

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA LAURA BRASIL PERALTA

**AFETIVIDADE EM WALLON E VIGOTSKI PARA A
SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA INDIVÍDUO E SOCIEDADE**

GOIÂNIA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): ANA LAURA BRASIL PERALTA

Título do trabalho: AFETIVIDADE EM WALLON E VIGOTSKI PARA A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA INDIVÍDUO E SOCIEDADE

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 16/06/2021, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA LAURA BRASIL PERALTA, Discente**, em 16/06/2021, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

ANA LAURA BRASIL PERALTA

AFETIVIDADE EM WALLON E VIGOTSKI PARA A
SUPERACÃO DA DICOTOMIA INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos para a conclusão do curso de graduação em psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Renata Leite Soares

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Peralta, Ana Laura Brasil
Afetividade em Vigotski e Wallon para a superação da dicotomia indivíduo e sociedade [manuscrito] / Ana Laura Brasil Peralta. - 2021. LVII, 57 f.

Orientador: Prof. Renata Leite Soares.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia, 2021.

1. Relação indivíduo-sociedade. 2. Psicologia da Educação. 3. Afetividade. I. Soares, Renata Leite, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos sete dias do mês de junho do ano de 2021 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “AFETIVIDADE EM WALLON E VIGOTSKI PARA A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA INDIVÍDUO E SOCIEDADE”, de autoria de ANA LAURA BRASIL PERALTA, do curso de Psicologia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela orientadora profa. Dra. Renata Leite Soares da FE/UFG com a participação do membro da Banca Examinadora: Profa. Dra. Alessandra Oliveira Machado Vieira da FE/UFG. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Renata Leite Soares, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 17:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA LAURA BRASIL PERALTA, Discente**, em 07/06/2021, às 18:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Oliveira Machado Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 18:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2073996** e o código CRC **BE589436**.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem o objetivo de investigar o conceito de afetividade presente na obra de Henri Wallon e Lev S. Vigotski a fim de reunir argumentos para a superação da aparente dicotomia entre indivíduo e sociedade presente no campo da psicologia da educação. Para isso, foi preciso debater a relação entre psicologia e educação e as concepções dualistas nessa área e apresentar as possibilidades e as abordagens teóricas walloniana e vigotskiana. A pesquisa foi teórica de cunho bibliográfico das seguintes obras: *As origens do caráter da criança* (1971) e *A evolução psicológica da criança* (1968), de Wallon, e *Teoria das emoções* (1933/2004) e *Psicologia da arte* (1925/2001), de Vigotski. Considera-se, diante disso, que importa resgatar esses autores que se fundamentaram nas concepções históricas e dialéticas da vida psíquica para a formação efetiva dos sujeitos e construção de uma sociedade justa e igualitária para todos e para cada um.

Palavras-chave: Relação indivíduo-sociedade, Psicologia da Educação, Afetividade.

ABSTRACT

This final work has the objective of investigating the concept of affection in the work of Henri Wallon and Lev S. Vigotski in order to gather arguments for the overcoming of the apparent dichotomy between individual and society in the field of Psychology of Education. To this end, it was needed to debate the relationship between Psychology and Education and the dualistic conceptions in this topic and present the possibilities and the theoretical approaches of Wallon and Vigotski. This research is theoretical and bibliographic of the following works: *As origens do caráter da criança* (1971) and *A evolução psicológica da criança* (1968), by Wallon, and *Teoria das emoções* (1933/2004) and *Psicologia da arte* (1925/2001), by Vigotski. Therefore, it was found that it's important to rescue these authors that are founded in the historical and dialectical conceptions of the mental life for the effective formation and the building of a just and equitable for all and each.

Key-words: Relationship individual-society, Psychology of Education, Affection.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1	
DA RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	9
1.1 A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	9
1.2 O PROCESSO EDUCATIVO EM WALLON: INTEGRAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE	15
1.3 O PROCESSO EDUCATIVO EM VIGOTSKI: SÍNTESE ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE	21
1.4 POR UMA TEORIA OBJETIVA DA SUBJETIVIDADE	26
CAPÍTULO 2	
DO CONCEITO DE AFETIVIDADE EM WALLON E VIGOTSKI	29
2.1 A PALAVRA COMO TEORIA	29
2.2 O CONCEITO DE AFETIVIDADE EM WALLON	31
2.3 O CONCEITO DE AFETIVIDADE EM VIGOTSKI	39
2.4 POR UMA PSICOLOGIA DIALÉTICA DOS AFETOS	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu de inquietações oriundas de estudos, pesquisas e estágios na área da psicologia educacional e escolar, onde as concepções dualistas e fragmentárias de ser humano e, conseqüentemente, de afetividade ainda são muito presentes e também fonte de exclusão, sofrimento e alienação. Tais fatos clamam por uma teoria das emoções crítica, ou seja, que compreende o caráter histórico e social dos afetos, bem como seu desenvolvimento e importância para a construção da moralidade. Nesse campo, devido à influência de teorias que favorecem e naturalizam relações sociais, sobrepondo ora o indivíduo ora a sociedade, ainda permanece um hiato entre a concretude e a materialidade da vida e os conceitos científicos, o que impacta negativamente a realidade de todos(as), uma vez que a educação é responsabilidade e necessidade de toda a cultura.

A fim de fundamentar o problema da aparente dicotomia entre indivíduo e sociedade, é preciso aprofundar na questão da própria relação entre psicologia e educação, que são duas diferentes áreas do conhecimento, mas extremamente entrelaçadas, na medida em que ambas abordam a formação humana. Há que se apresentar, portanto, duas possibilidades de se encarar essa relação no campo da psicologia que se construíram historicamente: aquela que reduz a experiência a biologicismos, cientificismos ou espiritualismos e, por isso, nega a própria vida e, afinal, o feio, mau ou injusto junto com o belo, bom e justo; e a que assume e revela as contradições da vida humana, favorecendo as transformações e renovações da e na sociedade como um todo.

Tais diferenças são expressas nos termos científicos dessas diferentes perspectivas. Defende-se aqui que Wallon e Vigotski, pautados no materialismo histórico dialético, estão no grupo daqueles que buscaram investigar a totalidade dos fenômenos psíquicos, o que pode ser observado também na concepção que tinham sobre afetividade. Dessa forma, busca-se apresentar, de forma breve, a psicologia de cada um, ou seja, como se dá o desenvolvimento da pessoa e seus principais conceitos, além de como defendiam que deveria se realizar a pesquisa e prática de psicólogos(as) e outros(as) profissionais que trabalham na formação humana. Em Wallon, destaca-se os conceitos de domínio funcional, afetividade, cognição, motricidade e pessoa, enquanto em Vigotski, são apresentados os conceitos de função psicológica e internalização. Em cada um deles, é visível a relação indissociável entre indivíduo e sociedade, haja vista que na psicologia construída por eles a relação eu-outro assume papel necessário para a formação efetiva.

Nesse sentido, há que se ressaltar que na palavra, ainda que científica, pode-se encontrar os fundamentos das ideologias e crenças de cada um, de forma que em cada termo seja possível identificar uma teoria, e, ademais, ela é uma mediação necessária para o conhecimento. Isso significa que, apesar da palavra não dar conta da realidade como ela é e de estar condicionada aos movimentos e exigências da história, não há ciência ou produção de saber sem ela. Assim, podem ser elas mesmas objeto de estudo, mediante o qual análises podem ser feitas e conclusões sobre a própria existência podem ser tiradas. Diante disso, espera-se encontrar no conceito de afetividade explicitado por esses dois autores as relações entre indivíduo e sociedade.

Na perspectiva walloniana, as emoções são justamente o elo entre o biológico e o social. Elas têm origem nas primeiras sensações orgânicas de prazer e desprazer do recém-nascido e suas expressões exercem o papel de instrumento para as primeiras trocas sociais, como uma linguagem que antecede a linguagem. Os adultos também são contagiados pelas manifestações emocionais, proporcionando essa ligação entre as mais diferentes pessoas. Por isso, as emoções têm impactos importantes e indispensáveis para a socialização. Contudo, as emoções não são a única forma de manifestação afetiva. Semelhantemente aos demais aspectos da pessoa, a afetividade se desenvolve e se entrelaça cada vez mais com os outros domínios. Pela influência da representação, a emoção pode se transformar em sentimento ou paixão, os quais se diferem pelo nível de autodomínio e pela capacidade de transformar a fantasia em fato concreto.

Em Vigotski, também se pode encontrar a reafirmação das características sociais dos afetos. Ele se preocupou em estudar as teorias das emoções presentes na psicologia da sua época, nas quais encontrou grande influência do pensamento cartesiano, o qual, por sua vez, é permeado por cisões e dicotomias. Defende, então, uma psicologia da afetividade fundamentada em Espinosa, que sustenta o monismo da relação mente-corpo e o fato de que as emoções são, concomitantemente, físicas e psíquicas. Além disso, é no estudo da experiência estética que o autor se aprofunda na questão das emoções ao colocá-las como necessárias para a produção e admiração artística e, conseqüentemente, para a percepção e para a vivência. A esses fatos, Vigotski acrescentou suas ideias sobre pensamento e imaginação, que se relacionam de modo indissociável com os sentimentos. Acerca disso, ele identificou duas leis: a da dupla expressão dos sentimentos e a da realidade emocional da imaginação. A primeira diz respeito ao fato de que os afetos se expressam no corpo biológico e também na seleção de ideias e de impressões. A segunda afirma que um sentimento

verdadeiro pode ser originado de uma imagem irreal. Essas duas contribuem para a compreensão da experiência estética e da criação humana (VIGOTSKI, 1930/2009).

Diante disso, importa debater possibilidades de superação das dicotomias presentes no processo educativo que representam os desdobramentos das diferentes concepções de afetividade no campo da educação e da psicologia e a importância da compreensão da afetividade para uma concepção de educação não adaptacionista e fragmentária. Assim, tendo em vista que Wallon e Vigotski pensaram uma psicologia que busca compreender os sujeitos em sua completude, desvelando e assumindo as contradições que os constituem. Propuseram uma nova psicologia, que não reduz ou fragmenta a complexidade da pessoa e do seu desenvolvimento. Para ambos, portanto, não há separação entre indivíduo e sociedade, sendo o desenvolvimento desses interdependente. Acredita-se que a concepção de afetividade, contendo aspectos individuais, sociais e biológicos, pode contribuir para a superar o falso dualismo presente no estudo da subjetividade e das sociedades. Para isso, foram selecionadas obras dos dois autores que abordam a temática da afetividade, são elas *As origens do caráter da criança* (1971) e *A evolução psicológica da criança* (1968), de Wallon, e *Teoria das emoções* (1933/2004) e *Psicologia da arte* (1925/2001), de Vigotski.

Partindo do pressuposto de que o valor do trabalho científico não está na precisão na medição ou descrição do objeto, mas na relevância do problema indicado por ele, pretende-se apresentar as psicologias de Wallon e Vigotski e, principalmente, suas concepções sobre o desenvolvimento da vida afetiva, com seus impactos individuais e sociais, a fim de combater as propostas semifformativas, que isolam e fragmentam os sujeitos, sobretudo, na contemporaneidade, no que se refere aos seus afetos, posto que o motor do comportamento e a construção dos valores sociais estão além da racionalidade e, então, são de grande interesse para os meios de dominação.

CAPÍTULO 1

DA RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

1.1 A RELAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Teorias apresentam concepções, conceitos e tendências como recursos que auxiliam na compreensão, observação, análise e intervenção na realidade, posto que também emergem da relação com essa realidade. Porém, ao se levar em conta a multideterminação dos objetos estudados, elas podem lançar luz sobre alguns fenômenos ao mesmo tempo em que outros permanecem obscuros. Mas a boa teoria, segundo Mahoney (2004, p.13), é aquela que, “como uma fotografia, permite descobrir dimensões para além do seu foco”. Nesse sentido, há aquelas teorias que buscam apreender os fenômenos com suas complexidades, contradições e totalidade e também aquelas que reduzem, fragmentam e subtraem o próprio objeto de estudo, alcançando “as nuvens do erro no lugar do céu da verdade” (HEGEL, 1807/2014, p. 69).

