuidar é visto como elemento fundamental e indissociável do educar, legitimando o objetivo de romper com os modelos anteriores de educação que ou (i) resumiam o processo educativo somente aos cuidados e atenção às necessidades básicas da criança ou (ii) ao mero trabalho com as áreas dos conteúdos ignorando elementos como afetividade, necessidades físicas e psicológicas como parte do processo.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2018) concebem tais conceitos como um compromisso com a integralidade da educação e responsabilidade com o futuro da humanidade. Esse documento considera o educar como um conjunto de fatores sociais, culturais, afetivos e cognitivos que interagem no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, para que o educar seja possível, é preciso promover um ambiente seguro, acolhedor e de confiança, em que as necessidades de cada criança sejam percebidas e atendidas. Nesse espaço, além de garantir o bem-estar físico, é necessário garantir seu bem-estar psicológico, inserindo a criança em seu universo escolar de modo com que ela possa se comunicar e se constituir como sujeito.

Ainda, quando se lida com crianças pequenas, em processo de aprendizagem do mundo, da vida e da linguagem, faz-se necessário permitir que elas se expressem por meio de diferentes linguagens para serem compreendidas e compreender o mundo da forma com que mais se identificam, ao mesmo tempo que ampliam suas maneiras de se comunicar e se constituir. Conforme já previsto na Base (BRASIL, 2018) pela utilização de propostas motoras, artísticas, cênicas, visuais, auditivas, cinestésicas, etc, por exemplo, torna-se ainda mais possível que a criança explore e conheça os diferentes modos de expressão e entre em contato com diferentes materiais que dão suporte às investigações realizadas no contexto escolar.

Nessa visão, a multimodalidade da comunicação infantil serve tanto como instrumento para ela aprender a se relacionar com os demais sujeitos de seu contexto e poder construir conhecimentos em ambiente escolar quanto como o resultado deste próprio processo. Vygotsky (1978) explica que abordagens cujo

instrumento é também o resultado do trabalho permitem compreender a forma exclusivamente humana de atividade psicológica, uma vez que “o método é simultaneamente um pré-requisito e um produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1978, p. 65, tradução livre). Assim, tanto o caráter multimodal da educação e da comunicação são instrumentos-e-resultados do processo educacional.

Assim, compreende-se a escola como contexto histórico-cultural de grande importância para o desenvolvimento humano, visto que, as relações que a criança estabelece nesse contexto constituem, dialogicamente e dialeticamente, seu pensamento e sua personalidade. Nesse sentido, esta pesquisa entende o educar como uma atividade em que o conhecimento historicamente acumulado é ressignificado e reconstruído por meio das interações que ocorrem neste contexto. O cuidar é considerado como inerente ao educar, posto que o bem-estar físico e psíquico são elementos essenciais para o desenvolvimento de qualquer tipo de atividade humana. Finalmente, a qualidade das relações humanas, que são estabelecidas na escola, é de fundamental importância para a forma como cada sujeito apreenderá a realidade.

Esta seção apresentou a importância dos contextos no desenvolvimento psicológico infantil a partir das óticas de Vygotsky e Leontiev. A escola é, então, compreendida como contexto histórico-cultural em que as crianças aprendem e se desenvolvem. A dupla conceitual cuidar e educar foi apresentada, de acordo com o previsto na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) ressaltando a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento nessa fase.

3. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO AFETIVO

O vínculo afetivo é um termo muito utilizado para se referir às relações humanas. Por essa razão, é um conceito estudado por diversas áreas do conhecimento tais como psiquiatria, enfermagem, serviço social, sociologia, antropologia, pedagogia, linguística aplicada, psicologia e psicanálise, sendo as últimas, campos de maior relevância para este estudo.

Porém, é impossível compreender o vínculo afetivo desvinculado dos conceitos de afetividade e emoção. Esta tese concebe a afetividade como a capacidade do sujeito de se afetar pelas situações que vivencia em seu meio (WALLON, 1965/1984). Desse modo, não existe vivência que careça de afetividade, pois, em uma perspectiva histórico-cultural, os sujeitos estão, todo tempo, em constante interação e transformação em/de seus contextos sociais. A emoção, por sua vez, é entendida como reações biológicas às experiências do sujeito, de modo que tais reações transformam a forma com que o sujeito apreende a sua realidade. Assim, a emoção funciona como um filtro de apreensão de realidade.

O vínculo afetivo, então, constrói-se nas relações entre as pessoas, que são afetadas pelos aspectos dos contextos histórico-culturais e pelas emoções incitadas nas situações vivenciadas. Dessa maneira, estes três conceitos afetividade, emoção e vínculo não podem ser compreendidos separadamente.

Semanticamente, a palavra vínculo significa algo que ata, que liga, que une ou que vincula uma coisa à outra (ou outras). Também pode significar algo que causa relação de dependência ou de lógica. A palavra afetivo, por sua vez, semanticamente diz respeito a algo relativo à afeto e à afeição. Ao mesmo tempo, representa a capacidade do sujeito de afetar por seu contexto e pelos demais sujeitos. Portanto, ao se pensar no sintagma vínculo afetivo[16], considera-se que há uma relação permeada de emoção que liga uma ou mais pessoas e que está sujeita às influências de suas vivências.

Para uma compreensão mais profunda do que o termo vínculo afetivo representa no universo acadêmico, explica-se em poucas palavras como o vínculo é investigado dentro de cada área de estudo que dialoga com a Psicologia Escolar.

[16] O significado de vínculo afetivo para esta tese será aprofundado neste capítulo e explicado na seção 3.

Dentre as maiores preocupações referentes ao vínculo afetivo, a Psicanálise investiga a importância do vínculo nas primeiras relações do bebê - geralmente com a mãe ou com um cuidador primário - para a formação de um sistema psicológico saudável. Com frequência, as pesquisas sobre o vínculo na área da psicanálise retratam como estas primeiras experiências (entre mãe e bebê ou bebê e cuidador) repetem-se e como servem de base para outras relações ao longo do desenvolvimento infantil até a vida adulta. A Educação investiga os vínculos e como eles interferem e podem colaborar nos processos educativos.

De forma paralela, a Linguística Aplicada estuda a linguagem em diferentes contextos e como ela interage, modifica e/ou medeia tais situações. Uma das preocupações centrais dessa área é transformar episódios de conflito e de injustiça social por meio dos instrumentos linguísticos que participam das atividades humanas. Nessa visão, a linguagem é o artefato mediador das relações que possibilita o estabelecimento de vínculos entre os participantes.

A Psicologia preocupa-se com o espectro das relações, vendo, de forma similar à da Educação, o vínculo como fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola. Dentro desse campo, a Psicologia Escolar costuma investigar as relações humanas e como elas interferem na constituição dos sujeitos, buscando maneiras de transformar as relações em prol de uma maior democratização.

Nesta pesquisa, propõe-se primeiramente compreender o vínculo afetivo sob diferentes óticas, como a da Psicanálise, Psicologia e Pedagogia, áreas que estão interligadas em nível teórico. Após isso, pretende-se estabelecer um diálogo entre alguns conceitos dessas teorias com a perspectiva histórico-cultural, que embasa esta tese. Para isso, serão investigados conceitos como afetividade, emoção e vínculo por vieses que possam trazer contribuições para o estudo do vínculo afetivo entre educador e educando no contexto escolar.

3.1. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NA PSICANÁLISE

Nesta seção, apresenta-se pesquisas da área da psicanálise consideradas mais relevantes para o estudo do vínculo afetivo, iniciando-se por Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920; 1926), seguindo-se por Spitz (1945) e, por último, Bowbly (2002, 2004) e Winnicot (1956/2000, 1983/2007, 2001).

Desde os primórdios, os estudos sobre psicanálise atestam a importância da relação da mãe com o bebê a partir dos primeiros minutos de vida para o desenvolvimento do sujeito. Na ausência da mãe, qualquer relação que desempenhe papel de cuidador primário pode assumir este lugar afetivo na relação com o bebê. Dentre as várias linhas psicanalíticas surgidas e ampliadas a partir dos trabalhos de Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920; 1926), há concordâncias acerca da relevância das primeiras relações da criança para a formação de sua subjetividade, porém há divergências a respeito da natureza dessas relações e de como elas procedem no curso do desenvolvimento do sujeito.

Considerado o fundador da psicanálise, Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920; 1926) foi o primeiro a investigar as relações da criança desde bebê e seus impactos no desenvolvimento psicológico. Segundo o autor, a relação entre mãe (ou cuidador) e bebê é estabelecida a partir da satisfação das necessidades fisiológicas do bebê por parte da mãe. Sob essa perspectiva, o vínculo afetivo surge nessa relação mediado pelas necessidades físicas do bebê, que estão em primeira instância relacionadas à sua sobrevivência.

Apesar de ser o pioneiro no estudo das relações bebê-cuidador e como a criança desenvolve estruturas básicas subjetivas sob a ótica psicanalítica, Freud aprofundou seus estudos acerca dos vínculos afetivos baseando suas investigações na sexualidade, tema de seu grande interesse e considerado, em sua teoria, força motriz da vida humana. Freud (1905/1996) elaborou teorias como a das fases psicossexuais do desenvolvimento infantil, relacionando cada momento do desenvolvimento psicomotor infantil (balbucio, dentição, controle do esfíncter, firmeza nos punhos, etc) a uma instância do desenvolvimento psicossexual.

Em seus escritos *Além do Princípio do Prazer*, *Psicologia de Grupo e Outros Trabalhos,* Freud (1920) explica seu fascínio pela sexualidade, alegando não se tratar de uma busca exclusiva dos psicanalistas. Da mesma maneira que pesquisadores de outras áreas investigam elementos escolhidos arbitrariamente ou empiricamente, esclarece a dificuldade que é explorar a mente humana, um campo subjetivo e invisível a olho nu. Para o autor, muito mais que um desejo, a sexualidade é considerada o verdadeiro impulso vital do sujeito:

> Nenhum conhecimento seria mais valioso como base para uma ciência verdadeiramente psicológica do que uma compreensão aproximada das características comuns e dos possíveis aspectos distintivos dos instintos, mas em nenhuma região da psicologia tateamos mais no escuro. Cada um

> supôs a existência de tantos instintos ou 'instintos básicos' quantos quis e fez malabarismos com eles, tal como os antigos filósofos naturalistas gregos faziam com seus quatro elementos: a terra, o ar, o fogo e a água. A psicanálise, que não podia deixar de fazer *alguma* suposição sobre os instintos, ateve-se primeiramente à popular divisão de instintos tipificada na expressão 'fome e amor'. Pelo menos, nada havia de arbitrário nisso e, com sua ajuda, a análise das psiconeuroses foi levada à frente até uma boa distância. O conceito de 'sexualidade' e, ao mesmo tempo, de instinto sexual, teve, é verdade, de ser ampliado de modo a abranger muitas coisas que não podiam ser classificadas sob a função reprodutora, e isso provocou não pouco alarido num mundo austero, respeitável, ou simplesmente hipócrita.[...] Nesse caso, porém, seremos, no fim das contas, levados a concordar com os críticos que desconfiaram desde o início que a psicanálise explica *tudo* pela sexualidade, ou com inovadores como Jung, que, fazendo um juízo apressado, utilizaram a palavra 'libido' para significar força instintual em geral.[...] De modo algum era nossa *intenção* produzir tal resultado. Nosso debate teve como ponto de partida uma distinção nítida entre os instintos do ego, que equiparamos aos instintos de morte, e os instintos sexuais, que equiparamos aos instintos de vida[17] (FREUD, 1920, p. 32,33).

Para Freud (1905/1996-20-26), a sexualidade é um instinto inato[18] expresso de formas variadas conforme o momento em que a criança e, futuramente o adolescente, encontra-se. Segundo o autor, o desenvolvimento psicossexual é dividido em cinco etapas: oral, anal, fálica, fase de latência e fase genital.

Na perspectiva freudiana, pode-se compreender que o vínculo construído com a mãe começa nos primeiros dias de vida, momento em que segundo a teoria do autor a criança encontra-se na fase oral do desenvolvimento psicossexual, estágio em que o bebê compreende o mundo ao levar objetos à boca, obtendo prazer neste processo. Nessa etapa, o seio da mãe é seu maior objeto de desejo, pois atende às suas necessidades fisiológicas ao mesmo tempo em que lhe dá o prazer oral da fase em que se encontra (FREUD, 1905/1996). Para ele, as experiências que trazem satisfação à criança, como sugar o leite materno, são consideradas experiências que atendem aos seus impulsos sexuais. Desse modo, compreende-se que a motivação inicial que leva o bebê a criar vínculos com seus cuidadores é de natureza sexual.

Ainda, as primeiras formas de satisfação sexual autoeróticas estão diretamente ligadas às funções vitais denominadas pelo autor de funções de autoconservação:

> As pulsões sexuais apoiam-se a princípio, no processo de satisfação das pulsões do EU para veicularem-se, e só mais tarde tornam-se

[17] Os termos em itálico neste trecho são grifos originais do autor.
[18] Grifo meu, explicado ao longo do texto.

> independentes delas. Esse modo de apoiar-se nos processos de satisfação das pulsões de auto conservação para conseguir veicular-se fica evidente quando se observa que as pessoas envolvidas com a alimentação, o cuidado e a proteção da criança se tornam seus primeiros objetos sexuais, portanto primeiramente a mãe ou seu substituto (FREUD, 1914/2004, p. 107).

O autor complementa que a criança desenvolve afeto pelos seus cuidadores primários, ou seja, o vínculo afetivo é possibilitado por meio da atenção e o cuidado dedicado as suas necessidades biofisiológicas, em primeira instância. Além disso, acrescenta que essa primeira interação servirá de base para fundamentar as relações futuras que a criança estabelecerá com os demais. No entanto, cuidados físicos, em seu ponto de vista, estão intrinsecamente ligados ao prazer sexual:

> Durante todo o período de latência a criança aprende a amar outras pessoas que a ajudam em seu desamparo e satisfazem suas necessidades, e o faz segundo o modelo de sua relação de lactente com a ama e dando continuidade a ele. [...] O trato da criança com a pessoa que a assiste é, para ela, uma fonte incessante de excitação e satisfações sexuais vindas das zonas erógenas, ainda mais que essa pessoa - usualmente, a mãe - contempla a criança com os sentimentos derivados de sua própria vida sexual: ela a acaricia, beija e embala, e é perfeitamente claro que a trata como o substituto de um objeto sexual plenamente legítimo. A mãe provavelmente se horrorizaria se lhe fosse esclarecido que, com todas as suas expressões de ternura, ela está despertando a pulsão sexual de seu filho e preparando a intensidade posterior desta. Ela considera seu procedimento como um amor 'puro', assexual, já que evita cuidadosamente levar aos genitais da criança mais excitações do que as inevitáveis no cuidado com o corpo (FREUD, 1905/1996, p. 133-134).

Ao se debruçar sobre as demais fases do desenvolvimento psicossexual sob o prisma psicanalítico, pode-se entender que a questão do vínculo com o cuidador primário estende-se nas fases seguintes, como na fase anal, em que o bebê vê as fezes como um presente que dá à mãe (ou cuidador); ou na fase fálica, em que surge o complexo de Édipo, estreitando os vínculos das meninas com os pais e dos meninos com as mães, e apenas nas fases de latência e genital que os vínculos são extrapolados para outras relações interpessoais. Ainda assim, os vínculos estão presentes, na fase da latência, estabelecidos com as pessoas que fazem parte das atividades sociais e escolares da criança, para as quais ela direciona a sua libido e, na fase genital, em grupos sociais ainda mais amplos e diversos. Para Freud (1905/1996) o que mobiliza os sujeitos são os impulsos sexuais.

Compreende-se, assim, que na ótica psicanalítica de Freud, os vínculos afetivos surgem e se desenvolvem por meio dos cuidados e a atenção às

necessidades fisiológicas do bebê, estando intrinsecamente ligados as suas pulsões sexuais inatas.

Outro psicanalista cujos construtos teóricos se fazem relevantes para o desenvolvimento desta tese é Rene Spitz. Spitz (1945), pesquisador psicanalista, olhou para a questão do vínculo afetivo entre bebê e cuidador primário a partir de um contexto diferente de Freud, chegando a conclusões interessantes. Em suas pesquisas realizadas em campo, notou que os bebês e crianças pequenas que tinham suas necessidades fisiológicas atendidas, como água, comida, higiene, banho, hospedagem, etc, mas não recebiam *afeto*, não se desenvolviam adequadamente. Sua investigação foi realizada em um orfanato em que as crianças eram plenamente cuidadas em suas necessidades físicas; recebiam alimentos, roupas, eram higienizadas, etc, porém, no processo, não recebiam colo, carinho, atenção individualizada; provavelmente devido ao contexto de muitas crianças para poucos adultos. O resultado a longo prazo era falta de estímulo para se alimentar, movimentar-se, comprometendo o desenvolvimento como um todo, levando os bebês a um desinteresse às interações humanas e, em casos mais extremos, inclusive, ao óbito.

De fato, as investigações de Spitz (1945) e as pesquisas de Freud (1905/1996-20-26) divergem em um ponto crucial. Spitz notou que a pura satisfação de necessidades fisiológicas não foi suficiente para garantir o desenvolvimento saudável dos bebês e crianças e, em alguns casos, nem sequer garantir suas sobrevivências. Para o pesquisador, o *afeto* mostrou-se essencial para que as crianças pudessem crescer com saúde psíquica e física. Assim, Spitz (1945) observou que, para um desenvolvimento pleno, era necessário que as crianças tivessem não somente suas necessidades fisiológicas atendidas, mas também suas necessidades emocionais, ressaltando a importância da *interação* e do *afeto* nesse processo.

Em contraposição, Freud havia notado que o vínculo entre cuidador e bebê se iniciava pela atenção às necessidades físicas, atribuindo o afeto ao toque e à atenção e presentes nessa interação. A amamentação, momento bastante íntimo e afetuoso, tem grande peso na intensificação da relação mãe-bebê para o autor; porém, cabe ressaltar que o enfoque dado por Freud (1905/1996) nesse processo é

voltado para a satisfação sexual e autoconservação do bebê, o que posteriormente influenciará na constituição do EU.

Destaquei as palavras interação e afeto ao comparar os estudos de Freud (1905/1996) à pesquisa de Spitz (1945), pois ambos partem de compreensões diferentes para tais termos. Para Spitz, o afeto que deveria existir nas relações observadas entre crianças e cuidadores não se tratava do toque presente na troca de roupa, no ato de banhar, ou no momento de levar uma colher à boca para dar a papinha, por exemplo, pois essa forma de contato estava garantida como o cuidado mínimo a cada criança do orfanato. Para o autor, o afeto estava relacionado à vivências como abraço, colo, conversa, palavras de encorajamento, etc, que se fizeram ausentes nas relações observadas. Logo, para Spitz (1945), a palavra afeto pode ser considerada como sinônimo de atenção e carinho. Já na perspectiva de Freud (1905/1996), o *afeto* surge nestas/destas interações de suprimento de necessidades físicas básicas. Ainda, para esse autor, afeto e pra*zer sexual* constituem uma unidade e não existe afeto sem despertar de sentidos físicos, de forma que afeto e pulsão sexual estão intrinsecamente ligados:

> Os afetos, num sentido mais estrito, distinguem-se por um vínculo muito especial com os processos físicos, mas, a rigor, todos os estados anímicos, inclusive aqueles que estamos acostumados a considerar como "processos de pensamento" são 'afetivos' numa certa medida, e nenhum deles carece de manifestações físicas e da capacidade de modificar os processos corporais. Mesmo enquanto se está tranquilamente pensando por meio de 'representações', correspondem ao conteúdo dessas representações várias excitações constantes, desviadas para os músculos lisos e estriados; estas, mediante o reforço apropriado, podem tornar-se claras e fornecer a elucidação de muitos fenômenos estranhos e até supostamente 'sobrenaturais' (FREUD, 1905/1996, p. 176).

Nas observações realizadas por Spitz (1945), as crianças tiveram suas necessidades fisiológicas atendidas e, nesse processo, foram olhadas e tocadas. Porém, Spitz averiguou que somente o cuidado voltado ao bem-estar físico não foi suficiente para o desenvolvimento psicológico saudável dos sujeitos.

Ao se olhar para as descobertas de Spitz (1945) sobre a ótica freudiana, nota-se alguns desencontros teóricos. Considerando-se que, na perspectiva freudiana o bebê cria vínculos para atender suas pulsões sexuais e cuidados fisiológicos, criando vínculo afetivo nesse processo e isso é suficiente para seu desenvolvimento, por que as crianças do orfanato não criaram vínculos afetivos com seus cuidadores? Ademais, por que as crianças não se desenvolveram adequadamente e algumas chegaram a óbito? Esses questionamentos levam a

concluir que ou existem fatores de ordem histórico-cultural que deveriam e poderiam ter sidos analisados para ajudar na investigação do pesquisador ou que, de fato, ter somente as necessidades fisiológicas atendidas não é suficiente para um bom desenvolvimento. Nesta linha, é possível concluir também que o simples cuidado não garante o desenvolvimento dos vínculos afetivos interpessoais.

Seguindo a linha psicanalítica e sendo influenciado pelos estudos de Freud e Spitz, Bowlby (2002, 2004) desenvolveu a teoria do apego, concebendo o vínculo afetivo entre mãe e filho, ou entre cuidador primário e criança, como elemento essencial para o desenvolvimento infantil, considerando-o uma necessidade fundamental da sobrevivência, equiparando-o a necessidades básicas como a fome ou a sede.

Bowlby (2002, 2004) considera que o vínculo afetivo surgiu na humanidade como forma de evolução do homem, de adaptação da espécie nos conformes darwinistas de sobrevivência do mais forte. Nesse prisma, o adulto precisa se aproximar para proteger a criança, que é dependente e indefesa em relação aos 'perigos' de seu meio. Seguindo esse pensamento, o apego origina-se a partir desta interação constante entre adulto (mais experiente) e bebê ou criança (inexperiente, indefeso (a)).

Nesse contexto, o *apego* entre mãe e bebê inicia-se na própria gravidez e se manifesta de diversas formas durante a infância. Um exemplo dessa manifestação é a presença do choro quando o bebê é cuidado por outro alguém que não seu cuidador primário, o que funcionaria como um alerta de perigo na visão darwiniana evolutiva dessa teoria. Essas manifestações modificam no curso do desenvolvimento e podem se concretizar inclusive em forma de insegurança em explorar o mundo longe de seu objeto de apego primário (a mãe ou o cuidador primário) na fase adulta.

Visto que o autor compreende o vínculo afetivo como um elemento evolutivo básico da espécie humana, Bowlby (2002, 2004) trata o sistema de apego como algo instintivo. Para ele, o instinto é uma organização psicológica que programa, antecipadamente, modos de interação com o ambiente. Desse modo, a própria comunicação que se estabelece nos primeiros dias de vida entre bebê e cuidador primário está muito mais relacionada a um sistema psicológico já evoluído,

adaptado e que, portanto, propicia o desdobramento de um vínculo afetivo entre mãe e filho (ou filho e cuidador primário) que à natureza dialética da própria relação.

Ainda, Bowlby (2002,2004) acredita na existência de uma competência senso-perceptiva que permite que o bebê, rapidamente, interprete os dados semióticos de seu ambiente para sua própria proteção e sobrevivência, tais como reconhecer a voz e rosto daqueles que cuidam de si, cheiros e sons aos quais é exposto com maior frequência e assim por diante, para distinguir as possíveis situações de perigo das situações de segurança.

Nesta visão evolucionista, o apego poderia fornecer não somente proteção, mas também vantagem sobre os possíveis predadores, além da transmissão deste *gene*[19] para as próximas gerações. Nesse viés, o estabelecimento de vínculos afetivos duradouros com outros sujeitos é o objetivo da vida humana, característica fundamental que nos distingue dos animais, tendo seu início no nascimento e término na morte (BOWBLY, 2002, 2004).

De acordo com a teoria do apego de Bowlby (2002), o bebê desenvolve (de forma adaptada e evolutiva) vínculos afetivos como resultado de sua interação com o meio ambiente e com a principal figura desse meio, com frequência personificado na figura da mãe. Desse modo, a criança procura preservar a proximidade com seu cuidador como uma forma de satisfação e de segurança. Nesse ponto, os princípios de Bowlby aproximam-se dos preceitos de Freud (1905/1996) no que tange à questão do estabelecimento do vínculo entre bebê e cuidador em prol da sobrevivência. Em contraposição, distancia-se deles no que tange a sexualidade e a pura satisfação das necessidades fisiológicas básicas.

Nessa ótica, o apego é uma espécie de vínculo em que a necessidade de segurança de um sujeito está diretamente ligada à sua figura de apego. No

[19] Destacou-se a palavra *gene* por duas razões. Primeiramente, pois não há comprovação científica que existe um único *gene* senso-perceptivo que pode ser transmitido de geração em geração, como discutido na teoria do autor. O que se pode comprovar é a existência de um sistema psicológico que, na ausência de anomalias, está preparado para apreender as características de seu ambiente. Em segundo lugar, destacou-se o termo utilizado em seus estudos, pois este representa uma diferença importante entre seu referencial teórico e a perspectiva desta tese. O que Bowbly (2002, 2004) compreende como competência inata e transmissível geneticamente, esta tese trata como funções psicológicas elementares e superiores, ou seja, funções psicológicas instintivas (como o reflexo) que ganham significado pelo contato com a cultura e funções psicológicas que somente são desenvolvidas no contato com a sociedade e com a cultura no processo de apreensão dos métodos culturais de raciocínio, por exemplo. De fato, é um elemento que pode ser transmitido de geração em geração, porém, não de forma inerente ao sistema psicológico, mas acreditando que o contato com a cultura é algo que acontece em todas as gerações.

relacionamento com essa figura, vivencia-se sensações de segurança e de conforto que são tidas como base a partir de onde o resto do mundo poderá ser explorado (BOWLBY, 1979/1997).

Bowlby caracterizou o apego como um tipo de vínculo social que tem suas bases nas relações entre genitores e crianças. Nessa visão, o apego é internamente motivado e é fundamental para a sobrevivência, porém, essa motivação não é a mesma que orienta as necessidades de alimentação e de satisfação sexual (como é nos preceitos freudianos). Partindo do pressuposto que o apego é algo *interno,* ele se materializa no que o autor denomina *comportamentos de apego*, que fazem com que o sujeito consiga estabelecer e manter proximidade com sua figura de apego.

Assim como Freud (1905/1996) compreende que as pulsões sexuais são inatas, Bowlby (1979/1997) concebe a existência de uma capacidade inata – e fruto da evolução da espécie – propiciadora do *apego,* que consiste em um sistema comportamental cujas raízes originam-se presumidamente em processos neurofisiológicos. Com isso, não centraliza suas observações somente na relação genitor-bebê, mas reconhece, também, os símbolos semióticos presente nas interações*,* em outras palavras, os comportamentos de apego que podem ser direcionados a outros indivíduos que não somente os cuidadores primários.

Em suma, na teoria do afeto de Bowlby (1979/1997), pais e filhos aproximam-se devido à característica básica da espécie humana, o apego, que os mantém unidos e protegidos e, nesse processo, estabelecem um verdadeiro vínculo afetivo. Dialeticamente, em virtude dos constantes cuidados, sensibilidade e responsividade dos cuidadores, a criança desenvolve e elabora suas capacidades psicológicas, cognitivas e emocionais. De forma análoga ao pensamento freudiano, as primeiras relações de apego estabelecidas na infância são vistas como base para as demais relações que o sujeito estabelecerá em sua vida.

Além de Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920; 1926), Spitz (1945) e Bowlby (1988/1989;1969/1990;1972/1997; 2002;2004), Winnicott (1956/2000, 1983/2007), também investiga o vínculo afetivo. Para esse autor, a criança nasce indefesa, desintegrada e despreparada para os estímulos do ambiente, assim como Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920, 1926) e Bowlby (1988/1989, 2002, 2004) partilham a existência de tendências pré-existentes para o desenvolvimento, diferenciando-se do referencial teórico que embasa esta tese. Na perspectiva de

Winnicott (1956/2000, 1983/2007, 2001), o papel da mãe é de fornecer subsídios para que os elementos inatos se desenvolvam e alcancem seus potenciais máximos.

Uma formulação importante em sua teoria é o conceito da sustentação (*holding),* pois ao sustentar a criança no colo, a mãe desperta na criança sensações físicas - como tato, temperatura, audição, visão - e emocionais - como proteção e segurança. Dessa maneira, tanto características freudianas quanto bowlbyanas permeam os estudos de Winnicott, no que diz respeito ao tato no momento de atender às necessidades fisiológicas do bebê e a proteção e segurança providenciadas pela mãe. Na sustentação (*holding*), a mãe funciona como um ego auxiliar para o bebê, permitindo-lhe assim integrar as sensações corporais, os estímulos do ambiente e suas capacidades motoras, consolidado assim uma forma de amar:

> Holding:
> Protege da agressão fisiológica.
> Leva em conta a sensibilidade cutânea do lactente – tato, temperatura, sensibilidade auditiva, sensibilidade visual, sensibilidade à queda (ação da gravidade) e a falta de conhecimento do lactente da existência de qualquer coisa que não seja ele mesmo.
> Inclui a rotina completa do cuidado dia e noite, e não é o mesmo que com dois lactentes, porque parte é do lactente, e dois lactentes nunca são iguais.
> Segue também as mudanças instantâneas do dia a dia que fazem parte do crescimento e do desenvolvimento do lactente, tanto físico quanto psicológico (WINNICOTT, 1983/2007, p. 48).

Na sustentação, a mãe integra seu bebê, anteriormente considerado em um estado de não-integração. Dessa forma, o vínculo afetivo entre a mãe e o bebê é possibilitado a partir desse primeiro momento de proximidade que permitirá o desenvolvimento saudável das capacidades *inatas* do sujeito.

Para além do *holding,* Winnicott (1956/2000, 1983/2007) propõe que a mãe desenvolve um estado psicológico especial nas últimas semanas de gestação, o qual denominou preocupação materna primária. Nesse estado, a mãe ganha uma sensibilização diferenciada, uma capacidade particular de se identificar com as necessidades de seu bebê.

Winnicott (1983/2007) descreve esta identificação natural com o bebê como uma sensibilidade que faz a mãe perceber e suprir as necessidades de seu filho, fazendo assim surgir as bases de sua saúde mental. Esse processo é tido como essencial, visto que o bebê experiencia angústias intensas nos estágios iniciais de

seu desenvolvimento emocional, momento prévio à organização de seus sentidos e ao desenvolvimento de seu ego. De igual forma, relata que a falta dessa identificação inicial com o bebê e o não suprimento as suas necessidades básicas influencia seu desenvolvimento emocional, podendo levar a doenças psíquicas:

> Neste sentido, a falha da provisão elementar básica inicial perturba os processos de maturação, ou evita que eles contribuam para o crescimento emocional da criança, e é esta falha do processo de maturação, integração, etc. que constitui o estado de doença que chamamos de psicótico. Esta falha de provisão ambiental (privação) não é usualmente descrita pela palavra "perda" [...] (WINNICOTT, 1983/2007, p. 232).

As experiências iniciais diádicas na perspectiva winnicottiana são responsáveis por estruturar o psiquismo, uma vez que atuam no desenvolvimento da personalidade e dos sintomas. Partindo do pressuposto de que o bebê nasce em um estado de não-integração, em que os núcleos do ego estão dispersos e incluídos em uma unidade que ele forma com o meio ambiente, o *holding* possibilita adquirir a sensação de que o corpo aloja o verdadeiro *self*, integrando assim os núcleos do ego e a personalização. Assim, o elemento que unifica o ego inicial não-integrado da criança é o colo da mãe, ou seja, a sustentação, a interação entre mãe- bebê.

Em relação aos psicanalistas brevemente aqui analisados, Winnicott aproxima-se do referencial teórico desta tese no que diz respeito à importância das interações e do papel do ambiente para o desenvolvimento dos sujeitos. Contudo, diferencia-se ao destacar fatores inatos como importância da herança, considerada pelo autor um potencial físico e emocional *inato* dos sujeitos para se desenvolverem de determinada maneira. Nessa concepção, ao nascer, a criança é dotada de aparatos internos fisiológicos, que englobam a anatomia, a motilidade e a sensibilidade (MONTEIRO, 2003). Ao mesmo tempo, a criança possui um potencial para seu desenvolvimento psicológico e de integração psicossomática. Devido à fragilidade inicial do bebê, ele necessita do apoio do ambiente e da mãe para ajudar a desenvolver estas capacidades potenciais que ele tem, sendo dependente nessa etapa.

O vínculo mãe-bebê na perspectiva winnicotiana, caminha da dependência à independência. A mãe, ou cuidador primário, exerce funções essenciais para colaborar no desenvolvimento da criança, como o *holding,* o *handling* e a *apresentação dos objetos.* Esta linha teórica chamou de *handling* o momento em que a criança vive a experiência de conhecer o próprio corpo a partir dos cuidados

da mãe (ou cuidador primário), levando a formação da parceria psicossomática (WINNICOTT, 1956/2001). Aqui, encontra-se semelhanças com as teorias de Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920; 1926), Spitz (1945) e Bowlby (1988/1989, 2002, 2004), em relação a importância do toque e da interação física para o desenvolvimento do vínculo e do sistema psicológico dos sujeitos.

A última função da mãe, no prisma de Winnicott, é a apresentação dos objetos, ou realização, em que começam as relações interpessoais e a introdução ao mundo, possibilitando a criação de novos vínculos. Nesse momento, a mãe pode ser substituível para algumas funções e, inclusive, alguns objetos podem ser mais adequados à criança para colaborar em seu desenvolvimento.

Estas três *funções* da mãe ou cuidador primário 'suficientemente bons' facilitam o processo natural de maturação do bebê, que na ótica winnicottiana consiste em vivenciar os processos de integração, personalização e relação objetal. O primeiro diz respeito à constituição do ego, propiciada pela sustentação; o segundo refere-se à identificação do *self*, possibilitado pelo *handling;* e o terceiro relaciona-se à expansão das interações, possibilitado pelas relações objetais.

Dessa forma, a criança é, aos poucos, introduzida ao ambiente externo, tendo a confiança de uma base emocional estabelecida com a figura materna. A partir das primeiras experiências subjetivas, a genitora apresenta o mundo à criança, proporcionando o desenvolvimento da autoimagem e da visão de mundo da criança. Ao mesmo tempo, essa interação possibilita os processos de reconhecimento (da mãe, de si mesmo) e de individuação.

No momento em que a relação perde a exclusividade materna, sendo expandida a outras pessoas, que ainda não estabeleceram vínculo afetivo necessário para oferecer o suporte seguro para o desenvolvimento emocional dessa criança, ela sente-se desamparada e angustiada.

Winnicott (2006) e Bowlby (1988/1989) concordam que os cuidados maternos estabelecidos nos primeiros anos de vida são fundamentais para garantir a saúde mental dos filhos. Por isso, relações favoráveis possibilitam que o bebê amplie sua capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis e desenvolva sentimentos.