Evitar o equívoco de apreender um objeto reduzindo-o a uma de suas dimensões é um cuidado que todas as ciências precisam tomar, sobretudo aquelas que, como a psicologia, dizem respeito ao humano, que, diferente do restante da natureza, é ativo, contraditório, desordenado e imprevisível, dado que

A complexidade do homem enquanto objeto de estudo é evidente: simultaneamente é um ser biológico e não-biológico; possui um cérebro que é um órgão morfológico e um espírito ou uma consciência que é psíquica; possui um pensamento que é racional, empírico e técnico e ao mesmo tempo simbólico, mítico e mágico; possui um código genético que estabelece possibilidades e limitações, mas interage efetivamente com uma enorme diversidade de meios físicos-geográficos e socioculturais. (COUTINHO e MOREIRA, 2004, p. 34)

Na pessoa, portanto, estão entrelaçados traços genéticos e culturais. O substrato biológico permite a apropriação das produções culturais desenvolvidas ao longo da história da humanidade e, em conjunto, ambos os fatores possibilitam a formação do psiquismo, do mundo subjetivo, que é constituído mediante o mundo objetivo, como, consciência, inconsciente, afetividade e etc. É por isso que se pode afirmar que o ser humano é concomitantemente biológico e social, único e múltiplo, posto que é multideterminado. Além disso, o sujeito e o objeto do saber psicológico, o ser humano, se confundem. Seu objeto de estudo, a partir de Figueredo (2008), demanda ir além de si mesmo, superando a experiência subjetiva imediata para compreendê-la e explicá-la também em sua dimensão histórica. Todos esses fatores dificultaram o estabelecimento da psicologia enquanto ciência independente e ainda hoje complexificam a práxis psicológica, que não pode evitar contradição e crise desde sua fundação.

Logo, no bojo dessa ciência se cruzam, subjetividade e objetividade, particular e universal, indivíduo e sociedade. Nesse cenário, é formado um hiato entre a realidade mesma e a explicação no nível teórico, o que elucida, de certa forma, a dificuldade em abandonar os dualismos mente-corpo, natural-social e indivíduo-sociedade, bem como a existência de muitos reducionismos (LOUREIRO, 2009), os quais recaem em práticas que promovem pouca ou nenhuma mudança. Afinal, Bittar (2008, p. 101) adverte que

Recuperar as contribuições de teorias que não dicotomizam a relação indivíduo e sociedade, que não negam a distinção dessas realidades, que não se excluem e carregam em si componentes de tensão e conflito, parece apontar-se como tarefa necessária à psicologia.

Na tentativa de compreender como o indivíduo é e como se desenvolve nas diferentes sociedades, encontra-se na psicologia uma constante preocupação com o processo educativo (MIRANDA, 1992). Ademais, uma ciência que procura a transformação social, de acordo com Léon (2007), deve recorrer, de alguma forma, à educação, uma vez que, como afirma Arendt (2000), ela garante a manutenção e renovação da cultura, a qual, desenvolvida por seres mortais, estaria fadada à morte se não fosse pela questão da natalidade, que, por sua vez, introduz constantemente a novidade a um mundo que é velho. Além disso, segundo Kant (1923/1996, p.15), “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação faz.” Educar, portanto, é muito mais que ensinar um conteúdo e tomar uma lição, mas é o que faz dos filhotes de humanos, pessoas. Indivíduo e sociedade, então, estão imbricados na educação de tal forma que não existiriam sem ela ao mesmo tempo em que são autores desse processo.

Dessa forma, a educação é integral, da pessoa que pensa, sente e se movimenta, promovendo - ou não - o desenvolvimento em todos esses níveis, e contextualizada, ou seja, acontece em determinado espaço e tempo. Deve ainda atender simultaneamente à formação do indivíduo e da sociedade, levando em conta os interesses individuais e as necessidades da cultura, haja vista que “o aproveitamento mais adequado das competências¹ de cada um se dá em benefício do indivíduo e da sociedade, assim como a melhor distribuição das tarefas sociais serve ao interesse coletivo e à realização individual”, o que demanda um raciocínio dialético tanto na psicologia quanto na educação, a fim de enxergar as diversas determinações entre indivíduo e sociedade (GALVÃO, 1995).

¹ Competência, nesse contexto, não tem o mesmo significado que na pedagogia das competências, mas é sinônimo de aptidão, que, em Wallon, se manifesta na medida em que as necessidades da pessoa se encontram com as necessidades da cultura. Daí a importância do processo educativo para proporcionar e cultivar diferentes aptidões (DOURADO e PRANDINI, 2012).

Partindo dessa compreensão complexa do processo educativo, como prática social que tanto promove a individuação quanto manutenção e renovação da cultura, não se pode excluir o aspecto psicológico e é possível afirmar que, guardada as devidas proporções, toda psicologia poderia ser considerada uma psicologia da educação, na medida em que o processo de socialização compõem seu objeto de estudo (MIRANDA, 2008). Léon (2007), partindo de semelhante perspectiva, assevera que toda psicologia é, de certa forma, educativa, haja vista que é sua aspiração fundamental contribuir para o desenvolvimento humano, seja do estudante, paciente ou trabalhador, e, para fazê-lo, precisa realizar alguma influência formativa. Sobre esse assunto, Antunes (2008, p. 474) diz que

A educação é constituída por múltiplos determinantes, dentre os quais os fatores de ordem psicológica; portanto, a psicologia tem contribuição para a Educação. Que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação.

A partir disso, pode-se perceber porque as relações entre psicologia e educação acompanham a história do pensamento humano, tornando-se um complexo e amplo campo de estudo e de intervenção, cujo objeto, a partir de Gatti (1997), é o modo pelos quais os sujeitos se desenvolvem como consciências e identidades, pela interação com os outros que os coloca em sintonia com a cultura e com os conhecimentos que ela privilegia. Psicologia e educação, logo, são áreas que estão relacionadas, sendo campo de muitos embates e divergências que, na realidade, não se resolvem, mas se desenvolvem.

Sobre essa relação, Saviani e Goldberg (1976 apud MIRANDA, 2008) identificaram duas tendências principais: uma que parte da psicologia para a educação e retorna a primeira e outra que parte da educação, levantando questões para a psicologia e voltando, finalmente, para a educação. Nessas perspectivas, pode-se perceber a imposição de um desmembramento entre teoria e prática, posto que coloca uma área como campo de pesquisa e outra como campo de intervenção, o que reduz tanto o papel da teoria quanto da prática e facilita análises e ações reducionistas. Ao pensar qualquer uma dessas enquanto polarizações distintas, nega-se a possibilidade de reflexão crítica e o ímpeto explicativo, ficando refém do praticismo e instrumentalização da educação. Qualquer tentativa desse tipo implica em privar o sujeito de reconhecer-se enquanto autônomo e dependente da sociedade.

Há, no entanto, segundo Gatti (2003 apud MIRANDA, 2008) uma terceira possibilidade, a qual defende a ampliação desses pólos, integrando outras áreas do conhecimento e da prática social e aprofundando nos temas que necessitam de uma

abordagem psicológica, a qual deve ser integrada à ótica educacional e social de forma transdisciplinar. Nessa perspectiva, psicologia e educação podem ser compreendidas em suas especificidades, mantendo, ao mesmo tempo, a contradição entre elas, podendo enriquecer o processo educativo em sua totalidade. Assim, a tensão entre psicologia e educação é mantida, sem separá-las ou mesmo confundi-las, tomando uma pela outra.

À vista disso, Gatti (2010) reitera que o diálogo entre essas áreas é indispensável, como também a interlocução com outros campos do conhecimento, haja vista que o campo da psicologia da educação é amplo, compreendido por diversas regiões e contornos de difícil demarcação. Faz-se necessário, então, o desenvolvimento e aplicação de esquemas conceituais abrangentes, social e historicamente, sem perder de vista a particularidade dos sujeitos. Por isso,

A ótica a privilegiar é multidimensional, transformadora, uma ótica de alternativas, de flutuações, ou seja, ao lado dos processos construtivos e auto-organizativos deve-se considerar a mudança e a incerteza presentes nesses processos. Para a compreensão desses fenômenos, respostas genéricas, ou as fragmentárias e específicas, vêm se mostrando pouco consequentes, e por esta razão tem-se buscado na Psicologia da Educação novas formas de olhar os fenômenos educativos. Formas que permitam integrar, sob certas condições, o social e o pessoal, sem dissolver um no outro. Este é um desafio e tanto para os cientistas do campo. (GATTI, 2010, np)

Ainda há que se ressaltar o emaranhado de denominações que a área recebe ou já recebeu ao longo da história, como psicologia da educação, psicologia na educação, psicologia educacional, psicologia aplicada à educação, psicologia pedagógica, psicologia escolar e educacional e etc. Todas elas estão ligadas a um conjunto de práticas e/ou teorias desenvolvidas no campo educacional (escolar ou não), provocando, em alguns casos a cisão entre elas. Com isso, é possível afirmar que existe certa crise inclusive no que diz respeito à identidade deste campo. Tais identificações, ademais, implicam também em diferenças no objeto de interesse, nas suas finalidades, nos métodos de análise e de intervenção e, conseqüentemente, na concepção de pessoa, sociedade e educação, além da forma como propõe uma relação ou uma ruptura entre a psicologia e a educação (BARBOSA e SOUZA, 2012). É importante levar em conta que o que se defende aqui são formas de pesquisa, de produção de conhecimento e de intervenção que visam imbricar teoria e prática, com compromisso ético-político, posto que, segundo Miranda (2008, p. 29), “É preciso ter em conta que teoria e prática não devem ser pensadas enquanto polarizações distintas”.

Diante disso, pode-se dizer que a área da psicologia da educação é composta por grandes contradições e disputas internas entre diferentes perspectivas e que, no movimento da história, passou por várias transformações, “sendo um conhecimento e uma prática que ora esteve a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuiu para reflexões

revolucionárias e emancipatórias” (BARBOSA e SOUZA, 2012, p. 164). Melo e Patto (2008) afirmam que compreensões reducionistas e fragmentadas de indivíduo e de sociedade têm contribuído para práticas educativas excludentes e, conseqüentemente, violentas. Uma práxis psicológica que não reflete sobre a realidade, buscando desvelar as contradições e mesmo os compromissos políticos, está fadada a reproduzir a violência da cultura. Mas uma prática ou aplicação dos conhecimentos psicológicos coerente com os desafios reais está atrelada à reflexão e à sensibilidade ética.

Nesse sentido, não é qualquer psicologia que pode contribuir positivamente para o processo educativo. Por um lado, há aquela que contribui para a atomização do sujeito e, assim, para a divisão entre indivíduo e sociedade e a redução de fenômenos sociais à fenômenos psicológicos, dos psicologismos, ou à exclusão da individualidade, dos sociologismos. Essas abordagens atuam “para a integração de um sujeito abstrato a uma sociedade harmônica, através de processos educativos supostamente neutros”, como afirma Bittar (2008, p. 96). Por outro, há aquela que, de acordo com Gatti (1997), busca um olhar mais integralizante e focado, uma vez que a complexidade desse fenômeno exige análises e configurações conceituais que sejam multidimensionais, multideterminadas e multideterminantes, levando em conta a transversalidade dos elementos a serem incorporados. Tal psicologia da educação busca o fato como é determinado na realidade, nos diferentes conjuntos que pode participar, haja vista que a construção e a morte dos conceitos científicos estão ligadas ao movimento da cultura, da ciência e, portanto, da história. O objetivo é reconstruir o fenômeno segundo as pegadas deixadas em seu contexto, capturando sua historicidade e suas associações.

Partindo do mesmo ponto de vista, Vigotski e Wallon defendem a existência de uma correlação entre psicologia e educação, na medida em que há síntese na contradição. Não há, para eles, uma ciência que cria ou descobre as leis de um lado e, de outro, uma ciência, arte ou técnica que as aplica. Vigotski (1924/2001, p. 1) defende que deve haver uma relação de igualdade entre elas e que, então, nenhuma deve se subordinar à outra, visto que a educação é “a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo”, de forma que a psicologia não determina diretamente nenhuma conclusão pedagógica, mas proporciona meios de se pensar cientificamente o processo educativo. Diante disso, cunhou o termo psicologia pedagógica, para o campo intermediário entre psicologia e educação, o qual seria um ramo especial da psicologia aplicada e cujo objetivo seria não só compreender os fenômenos psíquicos, mas também transformá-los. A educação, dessa forma, estaria no centro da investigação

psicológica, posto que sua meta seria a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio, ou seja, a fabricação da pessoa revolucionária (TOASSA, 2013).

Wallon (1979), por sua vez, via o estudo da criança como uma maneira não só de compreender o psiquismo, mas também de contribuir para a educação e, por isso, defende que entre psicologia e educação deveria haver uma relação de colaboração para a organização de uma nova educação, que atenda as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, que promova o seu desenvolvimento em todos esses níveis e que fomente justiça, equidade e dignidade na estrutura social. Ambas as áreas, então, seriam promotoras de questionamentos, de possibilidades de investigação e de intervenção, sendo necessário também buscar elementos em outros campos do conhecimento. A abrangência do seu objeto de estudo demonstra que não há respostas-padrão ou fórmulas prontas, mas busca desvelar a realidade complexa e a trama de fatores que a condicionam (GALVÃO, 1995).

A análise dessa relação nos dois autores contribui para a superação das visões reducionistas na medida em que não restringe o processo educativo a indivíduos atomizados em uma sociedade idealizada e estática. É nesse sentido que Alencar e Francischini (2016, p. 50) dizem que

[...] as duas perspectivas convergem num ponto fundamental: a relevância do meio social no desenvolvimento, constituição e construção dos sujeitos. [...] Desse modo, estes autores se opuseram aos paradigmas psicológicos naturalizantes e biologizantes acerca do fenômeno psicológico e, conseqüentemente, contrários à compreensão reducionista acerca da ontologia do sujeito.

Ambos analisaram a psicologia da sua época, identificando concepções dualistas, que favoreciam dimensões imateriais, os idealistas, ou dimensões materiais, os mecanicistas, e propuseram superar essas separações. Fundamentados no materialismo histórico dialético como referencial teórico e método de análise, dispuseram-se a construir sínteses entre as propostas dicotômicas que existiam na psicologia da época, opondo-se às concepções reducionistas, biologizantes, mecanicistas e lineares do desenvolvimento humano, como asseveram Alencar e Francischini (2016). Do ponto de vista dessas teorias, os conceitos devem conter a totalidade da realidade, não sendo unívocos, unidimensionais ou linearmente interligados, haja vista que propõe a apreensão da realidade sem excluir as contradições.

Nesse sentido, nenhum deles temeu essas oposições, mas, pelo contrário, debruçaram-se sobre elas, inclusive como parte de seu método de investigação. A crise da psicologia só poderia ser ultrapassada pela superação dos princípios dualistas, de identidade e não contradição, que afirmam que algo só pode ser igual a ele mesmo e tudo o que é contrário é necessariamente falso. As contradições, entretanto, são compreendidas como constitutivas da

sociedade e do psiquismo e como motivadoras do desenvolvimento e da formação. Trata-se, então, de uma psicologia da diferença, condição necessária para que exista uma relação entre indivíduo e sociedade. É válido lembrar, contudo, que, apesar das semelhanças, são dois autores diferentes, que se desenvolveram em contextos distintos e que propuseram duas psicologias diferentes e, por isso, não devem ser tratados de forma intercambiável.

1.2 O PROCESSO EDUCATIVO EM WALLON: INTEGRAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Henri Wallon (1879-1962) cresceu como filho da burguesia francesa, grandemente influenciado por valores republicanos, democráticos e humanistas. Viveu um período marcado por muita instabilidade social, turbulência política e expressão de diferentes vertentes filosóficas, que revelavam as contradições da cultura e a influência do meio no desenvolvimento da pessoa e também demandavam um claro posicionamento político, o que se revelou em sua marcante inclinação para o engajamento social. Participou ativamente de eventos marcantes na história da humanidade, como as grandes guerras mundiais, o avanço do fascismo na Europa e a revolução comunista soviética. Como professor e pesquisador, criticou as vertentes da psicologia de então, marcando uma disposição diferente dos seus contemporâneos (GALVÃO, 1995; NASCIMENTO, 2010).

Seu questionamento principal era sobre a natureza dos laços entre as pessoas, ou seja, o que faz dos filhotes de humanos, pessoas. Buscou, então, construir conhecimento sobre a pessoa completa, isto é, não fragmentada e com todas suas dimensões concatenadas e interligadas, mergulhada em determinado contexto, o qual garante o seu desenvolvimento, e também em constante construção, sempre inacabada. Sobre isso, Nascimento (2010, p. 9) afirma que

Sua recusa em reduzir a psicologia a alguns processos de análise e seu interesse em constituir uma ciência do homem, na qual a complexidade pudesse ser considerada por meio de uma multiplicidade de pontos de vista, fizeram com que defendesse o estudo da pessoa em sua totalidade, ou seja, suas particularidades, seus comportamentos e as relações com os outros, com o cotidiano, o que permitiria compreender a diversidade e as contradições do psiquismo.

As vertentes psicológicas da época, influenciadas pelo dualismo cartesiano, tendiam a reducionismos ora mecanicistas, que defendiam que a vida psíquica era mero produto do cérebro, ora espiritualistas, que defendiam que o psiquismo era pura metafísica da vida interior. Todas essas possibilidades fecham a realidade em quadros estáticos, o que faz necessário um modo de pensar que permita descobrir ou explicar as formas mais variadas de

causalidade, bem como as relações complexas, emaranhadas, sutis e variadas entre os aspectos mais heterogêneos nos fenômenos estudados. Wallon (1975, p. 110), então, assevera que não se pode encontrar solução reclamando um dos dois princípios, mecanicista ou espiritualista, a explicação total da vida psíquica, pois “o dualismo põe problemas de relações que são insolúveis e ele repugna ao espírito ao impor-lhe dois sistemas de princípio ou postulados totalmente heterogêneos”, haja vista que não dão conta da realidade, negando parte dela. Dessa forma, como psicólogo que se empenhou em desvelar as relações e a totalidade, Wallon

[...] vai repensar estas oposições e ultrapassá-las, procurando ao mesmo tempo as contradições reais e como podem ser essas contradições um motor da evolução da criança. O seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em como se edifica, através dessas condições, um novo plano da realidade que é o psiquismo, a personalidade. (ZAZZO, 1968. p. 13)

Dessa forma, a teoria walloniana defende o estudo do ser psicológico integral. Almeida (2008, p. 26), comentando Wallon, afirma que “O humano seria uma unidade de diversidade, e compreendê-lo exigiria um movimento de *ir* e *vir*, do específico para a totalidade, da semelhança para a diferença, numa análise de conjunto que possibilitaria uma aproximação do ser real.” Daí a tentativa de não encarar os fatos em série fechada. A psicologia que considera a divisão rígida dos fatos, como sugeriu Wallon (1971), tende a cair em muitas inconveniências. Nelas, se reparte a experiência das coisas e da vida, somente para unificá-las de forma artificial posteriormente, diante da exigência de construir um conhecimento unificado do real. Propõe, por conseguinte, a abolição ou reformulação das antigas distinções e categorias intelectuais.

Assim, a psicologia deve pensar de forma a incluir reciprocidade e conflito, não a propriedade ou a substância estática do que se observa, mas o *processo*, o *ato*. Trata-se do estudo do movimento e das mais variadas causalidades, tanto mais necessário quanto mais complexo e emaranhado é o objeto estudado. Por isso, a unidade e especificidade da psicologia nessa perspectiva

[...] está em estudar o homem em relação com os meios que ele deve reagir, com as atividades às quais ele se dedica. O homem é um ser biológico, é um ser social e é uma mesma pessoa. O objecto da psicologia é fazer conhecer a identidade do homem sob seus diferentes aspectos. Não uma identidade uniforme e universal, mas antes pelo contrário os efeitos indefinidamente variáveis das leis que regulam as suas condições de existência (WALLON, 1975, p. 168-169).

Nesse sentido, visando facilitar a análise e compreensão, Wallon (1968) identificou no ser humano quatro domínios funcionais, quais sejam: afetividade, ato motor, conhecimento e

pessoa. São construtos teóricos usados para explicar didaticamente o psiquismo, que é uma única realidade. Eles correspondem a determinados campos de ação e de organização e mantêm relação com os demais, de forma que não é possível delimitá-los sem certa ambiguidade. Tais relações, dessa forma, não acontecem à semelhança da somatória das partes ou da combinação harmônica, mas seu desenvolvimento se dá mediante antagonismos, oposições e diferenças. Por isso, como afirma Tran-Trong (apud SANTOS, 2015) a evolução da pessoa não pode ser um processo progressivo e contínuo. Contêm, ao contrário, oscilações, ritmos, mutações de nível e de direção, as quais revelam as leis do desenvolvimento explicitadas por Wallon como alternância, preponderância e integração.

Isso quer dizer, segundo Santos (2015), que os diferentes domínios funcionais se organizam de forma que as motivações estão ora voltadas para o mundo externo ora para o mundo interno e, mesmo todos estando presentes em todas as atividades da pessoa, sempre um deles está em primeiro plano. Além disso, a unificação deles dá sempre origem a um novo conjunto ou ciclo no desenvolvimento, no qual os domínios perdem sua autonomia original, tornando-se cada vez mais entrelaçados e dependentes, e do qual recebem nova significação e novo papel na vida do sujeito. Logo, desenvolver-se significa evoluir em todos esses aspectos e os “domínios devem ser considerados em seu conjunto e na inter-relação entre eles, ao se falar em desenvolvimento” (ALMEIDA, 2008, p. 48). Mahoney (2012) assevera ainda que todos eles não nascem prontos, mas se desenvolvem e modificam na medida em que a pessoa evolui e em que aparecem novas exigências do meio. Inicialmente, aparecem de forma sincrética, reagindo como um todo indiferenciado, e, mediante o esforço da criança, suas intenções e as solicitações do meio, agem de forma mais precisa e articulada.

A afetividade, ponto de partida da vida psíquica, é um campo amplo em que estão presentes diferentes tipos de manifestação, como emoção, sentimento e paixão. É um fenômeno complexo, como afirmam Mahoney e Almeida (2005, p. 19), ligado “à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo interno/externo por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. É o domínio responsável por vincular o orgânico e o social, a criança e o adulto, o indivíduo e o meio, justamente pelas características das emoções. Elas são contagiosas e comunicativas, por isso, a criança, desde muito pequena, copia as expressões emocionais do cuidador, sendo essa a primeira troca social. A criança, expressando seus estados afetivos, mobiliza reações semelhantes, chamando os outros para complementar suas ações que ainda não podem garantir sua sobrevivência seja no mundo físico ou social. No domínio da afetividade, desse modo, se entrelaçam o mundo subjetivo e

objetivo, posto que “opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores.” (WALLON, 1968, p. 148).

Semelhantemente, o ato motor possui diferentes manifestações, desde as pequenas contrações musculares até o deslocamento no espaço. Sua principal função é colocar a pessoa em relação com o meio, como acontece em outras espécies animais. Contudo, somente no ser humano o movimento pode adquirir características técnicas ou simbólicas. O sorriso é um exemplo desse processo. O que, inicialmente, é um simples mover dos lábios, como resultado do bem estar fisiológico, é interpretado pelo meio social como um sorriso e, de fato, torna-se um na medida em que adquire, posteriormente, a intenção de comunicar o bem estar. Assim, a criança pode absorver e reinventar o outro, visto que imita seus movimentos, experimentando os mais diferentes papéis, o que é indispensável para o desenvolvimento. Ademais, esse domínio permite a aproximação e a investigação do meio social e físico, por meio do deslocamento, do toque etc (WALLON, 1975; 1968).

O conhecimento, de acordo com Mahoney (2004), é responsável não só pela análise e compreensão da realidade objetiva e subjetiva, mas também pela representação, planejamento, imaginação, elaboração, entre outros. Está estritamente ligado à linguagem e ao pensamento, cujo desenvolvimento depende do conhecimento ao mesmo tempo em que modifica as informações já adquiridas e o próprio jeito de conhecer, detectando e definindo significados, para dissociá-los, reuni-los, confrontando com relações lógicas e experimentais e tentando reconstruir por seu intermédio a possível estrutura das coisas (WALLON, 1968). É marcadamente dependente dos demais domínios, pois usa e modifica as coisas e as experiências e é motivado pelos afetos.

A pessoa, finalmente, é o todo da personalidade. Nela se encontram os demais domínios de forma a permitir o surgimento de funções cada vez mais complexas. Prandini (2010 apud SANTOS, 2015, p. 266) afirma que “A dinâmica funcional da pessoa pode ser compreendida a partir da integração funcional dos conjuntos, segundo a qual, várias funções classificadas nos domínios motor, afetividade, e conhecimento participam de forma conjunta.” Seus primórdios estão justamente no início da vida psíquica, ou seja, na vida vegetativa, influenciada pelos primeiros contatos entre sujeito e ambiente ao mesmo tempo em que também participa ativamente nesse processo. Em cada fase do desenvolvimento, além disso, a pessoa apresenta diferentes necessidades e responde de forma diferente às transformações maturacionais e às exigências do meio. Dessa forma,

É pelo sentimento de personalidade que são amalgamados aos reflexos de aspectos orgânicos, que inserem o indivíduo como tal em seu ambiente, os valores cujo único suporte consiste em noções completamente abstractas ou ideias, uma vez que seu

objecto não pode reportar-se a uma existência material, mas apenas a consequência eventuais, cujo nível varia, aliás, com a civilização da época e o grau de evolução psíquica atingido pelo indivíduo; umas vezes objectivas e sensíveis, outras mais estritamente íntimas e morais (WALLON, 1968, p. 143).