De modo geral, compreende-se que em psicanálise, os estudos referentes ao *vínculo* afetivo estão, em primeira instância, voltados para as relações entre mãe

e bebê ou bebê e cuidador primário. Nelas, o vínculo surge no processo de cuidado às necessidades fisiológicas do bebê; sejam elas de ordem da autoconservação, do prazer sexual, do cuidado e atenção nos primeiros momentos de vida, ou da segurança em relação à possíveis predadores.

Nas pesquisas aqui analisadas, consideradas de grande relevância para as estudos de vínculo neste campo, leva-se em conta um fator inato na constituição destes vínculos, como em Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920; 1926), Bowlby (1988/1989, 2002, 2004), Spitz (1945) e Winnicott (1956/2000; 1983/2007; 1965/2001; 2006) e, na maioria deles, a junção de um fator *inato* a um ambiental, de natureza interacional, como Spitz, Bowlby e Winnicott. Além disso, todos os autores pontuam que as primeiras relações afetivas entre mãe-bebê servem de alicerce para a formação de vínculos afetivos futuros, o que pode constituir um ponto comum interessante.

Portanto, compreende-se que em psicanálise há também relevância das interações para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, como na perspectiva histórico-cultural, porém a interação de maior valor para este processo é entre mãe e bebê ou entre bebê e seu responsável.

Ainda, é possível estabelecer um diálogo com a teoria histórico-cultural, uma vez que em psicanálise o vínculo afetivo forma-se a partir do momento em que outros sujeitos satisfazem as necessidades fisiológicas e emocionais dos sujeitos em processo de constituição. Partindo-se do pressuposto que esses sujeitos não são a-históricos, ou aculturais ou associais, inseri-los na experiência social e cultural é também atender suas necessidades psicológicas, sociais e fisiológicas, no processo de construção de suas consciências. A presença de um aspecto inato possibilitador da formação de vínculos afetivos na perspectiva da psicanálise é um ponto principal em que ela se distancia da perspectiva que embasa esta tese.

Esta seção apresentou algumas contribuições da Psicanálise para o estudo do vínculo afetivo, dentre elas as de Freud (1905/1996; 1914/2004; 1915/1972; 1920; 1926), Bowlby (1988/1989, 2002, 2004), Spitz (1945) e Winnicott (1956/2000, 1983/2007; 1965/2001; 2006), autores considerados grandes nomes dentro da literatura e com os quais é possível dialogar com a teoria histórico-cultural que embasa esta tese, conforme mencionado neste subcapítulo.

A seção seguinte apresentará a teoria de Wallon e de outros autores que seguem sua teoria acerca do papel da afetividade no desenvolvimento infantil. Além disso, abordará a perspectiva da Psicologia Escolar no que diz respeito às relações entre educador e educando.

3.2. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO, NA PSICOLOGIA E NA EDUCAÇÃO

Esta seção apresenta a teoria de Wallon (1941/1968; 1947/1984; 1956/1984; 1959/1975; 1971; 1942/2008) sobre o desenvolvimento infantil e discorre sobre como a afetividade tem papel fundamental nas primeiras interações sociais da criança. Para melhor compreender essa teoria, retrata as concepções de alguns pesquisadores seguidores desse autor como Dantas (1992), Codo e Gazzotti (1999), Amaral (2000), Dér (2004), Mahoney (2007) e Leite e Tassoni (2013) acerca do papel da afetividade no contexto escolar, especialmente no que está relacionado às relações entre educador e educando, tema central desta tese.

Ao iniciar a elaboração da seção 3.2, cujo título inicial era O vínculo e a Psicologia, enfrentei imediatamente um dilema epistemológico. Conforme já mencionado anteriormente, as literaturas de Educação e Psicologia dialogam-se de tal forma que ficou difícil delimitar quais autores pertencem a uma determinada área do conhecimento ou a outra.

Além disso, tratam-se de áreas complementares e estudiosos com formação em psicologia escrevem para a área da educação, pedagogos escrevem para a área da psicologia escolar e ainda, estudiosos de outras áreas como medicina, filosofia, linguística aplicada, entre outras, realizam pesquisas importantes para o campo da Psicologia Escolar e da Educação. Desse modo, ficou difícil seguir o plano inicial de se diferenciar o tema desta seção em dois subcapítulos, que seriam: O vínculo e a Psicologia e O vínculo e a Educação, sendo que essas áreas já estão bastante interligadas no que diz respeito ao referencial teórico. Como resultado, optei por unificar os capítulos sob o nome: O vínculo, a psicologia e a educação para abordar as teorias referentes ao papel da afetividade no desenvolvimento infantil e investigar os vínculos afetivos estabelecidos nas relações educador-educando em *lócus* escolar.

O afeto ou a afetividade nas relações educador-educando é um tema bastante estudado no campo da Psicologia Escolar. Sabe-se que a mediação realizada pelo educador em sala de aula pode tanto estimular quanto desestimular o processo de ensino-aprendizagem. A partir de uma visão holística do sujeito, em que cognição e afetividade não podem ser separadas, os sentimentos e emoções não são considerados elementos à parte do contexto escolar. Portanto, faz-se necessário compreender o que é afetividade, emoção e sentimento, conceitos chaves na teoria walloniana de desenvolvimento.

Na perspectiva de Wallon (1941/1968), em seu desenvolvimento, a criança percorre domínios funcionais organizados em etapas, que envolvem a *afetividade*, o ato motor, o conhecimento e a pessoa. Tais domínios são fundamentais em seus estudos, e aqui se aprofundar na *afetividade*.

Para o autor, a *afetividade* é a capacidade dos sujeitos de se *afetarem* pelo mundo, tanto interno quanto externo, por meio de reações biofisiológicas, ou seja, sensações que este mundo desperta no sujeito. Dessa forma, a afetividade resulta da combinação de fatores orgânicos e sociais. Wallon ainda divide este conceito em três outras frações: (i) a emoção; (ii) os sentimentos e (iii) a paixão. Como frações da afetividade, esses também são compostos por um componente físico e um sociocultural sendo que cada fração ativa um domínio funcional. A emoção, por exemplo, faz ativar o aspecto fisiológico do organismo (reações físicas como lágrimas, sorriso, risada, etc); o sentimento ativa o aspecto representacional, e a paixão ativa o aspecto de auto regulação da conduta, o controle.

Abaixo, apresenta-se o que significam tais frações da afetividade de acordo com as pesquisas do autor.

(i) A Emoção

Na perspectiva walloniana, a emoção é uma expressão física (corporal, motora) da afetividade. Em outras palavras, a emoção exterioriza a afetividade. Mahoney e Almeida (2007) definem a emoção como:

> Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza,

> etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece-se assim um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o domínio é cognitivo, as imagens são mais claras (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 17-18).

Desse modo, compreende-se que na visão de Wallon, ora há domínio da emoção, ora há domínio da cognição e tais aspectos do sistema psicológico do sujeito estabelecem uma relação antagônica. Essa visão difere da concepção de *emoção* da teoria histórico-cultural, que será apresentada na seção seguinte. Porém, da mesma forma que na perspectiva histórico-cultural, a emoção é o resultado de fatores sociais e históricos que influenciam o indivíduo e sua apreensão da realidade.

(ii) O Sentimento

Em sua perspectiva, para existir sentimento é necessário haver pensamento simbólico, representacional. Dessa maneira, a afetividade pode ser representada simbolicamente pelos sentimentos. Além disso, a linguagem torna-se fundamental para a existência dos sentimentos. Diferentemente da emoção, que está sujeita a reações físicas e instantâneas, o sentimento requer controle físico e psíquico. Por exemplo, é possível expressar um sentimento pela linguagem, utilizando suas representações semânticas como *amor, ódio, raiva,* etc sem precisar sentir tais sensações de forma instantânea.

(iii) A Paixão

Em uma instância cognitiva mais elaborada, a paixão requer o auto controle do comportamento, das reações despertadas pelo contexto, de modo a atender às necessidades afetivas.

Deste modo, compreende-se que em Wallon (1959/1975), a afetividade é a habilidade dos sujeitos de serem afetados pelo contexto histórico-cultural. Além disso, a *emoção* refere-se ao conjunto de sensações causadas pela afetividade, os *sentimentos* são sua representação simbólica e a *paixão* está relacionada ao controle cognitivo de tais emoções.

Nesta tese, compartilha-se da concepção de Wallon (1959/1975) de afetividade, uma vez que confere ao meio grande importância na constituição dos sujeitos. Porém, na perspectiva da psicologia histórico-cultural desta pesquisa, acredita-se que não há vivências desprovidas de emoção, de modo que esta instância do sistema psicológico não pode ser compreendida de forma separada da

cognição, apenas de forma conjunta, como será melhor aprofundado na seção seguinte.

Posto que as emoções estão presentes nas relações que se estabelecem no contexto escolar, Leite e Tassoni (2013) ressaltam o quanto as atitudes do educador interferem na relação do educando com o conhecimento, atribuindo à afetividade um papel importante na escolarização:

> As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re) ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa e estudante (LEITE e TASSONI, 2013, p. 262).

A *afetividade* é um elemento tão importante dos processos de ensino-aprendizagem que atualmente penetra o currículo nacional. A Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BRASIL, 2018), considera as emoções como constituintes dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, concebendo-as como elementos dos campos de experiência que as escolas de Educação Infantil devem abranger.

Nesse documento, as relações interpessoais e as emoções que delas/nelas surgem ganharam ainda mais valor e atenção. Nesse olhar, uma vez em contato com outros sujeitos, as emoções emergem e passam a fazer parte da forma com que cada indivíduo percebe o mundo:

> É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p. 38).

Esse caráter dialético da constituição dos sujeitos, atualmente incorporado na Base Nacional Comum Curricular, segue o pensamento walloniano de que a interação é essencial para o desenvolvimento psicológico:

> [...] o outro, participante da construção de significados e da constituição do eu, permanecerá internalizado como um parceiro permanente do eu na vida

> psíquica. Em uma relação dialética, o eu e o outro internalizados serão parceiros constitutivos da vida psíquica (WALLON, 1959/1975, p. 158).

Esse pensamento estabelece um diálogo direto com os conceitos de internalização das funções psicológicas superiores de Vygotsky (1934-35), atribuindo-se importância às interações humanas na constituição do sistema psicológico dos sujeitos com o apoio desses dois importantes autores.

Wallon (1941/1968; 1947/1984; 1956/1984; 1959/1975; 1971; 1942/2008) contribuiu para o estudo da afetividade e aprendizagem ao considerar a criança como um ser cognitivo-afetivo-motor inserido em uma sociedade e cultura. Em seu construto teórico, a criança é concebida como um ser agente, que age em relação ao mundo que a cerca a partir de suas vivências socioculturais estabelecendo relações complexas com o ambiente e os outros sujeitos de seu contexto, formando vínculos afetivos e construindo conhecimento a partir de suas experiências no mundo social.

Ao estudar a teoria de desenvolvimento de Wallon, Mahoney (2000) expande essa compreensão, alegando:

> A teoria aponta para duas ordens de fatores que irão constituir as condições em que emergem as atividades de cada estágio: fatores orgânicos e fatores sociais. Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época que se desenvolverão as características de cada estágio. A interação entre estes fatores define as possibilidades e os limites dessas características. A existência individual como estrutura orgânica e fisiológica está enquadrada na existência social de sua época (MAHONEY, 2000, p. 12).

Na ótica walloniana, a aprendizagem ocorre por meio dos processos internos (da criança com ela mesma) e externos (da criança com o contexto e os demais sujeitos). Conforme aponta o autor:

> a criança permanece durante muito mais tempo desarmada face às necessidades mais elementares da vida, e as ocasiões de aprendizagem que deve encontrar no meio externo têm, então, uma importância decisiva (WALLON, 1941/1968, p. 60).

Conforme mencionado, Wallon estudou o funcionamento dos indivíduos a partir de uma visão que integra os campos funcionais afetivo, cognitivo e motor. Esses campos exercem, no curso do desenvolvimento humano, relações de influência e dependência, alternância e predominância, formando um quarto elemento funcional, denominado por ele como pessoa.

Para Wallon (1956/1984), é por meio da afetividade que o bebê mobiliza o ambiente ao seu redor, chorando, por exemplo, quando tem fome e tendo suas necessidades fisiológicas atendidas como resposta à esta expressão afetiva. Por essa razão, Wallon (1956/1984) considera a expressão emocional um elemento

orgânico que dialoga com a experiência social, pois fornece um vínculo intenso entre os sujeitos que interagem. Segundo o autor, “a emoção constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica: os componentes vegetativos dos estados emocionais são bem conhecidos [...]” (DANTAS, 1992, p. 85).

Adicionalmente, Wallon (1956/1984) caracteriza a atividade emocional como um elemento complexo posto que, ao mesmo tempo, tem naturezas biológicas e sociais, conduzindo o indivíduo a sua transição do ser orgânico a um ser cognitivo por meio de sua experiência social e cultural (e histórica). Nesse paradigma, o psiquismo surge nas/das interações socioculturais que possibilitam o despertar da afetividade. Esta relação socioafetiva que se estabelece entre os sujeitos possibilita a internalização[20] dos instrumentos culturais, promovendo desenvolvimento cognitivo.

O autor explica que, em sua teoria, o psiquismo é a soma e a fusão do biológico (orgânico) e o social (sociocultural). Ao se debruçar sobre a teoria de Wallon, Dantas afirma que “[...] para Wallon, o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar.” (DANTAS, 1992, p.37) e que o autor considera a existência de um elemento extracortical que representaria “aquela parte do cérebro humano que está fora do cérebro, isto é, o conhecimento” (DANTAS,1992, p. 37). Assim, sua teoria tem caráter dialético, uma vez que biológico e social interagem e levam à novas possibilidades de desenvolvimento.

Em relação ao aspecto biológico, a psicomotricidade, para Wallon ‘motricidade’, é elemento central em suas pesquisas. O autor relaciona o comportamento muscular às estruturas mentais que as organizam, identificando nesse sistema duas funções musculares as quais ele chamou de (a) cinética (ou clônica) e que dizem respeito a uma movimentação muscular ou uma movimentação no espaço, e de (b) postural (ou tônica) e que se referem à manutenção do músculo na posição alcançada ou a variação do nível de tensão da musculatura.

Estas funções, clônica e tônica, são essenciais para liderar o desenvolvimento do bebê em suas primeiras semanas de vida, ao passo que ele se descobre por meio de pequenos movimentos e contato com seu organismo. Nesse momento da vida, o bebê não diferencia as pessoas umas das outras, com exceção

[20] Opção terminológica desta tese.

da mãe, com quem estabeleceu uma relação intrauterina de dependência absoluta, denominada por ele de simbiose fisiológica (WALLON, 1959/1975).

Essa relação estabelecida antes mesmo do nascimento com a mãe continua a se desenvolver posto que ela é quem, na maioria das vezes, compreende e supre suas primeiras necessidades, como fome, sono e lida com outras reações fisiológicas como vômito e evacuação, por exemplo. Nesse aspecto, é possível notar similaridades entre partes da teoria walloniana e as teorias de psicanálise.

Conforme apontado na seção 3.1, para a maior parte dos psicanalistas, o vínculo afetivo surge do cuidado e atenção às necessidades fisiológicas do bebê, que podem estar conectadas aos impulsos sexuais (Freud) ou não (demais autores). No pensamento walloniano, o atendimento às necessidades fisiológicas também exerce um papel importante, no entanto, o autor enfoca o aspecto motor das primeiras expressões do sujeito em constituição.

Ainda para Wallon, as reações infantis que constituem a primeira forma de comunicação com o mundo externo são materializadas por meio de reações motoras: grito, choro, espasmos, entre outras que representam a necessidade de se resolver uma tensão interna ou uma resposta a estímulos do ambiente. Ao ser assistida initerruptamente, os adultos que zelam por este bebê passam a compreender suas reações e o bebê, por sua vez, responde às ações do adulto, como chorando para ter colo, chorando mais alto se a amamentação demora a se iniciar, etc. A esse respeito, Wallon (1941/1968) explica o caráter social em que se estabelece uma forma de comunicação entre bebê e sujeitos de seu ambiente, diferentemente de um animal, cuja comunicação não ganha caráter simbólico:

> Enquanto o jovem animal, a custo por vezes de exemplos e de provocações maternas, ajusta diretamente as suas reações às situações do mundo físico, a criança permanece meses e anos sem nada poder satisfazer dos seus desejos senão por intermédio de outrem. O seu único instrumento vai, portanto, ser o que a põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, suas próprias relações que suscitam nos outros comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros que anunciam ‘estes comportamentos’ ou ‘comportamentos contrários’. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos - donde surgirão as bases das relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Antecipando a linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social (WALLON, 1968/1975, p. 60).

Dér (2004) acrescenta que, neste momento do desenvolvimento, a interação bebê e pessoas começa a ganhar caráter afetivo, uma vez que suas manifestações comovem, contagiam e até regulam o comportamento das pessoas ao seu redor:

> Pouco a pouco, por meio da interação com o outro e da manutenção de seus sistemas de sensibilidade, a criança estabelece correspondência entre seus atos e os efeitos que eles provocam nos adultos de seu meio, e passa a agir com a intenção de conseguir efeitos determinados (DÉR, 2004, p. 64).

O amadurecimento psicomotor e emocional, nesse pensamento, é lento. No primeiro ano de vida, a criança interage com o mundo por meio de suas sensações internas e posturais. Conforme ganha mais tônus muscular e consegue segurar um objeto ou focar o olhar com maior destreza, inicia-se o processo de explorar a realidade exterior.

É desta maneira, a partir da convivência cotidiana, que as associações fisiológicas transformam-se, deixando de fazer parte apenas do âmbito físico e de estímulo-e-resposta (como nos animais) e alcançando o âmbito da interpretação, da compreensão, da expressão, enfim, das relações interpessoais. Quando uma criança apresenta uma resposta física a um estímulo do ambiente, por exemplo, essa resposta é interpretada como um signo cultural pelo grupo em que ela se encontra. A risada de um bebê ocorre a partir de estímulos ambientais, como um brinquedo balançando em sua frente, cosquinhas feitas por um adulto, etc. Essa resposta (motora), por sua vez, relaciona-se ao comportamento afetivo dos sujeitos que interagem com o bebê, que entendem essa risada não como uma expressão motora, mas cultural, compreendendo, por exemplo, que a criança sorriu para aquele com quem interage. Assim, as manifestações iniciais do bebê vão, aos poucos, transformando-se de fisiológicas em sociais.

Segundo Wallon (1941/1968), esta transformação na função da expressão é marcante para o desenvolvimento:

> Esta mutação de reações puramente fisiológicas em meios de expressão, este enxerto precoce do social no orgânico, tem na espécie humana uma importância decisiva, porque estão ligadas às condições de existência do indivíduo desde o seu nascimento (WALLON, 1941/1968, p. 15).

No decorrer do desenvolvimento infantil, as ligações da criança com os adultos que a cercam tornam-se cada vez mais estreitas e específicas. Os gestos e sons emitidos pelas crianças cada vez mais e com maior facilidade encontram correspondência no meio, apresentando, dessa forma, maior facilidade em ter as necessidades supridas. Durante o primeiro ano de vida da criança, a emoção é o recurso de comunicação predominante na interação da criança com seu contexto. Logo, a simbiose que era, em primeira instância, intrauterina e fisiológica torna-se social e afetiva:

> A criança, pela emoção, une-se ao seu ambiente familiar de uma forma tão íntima que não sabe se distinguir dele, e a faz viver um período de sincretismo subjetivo capaz de enriquecer a sua personalidade. Wallon (1975) afirma que não é exagero creditar à afetividade o importante papel em todos os progressos que marcam este período da existência (DÉR, 2004, p. 66).

Como visto, na teoria de Wallon, a afetividade e motricidade estão diretamente relacionadas, uma vez que o sistema motor materializa as primeiras expressões de afeto ao mesmo tempo em que é a razão por elas existirem. A criança, por sua vez, apoia-se na afetividade dos adultos para ser cuidada e ter suas necessidades fisiológicas supridas. É importante reiterar, no entanto, que em sua teoria sobre o desenvolvimento psicológico infantil, Wallon (1965/1984) difere afetividade de emoções. Para ele, a emoção é a expressão externa da afetividade, enquanto a afetividade refere-se a todo o aspecto dinâmico da personalidade, envolvendo as emoções como forma de expressão. Em seus construtos teóricos, tanto a emoção quanto a afetividade formam a base que interliga formas rudimentares de comunicação e comunidade.

Wallon acredita que as relações que são possibilitadas por meio das emoções podem criar formas de expressões mais elaboradas, ao mesmo tempo em que as transformam em instrumentos superiores de interação social. Ainda na perspectiva de Wallon (1965/1984), a emoção e a atividade intelectual da criança evoluem da mesma forma embora exerçam funções diferentes. A emoção é considerada, em primeira instância, como algo instintivo, que surge no sistema psicológico do indivíduo antes do raciocínio lógico. Esse, por sua vez, é capaz de analisar as sensações vividas pelo corpo de maneira intelectual: “mesmo antes de uma situação ser analisada (em nível intelectual), as atividades que esta situação provoca, suas disposições e as ações por ela causada lhe dão significado.” (WALLON, 1965/1984, s/n, Tradução livre). Isso explicaria como os adultos conseguem suprimir as emoções pelo raciocínio lógico, enquanto nas crianças, a progressão de reações emocionais, pessoais e impulsivas para reações controladas pelo intelecto é um processo mais lento.

Nessa ótica, a emoção diz respeito às expressões rudimentares e instintivas vivenciadas pelas crianças, como alegria, tristeza, prazer e dor. Essas sensações são de base orgânica e, conforme a criança experiencia vivências na sociedade e na cultura, este fundamento aos poucos torna-se em uma base social e relacional.

O desenvolvimento humano, na visão walloniana, é dividido em etapas, nas quais a criança vai estabelecendo diferentes formas de interação com o contexto e os demais sujeitos ao seu redor. Nelas, a dominância dos aspectos cognitivos e afetivos se intercalam, sendo que, de acordo com *o* "estágio"[21] do desenvolvimento em que a criança se encontra, ora o aspecto cognitivo, ora o aspecto afetivo predomina.

De acordo com o construto teórico de Wallon (1956/1984/2010) acerca da psicologia genética, os estágios em que há predominância da dimensão afetiva são os estágios impulsivo-emocional, estágio do personalismo e na puberdade e adolescência. Esses são intercalados pelos estágios sensório-motor e projetivo e estágio categorial, em que a dimensão intelectual domina a afetiva. Pode-se dizer que, em sua teoria, o desenvolvimento ocorre em estágios que se organizam espiralmente, interpolando os aspectos afetivos e intelectuais.

Para a melhor compreensão dos princípios sobre afetividade e aprendizagem na perspectiva walloniana, explica-se, brevemente, como o autor caracteriza estes estágios a seguir.

Para Wallon (1956/1984), no primeiro ano de vida da criança, ela vivencia o estágio impulsivo-emocional. Esta etapa do desenvolvimento é totalmente guiada pela afetividade, pois as emoções são o principal instrumento de comunicação e interação com o meio. As expressões afetivas constituem a forma com que o bebê se comunica com a mãe para satisfazer suas necessidades biológicas, aproximando-se um pouco da noção da fase oral de Freud explicitada no capítulo 3.1, sendo diferentes no que diz respeito ao valor também sexual presente nas necessidades fisiológicas. Conforme explicado por Wallon, no primeiro ano de vida da criança:

[21] Grifo meu. Destacou-se a palavra *estágios* porque apesar da teoria de desenvolvimento de Wallon (1956/1984) ser organizada desta maneira, a perspectiva na qual este trabalho insere-se não compartilha dessa organização. Esta tese fundamenta-se, principalmente, na teoria histórico-cultural na qual o aprendizado (possibilitado pela interação com a sociedade e a cultura) conduz o desenvolvimento. Logo, os estágios não são biológicos e pré-definidos de acordo com o crescimento físico do indivíduo, mas as transformações no desenvolvimento ocorrem de acordo com as relações que são estabelecidas com o contexto. É importante ressaltar que o próprio Wallon não considera sua teoria como dividida em estágios puramente biológicos, mas em etapas em que o biológico e as experiências do contexto se unem conduzindo ao desenvolvimento. Segundo o autor, em seu texto *Psicologia Genética*, "A psicogênese está diretamente ligada aos modos sucessivos de relações com o ambiente, tanto humano quanto físico. Estas relações estão baseadas nos meios disponíveis em cada idade e determinam o estágio subsequente da personalidade" (WALLON, 1956/1984, s/n, Tradução livre).

> […] um sistema de linguagem de sinais e mimetismo é criado entre mãe e criança de acordo com as disposições recíprocas do momento. Primeiramente, esta linguagem é a única maneira da criança obter resultados úteis de seu entorno, já que todos seus outros gestos são completamente ineficazes (WALLON, 1956/1984, s/n , Tradução livre).

A partir dos três meses de idade até aproximadamente três anos, a criança vivencia o estágio denominado sensório-motor e projetivo. Esse período apresenta predominância do intelecto, posto que é o momento em que a criança aprende a manipular objetos e a se comunicar por meio da linguagem oral.

Em seguida, inicia-se a fase do personalismo, que dentro da teoria walloniana engloba dos 3 aos 6 anos de idade da criança. Essa etapa é subdividida em três momentos: a oposição, a sedução, a imitação e constitui um período de grande importância para a formação da personalidade do indivíduo. A oposição é necessária para que a criança possa autoafirmar-se (é o momento em que ela contraria o adulto, negando o que lhe é pedido, por exemplo); a sedução representa sua necessidade de ser aceita pelo grupo e a imitação assemelha-se ao conceito do brincar simbólico de Vygotsky (1934), em que a criança imita pessoas e situações que fazem parte de seu contexto real de vida.

Wallon (1956/1984) explica que os estágios se sobrepõem em alguns momentos, devido às novas funções de desenvolvimento alcançadas pelas crianças e denomina os estágios em que o intelecto ganha mais força de estágios exploratórios:

> O estágio sensório motor não termina antes que os limites do próximo período – o estágio do personalismo – tenham sido manifestados. Tanto o estágio que o precede e o estágio do personalismo que o subsegue são distintos do estágio exploratório no que diz respeito a natureza de sua orientação subjetiva, enquanto o estágio exploratório é orientado para o mundo dos objetos. Esta alteração no desenvolvimento das funções não é incomum. As atividades sensório-motoras separam a criança de suas relações exclusivas com as pessoas e a leva à descoberta dos objetos. Enquanto isso, no entanto, suas relações com as pessoas não mudaram suas características: elas ainda são caracterizadas pela confusão e contágio afetivo (WALLON, 1956/1984, s/n, Tradução livre).

Após o estágio do personalismo, surge o estágio categorial, que vai dos 6 aos 11 anos de idade. É um período marcado pela discriminação mais real entre o eu da criança e o mundo, e ela já adquiriu condições intelectuais para realizar atividades cognitivas mais abstratas. Esse estágio é categorizado pela predominância da inteligência sobre as emoções, correspondendo ao momento em que a criança desenvolve as capacidades de memória, atenção voluntária, aprendendo a classificar, categorizar e agrupar, por exemplo.

Os últimos estágios desta teoria de desenvolvimento são o da puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos) e a idade adulta. Por volta dos 11 anos, a criança começa a passar por transformações biológicas e psicológicas da adolescência. É uma etapa em que a afetividade predomina e os sujeitos estão em busca de constituir suas próprias identidades enquanto amadurecem e desenvolvem a sexualidade. Já na fase adulta, existe um maior autoconhecimento, em que o indivíduo consegue reconhecer suas habilidades e limitações, cria ou solidifica seus valores e faz escolhas utilizando o intelecto com mais facilidade.

Partindo do pressuposto que a constituição do eu é um processo inacabável e que as experiências do sujeito na sociedade e na cultura continuarão a promover transformações e desenvolvimento, o processo de constituição dos sujeitos não termina nessa puberdade e adolescência, apesar de Wallon ter explorado sua teoria com mais profundidade até esse estágio.

Conforme descrito brevemente, na teoria walloniona, afetividade e intelecto apresentam funções distintas, porém, são inseparáveis na evolução do sistema psicológico humano. As dimensões cognitiva e afetiva alternam e se complementam continuamente no curso do desenvolvimento do indivíduo. Wallon define sua teoria da psicologia genética como uma teoria que transborda os limites da própria psicologia, sendo uma ciência que observa e normatiza padrões de comportamento e desenvolvimento humano:

> A psicologia genética não é uma das várias abordagens para os fatos da vida psíquica. Pelo contrário, ela busca uma grande variedade de outras disciplinas e métodos. [...] Dependendo do nível ao qual ela é aplicada, como espécies de animais, culturas humanas ou desenvolvimento individual, a psicologia genética ocasionalmente se compara e se refere a ecologia e anatomia, antropologia, linguística, a história dos hábitos e crenças e observações feitas sobre o desenvolvimento somático e mental da criança. [...] A psicologia genética busca produzir uma síntese do que se é sabido a respeito de padrões de desenvolvimento tanto do passado quanto do presente. [...] ela parte da forma mais simples, a que aparece primeiro, e a etapa mais primária da escala de transformações cronológicas (WALLON, 1956/1984, s/n, tradução livre).

Leite e Tassoni (2013) também ressaltam a importância do outro na constituição do eu na teoria walloniana. Além de sua organização em estágios psicogenéticos, a influência dos demais sujeitos também tem relevância para o desenvolvimento psíquico o sujeito. Nessa direção, a escola é um espaço importante para que o indivíduo desenvolva-se afetivamente, cognitivamente e motoramente:

> A escola é um espaço privilegiado de interação social, onde o trabalho com o conhecimento sistematiza-se, promovendo o contato com a cultura e suas ferramentas, possibilitando a apropriação de uma diversidade de recursos de aprendizagem. Portanto, a escola é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro. O papel do outro na constituição da pessoa é um aspecto central na teoria walloniana (LEITE e TASSONI, 2013, p. 269).

A teoria walloniana sobre a *afetividade* é fundamental para se entender o vínculo afetivo sobre a perspectiva da psicologia. Ao se olhar para a criança pequena, por exemplo de média 5 anos (idade dos participantes observados na produção de dados desta tese), na perspectiva de Wallon (1956/1984), compreende-se que essas estão vivenciando o estágio do personalismo, uma etapa marcada pelo domínio da afetividade sobre o intelecto. Dessa forma, como trabalhar o intelecto destas crianças em sala de aula senão por meio da afetividade? Essas reflexões serão melhor aprofundadas na seção seguinte.

Esta seção apresentou a teoria de desenvolvimento de Wallon, explicando os conceitos de afetividade e emoção e o caráter dialético da relação sujeito e contexto. Compreende-se que as principais contribuições do construto de Wallon para o desenvolvimento desta tese são aquelas relacionadas ao papel da afetividade e das emoções no desenvolvimento psicológico humano. De forma similar ao que irá propor a psicologia histórico-cultural (seção 3.4 desta tese), emoção e cognição são dois aspectos importantes na constituição do sujeito. No entanto, há um ponto crucial em que ambas as teorias divergem; na teoria walloniana, existe uma predominância de um aspecto (emocional ou cognitivo) sobre o outro, dependendo da fase da vida do sujeito, enquanto na perspectiva da psicologia histórico-cultural, esses dois aspectos estão interligados e se constituem mutuamente.

A seção seguinte abordará a perspectiva da Psicologia Escolar sobre a relação educador-educando, problematizando a queixa escolar e suas possíveis origens e consequências, apoiada em autores como Freire (1996/2015), Freller (1997), Souza (1997, 2000, 2008 e 2010), Santos (2010), Machado (2010) e Lessa (2014), expondo também a temática da medicalização da vida e da educação (Foulcalt,1976,1988; Conrad, 1992; Moyses e Collares, 1994,1996 e Mutarelli, 2017).

3.3. AFETIVIDADE, EMOÇÃO E VÍNCULO NAS RELAÇÕES ESCOLARES

Ao se aprofundar nos estudos de Wallon, Amaral (2000) compreende que a criança estabelece relações afetivas com os sujeitos e acontecimentos de sua vida, sendo uma forma de apreensão dessa realidade:

> Mas a experiência vivida, a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensamento e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2000, p. 51).

A autora complementa que, em seu processo de escolarização, a criança é posta em contato com um meio diferente, repleto de sujeitos com experiências únicas e diversas. Antes de frequentar a escola, a estrutura familiar lhe garantia papéis fixos e estruturas fixas, por exemplo sendo o filho ou o irmão. Uma vez inserida em um contexto novo e interagindo com indivíduos diferentes, a criança ganha a oportunidade de assumir diferentes papéis e se torna responsável pelas ações que deseja realizar. A escola demanda que a criança seja agente em diferentes situações, colaborando para um processo de individuação, diferenciando-se cada vez mais do outro, tornando-se cada vez mais um eu singular.

Nesta perspectiva walloniana, as ações realizadas pelas crianças não podem ser consideradas um simples processo de maturação ou de “regras internalizadas na primeira infância” (AMARAL, 2000, p. 53), mas como o resultado deste amadurecimento interno unido às experiências do contexto na qual ela está inserida.

De acordo com Wallon (1956/1984) e Amaral (2000), a escola é um *lócus* de convivência entre diferentes grupos, possibilitando que as crianças exercitem suas potencialidades, reconstruindo ou assumindo a autoimagem que construíram de si até o momento a partir das vivências no meio familiar. No instante em que a criança vai à escola, ela necessita da aprovação do educador para se sentir segura, aceita e precisa ser estimulada a enfrentar novos desafios que envolvam a interação com os pares em um ambiente estável e de confiança.

Nesse paradigma, o adulto, no caso, o educador, precisa considerar tais necessidades, para estabelecer vínculo afetivo e colaborar na contínua formação da personalidade deste indivíduo. Conforme afirmado por Amaral (2000):

> É importante que o adulto leve em consideração essas necessidades infantis, afim de fortalecer a função afetiva que será preponderante na etapa seguinte de desenvolvimento. Estando de posse do equilíbrio afetivo, a criança poderá lidar mais adequadamente com as inquietações e questionamentos que nela se instalam provocados pela crise que marca o início do estágio da puberdade e adolescência (AMARAL, 2000, p. 58).

A esse respeito, Fernandez (1991) pondera que o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade carregada de afetividade uma vez que se realiza a partir de interações sociais. A autora acrescenta que a aprendizagem é uma transformação que ocorre como resultado da experiência real, como uma forma de adaptação ao meio em que o sujeito se insere.

A autora defende que a afetividade é crucial para o funcionamento do organismo humano, e é por meio dela que se desenvolve motivação e interesse por determinadas atividades. Para a criança pequena, a via do afeto permite que ela se sinta segura, ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Sua definição de aprender é indissociável dos vínculos afetivos que a criança estabelece com aqueles que a cercam:

> Aprender transcorre no seio de um vínculo humano cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão, pois a prematuridade humana impõe a outro semelhante adulto para que a criança, aprendendo e crescendo, possa viver. A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica, e sua raiz corporal (FERNANDEZ, 1991, p. 48).