Nos primeiros momentos, a pessoa ainda não pode se diferenciar do meio. Antes é necessário se submeter a “bastantes discriminações, a arranjos conceituais, a trocas interindividuais” (WALLON, 1975, p.154). As primeiras reações do recém-nascido não são expressivas, mas simples tentativas de liquidar as tensões orgânicas e, tendo em vista que não são suficientes para sua sobrevivência, precisam ser completadas e interpretadas pelo outro. Com o tempo, a criança compreende a influência que exerce no meio e, por conseguinte, as reações começam a ter o objetivo expressivo. Começam a ser reações-para-o-outro. Na sua evolução, a pessoa experimenta a necessidade de contradizer o outro, para se colocar e se compreender como uma pessoa única e diferente dos objetos e das demais. Assim, conforme Wallon (ibid, p. 159) a elaboração do *eu* e do *outro* acontecem ao mesmo tempo e são dependentes, pois “São dois termos conexos cujas variações são complementares e as diferenciações recíprocas.”

O par eu-outro é, então, indissolúvel, o que quer dizer que não pode haver *eu* sem o *outro*, nem mesmo a consciência de si e, conseqüentemente, do seu negativo. O outro, ou *socius*, em termos wallonianos, exerce o papel de intermediário entre o mundo interior e o mundo concreto do ambiente e é, portanto, indispensável para a evolução da pessoa, o que não exclui a necessidade de diferenciação entre aquilo que é seu e o que pertence a esse estranho essencial. Dessa forma, “O equilíbrio entre o eu e o outro não é uniforme nem constante. O seu dinamismo é recíproco e variável.” (ibid, p.167). Nessa diáde, portanto, as fronteiras não são rígidas nem de fácil determinação, podendo se apagar e se fortalecer nos diferentes momentos da vida. Não é tão pouco uma relação harmônica, mas é relação *efetiva*, posto que existe bipartição entre dois termos antagônicos, “[...] um que é a afirmação de identidade consigo mesmo e o outro que resume o que é preciso expulsar desta identidade para a conservar” (ibid, p. 156).

Se o sujeito é capaz de se relacionar efetivamente com o outro, é porque pode se diferenciar. Essa diferenciação é resultado do que ocorre na própria consciência. Para afirmar sua identidade, é preciso ter o outro e negar o diferente de si. Por isso, Wallon (ibid, p. 156) afirma que “O *socius* ou o *outro* é um parceiro perpétuo na vida psíquica.” Identificação e oposição impulsionam a evolução da pessoa de forma dialética, o que significa que

A discriminação para com o outro tem por contrapartida uma tendência inversa para a identificação. A força desta identificação, ao mesmo tempo experimentada e recusada, além de que em proporções variáveis, rodeia o sujeito de modelos que ele

aprova ou que rejeita. Ela pode interessar suas atividades mais humildes ou mais elevadas e produzir-se a diferentes níveis da personalidade. A influência que possui sobre a evolução desta é evidentemente considerável. [...] Exprimem-se simultaneamente, a todos os níveis da evolução, por ações e reações do sujeito e do meio um em relação a outro. O meio mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas o meio social. Alternadamente ela confunde-se com ele e com ele se dissocia. A sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e identificações. É dialética. (ibid, p. 92)

Não há, portanto, ser humano separado do meio social em que se desenvolve. Ele recebe da sociedade o suporte para sua evolução. Completamente dependente, o filhote humano interfere no meio social de maneira indireta. As manifestações afetivas, inicialmente ligadas ao corpo, convocam os demais para a troca interpessoal, a ponto de poder-se dizer que se é geneticamente social. Os laços entre os humanos antecedem a intenção, o raciocínio e até mesmo a consciência de si e, na verdade, são responsáveis por impulsioná-los. Assim, indivíduo e sociedade “devem ser considerados simultaneamente e não como peças soltas que seria necessário ajustar” (ibid, p, 86).

Diante disso, pode-se afirmar que o fato de não haver hiato entre o individual e o social não quer dizer que tal relação se dá de forma pacífica, inalterada, mas é perpassada por conflitos e tensões entre as necessidades da pessoa e as exigências do meio social. O processo que medeia esses termos é a Educação, que de acordo com Wallon (1979, p. 10),

[...] foi definida como a influência exercida pela sociedade dos adultos sobre a das crianças, no sentido de as tornar aptas à vida social numa sociedade determinada. Assim, estariam em presença dois termos, um que representa a forma social, e outro a forma individual, constituindo a pedagogia o traço de união entre elas e tendo por missão descobrir os meios mais propícios para adaptar os indivíduos à sociedade.

Educar, portanto, é atender simultaneamente às necessidades individuais e culturais. Por isso, a exigência de se pensar dialeticamente, evitando tanto as dissociações quanto as dissoluções entre os termos envolvidos, haja vista que, pautada no real, a dialética marxista

“dá à psicologia o seu equilíbrio e a sua significação, que subtrai à alternativa dum materialismo elementar ou dum idealismo vago, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes. É ela quem mostra simultaneamente ciência da natureza e ciência do homem, suprimindo deste modo a ruptura que o espiritualismo procurava consumir no universo entre a consciência e as coisas. É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e o meio, suas perpétuas interações recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade.” (WALLON, 1975, p. 67)

Levando em consideração o objeto e o método walloniano, Galvão (1995) afirma o empenho do psicólogo em contribuir para a educação, respeitando a natureza da criança em sua totalidade para seu pleno desenvolvimento e a integralidade dos processos, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e digna.

1.3 O PROCESSO EDUCATIVO EM VIGOTSKI: SÍNTESE ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), bielorusso, da antiga União Soviética, cresceu em um lar extremamente intelectualizado, no qual os debates eram valorizados. Seus pais eram membros bem instruídos da comunidade judaica, o que marcou sua formação e vida acadêmica. Desde muito jovem, assuntos altamente abstratos, como o papel do indivíduo na história, faziam parte das suas ocupações. Durante seus anos na faculdade e de recém formado, ampliou seus interesses, incluindo problemas pedagógicos e psicológicos. Como professor, lecionou em vários institutos e universidades e também se tornou um dos líderes culturais mais destacados da época. Assim como Wallon, presenciou revoltas, guerras e massacres. Sua nova proposta para a psicologia fazia parte de um projeto de um novo homem e de uma nova sociedade, condizente com o regime socialista recentemente implantado. Essa causa ele levou extremamente a sério e dedicou toda a sua energia. É nesse cenário que as dimensões interpessoal, histórica e social ganham importância e a interdependência entre os aspectos físicos, cognitivos, sociais e afetivos se destaca na transformação integral do sujeito (OLIVEIRA, 1997; VAN DER VEER e VALSINER, 1991/2001).

De acordo com o seu contexto, buscou construir um novo paradigma na psicologia, em oposição ao conhecimento científico vigente, dando destaque às dimensões sociais e culturais na pessoa. Também fundamentado no materialismo dialético como teoria e método, Vigotski (1927/1997) anunciou que a mera transposição dos estudos marxistas da crítica da economia não é suficiente para a psicologia, cujos fenômenos são muito diversos. Propôs, então, a criação de um materialismo psicológico como uma psicologia geral, responsável por trazer unidade ao saber psicológico, pondo, conseqüentemente, um fim à crise presente nessa área desde sua aparição, e também fazendo a mediação entre o materialismo dialético e as psicologias particulares. A psicologia geral seria um sistema filosófico e uma metodologia aplicada a determinado número de fenômenos, o que, nesta perspectiva, deveria ser o materialismo dialético, já que não é objetivo da ciência encerrar a verdade e a totalidade sobre o psiquismo em uma simples fórmula, mas construir conhecimento sobre ele a partir do modo como está presente na história humana.

Pode ser observado na contemporaneidade, no entanto, que o saber psicológico continua em crise e a psicologia de Vigotski se tornou mais uma entre muitas abordagens,

posteriormente chamada histórico-cultural, mas isso não diminui sua produção em nenhum aspecto, já que, conforme Toassa (2014, p. 52),

O singular marxismo científico projetado por Vigotski afirma-se como pensamento cujo destaque se atribui à relação, ao conflito, ao paradoxo, à contradição (ao “drama” do desenvolvimento humano) e não simplesmente a um evolucionismo triunfante, uma teleologia das formas superiores de comportamento, cujo conteúdo seja finalista e, nas suas implicações práticas, normatizador. [...] Conforme explorado em Toassa, para Vigotski, à psicologia era necessário construir abstrações que, partindo das psicologias particulares (como a psicologia da criança ou a psicologia comparada) em algum nível se elevassem com relação ao seu material empírico concreto, gerando abstrações úteis à compreensão do humano “em geral”.

Dessa forma, na mente humana estão presentes, em síntese, tanto a história individual quanto a história de toda humanidade, ou seja, “A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético” (PINO, 2000, p. 51). Em Vigotski, a história possui dois sentidos, os quais são a dialética das coisas em geral e a história humana. Por isso, a história pessoal é resultado da atividade singular de cada indivíduo e também faz parte da história da humanidade, o que significa que a pessoa é histórica e social ao mesmo tempo em que única. Além disso, o natural e o social fazem igualmente parte do processo de desenvolvimento. Assim, na tentativa de negar a psicologia que admitia esses processos em separado, assume que a cultura faz parte da natureza humana e, em consequência, constitui o funcionamento psicológico da pessoa.

Ao colocar em questão as relações entre indivíduo e sociedade e natural e social, o psicólogo não propõe um dualismo. Pelo contrário, sugere a superação dele pela síntese que está presente na história, a qual é oposta aos reducionismos das psicologias que tratam os fenômenos biológicos e culturais como da mesma ordem, seguindo as mesmas leis. O desenvolvimento cultural da criança, nesse contexto, é incorporado à maturação orgânica, sendo esses dois planos, o natural e o cultural, intercomunicáveis e constituindo um único processo de formação biológico-social da personalidade da pessoa. Para formar esse novo ponto de vista na psicologia, compreende-se que o desenvolvimento da criança constitui uma unidade dialética dessas duas linhas essencialmente distintas em princípio e sua tarefa é, então, investigar as duas, bem como os seus entrelaçamentos em cada etapa sucessiva da vida. Deve-se apreender esse processo como parte de um todo complexo, relacionando a formação cultural e biológica da conduta, sem perder de vista a concatenação de ambas (VIGOTSKI, 1931).

Desse modo, Vigotski (ibid) apresenta o conceito de *função*, que pressupõe certa regularidade na história do desenvolvimento e da formação do psiquismo enquanto um sistema e um papel peculiar nele, como uma cadeia de reações e estímulos coincidentes ou

contíguos. Pino (2000) ressalta ainda que não se pode desenvolver esse conceito sem certa opacidade e ambiguidade, nem mesmo compreender as funções isoladamente, posto que visam romper com a visão tradicional que concebe o psiquismo como um conjunto de realidades ontológicas assimiladas a determinados órgãos do corpo de forma rígida e a-histórica. Nesse cenário, emerge a importância da abordagem dialética, uma vez que admite a influência da natureza sobre a pessoa e da pessoa sobre a natureza, no movimento de ruptura do natural para o cultural, criando novas condições de existência.

As funções podem ser elementares ou superiores. As primeiras estão ligadas ao corpo biológico e, no decorrer do desenvolvimento, adquirem nova forma e são incorporadas na história, na medida em que as segundas, que são culturais, emergem. Durante o processo de desenvolvimento histórico, as funções elementares apenas se modificam, enquanto as superiores experimentam mudanças profundas em todos pontos de vista (VIGOTSKI, 1931). Essas últimas são definidas pelo autor como

[...] relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade. Tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar. De tal modo que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permaneçam quase sociais, como ele diz (VIGOTSKI, 1989, p. 106 apud PINO, 2000, p. 60).

Além disso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores abarca dois tipos de fenômenos, duas causas diferentes de sua formação, que são, o domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento, como linguagem e cálculo, e a própria construção delas que são, por exemplo, a atenção voluntária, a formação de conceitos, a memória lógica etc. Ambos parecem completamente heterogêneos, mas estão presentes como causas fundamentais, jamais se fundem e também estão unidas de forma indissociável (VIGOTSKI, 1931). De forma geral, é possível afirmar que toda função psicológica superior já foi uma relação entre duas pessoas, o que quer dizer que, nesse processo, o intersíquico é convertido em intrapsíquico. Oliveira (1992/2016) afirma ainda que, para isso, deve haver uma relação efetiva, densa, não apenas uma troca mecânica e limitada ao patamar intelectual, e simbolicamente mediada, mantendo a tensão entre indivíduo e sociedade.