De forma complementar, Codo e Gazzotti (1999) ressaltam a importância da afetividade na relação educador-educando, uma vez que o educador é considerado um agente importante no processo de mediar a relação da criança com o mundo, com o conhecimento e com os outros sujeitos de seu entorno. Uma vez ciente de seu papel, cabe ao educador buscar estratégias que visem a aprendizagem e o desenvolvimento de seus educandos, respeitando a singularidade de cada um. Codo e Gazzotti destacam ainda que, todo trabalho envolve algum tipo de investimento emocional e, no caso do educador, esse investimento é ainda mais fundamental por conta do processo de ensino-aprendizagem, porquanto: “é por meio das relações afetivas que o processo de ensino-aprendizagem se realiza” (CODO e GAZZOTTI, 1999, p. 50).

Ademais, Leite e Tassoni (2013), em uma pesquisa realizada em uma escola particular no interior de São Paulo, notaram que a relação que o educando estabelece com o objeto de conhecimento associa-se à relação estabelecida com o educador que intermedeia sua conexão com tal objeto. Além disso, o desempenho

dos educandos (melhor ou pior) também se relaciona às relações afetivas que se dão em *lócus* escolar:

> Nesse sentido, evidenciou-se que a relação do aluno com a disciplina recebe influência direta da forma como o relacionamento professor-aluno se estabelece. Gostar do professor, muitas vezes, leva o aluno a gostar da disciplina e vice-versa. Quando o vínculo é positivo, a relação do aluno com a disciplina tende a ser, também, afetivamente positiva. O vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; bem como as práticas pedagógicas que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno têm uma influência importante na construção desta relação (LEITE e TASSONI, 2013, p. 267).

Isso não significa que o educador é o responsável pelos bons ou maus desempenhos de seus educandos nem que está sob sua responsabilidade o sucesso das relações que se dão dentro da escola, mas significa que seu papel de mediador é fundamental e que pode intervir na realidade das crianças, colaborando para seus desenvolvimentos.

Nessa concepção, a escola é um espaço que promove interações e aprendizagem. É compreendida como *lócus* em que ocorrem processos contínuos e amplos de desenvolvimento, conforme a criança aprende sobre o eu, o outro, o mundo e o conhecimento. De acordo com a perspectiva walloniana, as interações são fundamentais para tornar sociais os elementos de orientação fisiológica, desde antes dos primeiros balbucios da criança até suas expressões mais simbólicas e complexas. A afetividade é o canal que liga a criança com o mundo e é por meio dela que a criança se insere em um contexto sociocultural.

Desse modo, a afetividade também é o elo que liga a criança ao educador, ao contexto escolar e ao conhecimento. Assim, as vivências experienciadas na escola são de fundamental importância para constituição do psiquismo infantil. Conforme Beatón (2001), é importante que o educador explore quais estruturas cognitivas e quais interesses não estão formados na criança, mas estão prestes a se formar, ou que poderão se formar rapidamente e facilmente como resultado da estimulação.

A Psicologia Escolar olha para o processo de escolarização com um enfoque especial para relações que se estabelecem no ambiente escolar, como entre educador-educando, entre educandos e entre educando e conhecimento, considerando a escola como *lócus* para o processo de ensino-aprendizagem bem como para o desenvolvimento humano. Nesse espaço, as interações entre os membros que compõem o contexto escolar possibilitam o surgimento de zonas de desenvolvimento proximais (VYGOTSKY, 1934) promovendo o desenvolvimento dos indivíduos. Segundo Souza (2010), a escola “é o espaço em que relações

sociais e individuais se articulam numa rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal" (SOUZA, 2010, s/n).

Ao se pensar sobre as relações que se estabelecem no ambiente escolar, entre educandos e entre educador-educando, é impossível não pensar em uma questão que afeta e permeia tais relações: a queixa escolar.

No momento em que um estudante é encaminhado para o psicólogo frente a uma dificuldade no processo de escolarização, na perspectiva histórico-cultural, precisaremos considerar o contexto pedagógico, institucional, social e cultural que se define não apenas a partir da relação do estudante com o conhecimento, mas um conjunto de características cognitivas, sociais e emocionais que o constituem e participam das relações dialéticas que ele estabelece com os demais sujeitos a sua volta (Facci & Souza, 2018).

É comum que dificuldades vividas no processo de escolarização sejam atribuídas aos estudantes, por sua falta de interesse, assiduidade, comprometimento, etc.; ou à escola, mais especificamente à figura do professor, por não criar oportunidades ou investir no processo de ensino-aprendizagem, não colaborando para um bom desempenho nas áreas dos conteúdos que serão avaliadas ao longo da vida escolar.

No entanto, o contexto escolar é formado tanto pelo educador quanto pelo educando, não fazendo sentido que o fracasso escolar seja atribuído a apenas um dos sujeitos sendo que ambos participam de uma relação. Tampouco tem fundamento queixar-se do educando que não aprende, já que ele é só um componente da enorme equação: contexto, educandos, educadores, conhecimento.

A esse respeito, Freller (1997) argumenta o caráter da relação educador-educando e como a compreensão tradicional do processo de ensino-aprendizagem interferem ou, muitas vezes, impedem o desenvolvimento dos educandos:

> A produção do fracasso, por parte da escola, foi praticada através da valorização da aprendizagem mecânica e repetitiva, que exige do aluno apenas sua submissão e adaptação. Também através da falta de investimento no vínculo professor-aluno e na possibilidade de abrir espaços para que as crianças expressem seus sentimentos e os problemas que enfrentam no cotidiano escolar. Ainda pela discriminação, repressão e punição de toda atitude diferente da criança, distante da expectativa da escola, especialmente os comportamentos considerados agressivos (FRELLER, 1997, p. 132).

Concordando com Freller (1997) acerca do quanto a dinâmica do cotidiano escolar deve ser analisada e transformada em prol do desenvolvimento infantil, e

embasado pela perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1977; BAHKTIN, 1929/1981), fundada no marxismo-histórico dialético, o contexto, as interações e as experiências emocionais são compreendidas como fundamentais para a constituições dos sujeitos, de suas consciências e de todo seus sistemas psicológicos. Desse modo, a queixa escolar deve ser tratada como uma questão pertinente às relações que se estabelecem em tal contexto.

Freller (1997) ainda alega que o contexto escolar pode tanto colaborar quanto prejudicar a aprendizagem das crianças, atribuindo a esse espaço grande importância:

> "Assim como um ambiente (por exemplo, a escola) adequado pode promover e facilitar o crescimento da criança, um ambiente adverso e hostil pode obstruir seu desenvolvimento e até comprometer as estruturas e capacidades já adquiridas por ela" (FRELLER, 1997, p. 133).

Dada a relevância do contexto escolar e das relações que nele ocorrem, a Psicologia Escolar "desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar" (SOUZA, 2010 s/n). Ademais, é impossível separar o aspecto afetivo dos aspectos cognitivos presentes na vida escolar. Freire (1996/2015) destaca a afetividade como crucial para a relação educador-educando: "Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?" (FREIRE, 1996/2015, p. 66).

Com isso, pode-se pressupor, a partir da perspectiva da psicologia escolar, que muitos dos encaminhamentos psicológicos devido à queixa escolar surgem da qualidade das relações que são estabelecidas no contexto escolar, em que os conteúdos científicos são priorizados em detrimento das crianças, indivíduos em contínua constituição e desenvolvimento.

Souza (1997) elucida como o cotidiano escolar pode suprimir experiências importantes no que está relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autoconfiança e outras interações positivas e produtivas na vida dos educandos:

> Na escola tudo conspira para que professores e alunos vivam situações diárias de descontentamento, perda da autoestima, descrédito na própria produção, reduzindo, portanto, as possibilidades de reflexão em relação a essa realidade que aliena e impede de dar conta de um processo adequado de escolarização. Os professores acabam se apropriando de uma visão burocratizada do ensino, defendendo os interesses estatais em detrimento da qualidade da escola, distantes do compromisso com os usuários da escola, principalmente com os mais pobres. A imersão na cotidianidade escolar dificulta a visualização do compromisso com a criança, com o

> direito à escolarização plena e com o acesso ao conhecimento socialmente acumulado (SOUZA, 1997, p. 140).

Compartilhando desses pressupostos, em sua tese de doutorado, Lessa (2014) inseriu-se no campo escolar para avaliar algumas das queixas, como psicóloga e como pesquisadora. Uma vez dentro do campo, a própria pesquisadora esteve próxima aos educandos que avaliou, estabelecendo uma nova relação de proximidade dentro do ambiente escolar. Inevitavelmente, estabeleceu vínculo afetivo com algumas das crianças em questão e seu trabalho realizado individualmente apontou para resultados diferentes daqueles obtidos em sala de aula. Crianças consideradas pelo educador como desatentas ou hiperativas (e, inclusive, já diagnosticadas com TDAH, (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) mostraram maior envolvimento nas atividades propostas pela pesquisadora.

Além das intervenções propostas e o trabalho realizado por Lessa (2014) com os participantes de sua pesquisa, a relação de afeto, atenção e respeito mútuo que se estabeleceu entre pesquisadora e crianças possibilitou a aprendizagem de determinadas partes dos conteúdos escolares ao mesmo tempo em que promoveu o desenvolvimento psicológico das crianças, o que não era observado na relação educador-educando.

Nessa direção, Santos (2010) nota a relevância e riqueza de dialogar democraticamente com as crianças, percebendo quanto a escuta atenta pode abrir novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem, por permitir que aspectos particulares de cada sujeito venham à tona:

> Quando encontramos caminhos adequados para que as crianças se expressem, descobrimos que elas têm informações preciosas a nos revelar e a nos assegurar de sua legitimidade como informantes. As pesquisas à vida diária escolar têm valorizado criar estratégias para conversar com as crianças, e, a partir desses diálogos, são desveladas facetas importantíssimas das relações que se dão na escola (SANTOS, 2010, p. 227).

Alguns dos participantes da pesquisa de Lessa (2014) chegaram a verbalizar o quanto gostavam das atividades realizadas junto da pesquisadora e perceberam o quanto puderam ir além de suas possibilidades iniciais a partir da nova relação estabelecida junto dela. Em sua pesquisa, a autora relata a importância do vínculo afetivo para o processo de ensino-aprendizagem, considerando válido inserir esse tema nas suas intervenções como psicóloga escolar:

> Nesse sentido, considero, ao identificar essas dificuldades, que o psicólogo escolar deve incluir em sua intervenção a promoção de ações que

> provoquem a mediação para o estabelecimento destes vínculos afetivos entre alunos e professores da escola, considerando, assim, que a dificuldade da criança pode não ser apenas de caráter cognitivo, levando em conta também o sofrimento desta criança que não está aprendendo (LESSA, 2014, p. 357).

Este trabalho acredita que o vínculo afetivo estabelecido entre Lessa (2014) e os participantes da sua pesquisa promoveu oportunidades de aprendizagem e a desconstrução de alguns estereótipos. Nesta visão, educador e educando em contextos escolares podem estabelecer uma relação de maior proximidade e confiança, conduzindo a um maior envolvimento e possibilidades de desenvolvimento. Os vínculos afetivos, além de promoverem maior envolvimento nas atividades propostas, permitem o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, também colaborando no processo de ensino-aprendizagem. Assim, acredita-se que em ambientes escolares em que o educador se relaciona com seus educandos em esfera afetiva, tendo interesse em suas questões particulares, os encaminhamentos a psicólogos, psicopedagogos ou até psiquiatras podem diminuir bastante.

Freire (1996) aponta para a importância das práticas educativas não se pautarem somente em conteúdo, mas na experiência em si. Para ambos, a possibilidade da aprendizagem está para além do puro contato com o conhecimento historicamente acumulado, pois também se encontra na natureza das relações dialógicas que se formam no ambiente escolar. Para Freire (1996), as vivências que ocorrem na escola têm tanto valor quanto os conhecimentos que se constroem neste espaço e a via que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento são as relações entre os sujeitos:

> Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos que discutir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal da experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado (FREIRE, 1996/2015, p. 44).

Uma vez colocada no centro do processo de ensino-aprendizagem, as relações estabelecidas no ambiente escolar, ou ainda, a mediação realizada pelos educadores assume um papel de extrema importância. Segundo Facci et al. (2007), a mediação é um aspecto primordial no contexto escolar, porém o diagnóstico precipitado ou a criação de rótulos pode marcar os educandos e ser um obstáculo para a aprendizagem:

> [...] a forma como as dificuldades de aprendizagem é compreendida e avaliadas pode conduzir a estereotipias que nada fazem avançar na compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos que apresentam queixas escolares, dificuldades essas que podem ser remetidas ao fracasso escolar (FACCI et al., 2007, s/n).

De maneira complementar, Lessa (2014) e Souza (1997) ponderam que o conhecimento em torno do processo de escolarização só pode ser eficaz se incluir não somente a observação, como a vivência no/do ambiente escolar, o que possibilitaria a convivência com os sujeitos que fazem parte desse contexto. Somente assim, é possível estabelecer um vínculo de confiança com as crianças, educadores, coordenadores, etc e viabilizar que as vozes desses indivíduos emerjam como participantes de sua própria história.

Ao refletir sobre os encaminhamentos psicológicos sob a perspectiva da psicologia escolar, não se objetivou negar a existência de distúrbios, nem de lesões cerebrais que interferem no processo de ensino-aprendizagem ou de lesões nos aparelhos fonadores, auditivos, visuais e motores, que interferem a fala, audição, ou visão. Tampouco, ignorar circunstâncias emocionais e sociais da vida de cada indivíduo que pertence ao ambiente escolar, pois uma vez imersos na sociedade e na cultura, questões do cotidiano afetam as relações que são estabelecidas nos diferentes contextos. Segundo Machado (2010), não existem causas individuais para os fenômenos (sociais) da vida, pois eles não são individuais, mas surgem das vivências do sujeito (orgânico) em interação com a sociedade e a cultura.

Nesse pensamento, a criança que passa fome, por exemplo, claramente terá sua atenção no contexto escolar diminuída devido a sua condição biológica de estar com fome. A criança que vive violência familiar, provavelmente terá sua atenção voltada para os problemas que vivencia em casa em vez das questões de aritmética. As questões de vida dos indivíduos (educandos e educadores) existem e, de fato, atingem a vida escolar. Porém, por essa reflexão pode-se inferir que tais fatores não são determinantes para a existência de uma queixa escolar.

Nessa direção, este trabalho acredita que uma visão mais ampla do educando dentro do contexto escolar, considerando seus aspectos emocionais, sociais e cognitivos e um investimento nas relações que se estabelecem nesse contexto pode diminuir os encaminhamentos psicológicos e muitas das *queixas escolares* podem ser resolvidas dentro da própria escola. Machado (2010) acrescenta:

> [...] existem pessoas com distúrbios, existem lesões que prejudicam o processo ensino aprendizagem, existe pobreza, existem problemas emocionais, familiares, pais alcoólatras, professores percebendo problemas individuais na criança. Existem crianças que merecem atendimento psicoterápico, pois estão sofrendo e paralisadas. Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito entre essas questões e a capacidade de aprender; os fenômenos são viabilizados nas relações,

> isto é, agimos diferentemente conforme as relações (MACHADO, 2010, p. 146).

Em sua pesquisa, Machado (2010) relata que é comum os educadores mencionarem que os educandos agem de forma diferente com diferentes educadores, ou deixam de participar ou participam mais de acordo com o estilo da aula ou do conteúdo, corroborando com a visão deste trabalho que centraliza as questões de aprendizagem escolar nas relações entre educadores e educandos. A autora notou, assim como Lessa (2014), que quando há maior identificação e afeto presentes nas relações escolares, as atitudes dos educandos tornam-se diferentes de ocasiões em que há autoritarismo e indiferença, por exemplo.

Ligado a isso, Souza (2000) relata a problemática dos encaminhamentos psicológicos, muitas vezes desnecessários, advindo de questões de relacionamento no contexto escolar, visto que um número bastante considerável dos encaminhamentos psicológicos ocorrem por problemas vividos pelas crianças nos seus processos de escolarização.

Nos tempos atuais, por mais que no campo da educação perceba-se as individualidades de cada educando e a necessidade de reconhecê-las no processo educativo, ainda existe uma forte tradição de homogeneizar o ensino-aprendizagem, no que está relacionado às abordagens metodológicas e expectativas de aprendizagens.

Muito se há pesquisado a respeito das diferentes formas de aprender e dos diferentes estilos de aprendizagem, colaborando para a reelaboração das propostas didáticas das escolas. Nesse âmbito, objetiva-se considerar cada vez mais diferentes perfis de educandos e tornar o processo educativo mais amplo e promotor de desenvolvimento.

Porém, ainda se espera que os educandos apresentem um certo padrão de comportamento no ambiente escolar. Espera-se a participação, a atenção, o silêncio (quando esperado), a argumentação (quando esperada), a cooperação, o trabalho em grupo, etc. Diversas formas de comportamento são aguardadas e instruídas no ambiente escolar e, quando um sujeito não age de acordo com essas, surge uma desconfiança de que algo está errado com esse indivíduo.

Frente a esse quadro, é comum que a escola sugira um acompanhamento psicológico ou psiquiátrico, para ajudar o educando a se enquadrar nos padrões de comportamento estabelecidos pela instituição de ensino a qual frequenta. A respeito

dos encaminhamentos psicológicos devido à queixa escolar, Souza (2000) argumenta:

> Outro grande grupo de queixas refere-se às atitudes apresentadas pela criança na escola. Segundo os motivos de encaminhamentos analisados, parcela significativa de crianças que não obedece às regras estabelecidas pelo professor na sala de aula acaba sendo encaminhada para atendimento psicológico. Atitudes como conversar muito, esquecer as regras estabelecidas, não apresentar um caderno organizado, não obedecer quando solicitado, recusar-se a fazer algo são os principais motivos pelos quais as crianças são conduzidas aos consultórios psicológicos (SOUZA, 2000, s/n).

As atitudes descritas por Souza (2000) são de fato comuns no ambiente escolar. Ao se observar esse conjunto de ações por uma perspectiva histórico-cultural, em que se acredita que os sujeitos se constituem mutuamente a partir das relações que estabelecem com os outros sujeitos e com o meio, surge um questionamento acerca da real necessidade de um encaminhamento por conta destas razões apresentadas. Questiona-se, também, como se dão tais relações escolares para levar a atitudes como “não obedecer quando solicitado” ou “recusar-se a fazer algo”.

De acordo com Souza (2000), existem diversas razões para o encaminhamento dos educandos aos psicólogos, como: problemas de aprendizagem, problemas de atitude, problemas de relacionamento, entre outros. A autora, ao analisar prontuários de atendimento de crianças e adolescentes encaminhadas a psicólogos, notou que a maioria das queixas vem das escolas. Ainda, percebeu que em relação às queixas de aprendizagem, os problemas são atribuídos somente às crianças, desconsiderando a natureza dialética e dialógica das relações escolares: educador-educando, educando-educando e educando-mundo.

Em suas análises, ressaltou a necessidade de olhar para as relações escolares por meio de uma concepção teórica que “permita analisar o processo de escolarização, e não os problemas de aprendizagem” (SOUZA, 2000, p. 150) uma vez que a escola, enquanto instituição e contexto histórico-cultural, abrange um conjunto de relações de diferentes naturezas que fazem parte e constituem o cotidiano escolar. Os aspectos pedagógicos, psicológicos, culturais e históricos não podem ser analisados separadamente, posto que todos colaboram na formação do indivíduo. Nessa ótica, a autora propõe o rompimento de uma concepção que olha para os problemas para possibilitar um olhar que englobe o indivíduo e suas relações.

Ademais, no que tange a patologização de comportamentos e o encaminhamento a médicos e psiquiatras, Souza ressalta a existência de uma concepção heredológica ou orgânica de se olhar para e de se explicar fatos sociais que permeiam a sociedade atual, especialmente em âmbito escolar.

A este respeito, Collares e Moysés (1994, 1996) apontam, em suas pesquisas, o processo de biologização de características construídas socioculturalmente. Os autores observaram que, tanto na área da saúde quanto na área da educação, é comum que os profissionais atribuam as dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento à fatores biológicos e não sociais:

> O processo de transformar questões sociais em biológicas, conhecido como biologização, é bastante conhecido na história da humanidade. Nos momentos de grande tensão social, de movimentos reivindicatórios importantes, a resposta da sociedade sempre foi no sentido de biologizar as questões sociais que se haviam transformado em foco de conflitos. E neste processo sempre houve o respaldo de uma ciência de matriz positivista, cujos interesses coincidem com os de determinada ordem social (MOYSÉS & COLLARES, 1996, p. 197).

Os autores ressaltam que, ao transformar em biológica características advindas das relações sociais, tira-se a responsabilidade do sistema social, das relações que nele se estabelecem e se responsabiliza apenas o indivíduo por uma questão que, de fato, é muito mais ampla. No ambiente escolar, atribui-se ao fracasso escolar as doenças das crianças, tirando a responsabilidade de um processo escolar que deveria ser reavaliado e reformulado. Ainda, responsabiliza-se soluções à tratamentos médicos, constituindo um processo denominado medicalização do processo ensino-aprendizagem (MOYSÉS & COLLARES, 1996).

A medicalização é um processo ao qual muitos educandos são submetidos em seus processos de escolarização, seja por razões de dificuldade de aprendizagem, de atitudes em ambiente escolar ou de relacionamento com os demais sujeitos desse ambiente. As crianças que não atendem às expectativas dos educadores e dos pais são consideradas como educandos com necessidades especiais, por conta de suas características internas, biológicas ou genéticas.

Conrad (1992) especifica a medicalização como a definição de um comportamento como uma questão médica ou doença cujo tratamento feito por médico ou algum profissional apto é obrigatório. Em seu artigo “Medicalização e Controle Social”, o autor propõe a reflexão sobre o porquê da necessidade de tratar comportamentos como doenças, suscitando para o campo da Psicologia importantes questionamentos a respeito da homogeneização dos sujeitos sociais.

A esse respeito, Foulcalt (1976) critica o processo social de padronizar comportamentos e definir arbitrariamente o que é certo e o que é errado, suprimindo a essência subjetiva da humanidade, considerada por ele também um direito dos sujeitos. O autor argumenta que:

> Eu creio que a normalização, as normalizações disciplinares, vêm cada vez mais esbarrar contra o sistema jurídico da soberania; cada vez mais nitidamente aparece a incompatibilidade de umas com o outro; cada vez mais é necessária uma espécie de discurso árbitro, uma espécie de poder e de saber que sua sacralização científica tornaria neutro. E é precisamente do lado da extensão da medicina que se vê de certo modo, não quero dizer combinar-se, mas reduzir-se, ou intercambiar-se, ou enfrentar-se perpetuamente a mecânica da disciplina e o princípio do direito. O desenvolvimento da medicina, a medicalização geral do comportamento, das condutas, dos discursos, dos desejos, etc., se dão na frente onde vêm encontrar-se os dois lençóis heterogêneos da disciplina e da soberania (FOULCALT, 1976, p. 46, tradução livre).

Assim, compreende-se que a medicalização da vida abrange uma visão de mundo e de sociedade ao considerar a dimensão biológica da vida como responsável pela constituição dos comportamentos humanos, desconsiderando suas dimensões culturais, sociais e políticas. Ao eleger a dimensão dos conhecimentos da Medicina enquanto aquela que diagnostica e trata a dimensão humana, estamos reduzindo os comportamentos dos sujeitos em sociedade, homogeneizando condutas que não correspondem ao padrão esperado. Para Mutarelli (2017):

> O efeito de autoridade da medicina sob a vida dos indivíduos e das populações reside na norma definida pelo saber médico. [...] a sociedade passa da regulamentação de um sistema de leis codificados pelos juristas e começa a ser regida pelas normas da medicina (FOUCAULT, 1976). O critério de diferenciação entre normal e o patológico é ditado pela norma [...]A 'norma' estabelecida pelo saber médico é o elemento que circula entre a disciplina e a biopolítica, considerando que ela 'pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar', trata-se do exercício do biopoder (FOUCAULT, 2000, p. 302) (MUTARELLI, 2017, p. 41).

A escola, como qualquer outro contexto social, acaba sendo submetida a estas mesmas regras de padronização de comportamento social e, com isso, acaba atribuindo às características biológicas do educando questões provenientes das relações sociais que ele estabelece no âmbito familiar e escolar.

A escolarização apresenta inúmeros desafios aos educadores que, muitas vezes, ao ser reduzidos à dimensão biologicista, distanciam-se dos aspectos pedagógicos e psicopedagógicos que os constituem e produzem encaminhamentos dos educandos a médicos e psicólogos, com o objetivo de "ajudar" a criança a

“aprender” melhor, a se relacionar melhor, a conviver de forma mais apropriada conforme os padrões estabelecidos pelo ambiente em questão.

O despreparo dos educadores e a falta de conhecimento de formas de intervenção adequada promovem o encaminhamento dos educandos a médicos e psicólogos, com o objetivo de ajudar a criança a aprender melhor, a se relacionar melhor, a conviver de forma mais apropriada conforme os padrões estabelecidos pelo ambiente em questão.

Nesta tese, que se fundamenta em uma concepção histórica e dialética das relações humanas (MARX, 1845), acredita-se que as dificuldades de aprendizagem ou de relacionamento que a criança possa apresentar sem seu processo de escolarização não são de sua responsabilidade apenas, mas têm suas raízes nas relações dialéticas entre educador e educando, entre educando e conhecimento e entre os educandos entre si. Ainda, considera que os sujeitos são frutos de seus contextos sociais, culturais e históricos e se desenvolvem de maneira singular, tornando-se indivíduos únicos que não apresentam (e nem devem apresentar) ou executam padrões de comportamento conforme estipulado por algum tipo de norma.

Nessa perspectiva, não tem sentido, em primeira instância, encaminhar uma criança com essas questões para um psicólogo muito menos para um médico, mas repensar as estratégias de intervenção realizadas em sala de aula de modo a colaborar no desenvolvimento do educando.

Esta pesquisa, cujo principal interesse centraliza-se no vínculo afetivo que se estabelece nas relações escolares, propõe que o investimento do educador na esfera afetiva de suas relações com seus educandos pode transformar as relações das crianças com o conhecimento, com os demais sujeitos e, assim, com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Isso não quer dizer que esta pesquisa nega a existência de questões psíquicas que devam receber acompanhamento psicológico por um profissional qualificado, mas, que na maioria dos casos, o processo de escolarização pode ser aprimorado por meio da reavaliação das práticas e pelo investimento das relações interpessoais, evitando um encaminhamento desnecessário.

Em conclusão, a queixa escolar é uma questão coletiva que surge da/nas relações entre educadores e educandos no contexto escolar constituídas nas dimensões das práticas pedagógicas, das políticas educacionais, das questões culturais, intitucionais e sociais presentes na vida diária escolar. Souza (2008),

reitera que as queixas escolares nos revelam “um processo de escolarização em que o educador tem muita dificuldade em ensinar essa criança [...] produzindo uma criança desinteressada (SOUZA, 2008, P.183). É preciso olhar para as intervenções realizadas pelos professores para que compreendam tais dimensões do processo de escolarização e possam se dar conta de aspectos das relações escolares que muitas vezes encobrem determinados comportamentos de falta de atenção, ou comportamentos de agitação excessiva, etc. e construir uma visão de relações escolares, que se consolidam, se transformam e promovem desenvolvimento tanto do educador quanto do educando.

Conforme abordado, a queixa escolar é uma questão comum nos ambientes escolares e, muitas vezes, decorrem da/na relação entre educador e educando, de modo que não é possível olhar para as relações do contexto escolar sem tocar na queixa escolar ou no fracasso escolar. Partindo do pressuposto que os sujeitos se constituem como seres sociais-cognitivos-motores-afetivos da e nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros sujeitos, o afeto não é um elemento que pode ou não estar presente nas relações escolares, ele as constitui. Dessa forma, as relações de afeto que emergem no contexto escolar podem potencializar ou enfraquecer o processo de ensino-aprendizagem, dentre otras possibilidades.

Compreende-se, então, que estabelecer um vínculo afetivo com o educando aumenta suas possibilidades de aprender e de se relacionar com o conhecimento e com os outros sujeitos, promovendo a transformação da situação de ensino-aprendizagem. Desse modo, por meio do canal do afeto, é possível reverter situações de queixa e fracasso escolar em situações promotoras de desenvolvimento, de ensino-aprendizagem, evitando encaminhamentos a psicólogos ou outros profissionais da saúde.

Esta seção retratou a perspectiva da Psicologia Escolar no que diz respeito às relações entre educadores e educandos, apresentando o conceito de queixa escolar, do fracasso escolar e da medicalização da vida e da educação, apoiada por autores como Foulcalt (1976;1988), Conrad (1992), Moyses e Collares (1994, 1996), Freire (1996), Freller (1997), Souza (1997, 2000, 2009 e 2010), Santos (2010), Machado (2010), Lessa (2014) e Mutarelli (2017). A seção seguinte apresentará o vínculo na perspectiva histórico-cultural, aprofundando-se em cada autor que contribui para esta teoria.

3.4. VÍNCULO E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural tem suas bases nos estudos de Vygotsky e Luria. Posteriormente, pesquisadores que compartilharam de suas premissas, como Leontiev, Engeström, Bakhtin e outros, ampliaram esses estudos acerca do desenvolvimento humano. Tais autores ofereceram contribuições para diversas áreas de conhecimento, como a Psicologia, Educação, Linguística e, até mesmo, a Neurologia.

Essa perspectiva teórica tem como concepção central a constituição (mútua e dialética) dos indivíduos por meio da interação. Nessa visão, a constituição só é possível pelo papel desempenhado pelos instrumentos e signos auxiliares que, na relação real entre pessoas, internalizam-se, tornando-se processos psicológicos internos. A linguagem é considerada um desses signos e é fundamental, pois assume papel tanto de mediadora das relações interpessoais como de constitutiva dos sujeitos que se relacionam.

Barroco e Souza (2012) acrescentam que a Psicologia Histórico-Cultural "defende a possibilidade de a aprendizagem movimentar o desenvolvimento e de a consciência regular a conduta [...]" (BARROCO & SOUZA, 2012, s/n), partindo do pressuposto vygotskyano que a aprendizagem conduz o desenvolvimento e não ao contrário, conforme outras linhas teóricas.

É importante ressaltar que, os estudos de Vygotsky baseiam-se, em grande parte, no materialismo histórico-dialético, de forma que a Psicologia Histórico-Cultural carrega em si um forte caráter marxista.

Marx (1845) acreditava que não era a consciência que determinava a vida, mas a vida que determinava a consciência, conferindo à realidade material grande importância para a constituição psicológica dos sujeitos. Nesse pensamento, para que os sujeitos produzam suas realidades materiais, objetos e ideias, é preciso constituírem-se como sujeitos. Ao passo que constroem suas realidades materiais, estão constituindo a ela e a si mesmos, internalizando signos, criando instrumentos e tendo a linguagem como mediadora e constitutiva de si. Para apreender a realidade, é essencial constituí-la, e não é possível constituí-la senão por meio dela. Logo, considera-se o contexto (histórico, social e cultural) como fundamental para a constituição psicológica dos sujeitos.

Nesta pesquisa, a perspectiva histórico-cultural remete-se aos construtos teóricos de Marx (1845/2009), Vygotsky (1926-29,1930-33-34-35/1934, 1934/1987, 1998), Leontiev (1972/1977, 1945/2009, 1930/2016) e Bakhtin/Voloshínov

(1929/1981) que, em linhas gerais, explicam como o homem é influenciado e influencia seu contexto em um processo de transformação dialética.

Embora os estudos desses autores se interliguem e se coconstruam, este capítulo está organizado por autor, iniciando por Marx, seguindo com Vygotsky e terminando com Leontiev e Bakhtin/Voloshínov. Na conclusão, evidencia como suas teorias entrelaçam-se constituindo um novo construto teórico acerca do vínculo na perspectiva histórico-cultural.

3.4.1. As contribuições de Marx para o estudo do vínculo na perspectiva histórico-cultural

A perspectiva histórico-cultural tem suas raízes no marxismo histórico-dialético de Marx (1845/2009) que concebe o homem como ser ativo, social e histórico que, através do trabalho, produz sua vida material. O materialismo surgiu por volta de 1843, em oposição ao idealismo, linha de pensamento que acreditava que a atividade intelectual era responsável por criar a realidade social. De maneira oposta, o materialismo introduziu uma concepção de mundo baseada na realidade material, em que "Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência" (MARX & ENGELS, 1845/2009, p. 12). Nesse pensamento, são as relações materiais, concretas e reais que os homens estabelecem entre si que explicam as ideias que delas surgem e não ao contrário, como propunha o movimento anterior.

Por essa razão, Marx concebe a atividade humana como aquela que altera a circunstância, resultando na automodificação do sujeito. Para o autor, a produção das ideias, das representações simbólicas (possibilitadas pelo uso da linguagem e por sua função no sistema psicológico humano, que será explicado nesta seção) e da própria consciência humana está intrinsecamente ligada com a atividade material (real) do homem na sua interação social.

Nessa perspectiva, o pensar e o representar são expressões internas das ações materiais (externas) do sujeito. Por isso que, no pensamento materialista histórico-dialético, são as ações reais do sujeito que constituem sua forma de pensar e este movimento dialético de agir e pensar tem capacidade para modificar o próprio sujeito conforme suas ações materiais modificam o ambiente.

Marx (1865/2009) denomina este caráter ativo e progressista como prática revolucionária, visto que modifica o ambiente e os próprios sujeitos: “A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (MARX, 1845/2009, p. 120).

O mesmo autor explica o materialismo no caráter prático da vida social e material, na compreensão das práticas humanas. Para que o sujeito viva, ele produz os bens necessários para a sua existência, ou seja, o trabalho. Para que isso seja possível, ele produz os instrumentos necessários para a realização desta tarefa, transformando assim a natureza, bem como a essência da sua relação com o ambiente e com os demais sujeitos que participam desta atividade. Assim, para a viabilidade da vida humana, os sujeitos organizam o trabalho, os instrumentos, dividem as tarefas, transformam a natureza e as relações em suas atividades práticas e naturais de vida.

Nessa visão, o trabalho ocupa papel fundamental no estabelecimento da vida social, pois é ele que interliga o sujeito com a natureza. O próprio processo histórico desenvolve-se a partir do trabalho e das relações estabelecidas entre os homens em prol da modificação da natureza. É nessa interação, que surgem as ideias, conflitos, valores e inclusive as instituições (políticas e jurídicas, por exemplo).

A realidade social é considerada como uma totalidade calcada no trabalho. As partes dessa totalidade organizam-se e se desenvolvem ao longo do processo sócio-histórico de forma que nenhuma dessas partes pode ser compreendida separadamente, isolada da sua relação com outros momentos e elementos da realidade social.

Assim, na perspectiva marxista, os homens são considerados “radicalmente históricos e radicalmente sociais, isto é, são eles que se criam inteiramente a si mesmos e a toda realidade social, através da atividade coletiva” (MARX, 1845/2009, p. 13).

Compreende-se, então, que na perspectiva materialista, histórica e dialética o sujeito é concebido como:

(i) social, pois vive em contato com outros homens e se organiza em sociedade para produzir os bens necessários para a sobrevivência;

(ii) histórico, pois este conhecimento se acumula e é transmitido (e reconstruído, reorganizado, transformado) para as gerações seguintes;

(iii) cultural, uma vez que requer o uso de signos (principalmente a linguagem) como ferramenta de mediação e de internalização dos métodos sociais de raciocínio.

Faz-se importante pontuar que o item (iii) é o que diferencia qualitativamente a atividade do sujeito de algumas organizações de animais que vivem e se organizam em bandos também para a sobrevivência, como os macacos antropoides investigados por Kohler (KOHLER,1926 *apud* VYGOTSKY, 1987), visto que, o uso da linguagem habilita os indivíduos a planejarem suas próprias atividades, a autorregularem seus comportamentos, providenciando instrumentos auxiliares na resolução de problemas e constituindo uma forma de atividade intelectual nova e superior, exclusivamente humana. Marx (1845/2009) complementa que não somente a consciência (possibilitada pela linguagem), mas a possibilidade de produção de meios de subsistência da espécie, diferencia os sujeitos dos animais. Ao produzirem meios de subsistência, os sujeitos produzem suas vidas materiais e, dialeticamente, desenvolvem a consciência.

O processo de produção de meios (e de instrumentos), então, constitui um elemento cultural da vida humana. Ao mesmo tempo, a divisão de tarefas nessa produção é concebida como um elemento social. No desenrolar da história, tais organizações culturais e sociais são reconstruídas e reestruturadas pelas gerações subsequentes, não podendo ser isoladas umas das outras, instaurando o que denominamos processo histórico-cultural.

É interessante notar como a consciência e a produção da vida material são conceitos que se interligam na perspectiva marxista de forma que um não existe sem o outro, sendo interdependentes e necessários para a compreensão de sua teoria. Nesse processo, Marx ressalta também a importância do estabelecimento de vínculos entre os sujeitos em prol da própria produção material, objeto central para o próprio funcionamento da humanidade em sua perspectiva:

> Na produção, os homens não atuam somente sobre a natureza, mas atuam também uns sobre os outros. Não podem produzir sem associar-se de um certo modo para atuar em comum e estabelecer um intercâmbio de atividades. Para produzir, os homens contraem determinados vínculos e relações, e através destes vínculos e relações sociais, e só através deles, é como se relacionam com a natureza e como se efetua a produção (MARX & ENGELS, 1849, p. 429).

Assim, a partir das contribuições de Marx, entende-se que as crianças, quando nascem, são apresentadas a uma sociedade em pleno funcionamento, desenvolvida e organizada por anos de existência humana. Logo, são influenciadas por sua realidade social, histórica e cultural, ao mesmo tempo em que a influenciam, por meio da ação coletiva com outros sujeitos. Nessa perspectiva, conclui-se que a constituição dos homens como sujeitos está vinculada aos seus contextos histórico-culturais. Uma vez que no pensamento marxista a vida é o que determina a consciência, as relações estabelecidas com os demais sujeitos, permeadas por vínculos afetivos (ou pela ausência deles), são essenciais para constituir a mente humana.

Finalmente, as maiores contribuições de Marx para o estudo do vínculo afetivo ligam-se à essência do materialismo histórico-dialético, em que as condições sociais de vida e as relações humanas são o combustível para a constituição dos sujeitos.

3.4.2. As contribuições de Vygotsky para o estudo do vínculo na perspectiva histórico-cultural

Seguindo os preceitos marxistas, Vygotsky (1934) foi um dos primeiros psicólogos a relacionar as características do sistema psicológico ao pressuposto de que a vida material colabora na formação da consciência humana. Em suas pesquisas, desenvolveu uma linha de pensamento em que o trabalho humano e o uso de instrumentos teriam potencial para transformar as estruturas psicológicas internas dos sujeitos.

O autor amplia a ideia de mediação por meio de instrumentos na interação entre sujeito e meio, elaborando o conceito de signos. Nessa ótica, os signos (tais como a linguagem, a escrita, o sistema numérico, o pensamento abstrato, etc) são criados pelos homens em sua experiência cultural e alternam tanto o funcionamento da sociedade quanto o nível de desenvolvimento cultural dos sujeitos que nela vivem.

A conceitualização dos signos foi fundamental para toda sua hipótese sobre a formação social da mente, visto que, nesta perspectiva histórico-cultural, tais signos culturais são internalizados pelos sujeitos estabelecendo uma correlação

entre as formas iniciais e mais elaboradas do desenvolvimento psicológico individual. Desse modo, seguindo a tradição marxista e hegeliana, em Vygotsky (1934) as potencialidades de transformação individual no curso do desenvolvimento têm sua raiz no contexto histórico-cultural.

> O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido. [...] A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e a cria, através das mudanças nelas provocadas, novas condições para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 62-63).

No pensamento vygotskyano, acredita-se que, ao interagir com outros indivíduos, o sujeito internaliza os mecanismos de sua cultura, o que para Vygotsky (1934) constitui um fenômeno psicológico denominado constituição social do indivíduo. Para o autor, o conhecimento está no mundo e é a partir da interação com ele que o indivíduo o apreende, tornando-o algo interno. Da mesma forma que para Marx (1845/2009) é a vida que determina a consciência, para Vygotsky (1934) a internalização de mecanismos socioculturais, especialmente a linguagem, é o que possibilita o pensamento.

Vygotsky elabora que a internalização das ações é que configura o pensamento e, especialmente, a internalização do que ele nomeia como diálogo exterior é que possibilita a linguagem a influenciar o desenvolvimento do pensamento. O autor explica que o sujeito é formado pelos instrumentos e ferramentas que utiliza. Isso só é possível pela interação e pela linguagem, que pode ser compreendida como:

> produto social que designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos por meio da atribuição de significados; e construção subjetiva individual, que se dá pelo processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais (GONÇALVEZ, 2015, p. 62).

Em conclusão, a linguagem assume um papel essencial na mediação social e na formação da consciência humana.

A perspectiva histórico-cultural respalda-se, em grande parte, na origem social das funções psicológicas superiores, também chamadas de funções mentais superiores. Essas funções são possibilitadas pelo processo de (re)constituição ou (re)construção de funções originárias do nível social, em nível individual. Este processo fundamental da teoria vygotskyana é denominado internalização, termo

que pode ser equiparado aos conceitos de interiorização ou apropriação de elementos sociais, históricos e culturais.

Nesse pensamento, a subjetividade é constituída através das relações sociais, no processo de internalização de processos que são, inicialmente, interpsicológicos, ou seja, entre pessoas. Em outras palavras, os mecanismos da sociedade e da cultura como a linguagem, o pensamento, o raciocínio, entre outros, são internalizados pelo indivíduo a partir de sua experiência na sociedade e na cultura.

Vygotsky (1934/1984; 1934/1987 e 1998) pontua que a experiência social torna-se transformação biológica, posto que a pura maturação dos processos biológicos sem os elementos culturais não seria suficiente para desenvolver a subjetividade humana como hoje se conhece. O processo de formação psicológica do indivíduo parte dos elementos sociais que se internalizam. Assim, de acordo com a lógica marxista e vygotskyana, pode-se compreender que a formação da consciência emerge das relações reais entre pessoas e tais mecanismos são apreendidos pelo indivíduo, passando a fazer parte da sua mente, em nível intrapsicológico:

> A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. [...] (VYGOTSKY, 1934/1987, p. 63).

Para Vygotsky, a consciência é construída a partir das mediações possibilitadas pelas interações sociais, ou seja, o pensamento é possibilitado a partir da internalização das formas de atividade histórico-culturais do contexto no qual o sujeito está inserido.

Nesse panorama, a história, a sociedade e a cultura assumem papéis fundamentais no desenvolvimento psicológico do sujeito, na medida em que sua constituição se realiza nas relações que estabelece com o mundo. O universo psicológico do sujeito constrói-se, então, a partir de suas relações com o mundo social, cultural, histórico e coletivo. Vygotsky (1978) destaca que o pensamento, a linguagem, a consciência e a vontade são funções psicológicas superiores que surgem e se desenvolvem a partir das interações entre os sujeitos.

Em seu livro “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1934/1987) investiga o processo de internalização da fala e como essa serve de base para funções superiores de pensamento. Para tanto, investiga as pesquisas de Koehler (1921), Buehler (1927) e Yerkes (1916, 1925)[22] que analisam a comunicação de macacos antropoides e como essa se liga ao pensamento. Os dados desses autores apontaram para o fato de fala e pensamento terem origens e cursos de desenvolvimento separados e diferentes. Destacou-se a palavra *fala*, pois, embora este seja o termo utilizado pelo próprio Vygotsky em sua obra, não se trata exatamente de uma *fala* se comparada ao que isto significa na vida humana; trata-se mais de uma forma primária de comunicação entre os macacos.

Koehler (1921 apud VYGOTSKY, 1934) considerou que as formas rudimentares de comunicação encontradas nos antropóides observados consistiam em expressões afetivas (expressões sonoras relacionadas a perigo, satisfação, etc) ou expressões relacionadas às ações em curso. Isso aponta para o fato de que o sistema linguístico e o sistema intelectual dos antropoides funcionarem separadamente.

A fala da criança muito pequena (de zero a um ano e meio, dois anos de idade aproximadamente) assemelha-se à esta estrutura dos antropóides, uma vez que, suas primeiras vocalizações também servem para expressar emoções (fome, sono, desconforto, etc) e não estão diretamente ligadas à atividade intelectual. Em suas pesquisas, Vygotsky notou que a fala passa a servir o intelecto por volta dos dois anos de idade, em que as curvas de desenvolvimento de fala e pensamento se cruzam, possibilitando formas mais elaboradas de funcionamento psicológico. O que diferencia qualitativamente ambas as experiências é a inserção da criança na cultura. Enquanto nos antropoides as vocalizações permanecem vocalizações, nas crianças, as representações sonoras produzidas são significadas e simbolizadas pela cultura, de forma que a criança apreende o sentido e significado das palavras no curso de sua utilização na vivência social.

No momento em que a criança aprende palavras e estruturas de sua língua, ela passa a utilizá-la no curso de sua atividade, de forma similar às vocalizações observadas nos antropoides mencionados. Nesse momento, a linguagem exerce uma função conativo-afetiva, ligando os signos (palavras) às vivências. Vygotsky

[22] Vygotsky menciona as pesquisas desses autores em Pensamento e Linguagem (VYGOTSKY, 1934/1987)

(1934/1987) denomina esta função da linguagem como fala egocêntrica. Contudo, diferentemente dos antropoides, essa fala desenvolve-se e, ganhando um novo formato e uma nova função no intelecto da criança. Conforme a fala egocêntrica evolui, ela passa a funcionar como planejadora da própria atividade infantil, constituindo as primeiras formas de pensamento intelectual.

Ao mesmo tempo que a fala transforma-se em um pensamento planejador, ela passa a ser interna, perdendo sua vocalização. Esse processo é entendido como uma fase de transição da interiorização da linguagem: “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VYGOTSKY, 1930/1984, p. 17-18). Nesse momento do desenvolvimento, a fala muda sua forma (de vocal para interna) e também de função, tornando-se um signo auxiliar das funções psíquicas e formando as estruturas básicas de seu pensamento.

Na ótica histórico-cultural, compreende-se que o pensamento verbal não é inato. O sujeito nasce com um aparato biológico preparado para desenvolver a linguagem, que se estabelece a partir da experiência na vida, na sociedade e na cultura.

Concebe-se, assim, a visão da formação social da mente, em que as experiências socioculturais são os fatores fundamentais para o desenvolvimento do sistema psicológico, possuindo a linguagem como instrumento cultural possibilitador desse sistema. Para o desenvolvimento do intelecto infantil, a criança precisa dominar a linguagem, o meio social do pensamento. Para o teórico: “[..] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1934/1987, p. 62).

Vygotsky investigou, em seus construtos teóricos, não somente a internalização da linguagem, mas a internalização de vários signos que compõem a experiência histórico-cultural. Para o autor (1929), conforme a criança se desenvolve, ela apreende e domina itens da experiência cultural bem como hábitos e formas de comportamento cultural, o que o autor denomina como métodos culturais de raciocínio. Logo, a criança desenvolve-se de acordo com as características de seu meio, apropriando-se dos elementos culturais que passam a

fazer parte de seu comportamento, de seu pensamento e, progressivamente, da formação de sua personalidade.

O princípio substancial que guia os estudos de psicologia de Vygotsky é a passagem de funções psicológicas inferiores, também denominadas de funções psicobiológicas elementares, tais como reflexos, características temperamentais e processos rudimentares e instintivos de consciência, para processos psicológicos superiores, cujas estruturas são mais elaboradas, desenvolvidas e voluntárias, estando essas associadas a características da personalidade dos sujeitos[23]. Esta passagem de funções psicológicas inferiores para superiores só é possível por meio da mediação do contexto e de outros sujeitos uma vez que, no processo de interação, tais funções superiores são internalizadas. Dessa forma, a vinculação que os sujeitos estabelecem entre si é fundamental para suas constituições (mútuas, dialéticas) e para a formação de suas consciências.

O autor acredita que os processos de ensino-aprendizagem que conduzem o desenvolvimento infantil não ocorrem de uma forma organizada em fases ou em estágios de forma progressiva. Na visão de Vygotsky, o ensino-aprendizagem ocorre a partir do surgimento de zonas de desenvolvimento. Ele define uma instância de desenvolvimento real, que explica as coisas que o sujeito já dá conta de realizar com autonomia e uma instância desenvolvimento potencial, que representa o que este sujeito tem a possibilidade de aprender. Para que o sujeito transite entre essas instâncias de aprendizagem são imprescindíveis a interação e a colaboração dos demais sujeitos de seu meio. Quando a criança, por exemplo, com a colaboração de outro sujeito de seu meio (criança ou adulto) consegue realizar algo que sozinha ela ainda não conseguia, ela entra em uma zona que o autor denomina de zona de desenvolvimento proximal. Segundo o autor:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1998, p. 113, tradução livre).

[23] Cabe ressaltar que, nesta perspectiva, as características da personalidade não são inatas, mas construídas por meio de sua experiência no contexto histórico-cultural em que esteve inserido.

Nesse pensamento, por meio da colaboração e da interação com os demais sujeitos a criança consegue ir além de suas possibilidades imediatas, avançando em suas capacidades cognitivas. Vygotsky (1998) complementa "[...]aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 1998, p. 113, tradução livre). Magalhães (2007) amplifica esse conceito definindo a zona de desenvolvimento proximal como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora em que, por meio da interação, os sujeitos compartilham sentidos e significados de suas experiências na realidade, desenvolvendo-se mutuamente.

Por conseguinte, as teorias apresentadas nesta tese não apresentam concepções de estados estáticos, de condições fixas dos sujeitos, ou de estágios subsequentes que requerem desenvolvimentos específicos e homogêneos em diferentes sujeitos que se encontram nas mesmas 'fases'. Em vez disso, carrega em si concepções de processos pelos quais os indivíduos, no caso, as crianças, vivenciam. Os processos são, ao mesmo tempo, sociais e subjetivos. Sociais, pois são viabilizados pela experiência do sujeito na sociedade e na cultura; e subjetivos, porque a forma com que cada sujeito apreende a realidade passa pelo filtro de sua *afetividade,* de sua experiência emocional. Nesta tese, acredita-se em uma perspectiva em que a sociedade, a cultura, a história e os sujeitos que destes contextos fazem parte estão intervindo na realidade, transformando a ela e a si mesmos num processo mútuo e dialético.

Além do forte papel atribuído ao contexto e às interações sociais na constituição dos sujeitos nessa ótica, Vygotsky (1934) destaca a emoção como fator crucial para a constituição psicológica dos indivíduos. O autor explica que a emoção age como um filtro que compõe a unidade dinâmica da consciência dos sujeitos, possibilitando diferentes interpretações de uma mesma realidade. Logo, não somente o ambiente, mas também as emoções vivenciadas nas interações colaboram nos desenvolvimentos psicológicos dos sujeitos.

O autor apresenta o conceito de *perezhivanija ou perezhivanie* (em suas formas de plural e singular, respectivamente) que em português poderiam ser traduzidos por experiência(s) emocional(ais) ou vivência(s) emocional(is) intensa(s). A concepção desse conceito, de forma mais ampla, considera a emoção como um

fator fundamental que possibilita diferentes acepções da realidade. Esta vivência/experiência carregada de emoção *[perezhivanie]* explica como é possível diferentes pessoas interpretarem, compreenderem e experienciarem uma mesma situação de maneira diferente.

Vygotsky (1934) esclarece que quando o sujeito, em interação, entra em contato com os significados sociais já construídos ao longo da existência humana, atribui um sentido àquele significado social, a partir de sua vivência. É dessa forma que se pode compreender como dois sujeitos podem vivenciar a mesma realidade, porém apreendê-la de maneira diferente. Para o autor, pensamento e emoção não podem ser compreendidos separadamente, visto que existe uma base afetivo-volitiva dos processos psicológicos. Em outras palavras, a emoção é um instrumento mediador psicológico que auxilia no desenvolvimento de outras funções psicológicas, da mesma maneira que a linguagem serve de base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1934) destaca o papel da emoção para a psique humana, mas cria seu construto teórico em russo, permitindo surgir algumas lacunas que vão para além da simples tradução. A princípio, a palavra seria uma experiência, ou vivência emocional, conforme mencionado anteriormente. Toassa (2009) esclarece que o termo *perezhivanija*[24] em russo, língua original do termo, as vivências necessariamente envolvem emoções, sensações e percepções, vinculando o sujeito ao seu contexto histórico-cultural. Dessa forma, não há vivência que carece de emoção ou de influência ambiental, contextual. Ainda, a autora complementa que o conceito de *perezhivanie*[25] abrange tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito quanto a apreensão de seu próprio mundo interno (TOASSA, 2009). Assim, compreende-se que somente a palavra vivência, experiência ou interpretação (da realidade), não seriam suficientes para transpor o significado embutido no vocábulo original.

Com a finalidade de compreender e transmitir um significado mais fiel do termo, Delari Junior (2009) aprofunda as investigações sobre *perezhivanie*,

[24] Ao longo do texto, as palavras *perezhivanija* e *perezhivanie* aparecerão como sinônimos. Cabe pontuar que *perezhivanija* é substantivo plural (experiências emocionais) e *perezhivanie* substantivo singular (experiência emocionall).
[25] Idem a 23.

concebendo-a como uma experiência emocional marcada por fatores intensos e fortes emoções.

Em nota de rodapé no texto “The Problem of Environment” (VYGOTSKY, 1934-35), os editores Veer e Valsiner explicam que a *perezhivanie* russa quer dizer que a mesma situação pode ser interpretada, compreendida, experienciada ou vivida de diferentes maneiras por indivíduos diferentes dependendo da forma com que o sistema emocional daquele sujeito compreendeu a dada situação. Esse conceito, que em português é comumente referido como vivência emocional (intensa) ou experiência emocional (intensa), considera a emoção como um componente fundamental do contexto que permite diferentes acepções da realidade. Igualmente importantes, ambiente e emoções colaboram no desenvolvimento psicológico infantil. Para Vygotsky:

> A experiência emocional [*perezhivanie*] que surge de qualquer situação ou de qualquer aspecto do ambiente determina que tipo de influência esta situação ou este ambiente terá na criança. Portanto, não é qualquer um dos fatores presentes neles (se analisado sem referência a criança) que determina como irá influenciar o curso de seu desenvolvimento, mas os mesmos fatores refratados pelo prisma da experiência emocional da criança [*perezhivanie* (VYGOTSKY, 1935b, s/n, tradução livre).

O autor (1935b) considera a *perezhivanie*uma unidade inseparável que carrega em si fatores externos e internos ao indivíduo. Ao mesmo tempo, essa unidade contempla a representação do ambiente (externo) e como o indivíduo experiencia este ambiente (interno). Logo, em uma experiência emocional, tanto características individuais quando situacionais são representadas e só são configuradas da maneira que são no momento em que são vividas juntas.

Assim, Vygotsky atribui a *perezhivanie* papel fundamental para a compreensão da totalidade pelo sujeito, na forma como este compreende e vivencia a realidade, levando à formação de sua personalidade, no conjunto de suas características individuais. Em suas pesquisas, conceitua as experiências emocionais como uma unidade dinâmica da consciência, considerando-as, como a linguagem, constitutivas da consciência humana. Para o autor, as vivências emocionais possibilitam investigar a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico infantil*: “*Os fatores essenciais que explicam a influência do ambiente no desenvolvimento psicológico das crianças e no desenvolvimento da personalidade de suas consciências são feitos de suas *experiências emocionais*” (VYGOTSKY, 1935b, s/n, tradução livre).

Nesta pesquisa, procura-se relacionar o contexto escolar à *perezhivanie* partindo do princípio que todas as crianças estão inseridas no mesmo contexto escolar, porém a maneira com que *vivenciam* e *apreendem* a totalidade desse ambiente é de forma subjetiva, pois é filtrada pela emoção.

Desse modo, possibilita-se crer que se o educador observar analiticamente as relações reais estabelecidas no ambiente escolar, considerando a emoção como o filtro com o qual cada sujeito percebe e apreende a realidade, ele poderá, intencionalmente, aproximar-se de seus educandos, ou propor atividades que neles desperte a emoção, estreitando os vínculos afetivos e impulsionando o desenvolvimento de todos os educandos. Em especial, os vínculos afetivos estabelecidos em uma nova e mais democrática relação escolar apontam para o desenvolvimento de sujeitos crítico-reflexivos e autônomos.

Compreende-se ainda, nesta tese, que o brincar e a agência constituem experiências emocionais intensas que podem ter grande influência na formação da personalidade e da consciência dos indivíduos, além de serem ferramentas que podem impulsionar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as experiências/vivências emocionais em ambiente escolar são consideradas como elementos mediadores da relação interior da criança (sujeito) com momentos da realidade (experiência), bem como da relação de sua personalidade (interno[26]) com o meio (externo). Dado que no ambiente escolar as crianças se apresentam e se relacionam em suas condições reais de existência e inter-relações, seria impossível separar a emoção de seus processos de ensino-aprendizagem. Vygotsky acrescenta que a emoção se relaciona com as demais funções psíquicas, formando um sistema único e dinâmico, em atividade, desenvolvimento e transformação. Para o autor, não existe a separação entre pensamento e emoção, mas ambas constituem a gênese do pensamento.

Ademais, Arnold e Brown (1999) e Arnold (2011) revisam algumas pesquisas da área da neurobiologia e defendem que somente quando os aspectos

[26] Aqui, retoma-se o conceito de *perezhivanija* como unidade que liga o interno e o externo. De todo modo, parte-se de uma perspectiva histórico-cultural de forma que se as características do sujeito, em dado momento da sua existência, são consideradas internas, é porque ele, a partir de sua relação dialética com a sociedade e com a cultura, internalizou signos sociais, linguagem, enunciados, desenvolveu funções psicológicas superiores e teve sua consciência construída socialmente.

cognitivos e afetivos são considerados é possível estabelecer bases para o ensino-aprendizagem:

> A amígdala, parte de nosso sistema límbico que é responsável pelas emoções, possui um forte efeito nos lóbulos frontais, que estão no controle dos nossos processos de pensamento. Uma área muito ativa da pesquisa científica é a neurociência do afeto e ela nos diz que os lóbulos frontais nos ajudam a resolver detalhes de nossos planos e objetivos, mas são as nossas emoções que nos impulsionam a executá-los (ARNOLD, 2011, p.13, tradução livre)

Compreende-se, então, que em seu construto teórico, Vygotsky contribui amplamente para o estudo do vínculo em uma perspectiva histórico-cultural, já que toda sua teoria sobre o desenvolvimento humano propõe uma união entre aspectos sociais, culturais, históricos, cognitivos e afetivos. Em suas pesquisas, o desenvolvimento é possibilitado a partir de um processo dinâmico composto por processos sócio-afetivo-cognitivos e fatores subjetivos e contextuais (ambientais), por meio de relações dialéticas e transformativas que são mediadas pela linguagem e a afetividade, ambas constitutivas e mediadoras das relações e da mente humana, simultaneamente.

3.4.3. As contribuições de Leontiev para o estudo do vínculo na perspectiva histórico-cultural

Nesta pesquisa, as interações em contexto escolar serão investigadas e consideradas influentes no desenvolvimento psicológico infantil. Na idade pré-escolar, faixa etária central à investigação realizada nesta tese, o mundo da "realidade humana" (LEONTIEV, 1998/2016) abre-se para criança, que passa a estabelecer novas relações interpessoais, além das familiares. As novas relações, baseadas em suas primeiras experiências com os pais - conforme estabelecido pelas pesquisas que envolveram o vínculo em psicanálise relatadas nesta tese - serão recriadas a partir dessas e das experiências com o ambiente e o estabelecimento do vínculo com a professora maternal[27] é fundamental nesse processo.

Leontiev, pesquisador e colega de Vygotsky, explica que com a experiência histórica, a humanidade apreende as funções psíquicas e capacidades do homem de forma evoluída, em outras palavras, explica que o processo de internalização (VYGOTSKY, 1934) se amplia conforme o curso da história:

[27] Termo original utilizado pelo autor, optou-se por manter.

> As funções psíquicas e as capacidades próprias do homem como um sujeito social evoluíram e tomaram uma forma bem específica, a saber, em forma de processo de assimilação e domínio (ou tornar-se proficiente (LEONTIEV, 1945/2009, p. 115, tradução livre).

Apesar deste item ter o objetivo de focalizar nas contribuições de Leontiev, o fato de suas pesquisas terem grande influência vygotskyana faz com que seja impossível separar seus construtos teóricos dos de Vygotsky. Desse modo, alguns trechos desta seção irão retomar alguns conceitos vygotskyanos para dialogar com as pesquisas de Leontiev.

Leontiev (1945/2009) argumenta que no processo histórico e social da humanidade, os homens vivenciam um longo processo de evolução de suas capacidades psíquicas. Ao comparar a evolução da psiquê humana com a evolução da espécie de animais, o autor pontua que os milhares de anos e os conhecimentos acumulados historicamente são qualitativamente mais produtivos na vida humana que na animal. Na vida em sociedade, as conquistas no desenvolvimento das funções psíquicas são acumuladas e transmitidas de geração em geração, o que não acontece em organizações de animais.

O autor, que também baseia seus estudos no materialismo histórico-dialético de Marx (1845/2009) acredita que esta nova e mais eficiente forma de acúmulo e transmissão de experiência filogenética, ou melhor, histórica, foi possibilitada pela característica produtiva e construtiva da atividade humana. Em outras palavras, devido ao trabalho.

Leontiev (1865/2009) ressalta também que outra condição importante é que as relações dos sujeitos com o mundo de objetos são mediadas por relações interpessoais. Pensar em uma criança solta interagindo com o mundo de objetos é uma abstração artificial já que a criança nunca é jogada no mundo humano, mas introduzida nele por intermédio das pessoas que estão ao seu redor, que vão guiá-la ao mesmo tempo que sua relação com essa realidade material.

Para o autor, tudo de ordem especificamente humana é moldado na criança no curso de seu desenvolvimento. Até mesmo no âmbito das funções sensoriais, que são reestruturadas pela mediação humana e pelo uso de ferramentas. Assim, conclui, da mesma maneira que Vygotsky (1934), que apenas a herança biológica não é suficiente para governar as capacidades psíquicas dos sujeitos. Essa se constitui apenas em uma condição possibilitadora dessas funções e capacidades psíquicas, que assumem um papel importante.

A teoria de Leontiev dialoga com as pesquisas de Leite (1979), que destacam o papel fundamental da educação como processo de formação por meio das relações interpessoais ao mesmo tempo que é moldado por elas. O autor argumenta que a imagem que se tem de si só é possível a partir das relações com os outros, explicando que a percepção de si próprio é dada na relação interpessoal, ou seja, na relação entre pessoas. Deste modo, os dados que as pessoas nos fornecem sobre nós mesmos vão, aos poucos, colaborando na formação do nosso eu. O ambiente escolar propicia a clara visualização da compreensão da constituição dos sujeitos de Leite, ao passo que é comum que o educando aceite as características atribuídas a ele pelo meio, sejam elas de esperteza, de dependência, de independência, de facilidade com números, de falta de jeito com as artes, entre outras questões, e passe a agir de acordo com os dados que foram conferidos a ele pelo ambiente.

De igual forma, é importante notar que para Vygotsky (1930/1984), o conhecimento já está no âmbito coletivo, na história, na sociedade e na cultura e a criança o internaliza a partir de sua interação com ambos (com o conhecimento e com o mundo). Para ele, toda a forma de desenvolvimento da criança aparece primeiramente em nível interpsicológico para depois aparecer em nível intrapsicológico, ou seja, parte da relação entre pessoas para depois aparecer dentro da mente do indivíduo, explicando o processo de internalização.

Ainda, sem retirar o caráter ativo e histórico da constituição dos sujeitos na concepção vygotskyana, o autor fala da construção da consciência a partir das mediações sociais, potencializadas pela base “afetivo-volitiva”. Segundo o autor, essa base engloba os desejos e interesses, ou seja, a motivação do indivíduo que também é capaz de agir como artefato mediador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da construção da consciência do sujeito.

Adicionalmente, Leontiev (1998a/2016, p. 356) pontua que a professora[28] desempenha papel principal no desenvolvimento dos vínculos que as crianças entre três a cinco anos estabelecem entre si, o que constitui, em grande parte, o que o autor denomina “elemento pessoal privado” no desenvolvimento infantil. Na idade pré-escolar, as crianças necessitam da atenção da educadora e recorrem a ela constantemente para mediar suas relações com as demais crianças do grupo.

[28] Termo utilizado pelo autor.

No curso do desenvolvimento infantil, a relação entre criança e adulto, por vezes, baseia-se em uma relação de dependência, uma vez que os adultos satisfazem às necessidades vitais das crianças e as guiam para um desenvolvimento físico e psíquico. Nesse momento, a criança vivencia a dependência, tendo que se submeter às exigências dos adultos que cuidam de si. Nessa relação, a criança apreende formas de comportamento sociais pela convivência com os pares e pela orientação daqueles que há mais tempo participam da sociedade e da cultura. No processo de apreender os comportamentos culturais, a criança vivencia ganhos e perdas, alegrias e tristezas, superações e frustrações. Apesar dos sentimentos antagônicos que experimenta no decorrer de seu desenvolvimento, o que mantém a estabilidade da relação é o vínculo afetivo que a criança desenvolve com seu cuidador (pais) ou educador.

Leontiev (1945/2009) argumenta que durante este momento da vida da criança, o mundo infantil divide-se em dois grupos de interação social. O primeiro grupo engloba a família imediata ou àqueles que assumem papéis de cuidadores primários, pessoas com as quais a criança mantém uma relação de intimidade e cuja relação serve de base para o relacionamento da criança com as demais pessoas com quem ela virá a se relacionar na vida. No segundo grupo, encaixam-se todas as demais pessoas que participam da vida da criança, familiares, amigos, educadores, cujas relações são mediadas pelas relações estabelecidas no primeiro grupo.

Nessa linha, Leontiev (1945/2009) propõe que a relação afetiva, ou ainda, o vínculo afetivo estabelecido entre criança educador na fase pré-escolar é tão importante para o desenvolvimento infantil que o educador pode ser considerado como pertencente ao primeiro grupo, de relações mais íntimas e afetivas:

> Todos nós sabemos o quão únicas são as relações entre crianças desta idade com a professora de educação infantil, como é necessária sua atenção individual para elas e com quanta frequência eles recorrem à sua mediação na relação com os pares. As relações com a professora podem ser consideradas como parte do círculo pequeno e íntimo das relações da criança (LEONTIEV, 1945/2009, p. 356, tradução livre).

Além do importante papel da relação educador e criança no contexto escolar para o desenvolvimento infantil, o autor pontua que a relação que ela estabelece com os colegas de classe também merece atenção especial. Para ele, o que liga uma criança a outra na fase pré-escolar é a mediação da educadora, que usufrui de

seu vínculo afetivo estabelecido com as crianças para estabelecer a identidade do grupo.

Ao se observar esses dados, amparados pela perspectiva histórico-cultural, compreende-se que a criança se constitui também a partir do lugar que ocupa nas relações que estabelece com os demais sujeitos de seu mundo. Leontiev (1945) expõe que, apesar das crianças aprenderem com rapidez os conteúdos escolares[29] e conseguirem armazenar muitas informações com as quais entram em contato na vida, a característica infantil aparece sempre que se ressignifica uma (ou mais) relação das quais ela participa.

Nessa linha, é comum, por exemplo, que quando a criança entre 0 e 6 anos ganhe um irmão ou irmã, ela passe a apresentar comportamentos diferentes no ambiente escolar. Alguns passam a expressar a agressividade fisicamente, outros passam a brincar de ser mais novo do que de fato é na tentativa de ocupar o mesmo espaço que o novo irmão(ã) ocupa; outros querem demonstrar suas capacidades e serem valorizados por isso. Independentemente da característica comportamental da mudança, fica claro que, no momento em que a criança passa a ocupar outro espaço na relação, ela passa também a transformar seu comportamento e sua forma de enxergar a totalidade.

O mesmo ocorre quando existem mudanças na relação escolar entre educador e criança ou entre crianças. A entrada ou saída de um novo colega no grupo, a mudança de espaço físico, são elementos que interferem diretamente na constituição dessa criança em relação à sua realidade. O capítulo 5 desta tese aprofundará essa temática, elucidando como o envolvimento das crianças nas atividades propostas muda uma vez que elas podem ter seus papéis alterados na dinâmica escolar, deixando de ser participantes passivos e passando a assumir uma postura agente.

Nota-se, nesta direção, que as contribuições de Leontiev para o estudo do vínculo na perspectiva histórico-cultural relacionam-se às interações humanas nos contextos reais de suas vidas. O autor atribui uma responsabilidade ainda maior do educador no que tange às relações interpessoais no ambiente escolar, porquanto

[29] Idem a 3: De acordo com a Base Curricular Comum da Educação Infantil de 2018 os conteúdos da educação infantil devem abranger os seguintes campos de experiência: (i) o eu, o outro e o nós; (ii) corpo, gestos e movimento; (iii) traços, sons, cores e imagens; (iv) escuta, fala, linguagem e pensamento e (iv) espaços, tempos, quantidades e transformações

essas podem ter grande impacto nos desenvolvimentos das personalidades das crianças. Desmistificar rótulos, propor novas possibilidades de ser e agir no mundo, pensar em parcerias que promovam o desenvolvimento mútuo faz parte de um agir pedagógico voltado para o desenvolvimento psico-cognitivo-emocional das crianças e só é possível a partir da reflexão crítica sobre as práticas escolares. Quando o educador olha para as relações com cuidado, tentando promover o desenvolvimento de novas características em seus educandos, a relação é fortalecida, estabelecendo confiança e bem-estar no ambiente educativo.