Tal passagem ocorre mediante um processo chamado *internalização*. Para compreendê-lo, é preciso, antes, entender os conceitos de *instrumento* e *signo*, bem como suas semelhanças e diferenças. Ambos foram criados para serem meios de transformação, mas os instrumentos são usados por muitas espécies, não só a humana, como mediador da atividade externa para controlar e modificar a natureza. Já os signos são mediadores da atividade interna para modificar o psiquismo. Esses últimos são utilizados para resolver problemas

psicológicos, como lembrar, relatar, comparar etc. O uso desses meios é prova de que o desenvolvimento não pode ser um movimento linear biologicamente determinado. Nesse sentido, Vigotski (1991, p. 39) diz que

[...] o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade predeterminado. O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Com isso, Vigotski (1991; 2000) também afirma que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa, o que significa que no movimento da relação entre duas pessoas, o *outro* dá ao *eu* as coordenadas da vida cultural e esse último as reconstrói de forma particular. Relações sociais são transformadas em processos psicológicos sem deixarem de ser sociais. Nesse sentido, acontece uma série de transformações, as quais dependem de três estágios: em si, para outro e para si. Esse processo pode ser exemplificado pelo gesto de apontar, que, inicialmente, é para a criança a tentativa frustrada de alcançar algum objeto, que é interpretado pelo adulto como indicação e, finalmente, o significado atribuído pela cultura é internalizado na criança. Os signos, portanto, são determinantes para o desenvolvimento tanto da espécie quanto da criança, posto que são os responsáveis pela mediação indivíduo-mundo físico e social. Tudo isso quer dizer que, nesse movimento dialético, é a significação que o outro tem em relação ao eu que é internalizada ou que “é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade” (PINO, 2000, p. 66). Nesta abordagem, portanto, o próprio psiquismo é o um conjunto de funções que são essencialmente culturais.

O desenvolvimento da pessoa em Vigotski, assim como em Wallon, assume direção oposta da atribuída pela psicologia tradicional. Ele caminha para a individualização das funções sociais, haja vista que nos constituímos através dos outros e, então, o individual não é oposto à sociabilidade, mas uma forma superior dela (VIGOTSKI, 1929/2000). Tal é a essência do desenvolvimento cultural: mediante o *outro*, o sujeito internaliza a significação do mundo humano, social, transformado pela atividade produtiva. Nesse sentido, Alencar e Francischini (2016, p. 41) asseveram que

De acordo com Bozhovich (2009), o processo de desenvolvimento não é, de forma alguma, linear, segmentado, explicativo e causal, mas, sim, o resultado da internalização de fatores externos e sua transformação em aspectos internos, ou seja, implica em uma organização de processos de integralidade e singularidade do sujeito. [...] Desse modo, considerando as inter-relações e interdependências entre os aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais nele presentes, o desenvolvimento é a transformação integral que se produz no sujeito a partir de sua inserção no mundo da cultura e das relações sociais.

Como em outras formas do saber psicológico, Vigotski (1991) propõe que existem relações indissociáveis entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, para ele, diferentemente dos demais, a aprendizagem antecede e é condição necessária para o desenvolvimento. Portanto, o nível de desenvolvimento real da criança, ou seja aquilo que ela já sabe fazer sem nenhum auxílio, não determina de forma alguma seu curso subsequente de desenvolvimento, sendo moldado pelas orientações e relações que ainda irão acontecer. Esse ponto de vista tem consequências muito importantes para a educação, posto que coloca a intenção educativa naquilo que ainda não está pronto e que deseja ser adquirido. Isso evidencia a importância das relações sociais, uma vez que o aprendizado, pela troca social, é o responsável por despertar os processos de desenvolvimento, e a internalização dessas trocas é a aquisição do desenvolvimento da pessoa. Há que se ressaltar ainda que a relação entre aprendizado e desenvolvimento não acontece de forma linear e paralela, como a sombra acompanha o objeto que a projetou. Na realidade, essas relações são dinâmicas e complexas e, por isso, não há uma fórmula única e imutável que possa representar esse processo. Logo,

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (ibid, p. 61).

É certo que, desse modo, a pergunta a ser feita à psicologia não está relacionada ao modo como a pessoa se comporta no meio, mas ao papel do meio no comportamento da pessoa, criando funções psicológicas superiores de origem e natureza social. No senso comum, pode haver a compreensão de que um mesmo meio influencia da mesma forma as mais diferentes pessoas. A pesquisa psicológica, por sua vez, mostra que o meio influencia o desenvolvimento da criança de acordo com o que ela elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação. Isso acontece devido às mudanças que ocorrem na criança no seu próprio desenvolvimento, o que muda, por consequência, a relação que tem com o meio, o qual também começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Conclui-se, diante disso, que o meio jamais age na pessoa de forma estática, mas variável e dinâmica. Desenvolvimento, então, é situado entre o sujeito e o contexto, igualmente dependente de ambos. Além disso, o meio físico e social não exerce papel circunstancial, muito menos passivo. É fonte de desenvolvimento das propriedades superiores da pessoa, haja vista que mediante a interação com o meio surgem tais

propriedades de tal maneira que essas inclinações jamais surgirão na criança por conta própria (VIGOTSKI, 1935/2010).

Essa é a singularidade do aprendizado humano, que pressupõe uma essência social e um processo em que as crianças adentram a vida simbólica das pessoas que as cercam. Somente as pessoas criaram necessidades e novos meios de intervir na natureza e são responsáveis por apresentar toda essa produção cultural para as demais, sobretudo as que ainda estão em desenvolvimento. Somente no desenvolvimento da pessoa que a forma final está em constante relação com a que ainda está se desenvolvendo. A história individual, portanto, é determinada pela história da espécie e de seu meio social e também é, ao mesmo tempo, única porque depende da forma como cada indivíduo interpreta e internaliza os símbolos da cultura. Tudo isso está ligado a um processo educativo que não pode ser genérico nem idealizado, mas fomentado pelas condições concretas de existência de todos e de cada um (PINO, 1999).

1.4 POR UMA TEORIA OBJETIVA DA SUBJETIVIDADE

É certo que, diante do exposto, não se pode pensar em psicologia e educação e deixar de lado a vinculação de indivíduo e sociedade e a questão da formação dos sujeitos. Há que se ter em mente que o indivíduo é uma categoria social, não é fechado em si mesmo ou autossuficiente, mas está ligado às pessoas concretas. A natureza humana, então, extrapola a substância biológica, posto que só se é humano quando mediado pela sociedade e pela cultura. Todavia, recusar o fato de que, mesmo sendo posterior à sociedade, o sujeito, ao incorporar o social, também é seu contrário, o mantém e o transforma. Por isso, a relação entre eles não é linear, progressiva e harmoniosa, mas apresenta tensão, descontinuidade e conflito. Assim, o pensar dialético é essencial, mas não é suficiente, uma vez que é preciso também compreender as condições históricas em que o sujeito, a sociedade e a práxis psicológica são pensados e se desenvolvem (CHAVES, BITTAR e GEBRIM, 2015).

De certa forma, devido à antiguidade do debate, há quem afirme que esse é um tema ultrapassado e superado e pode mesmo parecer que há concordância de que objetivo e subjetivo não são termos independentes e autônomos. Tal aparência, contudo, deve ser questionada ao se levar em consideração saberes e práticas reducionistas e fragmentários, que naturalizam e paralisam a dinâmica do desenvolvimento social, buscando compreender a singularidade sem a totalidade, o *eu* sem *seu-outro*, como pode ser visto em

[...] propostas de educação emocional e moral nas escolas com finalidades adaptacionistas, denúncias de manipulação do comportamento de eleitoras/es em

diferentes países com base em informações sobre a personalidade de usuárias/os das redes sociais obtidas ilegalmente, ou a disputa ideológica em torno de valores fundamentais, como o direito ao desenvolvimento afetivo-sexual singular, ou ainda um conservadorismo anacrônico em relação à normatização dos papéis de gênero. (MESQUITA, BATISTA e SILVA, 2019, p. 2).

Nessa perspectiva, importa ressaltar ainda que tal dicotomia permanece e vem se criando e recriando na história porque é funcional à lógica da dominação e da heteronomia. Resende (2005) diz que a razão instrumental e pragmática não suporta a contradição e a diferença, o que resulta em tendências ora objetivistas ora subjetivistas nas ciências sociais e na educação. Prevaecem, em novas roupagens, os velhos sociologismos mecanicistas sem sujeito e psicologismos individualistas sem materialidade, com a finalidade de cindir, diluir ou conservar a superioridade de um diante da passividade do outro, servindo de suporte para as já familiares estruturas de controle e de alienação. Tudo isso propõe à psicologia e aos psicólogos o esforço de revelar a objetividade presente na subjetividade ou de construir uma teoria objetiva da subjetividade, a qual “há de investigar a subjetividade até o ponto em que essa revela os seus determinantes sociais e objetivos, mas também a sociedade que, na sua produção e reprodução, afasta o sujeito da existência” (ibid, p. np).

Como é da natureza da relação teoria e prática, as concepções, sejam elas monistas ou dualistas, têm desdobramentos na realidade que podem marcar a vida das pessoas de forma positiva e/ou negativa. Propostas fragmentárias para a educação tendem a culpabilizar e excluir os sujeitos, sobretudo os que já se encontram nessa situação, haja vista que, conforme Oliveira e Marinho-Araújo (2009), os desarticulam de suas redes de relação e de sua história. Sustentam, então, que é necessário manter a individualidade sem omitir suas relações históricas e sociais. Afinal, conforme Patto (2000a, p. 73-75),

Toda teoria é uma interpretação e todo instrumento de pesquisa ou de diagnose é uma construção, mas, como vimos, há construções e construções: teorias e técnicas diferem quanto à acuidade crítica dos pressupostos que as constituem e quanto ao papel social que desempenham. Há concepções que produzem ficções sobre os homens, falam de homens abstratos, encobrem a realidade e somam com a desumanização; há concepções que desvelam, em nome do compromisso expresso com a vida justa. [...] O que os psicólogos podem fazer nas condições históricas atuais é aproximar-se das teorias que lhes permitam pensar criticamente as condições em que a especialidade que praticam se fez e se faz como ciência e profissão. Dizendo de outra maneira, os psicólogos precisam pensar seu pensamento, tarefa impossível sem a perspectiva histórico-crítica.

Autores considerados clássicos como Wallon e Vigotski fazem parte desse segundo grupo, posto que deixaram de tratar de abstrações e se voltaram para a investigação de pessoas concretas, historicamente construídas. Na produção de ambos, é constante a tentativa de ressaltar as especificidades dos múltiplos domínios humanos sem negligenciar a

interrelação entre eles. Na contemporaneidade, por outro lado, de acordo com Chaves, Bittar e Gebrim (2015), a psicologia está muito mais próxima da pessoa-máquina, massificada e coisificada, impedindo a realização completa das potencialidades humanas. No contexto da sociedade do capital, é dever da educação não só tornar o humano parte da cultura historicamente produzida, mas também singular, ou seja, apreender os aspectos particulares da pessoa e os movimentos da cultura que os constituem. Para isso, buscamos referenciais teóricos que considerem as dimensões individuais, sociais e históricas do processo educativo. Assim,

[...] consideramos que o conhecimento psicológico no campo da educação precisa ser constantemente construído, revisitado, criticado, superado, visando dar respostas e interferir, o mais que pudermos, nos rumos das dimensões de formação do sujeito humano. (SOUZA, 2009, p. 182)

Nesse cenário de popularização de concepções dicotômicas não só no campo da educação, mas em todas as ciências humanas e no senso comum, julga-se importante a retomada do estudo de conceitos abrangentes, que almejam levar em consideração a complexidade e a multideterminação do desenvolvimento humano sem enrijecê-lo ou aprisioná-lo, mas a fim de capturar seu movimento, sua transformação e suas trocas. É válido lembrar, ainda, que na contradição indivíduo-sociedade há não só oposição e embate, mas, justamente por causa do antagonismo entre eles, há possibilidade de criação e renovação da vida individual e coletiva. A superação dessa crise é necessária para a compreensão da pessoa e dos fenômenos sociais e só ocorrerá pela superação do dualismo cartesiano expresso pela aparente separação entre indivíduo e sociedade.

CAPÍTULO 2

DO CONCEITO DE AFETIVIDADE EM WALLON E VIGOTSKI

2.1 A PALAVRA COMO TEORIA

É fato que as tensões no campo da ciência aparecem também ao se pensar seus métodos de pesquisa e de intervenção, sobretudo no que se refere ao lugar da palavra no processo de produção do conhecimento. Na história do desenvolvimento humano, ela ocupa um lugar de extrema importância. Segundo Wallon (1975), ela é o instrumento que possibilita a conversão da ação puramente muscular para a atividade teórica, tornando-se suporte para a representação e para um pensamento cada vez mais abstrato. Vigotski (1934/2001) afirma, além disso, que ela não pode se referir somente a um objeto isolado, mas a uma classe ou a um grupo de objetos ou fatos. Por isso, pode-se dizer que ela mesma se desenvolve e contém os movimentos da natureza e da história, sendo capaz de descrever a realidade em pleno acontecimento, bem como as transformações sociais. Lidar com a palavra, portanto, significa compreender profundamente o processo histórico de construção de sentidos, o que

requer pensá-la não apenas enquanto sistema abstrato de formas linguísticas, mas em sua materialidade concreta, como um organismo vivo, produto da comunicação social, entre sujeitos reais, situados historicamente e atravessados por ideologias (SILVA, 2016, p. 441).