3.4.4. As contribuições de Bakhtin/Voloshínov para o estudo do vínculo na perspectiva histórico-cultural

A teoria ou filosofia de linguagem de Bakhtin/Voloshínov (1929/1981) dialoga com as pesquisas de Vygotsky (1930-33-35/1984,1934/1987, 1998), pois ambas concordam que a consciência, o sistema psicológico do sujeito, não surge do próprio território psicológico, mas do território social, por meio da interação verbal. Pode-se compreender, então, que a própria personalidade do sujeito, é produto das relações sociais (linguísticas, cognitivas e afetivas) das quais ele fez parte e carrega em si as vozes dos demais enunciados que colaboraram em sua constituição.

Assim como na seção 3.4.3., esta seção retomará alguns preceitos da teoria vygtoskyana, visto que ela influencia e dialoga com os construtos teóricos de Bakhtin.

Em suma, Vygotsky explana internalização de signos, de métodos sociais de raciocínio e do papel da linguagem para o desenvolvimento do sistema psicológico infantil. Similarmente, Bakhtin/Voloshínov (1929/1981) cria vários conceitos pertinentes à linguagem e à comunicação como construtos sociais e históricos que passam a constituir o sujeito e seu sistema psicológico. Para o autor, a experiência na sociedade e na cultura é crucial para o desenvolvimento da linguagem e, consequentemente, da mente humana:

> [...] a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 2010, p. 73).

Em seus estudos de linguística e filosofia, o autor desenvolve conceitos que retomam a raiz de seu pensamento voltado para o caráter social e interacional do desenvolvimento da linguagem. Seu raciocínio, muito parecido com o de Vygotsky, (1930-33-35/1984,1934/1987 e 1998) argumenta o quanto a linguagem colabora na organização e no desenvolvimento psicológico dos sujeitos:

> Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e *determina* a sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da comunicação-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata (BAKHTIN/ VOLOSHÍNOV, 2010, p. 116).

Como é possível observar, ao abordar os conceitos tanto da enunciação quanto do ato de fala, o autor atribui à linguagem e ao contexto social grande importância para a orientação da atividade mental dos sujeitos. Outras noções desenvolvidas por ele, como o da dialogia e da polifonia, também têm este caráter histórico-cultural, uma vez que carregam em si a crença de que os sujeitos se constituem mutuamente a partir de suas relações, apreendendo os enunciados presentes nos ambientes sócio históricos que os constituem.

Nota-se, desse modo, que tanto Vygotsky quanto Bakhtin/ Voloshínov compartilham do preceito que a apropriação das formas culturais de manipulação dos instrumentos realiza-se na interação do sujeito com o mundo e é também por esse canal que ele apreende a linguagem, seu uso e se torna capaz de transformar a si mesmos e o seu contexto.

Nesta direção, a linguagem recebe um papel de extrema importância no desenvolvimento psicológico humano, sendo que ela é que medeia as relações entre os sujeitos ao mesmo tempo em que serve de base para o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores, como o pensamento e a consciência. Dessa forma, a linguagem assume duplo sentido na constituição da subjetividade humana, pois age como artefato mediador das interações ao mesmo tempo em que passa a ser constitutiva do próprio sujeito:

> Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1929/1981, p. 16).

Para melhor compreender como a linguagem em interação colabora na apreensão do mundo por parte dos sujeitos, é interessante olhar para alguns conceitos chaves da teoria de linguagem de Bakhtin/Voloshínov (1929/1981).

Bakhtin (1929/1981) considera a linguagem como uma experiência material que carrega em si características histórico-culturais bem como o discurso de outrem. Para o autor, nenhum enunciado existe sozinho, mas carrega em si centenas de enunciados anteriores a ele, contendo vozes, concepções e conceitos.

Ainda para o filósofo da linguagem, o sujeito é um ser social em que os diferentes elementos que colaboram em sua constituição estão em contínua tensão e articulação dialógica. Dessa maneira, sua teoria configura-se como uma filosofia de linguagem em que esta funciona como um signo social ao mesmo tempo que um artefato mediador e constitutivo do sujeito. Essa visão compreende o eu e o outro como indissociáveis, dado que se constituem mutuamente e dialeticamente ao interagirem. As vozes dos diferentes discursos permeiam as identidades dos sujeitos que, ao dialogarem, contaminam-se cada vez mais de outros discursos sociais. Assim, estabelecem-se alguns construtos acerca da constituição social e linguística do sujeito, marcada por elementos discursivos que o constituem como um ser de linguagem, como: o dialogismo, a polifonia, discurso, enunciação, o ato de fala e a autoria.

Na visão bakhtiniana, a linguagem constitui o eixo principal da vida e das interações humanas. Na medida em que é por meio do uso da linguagem que os sujeitos se expressam uns para os outros nas interações sociais, é também através dela que os sujeitos constroem seus próprios significados, suas representações da realidade e, por fim, seus próprios discursos.

Nesta linha, a linguagem é condição para a constituição do ser humano como sujeito. Para Bakhtin (1929/1981), a constituição dos sujeitos é possibilitada conforme suas interações. Deste processo dialético, surgem as produções discursivas, elementos que o sujeito internaliza e se constitui como ser social. Entende-se, portanto, que os sujeitos não nascem prontos, mas se constituem como tal por sua experiência na vida social e na linguagem.

Neste prisma bakhtiniano, o sujeito constitui-se pelo discurso, conforme apropria-se das vozes de sua realidade. A presença de diferentes vozes presentes nos discursos dos sujeitos com o qual o homem interage é denominada pelo autor

como polifonia. Neste processo de apreensão polifônica da realidade, a consciência do sujeito constrói-se em forma de participação dialógica e, ainda, dialética, na história e na sociedade/cultura. Para Bakhtin, não apenas a linguagem, mas os significados compartilhados no ambiente social são apreendidos pelos sujeitos e passam a compor sua forma de pensar.

Faz-se importante destacar que, no pensamento bakhtiniano, os termos dialogia e polifonia estão interligados e embora, às vezes, pareçam sinônimos, existe uma diferença entre eles. A polifonia (poli: vários e fonia: sons) é o termo aplicado para explicar as várias vozes presentes em um único enunciado. Tais vozes são indissociáveis pois constituem o enunciado. Esse conceito é definido pela convivência e interação de uma multiplicidade de vozes representantes de uma determinada concepção da realidade ao mesmo tempo que marcadas pelas particularidades dessa realidade. A dialogia é o termo utilizado pelo autor para se referir às relações dialógicas que estes discursos polifônicos experienciam. Conforme os enunciados polifônicos dialogam, surgem novas polifonias, possibilitadas pelo caráter dialógico das relações humanas.

Na concepção bakhtiniana, o dialogismo é considerado o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que a linguagem é impregnada de relações dialógicas. Entende-se, desse modo, que o dialogismo é a condição do sentido do discurso. Ainda, o diálogo é compreendido como um elo de ligação entre a vida e a linguagem, pois permite que a palavra carregue consigo valores e compreensões de mundo.

O autor baseia-se nas relações dialógicas dos enunciados considerando a língua como uma realidade abrangente que vai além de estruturas e formas. Partindo do pressuposto de que as pessoas se desenvolvem em ambientes linguísticos, estas interagem com diferentes linguagens que são reflexo da diversidade das experiências sociais existentes. Para o autor, a língua e a experiência humana estão interligadas e não podem ser compreendidas separadamente:

> Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1979/1992, p. 282).

Assim, todo e qualquer enunciado produzido não existe isoladamente, mas constitui-se dos demais discursos já existentes na experiência histórico-cultural. Uma vez inserido na sociedade, o sujeito apreende a linguagem e as vozes presentes nos discursos dos demais sujeitos e, conforme os internaliza, dá origem a sua consciência: “A consciência torna-se consciência somente após ter sido preenchida com conteúdo ideológico (semiótico), consequentemente, apenas no processo de interação social ” (VOLOSHINOV, 1973, s/n, Tradução livre).

A filosofia de linguagem bakhtinina possibilita conceber a linguagem não somente como uma possibilidade humana de construir sistemas simbólicos, mas também como uma atividade constitutiva, que se materializa na interação verbal. Nesse pensamento, a aquisição da linguagem ocorre no processo de internalização da palavra alheia, inseparável da simbologia que carrega. Ou seja, o sujeito não somente apreende a palavra, mas a compreensão de mundo que nela é colocada. Uma vez postas no âmbito social, as palavras de outrem perdem suas origens, tornando-se signos apropriados que são utilizados para a compreensão de novas palavras, e assim por diante. Nesse sentido, compreende-se que linguagem é uma atividade de interação social ao mesmo tempo que elemento constitutivo do homem de sua mente.

Nessa mesma perspectiva, Wallon (1984), cuja teoria foi aprofundada no capítulo 3.2 desta tese, acrescenta a importância das linguagens para transformar a experiência em consciência ao mesmo tempo que ressalta sua importância para a manutenção da própria cultura. Assim como Vygotsky, o autor considera a linguagem indispensável para possibilitar o pensamento:

> Sem penetrar nas relações possibilitadas e padronizadas pela linguagem ou no fato de que cada dialeto carrega e transmite sua história, pode-se minimamente alegar que é a linguagem que transformou em consciência a mistura de coisas e ações que constituem a matéria bruta da experiência. Na verdade, a linguagem não é a causa do pensamento; ela é a ferramenta indispensável e elemento de base no progresso do pensamento (WALLON, 1984, s/n, Tradução livre).

Isso posto, compreende-se que os sujeitos desenvolvem suas capacidades de pensamento e linguagem a partir de seu contato com a sociedade e com a cultura. Por conseguinte, constroem e interferem na realidade a partir da interação com os demais sujeitos e com o ambiente, produzindo significados nesse processo, por meio de suas práticas discursivas.

Em suas reflexões sobre os estudos de Bakhtin/Volochínov (1929/1981) e Vygotsky (1930-33-35/1984, 1934/1987, 1998), Magalhães (2007) reforça a importância da comunicação e do estabelecimento do diálogo para a constituição da consciência humana e da subjetividade. A autora destaca a importância da linguagem na constituição da consciência humana e no desenvolvimento psicológico dos sujeitos, compartilhando da premissa de que a dialogia assume papel crucial na constituição da subjetividade. Nessa linha, as intervenções realizadas pelo educador nas interações entre as crianças fazem parte da construção da subjetividade deles.

Seguindo esta concepção dialógica de constituição dos sujeitos, os indivíduos constituem-se na relação, e por meio dela; de forma que a interação é instrumento-e-resultado do próprio processo dialógico. Desse modo, as principais contribuições das pesquisas de Bakhtin para o estudo do vínculo afetivo na perspectiva histórico-cultural estão relacionadas ao caráter dialógico da sua filosofia, que caracteriza as relações (interações) e a própria linguagem bem como a sua compreensão de que as experiências na sociedade e na cultura são essenciais para o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

Compreende-se, assim, que ao interagir com o mundo, os sujeitos experienciam, vivem e sentem. Logo, o caráter emocional das interações cria uma realidade única e não pode deixar de ser investigado como um elemento constitutivo da consciência humana.

3.4.5. Reflexões sobre o estudo do vínculo na perspectiva histórico-cultural

A partir das contribuições de Marx (1845), Vygotsky (1926-29,1930-33-34-35, 1987), Leontiev (1945,1977) e Bakhtin/Voloshínov (1929/1981), esta tese compreende que o sistema psicológico humano surge das e nas relações que ele estabelece com seu contexto e com os outros sujeitos. Essas relações são mediadas pela linguagem e pela emoção ao mesmo tempo que constituídas delas. A emoção é entendida como uma unidade dinâmica da consciência humana que influencia o modo como cada sujeito apreende a realidade em que ele vive. A escola e as relações escolares são consideradas de extrema relevância, uma vez que compõem as vivências experienciadas pelas crianças.

Desse modo, o vínculo afetivo é entendido como uma relação entre pessoas (dialógica e dialética) que, em contexto escolar (histórico, social e cultural), medeia a relação do educando com o conhecimento, com o mundo e com os demais

sujeitos ao mesmo tempo em que participa da constituição de seu sistema psicológico. Portanto, o estabelecimento de um vínculo afetivo entre educando e educador é fundamental tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o desenvolvimento humano.

Assim, esta pesquisa atribui importância às relações escolares e à mediação realizada pelos educadores, que ao intermediar as relações entre sujeitos e o mundo, possibilitam transformações dos sujeitos e do ambiente, de forma dialética.

Esta seção apresentou, em primeira instância, a perspectiva histórico-cultural. Em seguida, dissertou sobre o surgimento do materialismo histórico-dialético (MARX, 1845) e sobre as pesquisas de Vygotsky (1926-29,1930-33-34-35, 1987) acerca do desenvolvimento humano e o papel assumido pela afetividade nesse processo. Após isso, foram discutidos brevemente os estudos de Leontiev (1945,1977) e Bakhtin/Voloshínov (1929/1981) bem como suas contribuições acerca do desenvolvimento humano, da afetividade, do papel mediador da linguagem e das relações entre educador e educando para esta tese. Por fim, estabeleceu-se a concepção de vínculo afetivo em relação a estes autores.

A seção seguinte retratrá um dos objetos desta pesquisa: o brincar. Este conceito tem centralidade nesta pesquisa uma vez que é compreendido como uma atividade exclusivamente humana, aprendida e mediada socioculturalmente a partir das experiências da criança na realidade. Esta atividade é de suma importância para o desenvolvimento psicológico infantil uma vez que é por meio dela que a criança passa a dominar varias funções psíquicas como: planejamento da conduta, auto regulação do comportamento, uso da lingagem como planejadora das ações, uso da linguagem como representativa da realidade simbólica, entre outras. A seção seguinte apresentará as contribuições de Leontiev (1944/2016) e Vygotsky (1934) acerca desta temática e discutirá a importância dessa atividade para o estabelecimento de vínculos afetivos (WALLON,1941/1968 e VYGOTSKY, 1926).

4. O BRINCAR

> A brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do instinto (VYGOTSKY, 1926, p. 119).

É comum que pais, e até mesmo educadores, não atribuam muito valor ao brincar e o considerem apenas como um passatempo. No entanto, pesquisas apontam para a importância desse processo no desenvolvimento, sendo praticado em diferentes povos, culturas, faixas etárias e até mesmos em animais. Desse modo, compreende-se que características da sociedade e da cultura são aprendidas e apreendidas por meio do brincar. De fato, um olhar crítico para esta atividade infantil é capaz de captar que o brincar da criança corresponde não somente aos seus interesses, mas também as suas necessidades desenvolvimentais em cada momento de sua infância. O bebê, por exemplo, brinca com objetos como chocalhos em seu processo de atenção involuntária, de ouvir, olhar, etc. Do mesmo modo, a criança que acabou de dar os primeiros passos, brinca de correr e se esconde, e assim por diante.

Desta maneira, o brincar transforma-se e se evolui ao longo do desenvolvimento infantil, permanecendo sua atividade principal e mais importante. Leontiev (1945/2009) amplia os estudos de Vygotsky a respeito do brincar pontuando:

> O desenvolvimento psicológico de uma criança é conscientemente regulado principalmente pelo controle de sua relação principal com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, a brincadeira é a atividade principal. [...] designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. [...] Chamamos de atividade principal aquela conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um nível de desenvolvimento novo e mais elevado (LEONTIEV, 1945/2009, p. 334, tradução livre).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento psicológico infantil, Leontiev (1944/2016) destaca o papel da brincadeira e do jogo, diferenciando-os e categorizando-os. Para o autor, que concorda com os preceitos de Vygotsky (1998) sobre esse tema, a característica principal que diferencia estas duas atividades no desenvolvimento infantil é que a brincadeira está necessariamente subjugada aos objetos que a compõem, de forma que retratam a realidade objetiva.

Já, o jogo permite o domínio de uma área mais ampla da realidade e aparece mais tardiamente no processo do desenvolvimento. Em outras palavras,

nessa perspectiva, a brincadeira ou o brincar está relacionado à situação imaginária e é considerada a atividade principal da criança em idade pré-escolar enquanto o jogo está relacionado ao jogo de regras que envolve processos lógicos e aparece posteriormente no desenvolvimento infantil. Como esta pesquisa tem como objetivo compreender criticamente como o brincar e a agência podem colaborar no estreitamento do vínculo afetivo entre educador e educando e de que forma isso pode impactar no desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar, analisa-se as contribuições de Leontiev acerca da brincadeira (ou do brincar).

Na Educação Infantil, ou seja, na idade pré-escolar, as atividades pedagógicas com frequência utilizam de uma abordagem lúdica, tendo em mente a necessidade do brincar para conduzir a criança ao desenvolvimento. Além disso, a brincadeira é uma atividade precisamente humana, que se baseia na percepção que as crianças têm da realidade e em seus desejos de interferirem nela.

No processo de desenvolvimento da consciência do mundo que a cerca, a criança tenta interagir com este mundo, representando as suas vivências no brincar. É por essa razão que, comumente, vê-se crianças em idade pré-escolar brincando de médico, escolinha, mamãe e filhinha, pois representam vivências conhecidas. Na brincadeira, elas têm a oportunidade de ser o que não são, no caso o médico, a educadora, a mãe, etc. Assim, uma das características principal do brincar é que seu objetivo está no processo e não no resultado. Não é o final da brincadeira que traz satisfação às crianças, mas a ação de brincar.

É essencial pontuar que, na perspectiva vygotskyana que embasa esta tese, a brincadeira não surge de uma situação imaginária, mas da lacuna que surge na criança de não poder vivenciar prontamente uma situação da vida real. Assim, é a realidade objetiva da criança que faz surgir nela o desejo, a necessidade do brincar e a própria função imaginária.

Leontiev (1944/2016) sublinha que é por meio da brincadeira do período pré-escolar que as crianças compreendem as características do mundo, assimilando a realidade humana. Na troca de experiências e na interação com os pares, as crianças constroem vínculos afetivos e conhecimento, simultaneamente. Além de propiciar a socialização, o brincar promove o desenvolvimento da autonomia e da agência, colocando a criança no ponto central de seu próprio processo de apreensão do mundo e de ensino-aprendizagem.

De forma similar, Vygotsky (1934) considera o brincar como uma atividade unicamente humana que assume papel singular no processo de constituição do sujeito. Para o autor, no brincar, os sentidos e significados histórico-culturalmente produzidos são negociados, possibilitando o surgimento de novas construções. Ademais, o brincar possibilita o surgimento de uma zona de desenvolvimento proximal em que os sujeitos podem ir além de suas possibilidades imediatas, comportando-se na situação imaginária de forma superior à mesma situação real.

Nessa concepção, são inúmeras as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil. Primeiramente, acredita-se que na brincadeira a criança passa agir em esfera cognitiva, pois se torna consciente de características ambientais que normalmente passam despercebidas. Em segundo lugar, é no brincar simbólico que a criança passa a planejar a sua atividade, utilizando a linguagem como ferramenta para o desenvolvimento contínuo de estruturas superiores de raciocínio. Em terceiro lugar, compreende-se que a criança aprende a regular seu próprio comportamento, controlando impulsos e reações ao se envolver em uma brincadeira e, por fim, seguindo os preceitos vygotskyanos de que a cognição e a emoção formam a unidade dinâmica da consciência e a linguagem é a ferramenta pela qual os processos sociais são internalizados, as experiências emocionais [*perezhivanija]* vivenciadas no brincar qualificam a forma com que as crianças apreendem a totalidade da realidade e do próprio brincar, ou seja, a forma com que internalizam o conhecimento que está sendo construído com as demais crianças e com o/a educador(a).

Finalmente, a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), viabilizada pela união de todos esses processos psicológicos e permitindo que, em colaboração, a criança reconstrua e transforme os conhecimentos já internalizados, constitui uma enorme contribuição da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Wallon (1941/1968) complementa que a criança manifesta seus sentimentos pelo brincar. Para o autor não há desenvolvimento sem interações que podem se materializar na linguagem, em gestos ou em movimentos. Nessa visão, afetividade é imprescindível e impulsionadora da socialização. Dessa maneira, o brincar faz-se duplamente fundamental: primeiramente, porque possibilita as interações linguísticas, gestuais e tônicas, necessárias às relações e, em segundo lugar, porque permite a experimentação de diferentes papéis e sentimentos.

Não obstante, Vygotsky (1933) ressalta que, na idade escolar, o brincar promove novas e mais sofisticadas funções psicológicas, como o desenvolvimento da memória, da função simbólica e da interiorização do discurso:

> O brincar é convertido em processos interiores na idade escolar, se transformando em discurso interior, memória lógica e pensamento abstrato. No brincar, a criança opera com significados separados dos objetos, mas não em ação real com coisas reais. Separar o significado do cavalo do cavalo de verdade e transferi-lo a um bastão (o material pivô necessário para evitar que o significado evapore) e realmente agir com o bastão como se ele fosse um cavalo é um estágio transitório vital para operar com significados (VYGOTSKY, 1933, s/n, Tradução livre).

Além disso, pontua a presença da afetividade no brincar. Para o autor, o brincar é basicamente a realização de desejos, de afetos generalizados. Para ele, uma criança em idade pré-escolar é consciente de suas relações com os adultos, reagindo a elas de forma afetiva. Ainda, acrescenta que a característica essencial do brincar é que nesta atividade, a regra torna-se um afeto (VYGOTSKY, 1933). Nesse raciocínio, seguir a regra da brincadeira traz satisfação, sendo efetiva por natureza. Tais regras são internas, são regras de auto regulação do comportamento, regras de autodeterminação. Dessa forma, compreende-se que o brincar possibilita à criança novos desejos e novas formas de comportamento.

Nos contextos de educação infantil, o aspecto afetivo do brincar também possibilita o estreitamento dos vínculos afetivos entre educador e educando, uma vez que vivenciam experiências emocionais intensas viabilizadas pela brincadeira, mudando a natureza da relação dos indivíduos com o próprio ambiente:

> E essa possibilidade da transferência mais ampla das sensações é a garantia da educação, que se traduz na possibilidade de relações inteiramente novas entre o indivíduo e meio. É por isso que as emoções não podem ser inaceitáveis ao pedagogo (VYGOTSKY,1926/2010, p. 141).

Vygotsky (1926) destaca que as emoções compartilhadas no convívio social e, nesse mérito, no brincar, possibilitam o estabelecimento de novas relações entre o sujeito e o meio. Acrescenta, ainda, que educação é sinônimo de mudança e as mudanças mais que promovem desenvolvimento nos educandos ocorrem quando seus campos afetivos são tocados. Para ele, “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo” (VYGOTSKY, 1926/2010, p. 144).

Esta seção apresentou brevemente as concepções de Vygotsky (1934) e Leontiev (1944/2016) e sobre o brincar, seu papel no desenvolvimento psicológico

infantil e como essa atividade exclusivamente humana colabora no estabelecimento de vínculos afetivos (VYGOTSKY, 1926 e WALLON, 1941/1968).

A seção seguinte apresentará o conceito de agência, como atividade socioculturalmente mediada de agir, em que a criança é agente de seu próprio processo de ensino-aprendizagem e, de sua própria vida, constituindo-se como sujeito crítico e reflexivo.

5. A AGÊNCIA

Ao iniciar a construção deste capítulo, novamente deparei-me com um dilema terminológico. É sabido e postulado por muitos autores que as crianças aprendem mais se assumem um papel ativo em seus processos de ensino-aprendizagem, em vez de se comportarem como seres passivos que apenas absorvem conhecimento. No entanto, a forma como alguns grupos de autores nomeia essa característica do ensino-aprendizagem é diferente na academia.

Inicialmente, o capítulo chamaria-se "O Protagonismo Infantil", embora os autores citados não se utilizem dessa terminologia. Entretanto, no decurso de sua construção, participei do SIAC 2016 (Simpósio Ação Cidadã) onde entrei em contato com o conceito *de* agência e o considerei um termo um pouco mais amplo que o *protagonismo,* ao mesmo tempo que dialoga diretamente com o materialismo histórico-dialético de Marx (1845) que embasa esta tese.

Apesar de se tratar de um tema consolidado em outras áreas do conhecimento, como na Linguística Aplicada, Sociologia da Infância, na Antropologia, na Sociologia e na Psicologia[30] – áreas que, muitas vezes, realizam pesquisas com temas transversais aos da Psicologia Escolar - é um conceito pouco utilizado no campo da Psicologia Escolar com enfoque na abordagem histórico-cultural, o que causou estranhamento aos membros do LIEPPE, grupo de pesquisa dentro do qual esta tese foi produzida. Por essa razão, considerei chamar a forma com a qual crianças agem e interagem no processo de construção de conhecimento como o agir. No entanto, percebi que esse termo modificado parecia estar distante do conceito original, que se desenvolve a partir do conceito de práxis de Marx (1845/2002). Portanto, por mais que seja um termo um tanto novo para a área da Psicologia Escolar, o termo agência será adotado para remeter aos processos de ensino-aprendizagem e outros processos de vida da criança em que ela age intencionalmente, reflexivamente e criticamente, conforme aprofundado a seguir.

Inicia-se a discussão sobre a agência explicando um pouco o conceito de práxis de Marx (1845/2002). Para o autor, o movimento materialista compreende que a vida material é o que determina o ser humano, ou seja, as circunstâncias sociais, históricas, culturais, naturais, emocionais, biológicas, econômicas e etc, é o

[30] Nesta tese, acredita-se que as pesquisas realizadas nas áreas citadas tangem os estudos de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano trazendo importantes contribuições para as pesquisas sobre as relações que se estabelecem em ambiente escolar, tema de foco da Psicologia Escolar.

que ditam a vida real do sujeito. Nessa concepção, a vida real é que tem poder de interferir na vida do sujeito, em oposição ao movimento idealista que acreditava que o mundo das ideias é o que determinava o comportamento humano.

Marx (1845/2002), ao refletir sobre o materialismo, concluiu que os próprios seres humanos podem alterar as circunstâncias de sua vida, ao mesmo tempo que as circunstâncias podem alterar a vida do ser humano, de modo que a relação entre o homem e a vida material é composta por um movimento duplo, o que ele caracterizou como um movimento dialético. Mas, para que esse ser consiga alterar as circunstâncias de sua vida, ele precisa tomar consciência delas, refletir criticamente, para somente assim poder agir em prol de uma transformação:

> A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade[...] A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante*[31] (MARX, 1845, s/n, Tradução livre).

Assim, a práxis revolucionária pode ser compreendida como uma atividade humana prático-crítica de transformação de circunstâncias, do contexto histórico-cultural:

> Ao contrário da visão idealista da história, não tem de procurar em todos os períodos uma categoria, pois permanece constantemente com os pés assentes no *chão* real da história; não explica a práxis a partir da ideia, explica as formações de ideias a partir da práxis material, e chega, em consequência disto, também a este resultado: todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos não pela crítica espiritual, pela dissolução na "Consciência de Si" ou pela transformação em "aparições", "espectros", "manias", etc., mas apenas pela transformação prática [revolucionária] das relações sociais reais de que derivam estas fantasias idealistas — a força motora da história, também da religião, da filosofia e de todas as demais teorias, não é a crítica, mas sim a revolução. Ela mostra que a história não termina resolvendo-se na "Consciência de Si" como "espírito do espírito", mas que nela, em todos os estádios, se encontra um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros que a cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, por um lado, é de facto modificada pela nova geração, mas que por outro lado também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um carácter especial -, mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias (MARX e ENGELS, 1845/2009, s/n, Tradução livre).

[31] Grifo do autor

Em suas obras “Teses sobre Feuerbach”, Marx considera a práxis como “atividade humana sensual e prática” (MARX, 1945, s/n). O sentido da palavra sensual empregada não faz referência ao aspecto sexual da atividade humana, como esta palavra é comumente interpretada, mas ao aspecto da ação humana que dá prazer, que realiza, que transforma e modifica a vida humana.

Sua expressão práxis faz referência a uma atividade humana criativa, livre, capaz de transformar o sujeito e seu contexto, de forma interligada. Nesta direção, o ser humano como ser cultural, social e histórico é quem constrói e transforma sua própria cultura, sociedade e história. Ainda, o autor pontua que a atividade humana só pode ser considerada humana se for prático-crítica, transformadora e revolucionária. Além disso, considera este caráter transformador da atividade-prático-crítica humana, a práxis, a característica fundamental que nos difere dos animais:

> Eles (os animais) produzem apenas com um objetivo imediato, enquanto o homem produz de um modo universal. Os animais produzem movidos apenas por suas necessidades físicas, enquanto o homem produz mesmo quando está livre das necessidades físicas e só produz verdadeiramente quando libertado destas necessidades. O animal só se produz a si próprio, enquanto o homem reproduz toda a natureza. O produto do animal é parte integrante de seu corpo físico, enquanto o homem faz face livremente ao seu produto. Os animais só laboram de acordo com os padrões e as necessidades da espécie à qual pertencem, enquanto o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e sabe aplicar o padrão adequado à natureza do objeto. E assim o homem labora, também, de acordo com as leis do belo (MARX, 1845, s/n, Tradução livre).

Assim, compreende-se que a atividade humana prático-crítica de Marx remete a um tipo de atividade mais amplo e específico em vez de se remeter a uma mera atividade pertencente à espécie. Para o autor, por meio da realidade material, o sujeito pode transformar tanto o mundo material quanto o ideológico, o artístico, o mundo das relações, etc, por meio de um movimento dialético. A atividade humana, nessa concepção, tem caráter transformador e revolucionário, o que só se torna possível por meio do desenvolvimento da criticidade e reflexividade sobre a própria vida e a práxis humana.

A partir deste conceito de prática revolucionária, alguns autores expandiram os preceitos marxistas refletindo sobre *a* agência humana. O conceito de agência é discutido interdisciplinarmente em pesquisas realizadas nas áreas da Antropologia (AHEARN, 2001), Psicologia (BANDURA, 2006), Linguística Aplicada (ENGESTRÖM e SANNINO, 2010), na Sociologia (GIDDENS 1979, 2003) e na

Sociologia da Infância (CORSARO, 2009 e JAMES 2009). Esse conceito torna-se relevante para as pesquisas em Psicologia Escolar uma vez que, ao olhar para as ações realizadas em contexto escolar, entende-se que as ações de educadores e educandos são "socioculturalmente mediada, tanto na sua produção quanto na sua interpretação" (AHEARN, 2001, p. 112).

Nessa ótica, compreende-se que as escolhas do educador e do educando são mediadas pelo contexto, por elementos históricos, sociais, culturais, materiais e simbólicos. A agência, segundo Giddens (1979), não diz respeito a uma série de ações, mas uma fluidez contínua de conduta. Ser agente é diferente de agir ocasionalmente. O educando que tem uma conduta de agente é aquele que toma o papel do apreender para si, deixando de ser passivo.

Ahearn (2001), revisando os construtos de Giddens (1979) e Sztomka (1991), complementa que alguns autores preferem atribuir à agência o nome de prática ou de práxis, mas que, em sua visão: "Agência e práxis são dois lados do funcionamento social incessante; a agência se realiza na práxis e a práxis remodula a agência [...]" (SZTOMPKA 1994, p. 276 apud AHEARN, 2001, p. 31). Nessa compreensão não há agência se não há práxis, aquela definida por Marx como atividade exclusivamente humana de característica dialógica, dialética e revolucionária e, não há práxis sem sujeitos que agem criticamente em busca da transformação do contexto e, por consequência, de si mesmo.

Adicionalmente, Giddens (2003) explica que a agência é um conceito para além das ações humanas cotidianas, pois constituem um agir crítico e reflexivo, com potencial para transformar o contexto e a própria atividade humana:

> As sociedades humanas, ou os sistemas sociais, não existiriam em absoluto sem a agência humana. Mas não se trata de que os agentes, ou atores criam sistemas sociais: eles o reproduzem ou transformam, refazendo o que já está feito na continuidade da práxis. [...] Mas os humanos, como "agentes competentes" reconhecíveis não existem separados uns dos outro. (GIDDENS, 2003, p. 201-202).

Nessa sua explanação, o sujeito é um agente social capaz de se reconhecer como tal ao mesmo tempo em que é capaz de agir com intencionalidade, motivação e reflexão crítica sobre suas atividades.

No campo da Sociologia da Infância, James (2009) pontua que a busca por estudar a agência originou-se na mudança da visão da criança por parte dos estudiosos dessa área, por volta de 1970. Mudar a visão do papel social da criança

permitiu olhar para as ações dessa criança e compreendê-la como um ser com capacidades, desejos e possibilidades de agência:

> Isto implica [...] uma visão das crianças como pessoas dignas de um estudo em seus próprios direitos e são somente como receptores dos ensinos dos adultos. [...]As crianças são, atualmente, vistas como pessoas que, através de suas ações individuais, podem fazer diferença em uma relação, em uma decisão e para o funcionamento de uma série de pressupostos e amarras sociais (JAMES, 2009, p. 36, Tradução livre).

Segundo a autora, muitos dos estudos realizados na área da Psicologia Desenvolvimental, como os estudos de Jean Piaget (1940-1945), focavam muito mais em estudos de sujeitos em contextos individuais, com o objetivo de encontrar regras gerais para o desenvolvimento e comportamento humano. Com o tempo, os estudos realizados tanto na área da Psicologia Desenvolvimental quanto na área da Sociologia da Infância, apontaram para a necessidade de olhar para a criança como um ser em transformação, como um ser que está "se tornando" alguém, em vez de um sujeito finito em si, com comportamentos e etapas de desenvolvimento pré-estabelecidas.

Nesse prisma, passaram a surgir muitas críticas e desconfortos sobre as perspectivas tradicionais sobre a criança. Outros psicólogos experimentais, como Donaldson (1978), passaram a desafiar parte do construto de Piaget, uma vez que o contexto do laboratório (contexto em que Piaget realizava seus estudos) mostra-se diferente do contexto real da vida da criança e, provavelmente, produz diferentes formas de interação. Além disso, James (2009) argumenta a importância dos estudos de Vygotsky, como um dos primeiros a trazer à tona o caráter ativo da criança no processo do desenvolvimento humano.

Assim como Ahearn (2001), James, em sua revisão bibliográfica, revisita os construtos de Giddens (1979) citados acima, acerca da organização social e como isso interfere para o desenvolvimento de sujeitos que agem criticamente. Para James (2009), a agência pode ser entendida como "maneiras pelas quais as crianças podem se entender e serem entendidas como participantes ativas da sociedade" (JAMES, 2009, p. 36).

De forma similar e compartilhando da visão de agência de James (2009), Corsaro (2009) expande a compreensão de uma criança ativa na sociedade e argumenta que as crianças, de fato, produzem e participam de uma série de culturas de pares, que sofrem influências dos contextos histórico-culturais nos quais elas se encontram. Para ele, a produção dessa cultura não é uma simples imitação

ou apropriação do mundo adulto. Em sua visão, a criança é um ser agente, que age com criticidade e não mais representa um sujeito passivo que apreende o mundo dos adultos:

> As crianças se apropriam das informações da cultura do adulto de forma criativa para produzir sua própria cultura específica. Esta apropriação é criativa uma vez que ela tanto expande como elabora sua cultura ao mesmo tempo que contribui para a reprodução e expansão do mundo adulto (CORSARO, 2009, p. 301).

A constituição de uma cultura própria, na visão de Corsaro (2009), evidencia a mudança do olhar da sociedade para a criança, cujas ações têm tanto valor e poder que constituem novas formas de comportamentos culturais.

Na área da psicologia, a agência é compreendida de forma análoga ao conceitualizado por Ahearn (2001), James (2009) e Corsaro (2009). Segundo Bandura (2006), a abordagem sócio cognitiva, na qual realiza seus estudos, adota uma perspectiva de agência para estudar o desenvolvimento humano, suas mudanças e sua adaptação. O autor define ser agente como: "influenciar intencionalmente o jeito de ser de uma pessoa e suas circunstâncias de vida" (BANDURA, 2006, p. 164, Tradução livre).

Na perspectiva do autor, as influências pessoais fazem parte de uma estrutura mais ampla e que as pessoas não são somente fruto dos comportamentos daqueles que a cercam, mas os sujeitos contribuem para a vida, em interação um com o outro, seja de forma auto organizadora, seja de forma proativa ou de forma reguladora. Os sujeitos, em sua visão de agenciamento, transformam a vida em vez de serem frutos dela.

Em suas pesquisas sobre a agência, Bandura (2006) estabelece 4 propriedades fundamentais da agência. São elas: (i) intencionalidade, (ii) premeditação, (iii) auto reatividade e (iv) auto reflexividade. Para o autor, não existe agência, se não composta por estes quatro elementos. Segundo ele:

> As pessoas não operam como agentes autônomos. Tampouco seus comportamentos são exclusivamente determinados por influências situacionais. Muito além, o funcionamento humano é um produto de uma interação recíproca de fatores intrapessoais, comportamentais e ambientais. Esta interação triádica inclui o exercício da autoinfluência como parte de uma estrutura causal. Não é questão de 'livre arbítrio', o que seria um retrocesso a teologia medieval, mas, ao agir como um agente, um sujeito faz contribuições intencionais no desenvolvimento dos eventos (BANDURA, 2006, p. 165).

De forma complementar, Engeström e Sanino (2010) relacionam o conceito de agência à teoria vygoskyana no que diz respeito ao construto teórico do autor

sobre o controle da conduta (auto-regulação do comportamento) e da dupla estimulação.

Esses conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1934/1984) retratam a relação do ser humano com os estímulos ou objetos do mundo e de que forma o sujeito os manipula para atingir seus próprios objetivos, transformando o ambiente e o próprio comportamento humano nesta relação dialética. Nessa perspectiva, uma pessoa, utilizando a potencialidade dos objetos do mundo, controla seu próprio comportamento através deles. Isto significa que o sujeito não possui um poder único sobre seu próprio comportamento, mas controla o poder das coisas sobre o seu comportamento.

Neste processo, o ser humano sujeita-se ao poder das coisas sobre o comportamento, fazendo com que elas sirvam seus próprios propósitos e, dessa forma, assume o controle sobre elas. Neste raciocínio vygotskyano, o sujeito modifica o ambiente com sua atividade externa e, consequentemente, afeta seu próprio comportamento, ganhando autoridade sobre ele. A esse respeito, Engeström e Sanino (2010) argumentam que:

> Em outras palavras, a agência do sujeito, a sua capacidade de mudar o mundo e mudar seu próprio comportamento, torna-se um foco central. Vygotsky construiu sua metodologia intervencionista de dupla estimulação baseado neste pressuposto. Em vez de simplesmente dar ao sujeito uma tarefa a ser executada, Vygotsky deu ao sujeito tanto uma tarefa complexa (primeiro estímulo) quanto um artefato externo neutro ou ambíguo (segundo estímulo) para que o sujeito pudesse preencher com significado e transformar em um novo signo mediador que poderia ampliar suas ações e potencialmente levar a uma reformulação da tarefa inicial (ENGESTRÖM e SANINO, 2010, p. 5).

Nota-se, desse modo, que autores de diferentes áreas do conhecimento consideram a agência, como uma ação intencional, crítico-reflexiva do sujeito, influenciada e com potencial para influenciar os contextos histórico-culturais na qual acontecem.

Outros importantes autores para o campo da Psicologia Escolar e da Educação, como Dewey[32] (1916); Cousinet (1949/2011); Freire (1996/2015); Pontecorvo (2005) e Zucchermaglio (2005); e Vygotsky (1930-33-35/1984, 1934/1987, 1998) não nomeiam este fenômeno, a agência, da mesma maneira,

[32] Apesar de Dewey pertencer a uma perspectiva teórica um pouco diferente da histórico-cultural e ter sua teoria superada ao longo dos anos, esta tese utiliza exemplos de seu construto teórico que se fazem relevantes para o conceito da *agência*. Além disso, o autor trouxe grandes contribuições para o campo da educação e, como todos os pesquisadores, teve seu trabalho estudado, criticado, modificado, expandido e desenvolvido por outros estudiosos até o presente.

embora concordem que a participação do educando enquanto agente é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Acreditando que o papel da educação é possibilitar que os educandos participem ativamente e continuem seus próprios processos de ensino-aprendizagem, Dewey (2016) salienta que a educação é um processo social imbuído de um ideal social específico. Uma sociedade, por exemplo, que possibilita a participação igualitária de todos os seus membros em seus bens comuns, garantindo e assegurando acordos entre suas instituições por meio de interações, tem maior probabilidade de possuir um ideal de educação que desenvolve nos sujeitos um interesse específico em relações sociais, hábitos culturais e formas de pensar, permitindo mudanças sociais sem ameaçar a ordem.

Nesse prisma, compreende-se que o educador se encarregae dos conteúdos do currículo[33] a desenvolver e instrumentos para viabilizar o processo com os demais participantes da atividade de ensino-aprendizagem. Entretanto, a educação infantil é um segmento que possui uma amplitude de possibilidades a ser abordada nos campos de experiência ao longo da escolarização das crianças, o que permite uma infinidade de escolhas aos educandos. Dessa forma, o próprio elemento curricular a ser trabalhado e a metodologia não precisam ser impostas, mas negociadas, escolhidas, vivenciadas de forma democrática.

Um educador crítico, que avalia a própria prática, pode (e deve) observar o brincar das crianças para descobrir seus interesses, suas tendências afetivo-volitivas. Assim, consegue proporcionar o desenrolar de atividades promotoras de desenvolvimento e interessantes, que não somente envolvem as crianças, mas também mostram a ela como o educador as conhece e se importa com elas, fornecendo-lhes dados semióticos e afetivos no processo de estreitamento do vínculo afetivo.

Para melhor explicar esse raciocínio, Dewey (1916) compara o educador a um fazendeiro, mostrando que da mesma forma que o fazendeiro precisa levar em conta as condições climáticas e ambientais para a qualidade de seu plantio, o educador deve levar em conta as características do grupo, do contexto social, as

[33] Idem a 3: De acordo com a Base Curricular Comum da Educação Infantil de 2018, os *conteúdos* da educação infantil devem abranger os seguintes campos de experiência: (i) o eu, o outro e o nós; (ii) corpo, gestos e movimento; (iii) traços, sons, cores e imagens; (iv) escuta, fala, linguagem, pensamento e (iv) espaços, tempos, quantidades e transformações.

necessidades de aprendizagem de cada indivíduo, inseridndo-se em uma prática reflexiva baseada na observação e planejamento de suas atividades. Ainda, pontua que as ações impostas podem mais prejudicar que orientar os educandos:

> É tão absurdo que o professor estabeleça seus próprios objetivos como objetos do desenvolvimento das crianças como seria para o fazendeiro estabelecer um ideal de plantio independente das condições. [...]. Qualquer objetivo é valido enquanto colaborar na observação, escolha, planejamento e execução da atividade de um momento a outro e de hora a hora; se atrapalhar o bom senso do próprio indivíduo (o que certamente acontecerá se imposto ou se aceito devido à autoridade) o fará mal (DEWEY, 1916, p. 88, Tradução livre).

Nas práticas escolares em contextos de educação infantil, é comum que os educadores, com o objetivo de trabalhar com algum dos conteúdos previstos na Base Comum Curricular da Educação Infantil, caiam na armadilha da *t*ransmissão do conhecimento, ou mesmo elaborem diversas estratégias com o intuito de fazer as crianças apropriarem-se de um saber construído historicamente. Na sua ingenuidade, ou falta de formação, é frequente que os educadores po recursos como histórias, canções, jogos e brincadeiras com os quais ele mesmo se identifica com a finalidade de trabalhar um dos diversos conteúdos do currículo[34] que ele mesmo elencou, sem questionar seu grupo de educandos se ele se interessa por tal temática, sem observar previamente quais os assuntos presentes em sua brincadeira, etc.

O interesse costuma partir do educador em vez de se originar das crianças que deveriam ser consideradas os sujeitos centrais desse processo. Com regularidade, o resultado é um grupo dividido entre (i) crianças que se identificam com esta abordagem ou se esforçam para manter a atenção voluntária em prol da agradabilidade perante o educador; (ii) crianças que se desinteressam ou pelo assunto, uma vez que foi imposto; ou pela abordagem, uma vez que unilateral; ou ainda (iii) crianças que recorrem ao mundo do brincar imaginário para poder permanecer na configuração da discussão que não estão tendo a possibilidade de participar.

Dessa forma, nota-se a essencialidade de incluir o educando diretamente em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Ao atribuir à criança a

[34] Idem a 3: De acordo com a Base Curricular Comum da Educação Infantil de 2018, os conteúdos da educação infantil devem abranger os seguintes campos de experiência: (i) o eu, o outro e o nós; (ii) corpo, gestos e movimento; (iii) traços, sons, cores e imagens; (iv) escuta, fala, linguagem, pensamento e (iv) espaços, tempos, quantidades e transformações.

responsabilidade de participar ativamente da experiência escolar, por meio do compartilhamento de experiências anteriores, opiniões, escolhas, informações, etc, o educador a reconhece como integrante do processo de interação com o conhecimento, respeitando-a como membro da comunidade educativa ao mesmo tempo em que estreita seu vínculo afetivo com ela, por causa dessa mudança. Assim, o educador assume papel mediador e, socialmente e culturalmente, intervém na ação do educando, tornando-o um ser agente.

Uma vez envolvido no processo como coparticipante e corresponsável, a motivação, intencionalidade e o interesse da criança mudam qualitativamente, ao mesmo tempo que os resultados do processo de coconstrução do conhecimento e o vínculo com os educadores e demais educandos. Compreende-se, então, que a agência e o vínculo afetivo que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem são indissociáveis e funcionam como instrumento-e-resultado do próprio processo.

Visto que a agência possibilita um agir intencional, crítico e reflexivo, ela interfere diretamente nas emoções vivenciadas no decorrer dessas ações. Ao ser agente, o educando ganha maior autoconfiança, tem sua autoestima elevada, sente-se valorizado por participar diretamente do processo educativo, o que constitui a vivência de uma *experiência emocional intensa.* Essa empodera o educando enquanto agente, tornando-se propício ao desenvolvimento do vínculo afetivo com aqueles que participam da atividade, como educador e demais educandos. Ao mesmo tempo, o vínculo afetivo estabelecido com o educador também o estimula ao ver os resultados do processo de ensino-aprendizagem. Isso possibilita que o educador promova cada vez mais momentos em que os educandos experimentem ser agentes, transformando a atividade educativa e a si mesmos.

Dewey (1916) ainda discute que as atividades que são escolhidas, e, portanto, impostas pelos educadores são inúteis, pois não possibilitam nem o contato com o conhecimento, nem a construção de procedimentos para a interação com o ambiente ou para a organização da capacidade dos indivíduos. De mais a mais, para o autor, um objetivo educacional deve ser encontrado de forma intrínseca às atividades e necessidades dos educandos, sendo então, um elemento constitutivo de um processo natural que é tornado consciente por meio das escolhas e da agência. Isso significa que uma atividade que poderia ser comum à vida infantil, sob esse olhar, torna-se inteligente.

Dessa forma, a criança aprende a agir em uma dada situação de diferentes maneiras, pois aprendeu a fazer escolhas, a interagir com o conhecimento inacabado, construindo-o. Da mesma forma que quanto mais fatores o fazendeiro levar em consideração no momento de planejar o seu plantio, maior sua probabilidade de colheita, quanto mais diferentes educandos participarem de um processo de coconstrução de conhecimento, mais rico ele será. Nesse aspecto, um objetivo educacional comprometido com o desenvolvimento infantil pode promover agência da criança e todas as novas possíveis conexões que surgem no processo de interação.

Freire (1996/2015) complementa que a educação voltada para o desenvolvimento da criticidade, envolvendo a possibilidade de refletir, ponderar, tomar decisões e coconstruir conhecimento a partir de uma prática que visa a responsabilidade social e política dos envolvidos. Nesse ínterim, a relação entre educador e criança e entre crianças modifica-se, abandonando uma hierarquia unilateral carregada de significados culturais como os de detenção e transmissão de conhecimentos para uma nova posição bilateral de coconstrução de saberes, no decurso da apreensão da realidade dos sujeitos aprendizes (educador e crianças), conforme já antecipado por Freire:

> [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996/2015, p. 14).

Novamente, os preceitos básicos do materialismo histórico dialético de Marx (1845) aparecem na compreensão da educação de Freire ao ressaltar a importância da relação entre os seres humanos para o desenvolvimento e transformação do próprio sujeito. Os sujeitos se constituem pelas relações que estabelecem com os demais sujeitos e objetos do mundo que fazem parte. Para Marx (1845), a ciência não deveria se preocupar com abstrações, mas considerar a vida-que-se-vive como seu principal objeto de estudo. Assim, o ser humano, natureza, sociedade e história só podem ser compreendidos em seus processos reais e ativos de vida e não isolados de suas condições reais de existência.

De igual forma, a proposta de Freire para o campo da experiência escolar aponta que as crianças também só podem ser compreendidas a partir de seus

contextos histórico-culturais. Cada uma trará suas próprias palavras, pontos de vista, modos de agir, de compreender, de sentir, de ver, de ser e, com isso, o educador pode observar como cada uma delas percebe a realidade. Dessa maneira, o educador consegue pensar em estratégias e organizar o ambiente tornando-o mais oportuno a coconstrução do conhecimento:

> Como os demais saberes, estedemanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vai sendo desvelado (FREIRE, 1996/2015, p. 4).

Em sua compreensão das relações escolares, Freire não olha somente para o contexto histórico-cultural, mas reconhece a importância do estabelecimento do vínculo afetivo entre os educandos para a construção de um ambiente educativo oportuno. Para tanto, é preciso desenvolver o senso crítico, conferindo aos educandos a possibilidade de agir e de participar na transformação consciente do meio. Essa prática, que coloca o educando como autor e centro de seu próprio desenvolvimento, compreende a educação como uma ferramenta metodológica que permite que o educando seja agente de seu processo de ensino-aprendizagem, atuando de forma dialética com seu ambiente e demais sujeitos, transformando a si mesmo e aos outros no processo.

Para que esta mudança de prática em prol da agência aconteça é preciso ouvir as crianças e permitir que elas se expressem e aprendam a se expressar, constituindo uma relação dialógica no ambiente escolar. Pontecorvo (2005) pontua um processo no campo de experiência capaz de efetivar esta mudança qualitativa nas relações escolares ao propor que o educador considere todas as contribuições feitas pelas crianças no decorrer de uma atividade, por exemplo, e as utilize em algum momento da tarefa proposta. Ao aceitar e considerar as falas dos sujeitos envolvidos no processo, ele os declara agentes do processo, valoriza suas experiências histórico-culturais ao mesmo tempo em que sai da sua posição centralizadora do processo de ensino-aprendizagem. Essa nova postura do educador demarca dados afetivos, uma vez que desperta na criança atributos como

capacidade, competência, responsabilidade, etc, acarretando também uma mudança na própria relação entre educandos.

Cousinet (1949/2011) complementa sublinhando que o papel do educador não é mais aquele de propor tarefas, interrogar e visar resultados finais em detrimento dos processuais. A própria palavra ensinar (desvinculada do aprender) tem sido questionada nas literaturas da pedagogia da atualidade e, muitas vezes, seu uso suscita uma leitura equivocada da perspectiva em questão. Para Freire (1996/2015), por exemplo, não cabe ao educador *ensinar*, mas sim preparar o educando para a vida, organizar o ambiente para que o educando interaja com ele e, assim, possibilite a descoberta de novos saberes.

Nessa perspectiva, seria mais lógico também romper com a diferenciação entre os termos educador e educando, nomenclatura também utilizada por Freire, em virtude de que todos os sujeitos que participam da situação de ensino-aprendizagem ensinam e aprendem no processo. Haveria mais sentido todos serem nomeados educandos sendo que, em alguns momentos, o adulto educando é quem coordena as experiências, já que as crianças da educação infantil ainda não conseguem se organizar-se totalmente sozinhas para uma atividade de ensino-aprendizagem. Todavia, por questões de compreensão textual, não seria viável ter a mesma nomenclatura para dois educandos que assumem papéis sociais distintos. Por essa razão, nesta tese, optei por deixar as nomenclaturas educador e educando, considerando que ambos sempre aprendem e ensinam no processo, indiferentemente do papel social assumido por cada um.

Assim, em um ambiente de vida em que adultos e crianças interagem, colaboram e constroem seus saberes mutuamente e dialogicamente, estabelece-se novo *lócus* para o processo educativo, um lugar qualitativamente mais assertivo e possível de constituir novos sujeitos.

Isso posto, pode-se pensar na contribuição para o sistema psicológico que este ambiente também propicia. Conforme Couisnet (1949/2011), é no contato com os demais, suas opiniões e vivências que a criança aprende a viver socialmente, enriquecendo seu próprio pensamento com a contribuição do pensamento dos outros. Além disso, o autor argumenta que é pelo uso social da linguagem que a criança toma consciência dos outros em relação a si, partindo do plano da ação para o pensamento. Logo, a linguagem é a ferramenta que viabiliza a agência, pois

é ela que mediará a relação da criança com os demais educandos do grupo e é por meio dela que seu próprio pensamento e os dos demais enriquece-se.

O pensamento vygotskyano complementa estas ideias de Cousinet (1949) ao apresentar a concepção de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento e que o papel da escolarização seria o de estimular o desenvolvimento de processos biopsicológicos que ainda precisam de apoio externo para progredir. Segundo o autor, os campos de experiência vivenciados na escola "[...] deve(m) revelar ao educador como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são 'embutidos na cabeça' da criança" (VYGOTSKY, 1930-35/1984, p. 104).

Além disso, para que a criança possa agir como agente do próprio processo de ensino-aprendizagem, além de agente transformadora de seu ambiente e de suas relações, é preciso que o educador pense em abordagens que possibilitem o desenvolvimento da autonomia dos educandos de seu grupo. Ora, se constituem um grupo em que todos ensinam e aprendem, participam dos processos escolares, por que não, estabelecerem regras e combinados democraticamente em prol do grupo? Embora a educação seja uma necessidade real da vida, como coloca Dewey (1916), para a própria permanência da vida social, a simples coexistência já é um processo educativo, uma vez que estimula e enriquece a imaginação, possibilita o pensamento, noções de causa e consequência, etc. A experiência do viver em sociedade oportuniza diversos processos de ensino-aprendizagem que podem ser levados em conta pelo educador no contexto escolar.

Ao participarem da organização das regras da classe, as crianças são mais inclinadas a segui-las com compreensão e gosto que se forem pré-estabelecidas somente pelo educador, pois a relação das crianças com a própria regra muda, visto que elas colaboraram na reflexão, elaboração e estipulação delas. O mesmo ocorre com a escolha das atividades, com a organização da rotina, escolha das brincadeiras, etc.

Conforme Vygotsky, "O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva [...]" (VYGOTSKY, 1991, p.101). Compreende-se, então, que quando o educador confere aos educandos papel de agentes de seus processos de ensino-aprendizagem, ele os possibilita novas formas de pensar, geradas a partir do desejo da agência

escolar. Nesse ínterim, o educando desenvolve autoconfiança, sentindo-se importante por sua participação no processo de ensino-aprendizagem e com isso vivencia uma sensação de bem-estar no ambiente que possibilitou essa experiência.

Com isso, a relação com o educador assume um outro formato, possibilitado pela experiência emocional *[perezhivanie]*. A abordagem democrática rompe com os padrões do autoritarismo em sala de aula e, consequentemente, possibilita o desenvolvimento da confiança, da autonomia, da construção do conhecimento em um ambiente de relações de respeito mútuo.

Esta seção retratou a importância de o educando assumir um papel ativo em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, de forma a coconstruir conhecimento de forma colaborativa e promotora de desenvovimento. A agência foi discutida interdisciplinarmente (AHEARN, 2001, 2013; BANDURA, 2006; CORSARO, 2009 e JAMES 2009, ENGESTRÖM e SANNINO, 2010) e é considerada um agir intencional, com criticidade e fruto de uma prática reflexiva e transformadora, diretamente ligada ao conceito de atividade revolucionária (práxis) de Marx (1845).

As pesquisas de Dewey (1916), Vygotsky (1934/35), Cousinet (1949/2011), Freire (1996/2015) e Pontecorvo (2005) reiteraram a importância do contexto e das experiências emocionais na formação dos sujeitos e de suas constituições psicológicas. Com Dewey (1916), acrescentou-se sobre a importância da agência por meio de um olhar democrático para a sala de aula, complementado-se com Freire (1996/2015) e suas concepções de práticas pedagógicas comprometidas com a cidadania a partir da formação de sujeitos autônomos. O conceito de agência como agir mediado pela sociedade e pela cultura foi retratado, também atribuindo a intencionalidade e motivação às atitudes do ser agente.

Por meio desses referenciais, pode-se compreender que, para que os vínculos afetivos entre educador e educandos se estreitem, é fundamental que o educador confira às crianças responsabilidade em seus processos educativos, possibilitando seus desenvolvimentos sociais, cognitivos e afetivos.

A seguir, apresenta-se o caminho percorrido pela pesquisadora em seu processo de campo que embasa esta tese, bem como os problemas enfrentados para sua realização.

6. ENTRELACES TEÓRICOS E EXPERIÊNCIA EMPÍRICA

Além da pesquisa teórica, esta tese contou com a experiência em campo desta educadora-pesquisadora, que produziu dados junto de seus educandos em ambiente escolar.

Esta educadora-pesquisadora trabalha com educação infantil bilíngue há mais de 10 anos e realizou suas pesquisas de mestrado e doutorado nesta área, pesquisando e analisando a própria prática e a colaboração que ocorre entre ela e os educandos que compõe seu contexto escolar.

Ao se falar de pesquisa qualitativa, é comum que surjam algumas incertezas acerca de seus procedimentos e recursos metodológicos, sua objetividade, seu rigor científico, uma vez que ela foge do padrão clássico de gráficos, tabelas e números como dos estudos quantitativos. No entanto, a pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica bastante adequada quando se pensa em ciências sociais, em sujeitos em constante processo de desenvolvimento e interação com o mundo.

Denzin e Lincoln (2006) definem este tipo de pesquisa como um observar o mundo. Para viabilizar uma pesquisa que permita a observação da vida, a pesquisa qualitativa lida com diversos tipos de materiais empíricos, como relato de casos, experiências pessoais, documentos, introspecção, observações, estudos de caso, etc e transforma em instrumento de pesquisa várias formas de representação da realidade, como: anotações (diários de campo), entrevistas, filmagens, gravações, fotos, entre outras. No caso desta tese, utilizará-se de uma experiência pessoal da professora-pesquisadora em conjunto com seu grupo de educandos durante um ano letivo.

Como professora polivalente da turma, esta professora-pesquisadora estabeleceu uma relação com seus educandos ao longo do ano, de modo que o dado que será analisado nesta tese é apenas um recorte das mais diversas e inúmeras situações de ensino-aprendizagem em que ela se envolveu com eles, por exemplo: rodas de conversa, momentos no parque, propostas didáticas, aulas de

música, educação física, brincadeiras livres, saídas pedagógicas, alimentação (lanche e almoço), entre outras. Por esta razão, sua experiência empírica e suas vivências emocionais com o grupo de estudantes envolvidos qualificam a pesquisa, entrelaçada ao referencial teórico.

No processo investigativo, esta educadora-pesquisadora realizou diversas propostas com seus educandos, seguindo o currículo da escola, de forma crítica e reflexiva, constantemente pensando sobre a prática. A escolha do dado para ser analisado e interpretado nesta foi feita devido ao tipo de proposta nele contida– uma roda de conversa em que se estabelecem os combinados para uma brincadeira que aconteceria posteriormente.

Esta escolha foi feita uma vez que o brincar é compreendido como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem em que emoções e vivências emocionais ocorrem, transformando a relação do educando com o conhecimento, com os demais sujeitos e com a realidade. Além disso, a abordagem desta educadora-pesquisadora é promotora da agência dos sujeitos que participam da atividade. O conceito de agência também de grande importância para esta tese, pois acredita-se que por meio do agir crítico e reflexivo, os educandos vão além de suas possibilidades imediatas e desenvolvem-se por meio da ação e interação.

A roda de conversa que será analisada nesta tese é um tipo de atividade permanente – o que significa que é realizada com bastante frequência no cotidiano escolar. Esta roda é feita de forma colaborativa, de modo que os educandos compartilham suas ideias, opiniões e sugestões que são aceitas pela educadora; opondo-se às práticas pedagógicas que centram a organização da proposta somente no educador.

Esta pesquisa, que se configurou com dados do contexto educacional desta educadora-pesquisadora, possibilitou trazer elementos de sua prática, e experiência empírica. Após a escolha da proposta a ser analisada nesta tese, foi realizada uma análise e interpretação desta proposta à luz do referencial teórico desta pesquisa, que será apresentada e analisada na seção 6.2. desta Tese.

O excerto escolhido faz parte da vida diária escolar e visa explicitar como a interação entre os educandos e entre os educandos com a educadora podem promover o desenvolvimento uma vez que o brincar e a agência são ferramentas-e-resultados do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Para melhor compreender os sujeitos que participam da realização desta pesquisa, faz-se crucial saber o contexto social, histórico e econômico do qual eles fazem parte.

A professora-pesquisadora nasceu e cresceu em São Paulo, formou-se em Letras, Pedagogia e fez Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem na PUC – SP. Esta professora pesquisadora iniciou sua carreira quando ainda estava no Ensino Médio, dando aulas de inglês na rede de escolas CCAA – Centro de Cultura Anglo-Americana, em 2002. Posteriormente, lecionou inglês para educação infantil em escolas particulares, como Intermundi, Gimbernau, Espaço Lúdico, Escola Gaitova, ganhando mais experiência e aprimorando sua prática. Realizou cursos de especialização em escolas como *The Kids Club* e tirou certificados internacionais emitidos pela Universidade de Cambridge, como o *CPE – Certificate of Proficiency in English* e *CELTA – Certificate of English Language Teaching to Adults*.

Esta professora-pesquisadora começou a lecionar na escola em que a pesquisa foi realizada em 2006. Entre 2009 e 2011 realizou sua pesquisa de Mestrado, realizada com crianças de 2 anos de idade. A dissertação de mestrado entitulada “Resolução de Conflitos em Contextos de Educação Infantil Bilíngue” foi realizada também a partir da observação e reflexão sobre a própria prática em itneração com os educandos.

Em 2015, esta professora-pesquisadora ingressou no curso de Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano na USP SP. Neste mesmo ano, lecionava para a turma chamada de *Kinder 5* na Stance Dual School. Esta turma era composta por 18 educandos entre 4 e 5 anos de idade, os quais esta educadora pesquisadora durante todo o ano letivo.

Neste mesmo ano, iniciou-se a produção de dados. Esta educadora pesquisadora filmou diversos momentos da rotina escolar em que ela e os educandos estavam presentes e, posteriormente, elencou um dado para ser analisado nesta tese.

Para que isso fosse possível e para a realização desta pesquisa, em que crianças de em média 5 anos de idade foram participantes, enviou-se aos pais um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações acerca de como se realizaria o processo de produção de dados e sua divulgação posterior.Este procedimento é necessário para atender as demandas do Comitê de

Ética em pesquisa com seres humanos do Insituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O termo, cuja cópia encontra-se na seção de anexos desta pesquisa, solicita a autorização dos pais para uma filmagem do cotidiano escolar. Essa filmagem seria posteriormente assistida e descrita por esta educadora-pesquisadora de modo que as imagens e os nomes das crianças não seriam divulgados.

Os dados analisados nesta tese originam-se de uma atividade realizada em contexto escolar bilíngue pela educadora pesquisadora. Esta atividade é do tipo roda de conversa entre educadora e educandos. A proposta foi filmada e, posteriormente, o trecho a ser analisado foi escolhido.

Os participantes desta pesquisa são 7 crianças e 5 anos de idade que frequentam uma escola bilíngue de São Paulo e esta educadora-pesquisadora. Apesar da turma de alunos em questão conter 18 alunos no total, no momento desta filmagem a turma estava dividida em dois mini grupos, que faziam propostas distintas. Além disso, haviam alunos ausentes neste dia. Os educandos participantes foram escolhidos aleatoriamente, de acordo com a rotina escolar, e não houve uma razão específica para a escolha destes educandos. Um grupo de educandos estava com a educadora assistente fazendo uma atividade de artes no fundo da sala e o outro grupo de alunos estava com esta educadora-pesquisadora realizando a roda de conversa.

Para a obtenção dos dados, esta educadora-pesquisadora deixou um *tablet* filmando o momento da roda. Para a análise dos dados, em um segundo momento, a educadora-pesquisadora assistiu, delimitou o tempo inicial e final da análise e, então, utilizou os critérios de observação da escala para a análise multimodal dos dados.

A roda retrata uma conversa a respeito de uma brincadeira que aconteceria em seguida da discussão e o grupo estava estabelecendo regras e combinados para viabilizar o brincar. Como parte do planejamento da série, que utiliza como abordagem metodológica Atividade Social[35], o tema da semana era trabalhar “Going to the Restaurant” (Ir ao Restaurante) e esse tema já estava pré-determinado pelo

[35] A Atividade Social é uma abordagem metodológica desenvolvida por Liberali (2009) para trabalhar com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Baseia-se na Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural e utiliza a língua como ferramenta-e-resultado do próprio resultado do trabalho. Utiliza performances de atividades reais dos contextos reais dos participantes para o aprendizado dos elementos sociais, culturais e linguísticos.

currículo[36] da escola. Com isso, a educadora-pesquisadora planejou a atividade de modo a promover a agência dos educandos e utilizar a construção conjunta e colaborativa de conhecimento no brincar, uma vez que o conteúdo já havia sido escolhido pela escola e pelo corrículo. Em sua proposta, ela evitou práticas como impor a brincadeira, as estruturas de linguagem a serem utilizadas no momento do brincar, os materiais, as comidas, o modo de agir, etc. Contrariamente a esse tipo de prática, esta educadora-pesquisadora agiu de forma colaborativa, compartilhando sentidos e significados, possibilitando que os educandos dessem ideias, participassem com sugestões, etc, em outras palavras, promovendo a agência infantil.

Com o objetivo de nortear a observação da experiência em campo, esta tese analisa aspectos do desenvolvimento infantil apresentados por uma escala de observação de crianças pequenas: a escala *Leuven Involvement Scale for Young Children* LIS-YC que será apresentada e analisada na seção a seguir.

6.1. A ESCALA *LEUVEN INVOLVEMENT SCALE FOR YOUNG CHILDREN* - E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

Para colaborar na investigação proposta nesta tese, utiliza-se aspectos da linguagem corporal de crianças pequenas no processo de aprendizagem, apresentados nos intens da *Leuven Involvement Scale for Young Children* ~~– LIS-YC~~, Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas (LEAVERS,1994). Essa escala identifica o envolvimento da criança em atividade por meio de características da linguagem corporal observadas no decorrer da atividade proposta e analisadas posteriormente. Para se compreender melhor os itens avaliados na escala, faz-se necessário compreender o conceito de envolvimento abrangido por essa ferramenta.

Segundo Laevers (1994b), o envolvimento é considerado uma característica da atividade humana e pode ser identificado por diversos traços na interação, tais

[36] Idem a 3: De acordo com a Base Curricular Comum da Educação Infantil de 2018, os conteúdos da educação infantil devem abranger os seguintes campos de experiência: (i) o eu, o outro e o nós; (ii) corpo, gestos e movimento; (iii) traços, sons, cores e imagens; (iv) escuta, fala, linguagem, pensamento e (iv) espaços, tempos, quantidades e transformações. A escola em questão adota as dramatizações de situações sociais para abordar os campos (i) e (iv).

como: concentração e persistência dos sujeitos envolvidos, motivação, atração e entrega à situação, profunda satisfação e energia e pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental.

De acordo com o autor, o envolvimento não ocorre quando as atividades propostas são fáceis demais ou complexas em excesso. O envolvimento é viabilizado por atividades desafiadoras na medida ideal para o educando, ou seja, para haver envolvimento, a criança tem que agir de forma potencializadora ou seja, em suas zonas de desenvolvimento proximal. Laevers alega haver dados que sugerem que o envolvimento ideal proporciona uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (LAEVERS, 1994b).

A partir destas características amplas, a escala *Leuven Involvement Scale Young Children* propõe a análise dos seguintes aspectos presente em interações multimodais para avaliar o envolvimento de crianças pequenas: (i) concentração; (ii) energia; (iii) complexidade e criatividade; (iv) expressão facial e postura; (v) persistência; (vi) precisão; (vii) tempo de reação; (viii) comentários verbais e (ix) satisfação. Abaixo, explica-se o que cada um desses aspectos abrange dentro deste referencial teórico.

(i) CONCENTRAÇÃO: este eixo abrange a capacidade da criança de focar sua atenção na parte central da atividade em questão sem se distrair com facilidade, apenas perdendo o foco diante de estímulos externos intensos. No que tange a linguagem corporal, nota-se olhos fixados no objeto da aprendizagem, seja este um objeto material, um discurso sendo realizado, etc. A ausência de movimentos oculares frequente é um critério que diz respeito à concentração.

(ii) ENERGIA: este eixo abrange a energia física e mental da criança no decorrer da atividade em questão. Pode-se observar características como transpiração, ruborização, volume de voz alto ou utilização de força no manusear dos objetos. A energia mental também é observável no que diz respeito ao cuidado e ou esforço implicado nas ações dos educandos.

(iii) COMPLEXIDADE E CRIATIVIDADE: este eixo abrange a capacidade de a criança relacionar o que foi aprendido na situação escolar a outras situações, ressignificando seu aprendizado. Esse quesito envolve frequência e criatividade, sendo observável a individualização do processo de ensino-

aprendizagem por parte da criança que colabora relacionando-o à vivências e experiências de outras naturezas. Esse eixo vai ao encontro dos preceitos vygotskyanos acerca da zona de desenvolvimento proximal.

(iv) EXPRESSÃO FACIAL E POSTURA: este eixo abrange dados não-verbais que indicam o envolvimento dos educandos. Movimentos oculares, oscilação das sobrancelhas, emoções repentinas expressadas involuntariamente por meio dos olhos, boca, nariz também são indicativos do envolvimento. A postura corporal (ereta, frouxa, etc) também se relaciona ao interesse e participação dos educandos.