Sobre isso, Vigotski (1934/2001) reconhece que estão presentes na palavra um significado e um sentido, sendo o primeiro relacionado às generalizações estabelecidas por um grupo e, por isso, permitem a troca e a comunicação, e o segundo ligado às vivências de cada um, as quais atribuem nuances únicas às palavras e representam um campo mais vasto das suas manifestações. Ambos são móveis e dependem da construção social para se manter e se modificar e compõe igualmente o discurso de modo que não podem ser separados. Além disso, esses aspectos provam que a palavra é um instrumento psicológico que garante a dialética dos processos humanos, com o mundo representando e interpretado seja como pensamento ou ação. Portanto, ao se levar em conta as possibilidades da palavra, há que se destacar o fato de que ela mesma é uma mediação necessária para todo conhecimento que deseja se mostrar como discurso e também um fenômeno histórico e pode ser tomada como objeto para as ciências. Sobre isso, Foucault (1987) identificou que, a partir do século XIX, a linguagem se tornou mais um objeto de estudo entre outros tantos, como os seres vivos, as riquezas e o valor, os acontecimentos históricos e as pessoas.

Nesse sentido, as ciências que se propuseram a ser espelho ou quadro estático da realidade não se realizaram efetivamente e, de certa forma, não garantem o fluxo e a

renovação do conhecimento. Desse contexto, surge a importância de se pensar dialeticamente, já que a dialética permite descobrir ou explicar as formas mais variadas de causalidade na medida em que auxilia a compreensão dos processos e das dinâmicas que existem em qualquer que seja a produção social e cultural (WALLON, 1975). Logo, a explicação é o papel das ciências, posto que implica em estabelecer conexões entre vários fatos ou grupos de fatos, isto é, definir em termos de causalidade. Este novo enfoque estabelece que o conhecimento deve ser construído a partir das marcas que o objeto deixa na realidade, e o método da ciência precisa ser adequar a essa mesma realidade e, por isso, é impossível estudar os conceitos de qualquer saber e prescindir da realidade representada por eles (VIGOTSKI, 1927/1997).

Vigotski (ibid) diz ainda que o desenvolvimento das ideias, o aparecimento e a morte dos conceitos científicos e inclusive a mudança de categorizações estão ligados à realidade objetiva da ciência em questão, pelo substrato cultural da época, pelas leis e condições gerais do conhecimento científico e pelas exigências da sociedade. A terminologia nas ciências, portanto, está ligada efetivamente à vida concreta dos sujeitos, entretanto, isso não significa que exista identidade entre conceito e realidade, mas equivalência. É justamente essa não-identidade o motor do saber, que está sempre colocando novas necessidades às ciências. A palavra tem sua origem na realidade e é necessariamente uma abstração dela, ou seja, é repercussão de relações e processos reais, correspondendo a certo grau de realidade, ainda que intangível. Portanto, a diferença entre o fato real e o fato científico é que esse último constitui o primeiro reconhecido em determinado sistema, concentrando certas características do inesgotável fato natural, o qual justamente por ser ilimitado só possibilita a atuação mediante as palavras. Wallon (1971) reitera que não se pode estudar o fato isolado, já que ele revela interesse somente na medida em que é determinado, ou seja, quando admitido enquanto um conjunto que possa incorporá-lo. Consequentemente, há que se formular conceitos científicos que se propõe a apreender a dinâmica do real, ou seja, em constante construção.

O fato é que, com a ajuda das palavras, o mundo é representado e interpretado, mas a cada uso, faz-se também uma crítica, um desgaste e/ou uma ampliação de seu significado. Nessa lógica, qualquer novidade na ciência ou toda relação descoberta entre os fatos exige a reformulação dos conceitos correspondentes e o estabelecimento de novas relações entre eles. Isso significa que cada passo dado pela ciência é reforçado por uma nova palavra, cada regularidade exige um termo e evidencia o significado e o uso de novos termos, determinando também o resultado da investigação. Logo, as palavras refletem os processos e as tendências

em desenvolvimento nas ciências e são recursos e motor para a investigação (VIGOTSKI, 1927/1997).

Assim, com o objetivo de obter uma práxis psicológica que almeja dar conta, na medida do possível, dos movimentos e das contradições da realidade, evitando as fragmentações. Reduções e dissoluções, há que se compreender que teorias e conceitos têm a função de favorecer a apreensão da totalidade da pessoa, inclusive no que diz respeito a aspectos aparentemente indiferentes ou incoerentes. Essa totalidade não é inventada, pois está no objeto a ser apreendido, embora também o conceito que apreende nexos e articulações, abra caminhos para outras significações. À vista disso, Wallon (1971, p. 7) assevera que “A psicologia, certamente, constitui um dos domínios onde a divisão estanque dos fatos estudados acarreta inconveniências”. Cindir, portanto, o objeto de estudo seria o mesmo que amputar suas condições determinantes. Por isso, no desenvolvimento da vida psíquica, não se pode separar social e biológico, criança e adulto, sentido e significado, indivíduo e sociedade, o que faz necessário reformular ou abolir as antigas distinções ou categorias intelectuais. Vigotski (1927/1997) ressalta também que a psicologia precisa de uma ciência geral marcadamente dialética a fim de pensar os conceitos, os quais, por sua vez, dependem dos fatos da realidade ao mesmo tempo em que são meio para o estudo dela.

Dessa forma, mesmo tendo em mente que os conceitos não podem dar conta da realidade da forma como ela é de fato, Wallon e Vigotski estão entre aqueles que se esforçaram por uma ciência psicológica que não exclui as contradições ou fragmenta a realidade, mas que procura construir e reconstruir conceitos que levem em consideração a totalidade e a complexidade dos fenômenos. É nesse sentido que o presente trabalho busca investigar o conceito de afetividade em Wallon e Vigotski, visando superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade presente no campo da Psicologia e da Educação, levando em consideração, ainda assim, que, de acordo com Wallon (1968), a complexidade da ação psíquica não pode ser totalmente expressa pela palavra. Espera-se que, sendo um conceito que contém a articulação entre o individual e o social, poderá ser uma justa unidade de análise, que, a partir de Vigotski (1935/2010, p.8), deve possuir todas as propriedades que são inerentes ao todo, ou seja,

Deve encontrar essas propriedades que não se decompõe e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam.

2.2 O CONCEITO DE AFETIVIDADE EM WALLON

O estudo da afetividade por Wallon parte da sua indagação sobre o que faz dos seres humanos pessoas e o que as unifica. Ele construiu uma teoria das emoções extremamente original, a qual ocupa lugar de destaque no desenvolvimento da pessoa e também da cultura. Metodologicamente, defendeu que a psicologia deveria recorrer ao estudo genético e comparativo, uma vez que defendia que o fato não pode conter sua própria causa, exigindo um maior número de planos para comparação. Logo, Galvão (1995, p. 33) diz que “Neurologia, psicopatologia, antropologia e psicologia animal foram campos de comparação privilegiados por Wallon”. Posteriormente seu método foi denominado por Tran Trong (1986 apud GALVÃO, 1995, p. 33) como *concreto multidimensional*, pois consiste em estudar “a criança como uma realidade viva e total no conjunto de sua atividade, de seu comportamento e no conjunto de suas condições de existência e em seguir seu desenvolvimento em todos os seus aspectos e situá-lo com relação a outros desenvolvimentos com os quais apresente algum tipo de semelhança”

A partir da psicogenética walloniana, pode-se dizer que o desenvolvimento psíquico tem motivos naturais (orgânicos) e sociais, uma vez que “na criança, opõe-se e implicam-se mutuamente factores de origem biológica e social” (WALLON, 1968, p. 49). Tais motivos não se relacionam de modo harmônico ou em paralelo como defendem muitas perspectivas dentro da psicologia. Existe, contudo, antagonismo e oposição, devido à amplitude e diversidade de condições que perpassam o processo de desenvolvimento e ao fato de que é entre as necessidades do organismo e do meio que a pessoa manifesta sua atividade. À afetividade é atribuído o papel de unificar esses dois pólos de origem incompatível, formando a integralidade da pessoa. Acerca disso, Dantas (2016, p. 85) diz que

Desta maneira, a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social.

Wallon (1968; 1971), então, não considera que seja suficiente para a psicologia descrever e enumerar os traços da pessoa, mas se volta para a investigação das relações que acontecem entre os sujeitos e também entre os diversos aspectos que compõem o plano psíquico. Esse estudo pode ser complexo, tendo em vista que eles estão justapostos, em movimento e apresentam um equilíbrio diferente no comportamento de cada pessoa. Assim, visando o conhecimento detalhado das trocas e adaptações recíprocas a que são susceptíveis e de seus altos e baixos ao longo do tempo, recorreu à criança, onde está a gênese real da personalidade e onde seus aspectos se apresentam da forma mais indiferenciada possível, reagindo de forma diretamente correlata ao meio. No entanto, diferente de muitos que

recorreram ao estudo da psicogênese, admitiu que cada idade tem necessidades e problemas específicos e, portanto, a infância possui importância em si mesma e, ao mesmo tempo, tende para o adulto (ZAZZO, 1968).

A investigação walloniana começa pelo grito do recém-nascido ao deixar o útero, que não pode ser somente resultado de movimentos musculares nem mesmo uma expressão complexa de estágios desenvolvidos da afetividade. Contudo, faz parte de um todo, de um complexo vital, que é o corpo percebido de maneira ainda indeterminada pelo bebê. Ele está exclusivamente submetido às impressões orgânicas e dispõe somente de reações tônicas para interagir com o meio, o que faz com que seja completamente dependente do outro para sua sobrevivência. Logo,

O seu único instrumento vai portanto ser o que a [criança] põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, as suas próprias reações que suscitam nos outros comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários. (WALLON, 1968, p. 60)

Inicialmente, predomina no comportamento da criança a atividade motora e, dessa forma, pode-se dizer que a sensibilidade é originalmente orgânica. Almeida (2008) explica que a base orgânica é a responsável pelas primeiras manifestações de ordem afetiva. As sensações possuem tonalidades afetivas de prazer ou desprazer, as quais são manifestadas pelo tônus de formas diferentes, por excitações ou tensões que serão interpretadas por seus cuidadores, o que, por sua vez, faz com que essas manifestações sejam cada vez mais socializadas e que a função motora perca, aos poucos, sua autonomia. Assim sendo, o comportamento do recém-nascido é composto por reações descontínuas e esporádicas cujo objetivo é liquidar as tensões orgânicas provocadas pelo exterior e não há intencionalidade de comunicar ou expressar seus estados interiores. Entretanto, o observador não deixa de interpretar seus movimentos a partir da cultura, a qual ainda não existe para o bebê, desenvolvendo laços que antecedem a própria linguagem e o raciocínio (WALLON, 1971).

Os primeiros movimentos são chamados automatismos, são aqueles cujo ato já está pronto antes mesmo da experiência e, por isso, estão presentes em todos os membros de uma mesma espécie. No entanto, para ter uma ação adaptada à representação ou à intencionalidade, precisa haver um vínculo entre os automatismos e as necessidades do meio, o que quer dizer que a ação precisa dar conta das condições que pertencem ao meio e ao organismo igualmente. Portanto, Wallon (ibid, p. 54) afirma que “Às emoções competirá a tarefa de nos mostrar a que ciclo a atividade e que novas adaptações contribuirá a essa nascente atividade”, ou seja, as emoções são responsáveis por agir na evolução da pessoa para

que a conduta fique sob influência da representação, mas há que se lembrar que esse processo depende necessariamente da ação do outro sobre a criança.

Os movimentos, gestos ou gritos do lactante modificam o meio na medida em que o convocam para suprir suas necessidades, criando uma espécie de consonância entre bebê e meio. Com o tempo, esse efeito obtido faz com que os movimentos da criança tenham cada vez mais a intenção de se comunicar, tornando-se meios de expressão emocional e pressupondo a disposição do outro a seu respeito. Assim, o que partiu de excitações que são um estímulo imediato do tônico, é transformado pela ação de um objeto distante que inspira sensações de causa exterior e já não íntima. Nesse contexto, as expressões emocionais da criança e do adulto são dobradas, copiadas e, por isso, são também a primeira troca social. Afinal, Wallon (1979, p. 152) diz que “Há uma espécie de mimetismo emocional que explica como as emoções são comunicativas, contagiosas [...] A emoção origina os impulsos coletivos, a fusão das consciências individuais numa só alma comum e confusa.”