(v) PERSISTÊNCIA: este eixo diz respeito à duração da concentração e ocorre quando a criança não abandona a atividade frente a estímulos externos leves. As atividades que requerem envolvimento e estão ligadas a obtenção de satisfação tendem a se estender (de acordo com a idade e as possibilidades de desenvolvimento da criança em questão) e a serem repetidas.

(vi) PRECISÃO: este eixo liga-se aos detalhes e minuciosidades que a criança percebe e/ou coloca nas suas ações no decorrer de sua atividade. Quando não há precisão, as crianças realizam as tarefas com pressa, sem enriquecê-las com detalhes. Quando há precisão, dedicam mais tempo nelas.

(vii) TEMPO DE REAÇÃO: este eixo envolve a prontidão da criança em responder estímulos e está diretamente ligada a sua motivação. Se alguém lhe faz uma pergunta, ela responde imediatamente, por exemplo. O envolvimento caracteriza-se para além de uma reação inicial; em outras palavras, a criança reage a novos estímulos que surgem no decurso da ação.

(viii) COMENTÁRIOS VERBAIS: este eixo liga-se a comentários verbais (ou corporais, multimodais, explícitos ou não) que a criança faz para demonstrar sua satisfação em participar da atividade em questão.

(ix) SATISFAÇÃO: este eixo explica como o grande envolvimento em uma atividade encaminha a uma sensação de satisfação, que pode ser explícita por comentários verbais, pela linguagem corporal e pelas ações da criança.

O segundo componente da escala *Leuven Involvement Scale Young Children* são os níveis de envolvimento, caracterizados por números de 1 a 5. Abaixo, explica-se o que cada número representa. Faz-se importante retomar que

nesta tese, não serão atribuídos números aos tipos (níveis) de envolvimento das crianças, uma vez que se acredita que as crianças estão vivenciando um processo de ensino-aprendizagem que não é estático a ponto de receber uma categoria numérica. No entanto, descreve-se os níveis conforme a autora da escala os criou.

➢ Nível 1: Ausência de atividade. O número 1 é associado a crianças que demonstram estar inativas no decorrer da atividade. É necessário que o pesquisador, ao aplicar esta escala, seja atento, pois nem sempre uma criança parada e quieta pode estar inativa". Pelo contrário, essa mesma postura pode significar grande concentração. Do mesmo modo, a criança pode movimentar-se e se mostrar em atividade que não se relaciona a proposta, o que também não significa envolvimento. Entretanto, ao relacionar o nível aos sinais de envolvimento descritos acima, é possível discernir e chegar a uma conclusão.

➢ Nível 2: Atividade frequentemente interrompida. Nesse nível é possível notar momentos de atividade, que acontecem aproximadamente durante metade do tempo da observação. Nesses momentos de atividade, ocorrem interrupções frequentes com questões alheias à atividade. É descrita como uma atividade mais ou menos contínua, ininterrupta, mas cuja complexidade provavelmente não corresponde às possibilidades imediatas da criança.

➢ Nível 3: Atividade mais ou menos contínua. Este nível é atribuído a situações em que as crianças estão mais ou menos empenhadas de forma contínua na atividade proposta, mas cujos sinais reais de envolvimento não são visíveis. Isso ocorre quando as crianças não demonstram esforço à realização da atividade, muitas vezes mostrando-se indiferentes. É possível que elas façam coisas e ajam no momento da atividade, mas há falta de comentários verbais que indicam maior interesse e envolvimento. Além disso, a ação é interrompida frente a um estímulo externo interessante.

➢ Nível 4: Atividade com momentos intensos. Neste nível é possível notar vários sinais de envolvimento (itens (i) a (ix)) por, no mínimo, metade do tempo de observação. A atividade em questão mostra-se promotora de desenvolvimento para a criança e é observável por sua concentração, energia, persistência ou satisfação. Por vezes, é possível que falte complexidade suficiente na proposta para manter a atenção voluntária dos participantes por mais tempo.

➢ Nível 5: Atividade intensa mantida. Neste nível, as atividades não são interrompidas por estímulos externos simples e as ações empregadas exigem esforço mental, que, frequentemente, surge naturalmente devido à motivação, envolvimento e satisfação que a própria atividade promove. As crianças têm um tempo de reação adequado devido ao seu empenho e manter atividade. Nesse nível, observa-se sinais como persistência, concentração, energia e complexidade em grande quantidade.

A escala Leuven não será aplicada nos dados desta tese, porém; adota-se os aspectos referentes às atitudes corporais, uma vez que dizem respeito ao caráter multimodal da comunicação. São eles: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comentários verbais e satisfação. Esses critérios de observação serão utilizados como base de apoio para uma interpretação calcada na perspectiva histórico-cultural, observando a constituição dos sujeitos no momento da atividade considerando o brincar e a agência como ferramentas importantes. Conforme mencionado, a perspectiva dialética desta tese não considera adequado qualificar em números o processo pela qual as crianças estão passando, de modo que se utilizará apenas aspectos apresentados para a realização de uma análise mais holística dos participantes da pesquisa.

6.2. A VIVÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Apresenta-se abaixo, o excerto obtido da gravação da atividade realizada por esta educadora-pesquisadora, composto pelo turno, transcrição da fala, descrição multimodal, aspectos corporais analisados pela escala *Leuven Involvement Scale Young Children* e considerações iniciais. Os nomes das crianças foram alterados para assegurar o anonimato dos participantes.

Em seguida, avalia-se a participação de cada indivíduo e do grupo na atividade.. Por último, pontua-se os resultados obtidos a partir da análise e interpretação, apresentando a discussão dos resultados.

EXCERTO - DESCRIÇÃO

NÚMERO DE CRIANÇAS: 7

TEMPO DE ATIVIDADE: 16’

TEMPO DE OBSERVAÇÃO: 2’

Os objetivos de se trabalhar com a temática de “ir ao restaurante” são diversos, por exemplo: (i) identificar e reconhecer os papeis sociais desempenhados pelos sujeitos que participam desta atividade social; (ii) identificar, reconhecer e refletir sobre os alimentos que são consumidos neste local; (iii) conhecer e analisar criticamente o processo de produção dos alimentos; (iv) refletir e praticar estruturas de linguagem que são utilizadas neste contexto; entre muitos outros.

O objetivo específico da atividade escolhida como dado para a construção desta tese foi de montar o cardápio, a partir do compartilhamento de informações acerca de alimentos que os educandos gostam, relacionando-os com alguns materiais que estavam disponíveis para a brincadeira que aconteceria em seguida. .

Esta educadora-pesquisadora iniciou esta roda de conversa perguntando para as crianças quais foram as brincadeiras vivenciadas por eles ao longo do semestre e quais outras eles gostariam de experimentar, obtendo respostas como “escolinha”, “padaria”, “shopping”, “médico”, “veterinário”, “família”, “praia”, “supermercado”, “restaurante”, entre outras. Vale salientar que esta educadora-pesquisadora comprometia-se a contemplar a temática “restaurante”, pois esse tema está no currículo da série e no plano acadêmico que os pais das crianças haviam recebido no começo do ano. A organização curricular desta escola não permite que mudanças sejam realizadas ao longo do ano, de modo que esta educadora-pesquisadora precisava cumprir o planejado.

Desse modo, a partir das respostas dos educandos, esta educadora-pesquisadora propôs que a brincadeira seguinte fosse “restaurante”, conforme sugerido por uma das crianças. Assim, apesar desse tema já estar estipulado previamente no planejamento, a maneira com a qual a educadora iniciou a discussão possibilitou que as crianças compartilhassem diversas brincadeiras que gostariam de participar, inclusive esta (restaurante) de modo que o tema não foi imposto, mas surgiu de uma discussão colaborativa em que os educandos indicaram desejo por este tema.

A experiência empírica desta educadora-pesquisadora mostra que quando os educandos constatam que suas sugestões são acolhidas, o processo de ensino-aprendizagem potencializa ainda mais o envolvimento e o desenvolvimento.

Para começar a pensar na brincadeira, esta educadora-pesquisadora realizou uma série de perguntas às crianças para que elas pudessem participar ativamente da execução da atividade. Essas perguntas envolveram:

(i) quem trabalha no restaurante?

(ii) (ii) quem frequenta o restaurante?

(iii) (iii) quem desempenha que papel no restaurante?

(iv) (iv) quais objetos se utiliza no restaurante?

(v) (v) quais alimentos são consumidos no restaurante?

(vi) (vi) qual o preço dos alimentos?

(vii) etc.

Estas foram apenas algumas das perguntas levantadas pela educadora-pesquisadora, para ilustrar como se deu o processo de construção coletiva do conhecimento. Aconversa foi realizada de modo a abranger todos os aspectos sociais, culturais e linguísticos envolvidos no tema restaurante, para que esta atividade conseguisse abarcar os diversos campos de experiência que a educação infantil deve contemplar.

Cabe ressaltar aqui que a atividade analisada como dado desta tese foi apenas uma de uma série de atividades propostas acerca da temática restaurante. Ao longo do ano letivo, os educandos tiveram a oportunidade de brincar de restaurante diversas vezes, alternando os papéis que executavam na brincadeira (cozinheiro, garçom, segurança, faxineiro, caixa, cliente, etc.), alternando o cardápio, criando utensílios, criando e executando receitas reais, etc.

No início da conversa desta atividade, cujo objetivo era elencar alguns alimentos que estariam presentes no cardápio do restaurante, esta educadora-pesquisadora indagou as crianças a respeito de quais alimentos elas gostariam de consumir, tendo como resposta alimentos como “arroz e feijão”, “macarrão”, “frango”, “batata frita”, “pão de queijo”, “pipoca”, “cenoura” e “biscoito”.

Após ouvir e validar essas ideias, esta educadora-pesquisadora mostrou às crianças o material (papéis de diferentes cores, lã, canudos, pratos de plástico, copos de plástico, etc) que havia disponível para a brincadeira e perguntou o que cada material poderia ser. Mostrou o papel crepom verde, por exemplo, e perguntou: “O que isso poderia ser no nosso restaurante?” e assim por diante,

relacionando sempre o material disponível às sugestões prévias das crianças, que já haviam se expressado a respeito dos alimentos que queriam consumir.

Faz-se necessário pontuar que esta educadora-pesquisadora foi educadora dessas crianças durante um ano letivo inteiro, de modo que já conhecia as crianças, acompanhando-as, inclusive, durante o momento de almoço na escola. Este fato permitiu que esta educadora-pesquisadora já soubesse antecipadamente os gostos das crianças pelos alimentos, possibilitando que ela já separasse os materiais e pensasse no cardápio de acordo com o que os alunos provavelmente responderiam no momento em que a atividade seria realizada, que foi o que aconteceu.

Também é importante ressaltar que os dados foram produzidos em contexto de educação infantil bilíngue, em uma escola em que a língua inglesa e a língua portuguesa são utilizadas em turnos diferentes: o inglês pela manhã e o português pela tarde. No momento da atividade aqui analisada, as crianças estão no período do inglês, portanto, é essa a língua que a educadora-pesquisadora utiliza para a comunicação. As respostas das crianças, por sua vez, são realizadas nas duas línguas, conforme as possibilidades de cada uma.

Após as crianças atribuírem significado aos materiais disponíveis de acordo com suas ideias (conforme ilustrado na descrição multimodal do excerto transcrito abaixo), esta educadora-pesquisadora apresentou o menu de restaurante que preparou[37] para a brincadeira, que continha muitos desses itens que eles sugeriram. Ela pediu que cada educando fosse responsável pela leitura de um dos itens do cardápio, de modo que todos fossem envolvidos.

As crianças desta faixa etária ainda estão no processo de alfabetização e, por isso, esses cardápios foram compostos com imagens (as fotos dos pratos servidos no restaurante da brincadeira), palavras (os nomes dos pratos servidos nas brincadeiras) e números (os preços dos pratos). Embora esse cardápio não tenha sido construído com as crianças por uma questão de logística de sala de aula, ele contém todas as ideias sugeridas por eles.

[37] Apesar da abordagem utilizada pela educadora-pesquisadora privilegiar a agência dos educados e o brincar, uma certa quantidade de materiais precisou ser preparada e requisitada junto ao almoxarifado da escola, previamente, para viabilizar a realização da atividade em si e também garantir o ensino-aprendizagem de determinado vocabulário (em inglês).No entanto, conforme explicado, o material selecionado foi baseado no gosto das crianças, que a educadora já conhecia, devido à sua convivência com ele. Caso alguma criança fizesse uma situação inusitada, esta educadora-pesquisadora iria improvisar para garantir a agência das crianças.

Em seguida, esta educadora-pesquisadora perguntou quais seriam as bebidas do restaurante e repetiu o processo de debate descrito em relação à comida. A abordagem desta educadora-pesquisadora envolveu perguntar para as crianças o que elas queriam e, a partir de suas ideias, juntos estabeleceram os combinados da brincadeira.

Feito isso, inciou-se a discussão acerca de qual criança assumiria qual papel social na brincadeira e, conforme a dicussão, os papéis foram distribuídos (garçom, cozinheiro, caixa, cliente, faxineiro, segurança e etc) e as crianças começaram a brincadeira.

Os minutos transcritos e analisados são referentes ao momento de apresentação dos materiais (lã, papel, canudo, prato e etc, materiais que podem se transformar em comidas de brinquedo) e atribuição do que cada material consistiria na brincadeira – de acordo com as sugestões dos alunos. No excerto, os turnos aparecem em português e em inglês, devido ao fato desta atividade ter sido realizada em uma escola de Educação Infantil Bilíngue. Os turnos estão transcritos exatamente como produzidos pelas crianças e educadoras e a tradução segue em seguida.

Apresenta-se abaixo, primeiramente, apenas os turnos linguísticos para melhor compreensão da dinâmica da sala de aula e da estratégia de ensino-aprendizagem utilizada por esta educadora-pesquisadora de modo a promover a agência infantil. O excerto contém 2 minutos – tempo sugerido pela escala *Leuven Involvement Scale Young Children* para analisar o envolvimento dos educandos.

EXCERTO -TURNOS LINGUÍSTICOS

No	Turno	Transcrição Linguística
1	E-P[38]	What material do you think this could be in our restaurant? Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?
2	Noé	Salad! Tradução: Salada!
3	E-P	Great! So, this will be the salad. Do you want to see the others? Tradução: Ótimo. Então, isso será a salada. Vocês querem ver o restante?

[38] E-P: Educadora-pesquisadora

4	Alguém	Yes! Tradução: Sim!
5	E-P	What material do you think this could be in our restaurant? Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?
6	E-P	Open the circle, please? Tradução: Abram a roda, por favor.
7	Noé	Spaghetti! Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?
8	Mariana	Spaghetti! Tradução: Espaguete.
9	E-P	Spaghetti! Tradução: Espaguete.
10	Rosa	Spaghetti no is this color. Tradução: Espaguete não é desta cor.
11	E-P	So what do we do, then? What do you think we can...? Tradução: Então o que fazemos? O que vocês acham que podemos…?
12	Noé	Pimenta!
13	E-P	This could be spaghetti with pepper? Tradução: Isso poderia ser espaguete com pimenta?
14	Noé	Ketchup!
15	E-P	This could be spaghetti with ketchup? Tradução: Isso poderia ser espaguete com *ketchup*?
16	Mariana	Noooooo. Tradução: Não.
17	Vitor	With ketchup. Tradução: Com *ketchup*
18	E-P	What do you think, Mariana? Tradução: O que você acha, Mariana?
19	Mariana	Molho de tomate
20	E-P	How do you say that in English? Tradução: Como dizemos isso em inglês?
21	Maria	Tomate.
22	Noé	Ketchup.
23	E-P	Tomato…?

		Tradução: Tomate...?
24	Roberto	Tomato sauce. Tradução: Molho de tomate.
25	E-P	Tomato sauce or ketchup. And this one? What kind would this one be? Tradução: Molho de tomate ou *ketchup.* E este aqui? Que tipo este aqui seria?
26	Noé	Tomato sauce! Tradução: Molho de tomate!
27	Rosa	Tomato branco! Tradução: Tomate brancp!
28	Mariana	Tomato branco! Tradução: Tomate brancp!
29	Rosa	Não, pode ser macarrão com molho branco.
30	E-P	This or this? Tradução: Este ou este?
31	Mariana	Mas é branco this. Tradução: Mas este é branco.
32	E-P	Look, Mariana found one that is already white. Right, Mariana? Tradução: Vejam, Mariana encontrou um material que já é branco. Certo, Mariana?
33	Mariana	Yes. Tradução: Sim.
34	Hugo	This is yellow. Olha teacher, more salad. Tradução: Este é amarelo. Olha, professor. Mais salada.
35	E-P	Hugo, I want you to be at the circle. Tradução: Hugo, eu quero que você venha para a roda.
36	E-P	Ok guys, deal. Do you want to see the rest of the material? Tradução: Tudo bem pessoal, combinado. Vocês querem ver o restante do material?
37	Crianças	Yes! Tradução: Sim.
38	E-P	So let me see who is ready… Tradução: Então deixem-me ver quem está pronto....
39	Vitor	The canudo! Tradução: O canudo!
40	Rosa	Macarroni! Tradução: Macarrão!

41	Hugo	Eu, eu, eu, mãe? Ana, Ana, Ana, esta é a minha mãe.
	Tempo 1'30	
42	Rosa	This is macaroni, macaroni. Tradução: Este é macarrão, macarrão.
43	E-P	But Rosa, we already have 3 kinds of spaghetti. What could this be? Tradução: Mas Rosa, nós já temos três tipos de espagueti. O que isto poderia ser?
44	Hugo	Canudo, canudo!
45	E-P	Yes, this is a straw! But in the game, it is something else. Use your imagination. Tradução: Sim, isso é um canudinho. Mas na brincadeira, é outra coisa. Use a imaginação.
46	Noé	Spaghetti! Tradução: Espaguete!
47	E-P	We already have spaghetti Noé. Tradução: Nós já temos espaguete, Noé.
48	Mariana	Canudo, canudo.
49	E-P	It could be the straw for the juice? Yes, it could be. But what if it could be something we eat? Tradução: Poderia ser o canudinho para o suco? Sim, poderia. Mas e se fosse algo de comer?
50	Vitor	I know! Tradução:Já sei!

Quadro 2

CONSIDERAÇÕES INICIAIS DOS TURNOS LINGUÍSTICOS

Conforme constatado nos turnos desta educadora-pesquisadora, a abordagem escolhida envolve deixar as crianças livres para coconstruirem conhecimento. Esta educadora-pesquisadora não informa as crianças a respeito dos materiais e o que eles podem se tornar na brincadeira, pelo contrário, ela os indaga, constantemente, para que eles possam expor suas opiniões, ideias, sugestões e juntos construírem os materiais para a brincadeira.

Esta educadora-pesquisadora realiza mediações com o intuito de ajudar as crianças a construírem o repertório em inglês, visto que esta atividade faz parte de uma aula de uma escola bilíngue. Para essa finalidade, ela repete algumas das sugestões das crianças (feitas em português) em inglês, para que eles possam entrar em contato com o novo vocabulário em processo de aprendizagem.

Abaixo, apresenta-se novamente os turnos linguísticos, desta vez acompanhados por uma descrição multimodal da cena, juntamente com os critérios de observação da *Leavers Involvment Scale* contemplanos pela cena e considerações iniciais acerca do envolvimento das crianças.

EXCERTO - TURNOS LINGUÍSTICOS E DESCRIÇÃO

No	Turno	Transcrição Linguística	Descrição Multimodal da Cena	Critérios de Observação
1	E-P	What material do you think this could be in our restaurant? Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?	As crianças e educadora-pesquisadora encontram-se sentadas em roda, voltadas para esta educadora-pesquisadora. Noé está cutucando o nariz e Maria mexendo no casaco. Esta educadora-pesquisadora traz um prato de plástico com papel crepom verde dentro, mostra-o para as crianças e o coloca no centro da roda.	Expressão Facial e Postura Concentração
Considerações Iniciais: O fato de todas as crianças estarem voltadas para a educadora-pesquisadora e para o centro da roda, local onde ela deposita os materiais, aponta para envolvimento e interesse neste momento.				
2	Noé	Salad! Tradução: Salada!	A resposta é realizada imediatamente com alto volume de voz. Para realizá-la, Noé deixa de cutucar o nariz, contribui, retomando posteriormente a cutucar o nariz. Maria sorri ao ouvir o comentário de Noé, levantando-se para ver o material que esta educadora-pesquisadora disponibiliza.	Tempo De Reação Expressão Facial E Postura Complexidade E Criatividade Satisfação
Considerações Iniciais: O tom de voz elevado, a rapidez da resposta e a participação na atividade 'superar um incômodo biológico' (a coceira no nariz) para contribuir são fatos que apontam para envolvimento na atividade. Além disso, a associação do papel verde à "salada" demonstra a atenção da criança e seu desejo de participar na construção simbólica do brincar.				
3	E-P	Great! So, this will be the salad. Do you want to see the others?	Esta educadora-pesquisadora levanta-se e busca mais materiais. As crianças permanecem sentadas em roda e a acompanham com o olhar.	Concentração Expressão Facial E Postura

		Tradução: Ótimo. Então, isso será a salada. Vocês querem ver o restante?		Comentários Verbais Energia Persistência Expressão Facial e Postura Satisfação
4	Alguém	Yes! Tradução: Sim.	As crianças permanecem voltadas para o centro da roda, algumas sentadas com as pernas cruzadas, outras ajoelhadas e sentadas sobre os pés. Mariana, Noé, Maria, Roberto e Rosa dizem que sim com a cabeça.	
5	E-P	What material do you think this could be in our restaurant? Tradução: Que material vocês acham que isso poderia ser em nosso restaurante?	As crianças acompanham esta educadora-pesquisadora com o olhar, virando a cabeça em sua direção. Roberto e Mariana ajoelham-se, na tentativa de enxergar melhor o material que esta educadora-pesquisadora traz Ela anda pela sala, pega e leva à roda os materiais que pegou do balcão.	

Considerações iniciais: É comum que, nesta faixa etária, quando longe desta educadora-pesquisadora, as crianças levantem-se, andem pela sala, iniciem outros assuntos de seus interesses ou procurem por brinquedos para iniciar uma brincadeira. A permanência das crianças na organização em roda, com os corpos voltados para o centro da roda, onde estão os materiais que serão utilizados, sendo que estea educadora-pesquisadora se levanta para buscar o restante dos materiais, acompanhando as crianças apenas com o olhar, aponta para o envolvimento dos participantes.

6	E-P	Open the circle, please? Tradução: Abram a roda, por favor.	Neste momento, Roberto fica de joelhos na roda, de modo a se aproximar desta educadora-pesquisadora e dos materiais. Ela pede para que as crianças abram a roda para que não fique na frente de nenhum colega, impossibilitando suas visões dos materiais.	Expressão Facial e Postura Tempo de Reação Energia Persistência

Considerações iniciais: Esta mudança de postura corporal aponta para ansiedade e interesse em poder tocar os brinquedos.

7	Noé	Spaghetti! Tradução: Espaguete.	Noé levanta sua hipótese, com tom de voz alerta. Os demais fixam o olhar para o material que está sendo colocado no centro da roda.	Energia Comentários Verbais Satisfação

				Persistência Complexidade e Criatividade Precisão Tempo de Reação
Considerações iniciais: A firmeza do tom de voz indica segurança na resposta e envolvimento na atividade.				
8	Mariana	Spaghetti! Tradução: Espaguete.	Mariana repete a resposta do colega, com tom de voz firme, sorrindo e olhando os materiais. Os demais permanecem olhando para os materiais.	Comentários Verbais Expressão Facial e Postura Tempo de Reação Energia
Considerações iniciais: Apesar de se tratar de uma repetição, compreende-se que foi a forma que a criança encontrou de participar na discussão, apontando para seu envolvimento na atividade**.**				
9	E-P	Spaghetti! Tradução: Espaguete.	Repete a sugestão das crianças, com tom de voz terno. Os demais observam esta educadora-pesquisadora e os materiais que estão sendo colocados no chão.	Concentração Expressão Facial e Postura Persistência
Considerações iniciais: Esta educadora-pesquisadora repete a sugestão das crianças com o tom de voz terno com o objetivo de valorizar as contribuições feitas.				
10	Rosa	Spaghetti no is this color. Tradução: Espaguete não é dessa cor.	Rosa toca o spaghetti (a lã vermelha) explicando que macarrão 'de verdade' não é daquela cor. Neste momento, aproxima-se dos materiais, usa voz calma e serena para se explicar. Os demais colegas a ouvem e a observam atentamente.	Complexidade e Criatividade Concentração Energia Expressão Facial e Postura
Considerações iniciais: A observação dos demais colegas às colocações de Rosa demonstram seus interesses em escutar o ponto de vista da amiga bem como seus envolvimentos nesta discussão				
11	E-P	So, what do we do, then? What do you	Esta educadora-pesquisadora também se senta sobre os pés, olha para	Expressão Facial e Postura

		think we can...? Tradução: Então o que fazemos? O que vocês acham que podemos…?	os rostos de cada um dos educandos e os indaga acerca de como poderão brincar sendo que a cor do macarrão não é a ideal. Vitor e Rosa não conseguem se conter, tocando os materiais com frequência enquanto ouvem esta educadora-pesquisadora. Mariana põe a mão na cabeça, pensando em como responder o questionamento desta educadora-pesquisadora. Os demais ouvem atentamente olhando para esta educadora-pesquisadora e para os materiais.	Persistência Concentração Energia
Considerações iniciais: A observação dos demais colegas às colocações de Rosa demonstram seus interesses em escutar o ponto de vista da amiga bem como seus envolvimentos nesta discussão.				
12	Noé	Pimenta!	Noé faz sua sugestão com tom de voz firme, e os dedos apontandopara frente, como forma de mostrar uma decisão. Os demais olham para Noé, depois olham para os materiais e, em seguida, para esta educadora-pesquisadora, aguardando sua reação.	Tempo de reação Complexidade e criatividade Energia Comentários Verbais
Considerações iniciais: O tom de voz e a gesticulação das mãos apontam novamente o envolvimento a discussão.				
13	E-P Tempo 30''	This could be spaghetti with pepper? Tradução: Isto poderia ser espaguete com pimenta?	Esta educadora-pesquisadora olha para o educando que sugeriu e reitera seu comentário, reproduzindo também seu gesto de apontar com o dedo	Expressão facial e postura
Considerações iniciais: O objetivo da ação destea educadora-pesquisadora foi de valorizar sua colocação e, ao mesmo tempo, propor novas reflexões.				
14	Noé	Ketchup!	Idem a turno 12.	Tempo de reação Complexidade e criatividade
15	E-P	This could be		Comentários

		spaghetti with ketchup? Tradução: Isto poderia ser espaguete com ketchup?	Idem a turno 13.	verbais
16	Mariana	Noooooo. Tradução: Não.	Mariana responde firmemente, prolongando sua resposta e gesticulando a palavra “não” com o dedo indicador.	Expressão facial e postura Comentários verbais Tempo de reação
Considerações iniciais: A participação verbal evidencia o envolvimento na atividade.				
17	Vitor	With ketchup. Tradução: Com ketchup.	Repete a resposta do colega, com tom de voz firme.	Tempo de reação Satisfação
Considerações iniciais: Apesar de se tratar de uma repetição, compreende-se que foi a forma que a criança encontrou de participar na discussão, apontando para seu envolvimento na atividade.				
18	E-P	What do you think, Mariana? Tradução: O que você acha, Mariana?	Neste momento, esta educadora-pesquisadora direciona a pergunta para a criança que disse “não”, voltando seu rosto para essa criança.	Expressão facial e postura
Considerações iniciais: Neste momento, inclui esta criança especificamente na discussão, mostrando a importância de sua participação				
19	Mariana	Molho de tomate.	Fala com tom suave de voz, entrelaçando os dedos.	Complexidade e criatividade Tempo de reação Expressão facial e postura Precisão
Considerações iniciais: O entrelaçar dos dedos podem apontar para timidez. No entanto, a criança faz sua colocação, não deixando de estar envolvida na atividade.				
20	E-P	How do you say that in English? Tradução: Como se diz isso em inglês?	Olha para a criança que deu a resposta, sorrido.	Expressão facial e postura
Considerações iniciais: Esta educadora-pesquisadora intenciona valorizar a resposta da criança ao mesmo tempo que incentivar o uso da língua inglesa.				

21	Maria	Tomate.	Maria fala rapidamente, com alto volume de voz. Neste momento, abandona o casaco, em que mexia desde o início da observação e assume postura mais ereta.	Tempo de reação Concentração Energia Expressão facial e postura
Considerações iniciais: O volume de voz e a mudança de postura apontam para um envolvimento crescente no momento de fazer sua colocação.				
22	Noé	Ketchup.	Fala com um tom decadente, ombros caídos e postura frouxa.	Expressão facial e postura
Considerações iniciais: Neste momento, compreende-se que o educando demonstra frustração pela sua sugestão não ter sido totalmente aceita pelo grupo, acarretando em leve perda de interesse na discussão.				
23	E-P	Tomato…? Tradução: Tomate...?	Inicia a frase olhando para as crianças, mas deixa para que elas a completem.	Expressão facial e postura
24	Roberto	Tomato sauce. Tradução: Molho de tomate.	Fala baixinho, completando a fala desta educadora-pesquisadora, enquanto permanece à roda, com o corpo voltado para os materiais que estão ao centro.	Comentário verbal Expressão facial e postura
25	E-P	Tomato sauce or ketchup. And this one? What kind would this one be? Tradução: Então o que fazemos? O que vocês acham que podemos…?	Neste momento, esta educadora-pesquisadora aponta para a lã de cor bege, para ver quais soluções as crianças darão para o problema.	Expressão facial e postura Tempo de reação
26	Noé	Tomato sauce! Tradução: Molho de tomate.	Fala firmemente, enquanto permanece à roda.	Complexidade e criatividade Persistência
27	Rosa	Tomato branco! Tradução: Tomate branco.	Fala com um tom de empolgação, também enquanto permanece à roda.	Precisão Tempo de reação Complexidade e criatividade

Considerações iniciais: A permanência das crianças com os corpos voltados para o centro da roda, onde estão os materiais que serão utilizados, sendo que acompanham esta educadora-pesquisadora e os demais participantes com o olhar para ouvi-los e observar os novos materiais que são apresentados bem como os novos pontos de vista compartilhados, apontam para o envolvimento dos participantes.

28	Mariana	Tomato branco! Tradução: Tomate branco.	Repete a resposta da colega, rindo, enquanto permanece na roda.	Comentários verbais Expressão facial e postura

Considerações iniciais: Compreende-se, pelo olhar e sorriso da criança, que ela achou engraçada a resposta da amiga anterior, por isso a repetiu. Mesmo assim, a amiga que deu a resposta realizou respostas pertinentes e pode ser uma referência para ela. De qualquer forma, a linguagem corporal e verbal demonstram envolvimento na atividade.

29	Rosa Tempo 1'	Não, pode ser macarrão com molho branco.	Neste momento, todos permanecem atentos, observando e acompanhando a discussão. Rosa toca esta educadora-pesquisadora pelo braço para garantir que será ouvida.	Concentração Tempo de reação Complexidade e criatividade
30	E-P	This or this? Tradução: Este ou este?	Mostrando as lãs bege e branca, diferenciando-as.	Expressão facial e postura
31	Mariana	Mas é branco this. Tradução: Mas este é branco.	Apontando para a lã branca.	Concentração Precisão
32	E-P	Look, Mariana found one that is already White. Right, Mariana? Tradução: Vejam, Mariana encontrou um que já é branco. Certo, Mariana?	Neste momento, todos tocam os materiais enquanto refletem sobre qual tipo de macarrão seria a lã branca.	Comentários verbais
33	Mariana	Yes. Tradução: Sim.	Fala com voz terna sorrindo.	
34	Alguém	This is yellow. Tradução: Este é amarelo.	Fala olhando para o material que esta educadora-pesquisadora traz.	

Considerações iniciais: A permanência das crianças com os corpos voltados para o centro da roda, onde estão os materiais que serão utilizados, sendo que acompanham esta educadora-pesquisadora e os demais participantes com o olhar para ouvi-los e observar os novos materiais que são apresentados bem como os

novos pontos de vista compartilhados, apontam para o envolvimento dos participantes.				
35	E-P	Hugo, I want you to be at the circle. Tradução: Hugo, quero que você venha para a roda.	Hugo fica olhando as imagens por trás do *tablet*.	Expressão facial e postura Concentração
36	E-P	Ok guys, deal. Do you wanna see the rest of the material? Tradução: Tudo bem pessoal, combinado. Vocês querem ver o restante do material?	Direciona-se até o balcão para ir buscar o resto do material para apresentar para as crianças.	Expressão facial e postura Concentração
37	Crianças	Yes! Tradução: Sim.	Respondem com tom de voz firme e alto, mostrando empolgação!	Tempo de reação
38	E-P	So let me see who is ready… Tradução: Então, deixem-me ver quem está pronto...	Fala enquanto carrega os objetos para a roda.	Comentários verbais Energia
39	Vitor	The canudo! Tradução: O canudo.	Fala espiando por cima do prato em que está os materiais.	Tempo de reação
40	Rosa	Macarroni! Tradução: Macarrão.	Fala olhando para os materiais trazidos por esta educadora-pesquisadora.	Complexidade e criatividade Precisão
Considerações iniciais: A permanência das crianças com os corpos voltados para o centro da roda, onde estão os materiais que serão utilizados, sendo que acompanham esta educadora-pesquisadora e os demais participantes com o olhar para ouvi-los e observar os novos materiais que são apresentados bem como os novos pontos de vista compartilhados, apontam para o envolvimento dos participantes.				
41	Hugo Tempo 1’30	Eu, eu, eu, mãe? Ana, Ana, Ana, esta é a minha mãe.	Hugo entra na frente do *Tablet* e manda recados para a mãe.	Persistência
Considerações iniciais: Compreende-se que, ter o tablet filmando a atividade, interferiu na atenção desta criança na atividade, que acreditou que podia ficar mandando recados para a mãe através desse instrumento. No entanto, no turno 44 ele torna a participar.				
42	Rosa	This is macaroni,	Fala de forma empolgada, voltando seu corpo para esta	Comentários verbais

		macaroni. Tradução: Este é macarrão, macarrão.	educadora-pesquisadora.	Persistência
43	E-P	But Rosa, we already have 3 kinds of spaghetti. What could this be? Tradução: Mas Rosa, nós já temos 3 tipos de espaguete. O que isto poderia ser?	Esta educadora-pesquisadora toca Rosa com a mão, fazendo sinal de 'espere'.	Expressão facial e postura Comentários verbais
44	Hugo	Canudo, canudo!	Faz sua colocação de forma animada.	Expressão facial e postura
45	E-P	Yes, this is a straw! But in the game, it is something else. Use your imagination. Tradução: Sim, isto é um canudinho. Mas na brincadeira, é outra coisa.Use a imaginação.	Olha para o educando, faz sinal de afirmativo com a mão.	Tempo de reação
46	Noé	Spaghetti! Tradução: Espaguete.	Faz sua colocação de forma espontânea.	Expressão facial e postura
47	E-P	We already have spaghetti, Noé. Tradução: Nós já temos espaguete, Noé.	Olha para o educando, gesticulando com as mãos.	Concentração Energia Expressão facial e postura
48	Mariana	Canudo, canudo.	Neste momento, fala com empolgação. Levanta-se e gesticula como se estivesse utilizando o canudo, para dar mais credibilidade a sua sugestão.	Precisão Comentários verbais
49	E-P	It could be the straw for the juice? Yes, it could be. But what if it could be something we eat?	Esta educadora-pesquisadora reitera a resposta da criança e introduz uma reflexão, instigando-os a imaginar.	

		Tradução: Poderia ser o canudinho para o suco? Sim, poderia. Mas e se fosse algo de comer?		
Considerações iniciais: A permanência das crianças com os corpos voltados para o centro da roda, onde estão os materiais que serão utilizados, sendo que acompanham esta educadora-pesquisadora e os demais participantes com o olhar para ouvi-los e observar os novos materiais que são apresentados bem como os novos pontos de vista compartilhados, apontam para o envolvimento dos participantes. Neste momento, apesar de continuarem interagindo e argumentando conforme a conversa, duas crianças disputam um pedaço de papel crepom, mas rapidamente desistem da disputa.				
50	Vitor 2'03	I know! Tradução: Já sei.	Fala de forma animada. Levantando-se e apoiando-se sobre os joelhos.	Tempo de reação Concentração Expressão facial e postura
Considerações iniciais: A mudança de postura e tom de voz apontam para maior envolvimento na atividade.				

Quadro 5

Considerações Acerca do Envolvimento das Crianças

Noé participou ativamente, interessando-se pelos materiais e respondendo a todos os questionamentos realizados por esta educadora-pesquisadora. Mostrou desejo em ser ouvido e em colaborar da coconstrução de conhecimento neste momento. Seu tempo e reação foram imediatos às propostas feitas por esta educadora-pesquisadora, e seus comentários verbais demonstram complexidade e criatividade. Embora se movimentasse no decorrer da atividade, manteve a concentração e a energia no decorrer da discussão, uma vez que seu olhar e corpo estavam direcionados para o centro da roda e seus movimentos, por vezes envolveram tocar ou apontar para os materiais que seriam utilizados na atividade.

Mariana manteve-se envolvida boa parte do tempo. Seus comentários verbais, embora indicativos de envolvimento conforme os critérios de observação da escala *Leuven Involvment Scale – Young Children*, não apresentam complexidade e criatividade, pois espelhou o que fora dito pela colega Rosa. Manteve uma postura enérgica e persistente, também indicativos de um bom envolvimento.

Maria passou a se envolver na atividade a partir da metade do tempo da observação. Inicialmente, estava ocupada mexendo em suas unhas e prestando atenção nelas. No ápice de seu envolvimento, momento em que esta educadora-pesquisadora fez um questionamento, realizou um comentário verbal, passando a

mexer no seu casaco pelo resto do tempo. Seu envolvimento foi muito pequeno em relação aos demais colegas.

Rosa manteve uma postura enérgica, balançando para frente e para trás conforme esta educadora-pesquisadora apresentava os materiais e questionava as crianças sobre o que eles poderiam ser. Seu entusiasmo e envolvimento são observáveis a partir de sua concentração, energia, persistência, realização de comentários verbais com complexidade e criatividade. A aluna tocava os materiais enquanto falava sobre eles, mostrando-se bastante envolvida na discussão.

Vitor manteve-se atento durante a atividade. Fez comentários complexos, pertinentes, mantendo sua energia, atenção e concentração. Ao final do excerto, mostrou um envolvimento ainda maior, fazendo comentários verbais e elevando-se de joelhos, postura que indica sua excitação ao participar.

Roberto apresentou uma postura mais observadora. Sua postura, sentado de pernas cruzadas e apoiando a cabeça no queixo, indica atenção ao que estava vendo e ouvindo. Faz um comentário verbal, em baixo tom de voz, para dar sua sugestão sobre o que dado material poderia ser na brincadeira. No ápice de seu envolvimento, ajoelhou-se, aproximando-se destea educadora-pesquisadora e dos objetos trazidos por ela. No decorrer da discussão, permaneceu atento e demonstrando satisfação.

Hugo não apareceu no excerto. Encontrou-se ao lado desta educadora-pesquisadora, atento ao que ela dizia e, por vezes, tocando os materiais, indicando seu interesse em conhecê-los.

Nota-se que a maioria dos participantes envolvem-se de maneira bastante satisfatória, mantendo-se focados na discussão e demonstrando desejo em contribuir para a discussão.

Os resultados apontam para o fato de que o nível de envolvimento dos educandos aumenta perante a oportunidade da agência no momento da construção dos sentidos e significados dos materiais para o brincar. É importante ressaltar que este excerto contém colocações bastante complexas e criativas como se evidencia nos turnos 10, 12, 14, 16, 17, 19, 24, 27, 29, 48. Essas respostas das crianças são resultado direto da abordagem escolhida por esta educadora-pesquisadora nesta atividade, que questiona as crianças em vez de informá-las, conferindo a elas a oportunidade de refletir e criar.

Neste excerto, os significados foram construídos em grupo e as crianças tiveram a oportunidade de refletir e negociar sentidos e significados como fica aparente nos turnos 10,12, 14, 29. Os materiais não estavam pré-definidos, conforme explicado anteriormente, mas as crianças podiam criar da forma que quisessem, tornando-se agentes dos próprios processos de ensino-aprendizagem, envolvendo-se na atividade e vivenciando experiências emocionais intensas proporcionadas por esta educadora-pesquisadora.

De acordo com a experiência empírica desta educadora-pesquisadora, no momento em que a criança se sente ouvida e valorizada, ela é estimulada a continuar participando e se envolvendo, transformando a relação com a aprendizagem. Desse modo, as emoções vivenciadas no contexto escolar afetam e medeiam seu processo de apreensão da realidade, constituindo assim uma unidade dinâmica de apreensão da totalidade. A participação ativa aumenta a autoestima, conferindo à situação um caráter emocional importante.

Com isso, a relação entre educador e educando ganha um caráter afetivo, uma vez que o educador perde características como autoritarismo ou detenção do conhecimento, como ainda é bastante comum em contextos escolares. Com a relação modificada, tanto o vínculo afetivo entre educador e educando quanto entre educando e atividade intensificam-se, resultando em um ensino-aprendizagem promotor de desenvolvimento.

Elementos como tom e volume de voz, bem como mudança na tonicidade corporal – componentes da multimodalidade da comunicação- também foram indicativos do aumento do envolvimento, como apontado nos turnos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 50 ou da diminuição dele, como indicado nos turnos 22 e 41. Novamente, a emoção fez-se presente no turno 22 como fator agravante da perda do envolvimento. O educando, uma vez frustrado que os demais membros do grupo não estavam aceitando sua sugestão de *catchup,* mostrou-se levemente desmotivado por conta disso, mas retomou a atenção em seguida.

Esta análise dos dados, com o apoio dos critérios de observação propostos pela escala *Leuven Involvement Scale* e a partir da perspectiva e experiência empírica desta educadora-pesquisadora apontam para um envolvimento satisfatório

dos educandos quando esses têm a possibilidade de compartilhar opiniões, sugestões, ideias de ter essas aceitas e valorizadas pela educadora.

A seguir, apresenta-se um aprofundamento destas considerações, fazendo referência ao construto teórico que embasa esta tese.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma perspectiva histórico-cultural, a criança constitui seu sistema psicológico a partir das relações que estabelece com os outros sujeitos de seu meio, tendo a linguagem e a emoção como instrumentos constitutivos e mediadores destas relações e dos próprios sujeitos. Desse modo, as interações humanas são de fundamental importância para a constituição dos sujeitos, o desenvolvimento de seus sistemas psicológicos e da própria linguagem.

Na situação escolar analisa nesta tese, educadora e educandos constituem um grupo de agentes coconstrutores de conhecimento. Esta dinâmica de grupo é estabelecida e viabilizada pela convivência de um ano letivo em que educadora e educando vivenciaram vários momentos juntos em sala de aula, no parque, no refeitório, etc. Para além da relação educador-educando-conteúdo, existe também uma relação de convivência por meio do ensino-aprendizagem dos conteúdos cotidianos, que somente são possíveis por meio da interação.

Na situação analisada, é válido ressaltar que a forma com que a educadora guia a atividade proposta interfere diretamente no envolvimento das crianças, uma vez que ela os considera agentes capazes de interagir e coconstruir conhecimento, em vez de simplesmente serem receptores dele. Isto fica claro em turnos como: 1, 5, 11 e 25, em que a educadora pergunta a opinião dos educandos, convidando-os a contribuírem com ideias e sugestões. Do mesmo modo, a educadora aceita as respostas das crianças, mesmo quando atípicas, como “tomate branco” de modo a torná-los confiantes e cada vez mais participativos. A agência, na situação analisada, é ferramenta-e-resultado fundamental do processo educativo.

No excerto analisado nesta tese, as crianças apresentaram a maior parte dos turnos, dado que em si já é relevante e aponta para a agência dos educandos. Nos turnos desta educadora-pesquisadora, ela propôs reflexões, deixando com que os educandos chegassem as suas próprias conclusões a partir dos significados compartilhados em grupo. Uma vez que estão no centro da atividade, liderando-a, discutindo-a, falando sobre ela, torna-se impossível que o envolvimento diminua, conduzindo os participantes a construírem conhecimento de forma lúdica e agente.

Além disso, as colocações realizadas neste evento demonstram complexidade, criatividade e as crianças puderam levar adiante uma discussão mais

profunda acerca do que poderiam fazer com as diferentes cores de lã (bege, vermelha e branca) e qual tipo de macarrão seria cada uma delas. Nota-se, então, a importância da a agência dos educandos nas atividades realizadas em sala de aula, uma vez que garantem o maior envolvimento e construção que promova o conhecimento.

A experiência empírica desta educadora-pesquisadora revela que quando os educandos são colocados em uma posição de meros receptores das informações, eles perdem o interesse e concentração, movimentando-se pela sala, procurando brinquedos para manusear, pedindo para ir ao banheiro ou beber água, ou têm atitudes parecidas com essas descritas, de modo a indicarem falta de voltande de participar. No entanto, nas ocasiões em que são ouvidos e suas ideias são levadas em conta, mostram-se entusiasmados, muitas vezes falando alto, interrompendo uns aos outros ou tocando os objetos disponibilizados impulsivamente, conforme foi visualizado nos turnos 12, 14, 16, 27, 46.

Leontiev (2016), ao analisar o desenvolvimento da psique infantil, destaca o papel fundamental da agência no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo que esta mudança de modo de agir a coloca em um novo patamar de desenvolvimento. Entende-se, então, que quando a criança passa a participar ativamente do processo de coconstrução de seu próprio conhecimento, além de mais envolvida[39], conforme observado nos dados apresentados, a agência pode servir como ferramenta para o desenvolvimento de funções psicológicas mais desenvolvidas:

> A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento da sua psique (LEONTIEV, 2016, p. 63).

O autor explica que para entender o sistema psicológico infantil é preciso entender suas realidades além de como as crianças interagem em suas atividades reais e em suas condições concretas de vida. Adicionalmente, constata que é a atividade da criança em desenvolvimento e em interação que forma sua consciência. Dessa maneira, concebe-se que em suas atividades reais (combinar elementos sobre o brincar), sob condições concretas (de forma compartilhada e não imposta), as crianças interagem e desenvolvem suas consciências:

[39] A compreensão de envolvimento desta tese é aquela desenvolvida por Leuven na utilização de sua escala, ou seja, envolve linguagem verbal e corporal, emoção, criatividade e complexidade.

> 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. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (LEONTIEV, 2016, p. 63).

Partindo do pressuposto que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir de suas experiências reais de vida, em interação com o mundo e com os demais sujeitos de seu entorno, pode-se compreender que a atividade descrita no excerto permite maiores oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Além disso, quando o sujeito participa ativamente de uma construção coletiva, relaciona-se com ela emocionalmente em diferentes escalas do que se relacionaria com um conhecimento apresentado.

Para Vygotsky (1934), é por meio das relações reais entre as pessoas que as funções psicológicas superiores se internalizam e se desenvolvem. Nesse pensamento, a subjetividade é constituída por e possibilitada pelas relações sociais, no processo de internalização de processos que são, inicialmente, interpsicológicos. Na vivência no contexto escolar desta tese, pode-se observar o processo dos mecanismos sócio-culturais sendo, aos poucos, internalizado pelas crianças, ampliando seus repertórios linguísticos. Isto fica evidente em turnos como os 7 e 8, 14 e 17, 27 e 28, em que os sentidos e significados partilhados em grupo são internalizados por alguns indivíduos, que os repetem em seguida, utilizando o novo repertório como sugestão.

Além do forte papel atribuído por Vygotksy (1934) ao contexto e às interações sociais para o desenvolvimento, o autor dá especial atenção para à emoção e às experiências emocionais. Para ele, a emoção age como um filtro no processo de apreensão da realidade, de modo que a mesma situação pode ser interpretada de maneira completamente diferente se vivenciada por duas pessoas diferentes. Neste raciocínio, as emoções assumem um papel importante para o desenvolvimento psíquico. Na situação analisada nesta tese, a proposta da atividade em si, que trata-se dos combinados feitos previmente ao brincar de restaurante, incita algumas emoções nas crianças. De modo geral, alguns aspectos multimodais da comunicação, como energia, volume de voz, expressão facial, postura e etc, os educandos mostram-se bastante animados e interessados em atribuir uma função a

cada material apresentado pela professora (macarrão, salada, etc) e essas emoções os mantém envolvidos na atividade, garantindo maior interação entre os colegas, promovendo o estabelecimento de zona de desenvolvimento proximais e portanto, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ademais, propostas escolares que trazem este tipo de satisfação aos educandos, também os aproximam, em uma esfera afetiva, do educador, fortalecendo este vínculo. Assim, o ato de ir à escola, de realizar as atividades propostas, torna-se algo cada vez mais prazeroso, uma vez que neste ambiente existe uma figura a quem o educando confere amorosidade e confiança. Esta característica que se configura na relação educador-educando, dialoga com o conceito de *perezhivanie,* (VYGOTSKY, 1934), que explica que o sujeito atribui sentidos a momentos da sua realidade a partir das emoções experienciadas nela.

Na vivência escolar analisada nesta pesquisa, esta educadora-pesquisadora intencionalmente propôs uma atividade que despertasse emoção nas crianças, tendo o brincar e a agência como ferramentas, estreitando desta maneira os vínculos afetivos e impulsionando o desenvolvimento de todos os educandos.

Conforme apresentado nos capítulos iniciais desta tese, é sabido que as emoções e os sentimentos devem ser considerados dentro do contexto escolar. Conforme pontuado por Freire (1996/2015), a agência do educador no processo de ensino-aprendizagem também é de fundamental importância, uma vez que ele deixa de apresentar seus conhecimentos prévios, adquiridos ao longo de sua historicidade por sua participação na sociedade e na cultura e se permite construir novos saberes, a partir da interação com os outros sujeitos de seu contexto, neste caso, os educandos, carregados de suas experiências, ainda que menores em termos de tempo e historicidade.

Quando o educador considera seu educando como um sujeito complexo, imbuído de capacidade cognitiva, de emoções, sentimentos e de experiências anteriores, etc, ele os possibilita serem agentes de seus próprios processos de aprendizagem, permitindo-os serem agentes transformadores de suas vidas e de seus contextos.

Ainda, possibilitar às crianças uma participação ativa resulta também no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima, transformando a qualidade da experiência escolar, que ganha um valor emocional diferenciado. Compartilhando dos preceitos dos pensadores da psicologia sócio-histórica-cultural (MARX,

LEONTIEV, BAKHTIN e VYGOTSKY) que embasam esta tese, a experiência emocional é considerada de fundamental importância para a constituição psicológica dos sujeitos.

Logo, situações escolares que possibilitam experiências emocionais positivas, tais como experiências de participação, de motivação, de incentivo, de aceitação, etc, promovem um desenvolvimento psicológico diferente de situações escolares que não possibilitam tais vivências. Além disso, as relações de apoio e participação colaboram no desenvolvimento do vínculo afetivo entre os participantes da atividade, conforme interagem, constroem conhecimento e se coconstituem.

Conforme constatado nos dados desta tese, a atividade possibilitou o surgimento de vínculo por meio da participação ativa das crianças e resultou em uma atividade muito mais rica e com mais construção de conhecimento, impulsionando o desenvolvimento dos participantes, que se mantiveram interessados e atentos por conta da relação afetiva entre educador e educando que se estabeleceu.

Nesta tese, em que o vínculo afetivo é compreendido como uma relação entre pessoas (dialógica e dialética) que, em contexto escolar (histórico, social e cultural), medeia a relação do educando com o conhecimento, com o mundo e com os demais sujeitos, constituindo-os psicologicamente, entende-se que o estabelecimento de vínculo afetivo entre educando e educador é fundamental tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o desenvolvimento humano, conforme ilustrado nos dados desta pesquisa.

Esta pesquisa objetivou compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre educador e educando em contexto escolar. Para tanto, investigou o brincar e a agência e como tais aspectos da situação escolar podem colaborar no estreitamento do vínculo afetivo e de que forma isso pode impactar o desenvolvimento da criança. Os dados observados referenciam mais a agência que ao brincar, embora não excluíssem totalmente a situação de brincadeira, visto que se tratava do estabelecimento de combinados para o brincar, que aconteceria em seguida.

Partindo-se de uma perspectiva histórico-cultural que admite que os indivíduos se constituem mutuamente a partir das relações que estabelecem com os outros e com o meio, tendo a linguagem e a emoção como mediadoras e constitutivas das relações e dos sujeitos, acredita-se que o brincar é uma atividade

lúdica que, unida a uma abordagem que possibilita a agência dos sujeitos é capaz de:

- ✓ Conduzir o desenvolvimento cognitivo;
- ✓ possibilitar a vivência de experiências emocionais;
- ✓ possibilitar a autoregulação do comportamento;
- ✓ desenvolver o pensamento simbólico;
- ✓ possibilitar a internalização de funções psicológicas superiores que apenas surgem a partir de relações entre pessoas (linguagem, raciocínio, memória);
- ✓ possibilitando o estabelecimento de zonas de desenvolvimento proximal;
- ✓ possibilitando interações e estabelecimento de vínculos afetivos.

Este estudo debruçou-se, também, sobre a agência, constatado que a apreensão da realidade, por parte das crianças, é muito mais rica quando há coconstrução do conhecimento e quando seus desejos, gostos e ideias são consideradas importantes no processo de fazer escolhas sobre seus próprios processos de escolarização. Os dados apresentados mostraram o aumento de interesse e de aproveitamento nas atividades cuja a abordagem possibilitou a interação e a coconstrução do conhecimento.Com base no referencial teórico apresentado nesta tese, acredita-se que o vínculo afetivo entre educador e educandos pode se estreitar em qualquer relação No brincar, o educador aproxima-se da linguagem da criança, submetendo-se às regras de suas brincadeiras e ampliando seu repertório de possibilidades. Além disso, quando o educador participa da brincadeira infantil, ele coloca-se na mesma posição dos educandos, possibilitando o surgimento de uma relação de confiança, de valor e de afetividade.

Uma vez considerados agentes ativos na construção do próprio conhecimento, a natureza da relação entre educador e educando muda, deixando de ser unilateral, de ter caráter transmissivo e informativo; passando a ser uma relação de respeito mútuo e democrática, em que sentidos e significados são partilhados e negociados. Essa mudança na abordagem escolar caracteriza uma transformação da relação entre os sujeitos, possibilitando o estabelecimento e

estreitamento de vínculos afetivos, além de caracterizar vivências emocionais mais intensas e promotoras de desenvolvimento.

Assim, esta educadora-pesquisadora acredita que, para o educador impulsionar o desenvolvimento infantil em todas suas potencialidades (social, cognitiva, afetiva e motora), ele deve priorizar a agência em vez de deter todos os turnos e o conhecimento para si e, ao mesmo tempo, propor e participar das brincadeiras, estabelecendo e estreitando os vínculos afetivos com seus educandos para alcançar suas maiores potencialidades para um processo de ensino-aprendizagem que visa o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L.M. Language and Agency. **Annual Reviews Anthropol.** 2001, v.30, p. 109-137.

AMARAL, S. A Estágio categorial. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (orgs.). **Henri Wallon**: **psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000. p. 51-58.

ALMEIDA, L.R. Ser Professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A. Alvarenga; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ARNOLD, J. Attention to Affect in Language Learning. Anglistik. **International Journal of English Studies**, 22/1, 11-22. University of Seville. 2011.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, 2006. Volume 1, Number 2, p.164-180.

BARROCO, S.M.S. & SOUZA, M.P.R. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação da atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2012, 23(1), 111-132

BAKHTIN, M., VOLOSHÍNOV, V. N. (1929/1981). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981 (versão impressa) e 1990 (versão em PDF).

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes ,1992.

____. (1934-1935). O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance.** Trad.: A. F. Bernadini, J. Pereira Junior, A. Goés Jr., H.S. Nazário, H.F. de Andrade. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 2002, p. 34-163.

____. (1952-1953). **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEATÓN, G. A. **Evaluación y Diagnóstico em La Educatión y El Desarollo desde El Enfoque Historico Cultural**. São Paulo: Laura M. C. Calejon, 2001.

BECKER, H. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. SP: Hucitec, 1999.

BERNARDES, M.E.M. **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações: http://bdtd.ibict.br/vufind/ Acesso em 31-8-2016.

BRANDÃO, C.R., BORGES, M.C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. Uberlândia: **Rev. Ed. Popular**, v. 6, p.51-62. jan./dez, 2007.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 171-183.

BRITOS, A.X., LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p.7-38, julho 2001.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOWLBY, J. (1969). Apego e perda, Vol 1. **Apego: a natureza do vínculo.** 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes,1990.

____ . **Attachment and Loss**. New York: Tavistock Institute of Human Relations Basic Books, Perseus Books Group, 1989.

____. (1979). **Formação e rompimento dos laços afetivos.** 3 Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

____. (1988)**. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego** (Traduçao: S. M. Barros). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

____. Apego: a natureza do vínculo, Vol. 1. **Trilogia Apego e Perda**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

____. Separação: angústia e raiva, Vol. 2. **Trilogia Apego e Perda**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum**, 2018.

CODO, W. & GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (org) **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

COLLARES, C. L., & MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico** (A Patologização da Educação). Série Ideias (23), São Paulo: FDE, 1994. p. 25-31.

____. **Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CONRAD, P. Medicalization and Social Control. **Annual Review of Sociology,** Vol.18. 1992. p. 209-232.

CORSARO, W. Peer Culture. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2009.

COUSINET, R. (1949). **Une Méthode de travail libre par groupes**. Paris: Les Editions du Cerf, 1949.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DELARI JUNIOR, A. Discípulos involuntários de Descartes: Síntese do capítulo 18 da **Teoria das Emoções de L.S. Vygotsky**. Material Didático. Umuarama, PR: 2009.

DENZIN, N.K., LICOLN, Y.G. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÉR, L.C.S. Constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In: ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. (Orgs). **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DEWEY, J. (1916) **Democracy and Education**. Create Space Independent Publishing Platform, USA. 2015.

DIONISIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais** in: DIONÍSIO, A.P. [org.]. - Recife: Pipa comunicação, 2014. 80p. : il.. (série experimentando teorias em linguagens diversas)

ENGESTRÖM, Y.; SANINO, A. Studies on expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, 2010, p. 1-23, doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002

FACCI, M.G.D., TESSARO, N.S., LEAL, Z.F.R.G., ROMA, V.G.S.C.G. **Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Volume 11, Número 2, Julho/Dezembro 2007, p. 323-338 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a11, acesso em 23/10/2018.

FLINKELSTEIN, B. La incorporación de la infância a la historia de la educación. **Revista de Educación**, Madrid, n. 281, 1986, p.19-46.

FOULCALT, M. La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. In: Organizacion panamericana de la salud. **Educación Medica y Salud**, 1976, Volume 10, Número 2. p. 152- 170. Disponível em: http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/4451.pdf . Acesso em 23/10/2018.

____. **Historie de la Médicalisation**. C.N.R.S. Editions, Hermes, La revue, 1988. P.11-29

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

____.(1968) **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. A.; SOUZA, M. P. R. de (Orgs.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p.61-77.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII.

____.(1914). À guisa de Introdução ao Narcisismo. In: HANS, L. A. (coord.). **Escritos sobre a psicologia do inconsciente.** Rio de Janeiro: Imago, 2004 p.95-131.

____. (1915). Instintos e suas vicissitudes In: **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1972.

____. **Além do princípio do prazer**. Zurique: Internazionale Psychoanalytischer Verlag, 1920.

____.(1926) **A sexualidade Infantil**. Disponível em: http://www.portalgens.com.br/filosofia/textos/a_sexualidade_infantil_freud.pdf Acesso em: 19/07/2016.

GAZZOTTI, D. & LIBERALI, F. Resolução de Conflitos em Contexto de Educação Bilíngue Infantil - Em Busca de Desenvolvimento Multicultural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** 2014, p. 313-334.

GAZZOTTI, D. Emoção, experiência e ensino-aprendizagem: um olhar para o sujeito na educação infantil. In: IBIAPINA, I.M.L.M.; BANDEIRA, H.M.M., ARAÚJO, F.A.M. (orgs.) **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: Universidade Federal do Piauí, 2016, p. 231-245.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____. **Central Problems in Social Theory**: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. LOCAL: University of California Press, 1979.

GONDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa em ciências sociais. Editora Afiliada, Rio de Janeiro, 1997.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: Caminhos e Desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

Holzman, L. **Vygotsky at Work and Play**. London and New York: Routledge. 2009.

JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2009.

KIROUAC, G. (1994). Lês émotions. In: RICHELLE, M. **Traité de Psychologie Experimentale**. Paris: PUF, 1994.

KOEHLER, W. Intelligence in Apes. In: MURCHINSON, C. (org.) **Psychologies of 1925**. Worcester: Clark University Press, 1926.

LEAVERS, F. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.

LeCOMPTE, M.D. Bias in the Biography: Bias and Subjectivity. **Ethnographic Research, Anthropology & Education Quarterly**, Vol. 18, No. 2, 1987, p. 43–52.

LEITE, D.M. Educação e Relações Interpessoais. In: PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1986.

LEITE, S.A.S; TASSONI, E.C.M. (2013) Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação,** v. 36, n. 2, 2013, p. 262-271.

LEONTIEV, A. N. (1945) **The Development of the Mind: Selected works of Aleksei Nikolaevich Leontlev**. Ohio: Bookmasters Inc, 2009.

____.(1972/1977) **Activity and Consciousness**. Disponível em http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm Acesso em 20/06/2017.

____. (1998). Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-Escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N., **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 2016, p. 119-142.

____.(1944). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII,L.S.; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2016.

LESSA, P. V. O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica. Tese (Doutorado – Instituto de Psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação.** Revista Educativa**,** Goiânia, 2008.

MAGALHÃES, M.C.C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S.. **Pesquisa Crítica de Colaboração. Um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007, p. 73-87.

MACHADO, A.M. Avaliação Psicológica na Educação: Mudanças necessárias. In: ROCHA, M.L.; SOUZA, M.P.R.; TANAMACHI, E.R. (orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** Casa do Psicólogo, 2010, p. x-y.

MAHONEY, A.A. & ALMEIDA, L.R. A dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. (Orgs.) **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, p.15-23.

MARX, K. (1845) **Theses on Feuerbach**. Marx/Engels Selected Works, Volume One, p. 13 – 15.Progress Publishers, Moscow, USSR, 1969. Disponível em: https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/theses.htm Acesso em 05/12/2016

____.,ENGELS, F. (1845/2009) **A ideologia Alemã**. Expressão Popular: São Paulo, 2009.

____. (1849). **Obras Completas. Edições Progresso Lisboa,** Moscovo, 1982. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm. Acesso em: 23/10/2018.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad.: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 2001, p. 33-60

MUTARELLI, A. Estratégias de resistência à medicalização: a experiência francesa. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, M.L. Apresentação nove teses sobre a "infância como um fenômeno social" QVORTRUP, Jens. **Pro-Posições,** Campinas, v.22 n1 (64), 2011, p.199-211.

NEWMAN, F. HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Editora Loyola, 2002.

PATTON, M.Q. **Qualitative evalutaion and research methods**. Newbury Park, California: Sage, 1990.

Periódicos Capes - http://www.periodicos.capes.gov.br/ Acesso em 31-8-2016

PONTECORVO, C; AJELLO, A.M. & ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2005.

QVORTRUP, J. **Childhood as a social phenomenon**: **an introduction to a series of national reports.** Vienne: European Centre, 1991.

____. Nine theses about "childhood as a social phenomenon". In: ____. **Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project**. Vienna: European Centre, 1993. p. 11-18. (Eurosocial Report 47).

____. Generations: an important category in sociological research. In: **Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância**, Braga, 2000. Actas. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v.2, p. 102-113.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva.** Florianópolis, v.20., n Especial, 2002.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON, E. (1959) Professias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor Ltda, 1986, p. 258-295.

SANTOS, A.A.C. Construindo modos de conversar com crianças sobre suas produções escolares. In: SOUZA, M.P.R. (org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 203-228.

SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Editora Bezerra, 1997.

____. CERISARA; A.B. (org.). **Crianças e miúdos**: **perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p.135-162.

____. **Dossiê "Sociologia Da Infância: Pesquisa Com Crianças" Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Educ. Soc. vol.26 n.91, 2005.

SOUZA, M.P.R. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A.M. E SOUZA, M.P.R. (orgs.) **Psicologia Escolar**: **em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 135- 149.

____. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MACHADO, A.M. E SOUZA, M.P.R. (orgs.) **Psicologia Escolar**: **em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 15 – 32.

____. **Formação de Psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas**. Estilos da Clínica, vol.5, no.9, 2000.

____. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE) V.13, No 1, 2009, p. 179-18.

____. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. I: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar**. Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

____. Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: Trento, D.; Oliveira, M; Rego T. (Org.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida contemporânea**. 2a.ed.São Paulo: Moderna, 2008, v. 1, p. 177-196.

____.; FACCI, M.G.D e CAMPOS, H.R.(orgs). **Psicologia e Políticas Educacionais.** 1. ed. Natal: EDUFRN Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

SPITZ, R. **Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood**. Psychoanal Study Child, New York, 1945.

SZTOMPKA, P. **Society in Action**: The Theory of Social Becoming. University of Chicago Press, 1991.

____. **The sociology of social change**. Blackwell, Massachusetts, USA, 1994.

THIOLLENT, M. (1947). **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

TOASSSA, G. Emoções e vivências em Vygotsky: investigação para uma perspectiva histórico cultural. Tese (Doutorado em Psicologia?). Universidade de São Paulo, SP: 2009.

VOLOSHÍNOV, V.N. (1929). **Marxism and the Philosophy of Language**, Seminar Press, in liaison with the Harvard Univerity Press and the Academic Press Inc., 1973. Disponível em https://www.marxists.org/archive/voloshinov/1929/marxism-language.htm acesso em 07-09-2016.

VYGOTSKY, L.S. (1926). **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

____. (1929). The Problem of the Cultural Development of the Child. **Journal of Genetic Psychology**, 36, p.415-32. Disponível em https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/cultural_development.htm Acesso em 29/09/2016.

____. (1930). **Imaginación y creación em la edad infantil**. Tradução de Francisco Martinez, 2.Ed. Moscou - Leningrado: GIZ, 1999.

____. (1931). **The Genesis of Higer Mental Functions**. LevVygotsky Archive :Marxists.org. Disponível em: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1931/higher-mental-functions.htm Acesso em 05/07/2017.

____.(1933-34-35). **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

____. (1934/1987). **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____. **Foundations of Paedology**.Leningrad: Izdanie Instituta,1935a Disponível em: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm . Acesso em 15/10/2018

____. **The Problem of Environment. The Vygotsky Reader**, 1935b. Disponível emhttps://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm . Acesso em 15/10/2018

____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

____. The Collected Works of Vygotsky - Volume 5 - Child Psychology. US: Springer, 1998.

____. LURIA, A.R. **El instrument y el signo en el desarollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

WALLON, H. (1941). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

____. (1947) Les origines de la pensee chez l'enfant. In: **The world of Henri Wallon.** Jason Aaronson, 1984. Disponível em: http://www.marxistsfr.org/archive/wallon/works/1947/ch6.htm Acesso em 05/01/2017

____. (1956). **La psychologie génétique**. In: **The world of Henri Wallon**. Jason Aaronson, 1984. Disponível em: http://www.marxistsfr.org/archive/wallon/works/1956/ch3.htm Acesso em05/01/2017.

____. (1959). **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Disfusão Européia do Livro, 1971.

____. (1942) **Do ato ao pensamento**: **ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WINNICOTT, D.W (1956). A preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D.W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

____. (1983). **O Ambiente e os Processos de Maturação**: Estudos sobre a teoria do Desenvolvimento Emocional. São Paulo: Artmed, 2007.

____. (1965). **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____. **Os bebês e suas mães**. 3.Ed. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

ANEXOS

A. TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
www.ip.usp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Responsáveis,

Como parte do curso de doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, estou pesquisando o vínculo afetivo entre professor e aluno sob a perspectiva histórico-cultural, sob orientação da professora Marilene Proença Rebello de Souza.

Para colaborar no desenvolvimento da tese, cujo título provisório é **O Vínculo Sob a Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural,** gostaria de gravar algumas situações de sala de aula para que, posteriormente à situação escolar, eu pudesse analisá-la à luz da teria que guia a pesquisa. O envolvimento de seu (sua) filho (a) seria participar normalmente das atividades escolares cotidianas, que seriam filmadas para posteriormente serem analisadas por parte da professora-pesquisadora somente.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade de seu (sua) filho (a) será mantida no mais rigoroso sigilo. Nenhum nome será mencionado. As filmagens não serão divulgadas, elas servem apenas como ferramenta de registro para a professora-pesquisadora. Na tese de doutorado a ser desenvolvida, a atividade realizada com as crianças bem como os resultados obtidos serão descritos.

A autorização da participação de seu (sua) filho (a) nesse estudo é voluntária e se você decidir não autorizar ou quiser desistir da autorização em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável pelo e-mail danigazzotti@usp.br ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USPSP pelo e-mail: ceph.ip@usp.br ou pelo telefone: (11) 3091-4182.

Atenciosamente,

Pesquisadora: Daniele Gazzotti Matrícula USP: 5999417	Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza Matrícula:

CONSENTIMENTO

Eu, _____ , R.G. _____ autorizo meu filho(a) a ser um participante desta pesquisa e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e Assinatura do Responsável	Local e data