O contágio emocional tem papel indispensável também no desenvolvimento dos grupos e das sociedades, porque as emoções fragilizam as barreiras entre o eu e o meio não só na criança, mas também nos adultos. Nessa lógica, é possível afirmar que a emoção é o prelúdio da vida coletiva e, por conseguinte, da vida mental. A respeito disso, Wallon (1971) assevera que é impossível permanecer indiferente às expressões emocionais e não se associar a elas seja de forma complementar ou antagônica, sendo abolida mais facilmente a noção de individualidade, pelo fato de existir reciprocidade entre a sensibilidade e o ato-expressivo. Isso significa que as emoções são ao mesmo tempo objeto para-si e para-o-outro e, nessa relação, também as sensações são compartilhadas. Assim, sem elas não haveria nenhuma das construções da coletividade, como a linguagem, o conhecimento ou qualquer simbolismo. Dessa forma, o autor revela que

[A individualidade psíquica] Encontra-se de início, como que dissolvida através de uma sequência de situações dominadas exclusivamente por suas necessidades orgânicas pois, neste momento, só pode reagir às circunstâncias a estas relacionadas. Em seguida, ao experimentar sua dependência em face dos circundantes, outra coisa não sabe fazer inicialmente senão revelar-se um simples parceiro dos mesmos. Pouco a pouco, entretanto, mercê de um longo trabalho de identificação e de assimilação, aprende a decifrar em suas impressões o mundo que a ela se opõe e, simultaneamente, a atribuir-se como seu o que torná-la capaz de opor a outrem as exigências de sua pessoa. (ibid, p. 206)

Existe, então, um período de transição entre a sujeição total às relações resultantes da situação afetiva e a discriminação nítida das pessoas e do eu. Desde o segundo semestre de vida, a sensibilidade já é o recurso utilizado pela criança para interagir com o meio e é também, conseqüentemente, social. A criança pequena já tem vários mecanismos de

expressão, como o sorriso, e os utiliza de acordo com a situação e suas necessidades. Mais tarde, passa por um período de sociabilidade sincrética, no qual copia as atitudes de seu companheiro, desde que seja alguém que se assemelhe a ela. Tal estágio irá evoluir para um sincretismo diferenciado, em que persiste a confusão entre si e o outro expressos pela rivalidade (ciúme) e a reciprocidade da ação (simpatia). A pessoa experimenta alternadamente os dois pólos da ação, medindo consequências opostas e se familiarizando com as consequências de seus atos. Nesse processo, fomentado pelos afetos, que começa difuso e indiferenciado pela união necessária com o meio e pela intervenção deste está o início da consciência de si (WALLON, 1979; 1971).

A emoção é, então, para o psicólogo (WALLON, 1971), a primeira forma de expressão afetiva, tendo componentes viscerais e musculares que evoluem sob o impacto da vida social para atos psíquicos. Destarte, a inabilidade da criança em agir sobre o meio social é compensada pela exuberante expressividade e, assim, as emoções conquistam o primeiro plano nas suas atividades. Nesta fase, as emoções já são um modo de comportamento complexo, no qual sua eficácia e razão criam um ambiente de interindividualidade que sobrepõe os automatismos, uma vez que, partindo das impressões e dos apetites orgânicos e sem abandoná-los totalmente, se apresenta de forma multiforme, passando a corresponder a uma diversidade maior de situações, quer íntimas ou exteriores, pois

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. [...] Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores [...] O ambiente humano infiltra-se no meio psíquico e substitui-o em grande parte, sobretudo na criança (id, 1968, p. 148-149)

Além disso, na criança pequena, a emoção é um recurso para intuir a respeito das situações a ela impostas, antecedendo inclusive à percepção. Nesse processo, a própria emoção se torna objeto para ela, sendo que "Nas emoções é particularmente aparente esse duplo caráter de ação e de intenção combinados" (WALLON, 1971, p. 89), o que é o mesmo que dizer que os próprios efeitos das emoções a alimentam, existindo uma espécie de narcisismo. Conseqüentemente, o estímulo nasce do próprio ato ou a constância do estímulo pode gerar "a necessidade de experimentar sensações sempre mais fortes e a de utilizar, para produzi-las, uma energia crescente" (ibid, p. 115). Essas características descritas, de contágio, narcisismo e labilidade, explicam o caráter ainda pouco desenvolvido das emoções na vida afetiva, sendo que, quando aparecem no adulto, são sempre uma regressão. Dizer isso, contudo, não é o mesmo que dizer que a emoção não é organizada ou que não tem razão de

ser, porque ela tem no sistema nervoso seu centro de regulação e de coordenação de suas manifestações e na vida social sua razão.

Há que se ressaltar também outra característica, sempre muito lembrada pelos estudiosos de Wallon, a da emoção não ser capaz de provocar reações bem adaptadas e discriminadas, reduzindo as possibilidades de intervenção adequada na realidade, mas unindo estímulo e reação de forma rápida. A ação emocional é sempre global e imprecisa. Isso quer dizer que, quando a pessoa está tomada pela emoção, ela não pode se comportar da forma como é esperada pelo mundo exterior nem de modo bem diferenciado pelo acontecimento, haja vista que sua capacidade conceitual fica reduzida, o que, por outro lado, permite que a pessoa reaja rapidamente, como que por um mecanismo mais primitivo, anterior à intencionalidade. Nesse sentido, há incompatibilidade entre a emoção e a ação mental e a ação motora. Logo, “pode haver um encontro entre o espasmo e a imagem, mas deverá haver redução de um pelo outro” (ibid, p. 151), isto é, ainda que emoção e inteligência estejam presentes em todas as atividades da pessoa, uma delas vai ocupar o primeiro plano ao se sobrepor a outra. A presença da emoção reduz a capacidade cognitiva e, semelhantemente, a representação reduz os efeitos emocionais. Em relação a isso, Dantas (2016, p. 88) diz que

A emoção traz consigo a tendência para reduzir a eficácia do funcionamento cognitivo; nesse sentido, ela é regressiva. Mas a qualidade final do comportamento do qual ela está na origem dependerá da capacidade cortical para retomar o controle da situação. Se ele for bem-sucedido, soluções inteligentes serão mais facilmente encontradas, e neste caso a emoção, embora sem dúvida, não desapareça completamente (isto significaria atingir um estado não emocional, o que não existe, já que para Wallon, a afetividade é componente permanente da ação, e se deve entender como emocional também um estado de serenidade), se reduzirá.

O fato é que as relações entre afetividade e cognição não são simples, pois, ao mesmo tempo em que há desconformidade entre as emoções e as representações, essas últimas podem também ajudar a definir as causas e as finalidades emotivas. Quando a pessoa se entrega às representações sem sofrer interferência do meio, elas se tornam reguladoras ou estimuladoras da atividade psíquica e são abolidas as reações da emoção (WALLON, 1971). Ademais, não há inteligência sem afetividade. Almeida (1999) esclarece que os conflitos de ordem emotiva são essenciais para o amadurecimento da vida intelectual (e geral), posto que cria desafios sem os quais a cognição não progrediria. Mediante tantas oposições e seus desdobramentos, pode-se dizer que a emoção é responsável por organizar gradualmente o primeiro modo de consciência dos estados mentais e da realidade externa.

É válido lembrar que, como os demais domínios da pessoa, a afetividade se desenvolve e assume diferentes papéis na vida da pessoa. Ao se pensar o indivíduo e sua idade, tem de se considerar que a complexidade alcançada pelas emoções tende a modificá-

las. Wallon (1971, p. 91-93) ressalta que “Em relação aos planos sucessivos da vida mental, a emoção a tal ponto se refina que oferece hoje uma gama de manifestações das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual”. Seus componentes serão reabsorvidos em outras formas de comportamento que permanecerão como manifestação ou incitação dos afetos. Ela, então, mesmo estando presente em todas as idades, se transforma em outras formas de expressão afetiva devido aos ganhos no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A capacidade de representação e de ideação ainda influenciam as emoções de tal forma que ocasionam as chamadas manifestações ultra-emocionais (sentimento e paixão), as quais caminham para a interiorização e para o controle da expressividade.

A emoção passa a ser sentimento quando há predomínio da ideação sobre ela, a qual convoca repercussões afetivas todas as vezes em que se produz. Wallon (ibid) destaca também que há contradição entre sentimento e emoção na medida em que não se pode experimentar esses dois estados ao mesmo tempo, de forma que “Os emotivos e os sentimentais representam dois tipos de temperamento nitidamente distintos” (ibid, p. 151). O sentimental se protege dos arrebatamentos emocionais pela imaginação e pelo devaneio. Na fantasia, função cognitiva, as tensões emocionais são limitadas, mas mantêm-se as nuances afetivas do sentimento. Em oposição à emoção, que impele a pessoa ao meio, os sentimentos tendem a desligá-la dele, uma vez que são alimentados pelas próprias imagens que constroem. Por isso, sentimentos são mais duradouros e controlados que as emoções e, portanto, aparecem em períodos mais tardios do desenvolvimento (ALMEIDA, 2008).

Além disso, as relações entre emoção e representação também podem resultar na paixão. Essa se difere do sentimento posto que caminha para raciocínio e efetivamente transforma a imaginação em realidade e é ainda mais duradoura, encoberta e depende do autocontrole e da consciência de si. O apaixonado é capaz de esconder as manifestações orgânicas e ainda mobilizar a cognição para os fins que deseja. Seja qual for o objeto de sua paixão, ele é capaz de transferir sua excitabilidade psíquica e orgânica às possibilidades imaginadas de tal forma que obedecem aos motivos de sua conduta. Wallon (1971) afirma ainda que, apesar de extremamente ligado e dependente da cognição, a paixão segue uma lógica subjetiva, a qual difere da lógica instrumental devido ao grau de rigor objetivo.

Na perspectiva walloniana, três são os principais tipos de manifestação da afetividade: emoção, sentimento e paixão. A expressão da emoção se desenvolve, de basicamente orgânica, se intelectualiza, apresentando diferentes expressões afetivas, as quais também diferem entre si em cada estágio do desenvolvimento. Almeida (1999, p. 17) reitera que elas “envolvem diferentes níveis de visibilidade, de duração, de intensidade, de controle e de

predominância" e dependem de um diferente equilíbrio das funções psíquicas, haja vista que a afetividade é resultado da relação - às vezes conflitua - entre os efeitos da vida orgânica e postural e que dependem do conhecimento e da pessoa. Afinal,

Conceitualmente, a afetividade deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidade afetivas basicamente orgânicas (ALMEIDA, 2008, p. 42).

Fica claro, portanto, que a afetividade em suas diferentes manifestações ao longo do desenvolvimento humano motiva diversos comportamentos suscitados por uma variedade de situações e, desse modo, serviram às relações entre os indivíduos e favoreceram os esforços coletivos e a vida em sociedade cada vez mais complexa, uma vez que tornaram possíveis as elaborações mentais e simbólicas. A emoção serve de transição entre o puro automatismo e a vida intelectual, a qual, por sua vez, procedendo de representações, pode fornecer à atividade humana causa e meio para além do instante imediato e da realidade concreta. Conforme Wallon (1971), são os afetos que unem os sujeitos e permitem que os humanos se tornem pessoas, como anúncio da vida psíquica. Ademais, o desenvolvimento da afetividade na pessoa vai do orgânico ao social e do exterior para o interior, ou seja

A partir dos estímulos orgânicos, fonte das emoções fundamentais, suas consequências evoluem e se diferenciam sob a influência da sensibilidade por elas acionada e dos estímulos exercidos pelo ambiente social nessa sensibilidade. A preponderância primitiva das reações orgânicas tende assim, de modo lento a se apagar diante das impressões experimentadas pelo indivíduo e a se subordinar às mesmas. [...] À medida que mais se humaniza, uma emoção propende, pois, a se tornar mais espetacular; e quanto mais cultivado é aquele que a sente mais o espetáculo de exterioridade se inclina a se tornar mais íntimo (ibid, p 123-124)

Por fim, é certo afirmar que não há hiato entre o social e o individual, apesar de haver uma série de conflitos, porque o mundo social prepara a criança para agir nele ao mesmo tempo em que depende dela para o manter e o recriar. Reformulando a máxima walloniana de que o ser é geneticamente social, a imperícia do recém-nascido se faz a base para a socialização, ou seja, o ser humano é social desde seu nascimento devido sua condição absoluta de sobrevivência (ALMEIDA, 2008). Para o autor, então, a afetividade é o elo entre eles e o ponto de partida para o desenvolvimento psíquico, e é a pessoa que vai unificar todos os processos da sua evolução de acordo com sua cultura e o nível de desenvolvimento dela. Isso significa que a pessoa é completa e única e também é moldada pelas condições de vida e de existência, as quais são limitadas somente pela diversidade possível das civilizações (WALLON, 1971). A respeito dessas relações, ele ressalta que

Sendo os primeiros sistemas de reações organizadas sob a influência do ambiente, as emoções só tendem a realizar por meio de manifestações consoantes e contagiosas uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu ambiente. Realmente, podem ser

apreciadas como a origem da consciência porquanto, pelo jogo de atitudes determinadas, exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Não são porém o ponto de partida de sua consciência pessoal senão através de grupo, onde começam por fundi-lo, e do qual ele receberá fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais lhe seria impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (ibid, p. 255).

2.3 O CONCEITO DE AFETIVIDADE EM VIGOTSKI

Diferentemente de Wallon que chegou à investigação das emoções pela questão da união entre o biológico e o social e que dedicou muitos anos da sua pesquisa a esse tema, Vigotski chega às emoções e aos sentimentos pelo estudo da psicologia da arte e da criação e, devido a sua morte prematura, não pode concluir sua teoria da afetividade, mas, de acordo com Toassa (2009), pode-se identificar uma concepção de emoção em diversas das suas obras. Toassa (2014) também assevera que, mediante seus estudos sobre o lugar das emoções na psicologia, o autor julgava ser o domínio mais esquecido, mais difícil e mais importante para o futuro dessa ciência e concedeu a elas um caráter positivo, de criação. No sentido da psicologia histórico-cultural, as emoções

Precisam ser pensadas numa totalidade dinâmica e aberta na qual não se destituem de identidade, mas adquirem singularidade como processo psicológico circulante na vida social, nas negociações institucionais e discursos que lhe dizem respeito, numa certa cultura, a partir de sua função primária - motivacional - no encontro com o mundo (ibid, p. 288).

Na primeira metade do século XX, o capítulo das emoções na psicologia estava paralisado e era ainda considerado muito irrelevante perto de assuntos como inteligência ou consciência, nos quais havia sido possível construir conhecimentos cientificamente aceitos. Quanto aos afetos, o saber psicológico privilegiava as teorias organicistas de James e Lange e, até aquele momento, seus seguidores não haviam elaborado uma problemática real e não haviam questionado a veracidade de suas afirmações. Neste contexto, Vigotski (1933/2004) buscou fazer a análise crítica das teorias dos afetos presentes até sua época a fim de identificar seus ancestrais ideológicos e de evidenciar o seu caráter a-histórico. Sobre isso, disse que

Una de las tareas fundamentales de nuestro estudio es precisamente descubrir este pensamiento filosófico que domina a los antiguos e actuales naturalistas en sus teorías de la vida afectiva. [...] nuestra meta es crear las bases primeras de una teoría psicológica de los afectos que sea plenamente consciente de su naturaleza filosófica, que no tema hacer las generalizaciones más elevadas, adecuadas a la naturaleza psicológica de las pasiones, y que sea digna de convertirse en uno de los capítulos de la psicología humana, quizá incluso en su capítulo principal (ibid, p. 57-58).²

² Uma das tarefas fundamentais do nosso estudo é precisamente descobrir este pensamento filosófico que predomina nos antigos e atuais naturalistas em suas teorias da vida afetiva. [...] nossa meta é criar as primeiras bases de uma teoria psicológica dos afetos que seja plenamente consciente de sua natureza filosófica, que não

Lange, a partir da afirmação de Espinosa de que os afetos são estados do corpo que motivam ou não a ação, considerava que essa filosofia poderia ser a única referência para a psicologia científica no que se refere ao estudo da afetividade. James, por sua vez, julgava estar construindo uma psicologia dos afetos completamente nova, posto que seus antecedentes teriam produzido, em sua opinião, simples descrições e classificações fictícias dos estados emocionais. Assim, era comum que, tendo ambos utilizado os mecanismos fisiológicos como causa do aparecimento das emoções, outros psicólogos também passassem a considerar a teoria James-Lange como um dos resultados das obras de Espinosa.

Vigotski (ibid), por outro lado, questionava se a origem das emoções estava na sua motivação ou no corpo e se as reações corporais e o conteúdo psíquico das emoções estão relacionados entre si e qual seria seu significado funcional. Segundo o autor, a teoria organicista havia sido muito criticada, mas as críticas não haviam sido suficientes para derrubar sua relevância e ampla aceitação na época, apesar de não confirmada por seus fundadores mediante prova experimental e baseada exclusivamente em argumentos e em análises de caráter especulativo.

Contudo, as primeiras investigações experimentais, feitas por Cannon (1929 apud VIGOTSKI, 1933/2004) provaram que as modificações no plano biológico causadas pelas emoções são muito semelhantes nas mais diversas delas, quer dizer, não há nada de específico na experiência orgânica das emoções que possa diferenciar uma da outra. Assim, as sensações não apresentam nada de característico para os estados emocionais em geral, ou seja, aparecem como resultado da excitabilidade do sistema nervoso central independentemente das circunstâncias em que tenham aparecido. Além disso, os experimentos de Marañon (1927 apud VIGOTSKI, 1933/2004) realizados com sujeitos apresentaram relatos das sensações corpóreas sem o sentimento real, o qual aparecia somente quando o experimentador havia de antemão preparado o sujeito para percebê-lo. Com isso, Vigotski (ibid, p. 39) conclui que existe o encontro entre os fatores psíquicos e somáticos na vivência da emoção, o que significa que

Esta circunstancia consiste en una estrechísima inbricación de los componentes psíquicos e orgánicos o, más precisamente, cerebrales y somáticos de la reacción emocional. Sobre ese punto, los experimentos de Marañon muestran no sólo la independencia relativa de unos y otros, y la posibilidad de provocarlos separadamente, sino también que algunos de ellos pueden facilitar el desarrollo y el refuerzo de los otros, que pueden apoyarse mutuamente, imbricarse, provocando con

ello un efecto íntegro, indudable por lo que a autenticidad se refiere, tanto en el plano de la vivencia como en el de sus manifestaciones corporales³.

Dessa forma, esses psicólogos e muitos outros acumularam dados capazes de questionar a teoria organicista James-Lange, mas não os generalizaram, de modo que a teoria organicista permaneceu dominante. Construíram, no entanto, uma nova teoria que não substituiu a primeira, mas apareceu ao seu lado, como alternativa, a qual continha aproximações e bifurcações, permanecendo em constante embate. Esses últimos abriram portas para novas possibilidades e, apesar disso, Vigotski (ibid) julgou ser o primeiro a adentrá-las e tratar com maior liberalidade e imparcialidade para traçar as bases mais gerais do estudo de problemas novos da psicologia dos afetos. Ele, então, faz a opção pelo pensamento científico materialista, pois tornaria viável o avanço e o desenvolvimento acerca da natureza psicológica complexa das paixões humanas e análise concreta da realidade viva. Seu objetivo, neste estudo, era preparar o caminho para novas investigações na área, isto é, reunir, analisar e generalizar os fatos e descobrir as ideias que os esclarecessem a fim de levar ao conhecimento dos cumes teóricos sobre as paixões.

À semelhança da teoria de James-Lange, a nova teoria partia do fato de que existe um estreito parentesco entre as sensações e as emoções, sendo que muitas vezes esses teóricos as aproximam exageradamente e até as confundem, existindo um paralelismo psicofísico. Ainda assim, estava completamente de acordo com os dados conhecidos na época, o que aparentemente seria suficiente para validá-la, e oferecia explicações convincentes sobre as manifestações corporais e úteis para a compreensão das vivências emocionais. Divergiam dos organicistas quanto à concepção da natureza psicofísica das emoções e da via orgânica de seu aparecimento. Diante disso, Vigotski (ibid) observa que ambas se dedicaram ao estudo das emoções inferiores ou mais grosseiras, que são as que estão presentes nos primeiros estágios do desenvolvimento e, em grande medida, aparecem tanto nas pessoas como nos animais, e também se apoiavam no princípio mecanicista e na descrição fatural do mecanismo psicofisiológico dos comportamentos emocionais.

Vigotski (ibid) se colocou no meio das polarizações, entre uma psicologia dos afetos explicativa e naturalista e outra espiritualista e descritiva, pois, para ele, por trás do debate das paixões na ciência psicológica está a luta filosófica entre o idealismo e o materialismo.

³ Esta circunstância consiste em uma estreitíssima imbricação dos componentes psíquicos e orgânicos ou, mais precisamente, cerebrais e somáticos da reação emocional. Sobre esse ponto, os experimentos de Marañón mostram não só independência relativa de uns em relação a outros, e a possibilidade de provocá-los separadamente, mas também que alguns deles podem facilitar o desenvolvimento e o reforço dos outros, que podem apoiar-se mutuamente, imbricar-se, provocando com isso um afeto íntegro, indubitável, porque a autenticidade se refere tanto no plano da vivência como nas suas manifestações corporais.

Buscou também seus ancestrais filosóficos, que poderiam ser cartesianos ou espinosianos, haja vista que a teoria de Descartes e a de Espinosa se relacionam pela negação, como a síntese contém a antítese. Seu objetivo era preparar o terreno para sua própria psicologia, uma vez que

Para Vigotski, a explicação causal ou descritiva das emoções é igualmente insuficiente. [...] Partindo dessa constatação, a superação da crise no capítulo das emoções na Psicologia só poderia se tornar efetiva, de acordo com o autor, com a superação dos princípios cartesianos que embasaram as teorias dos afetos, uma vez que o fenômeno da emoção não pode ser explicado pela causalidade (MACHADO, FACCI e BARROCO, 2011, p. 655)

Assim, era preciso determinar se essas teorias eram fundamentadas na *Paixões da alma* de Descartes ou no *Tratado breve* e na *Ética* de Espinosa. O psicólogo bielorrusso, então, levanta a tese de que tanto uma psicologia organicista quanto a outra que tecia críticas ao organicismo, embora não rompesse com o paralelismo psicofísico, não estavam vinculadas com a teoria das paixões de Espinosa, mas com as ideias de Descartes, já que a tendência de explicar os afetos de forma simplesmente mecanicista e a negação de seu caráter histórico tem causa cartesiana. Nessa perspectiva, as paixões são processos psicofísicos passivos, a extensão direta da dupla natureza humana, espiritual e corporal, e, conseqüentemente, o único fenômeno de todo o universo que realmente reúne duas substâncias que não podem se reunir em nenhuma parte, somente na glândula pineal. Isso significa que, após reduzir as emoções aos movimentos que as caracterizam, Descartes as agrega ao organismo, carente de alma, uma alma capaz de se emocionar, ou seja, na presença de uma emoção, um estado visceral provoca, por meio dos caminhos sensitivos viscerais, reflexos que prologam e mantém esse estado, o que é inconsistente e impossível (VIGOTSKI, 1933/2004).

Ao se lançar à dependência exclusiva da fisiologia, a psicologia sensível e explicativa, de acordo com Vigotski (ibid), fracassou em realizar as tarefas que lhe competiam, surgindo a necessidade de uma psicologia idealista e descritiva. Entretanto, tanto essa quanto aquela se baseiam nas mesmas premissas cartesianas, não sendo capazes de levar ao conhecimento objetivo das relações entre os fenômenos psíquicos. Haveria na época uma relação de complementaridade entre elas, pois a teoria cartesiana foi construída em absoluto equilíbrio ideológico dos princípios biologicistas e espiritualistas. Ademais, em nenhuma parte essa dualidade está tão clara quanto na teoria das paixões, porque seria o único ponto comum entre a alma e o corpo e, portanto, os fenômenos deveriam ser explicados do ponto de vista das leis mecânicas e dos princípios da teleologia, estando presentes os rudimentos dos monistas-espiritualistas e dos dualistas-paralelistas.

É fato que a lógica do sistema dualista, que coloca o corpo sob as leis da mecânica e, ao mesmo tempo, considera que a alma possui livre-arbítrio ilimitado, falha no fato de unir duas substâncias incompatíveis em um único fenômeno, as paixões. Alma e corpo estão simplesmente adicionados e não unidos no verdadeiro sentido da palavra, haja vista que suas diferenças são maiores que sua união. Desse modo, Vigotski (ibid) reitera que as paixões são impossíveis no sistema de Descartes e, por consequência, nenhuma ciência dos afetos que parta desse princípio é realizável. No entanto, no desenvolvimento da psicologia, a filosofia cartesiana se dividiu em certo número de concepções e tendências que parecem representar correntes autônomas do pensamento científico e que em tese estariam em oposição. Por isso, não achamos a tradução perfeita de Descartes, mas traços, fragmentos. Logo,

[...] si salimos de los límites de las corrientes psicológicas particulares, o de lo que representan los investigadores aislados, si en el plano de la investigación histórica nos distanciamos y analizamos las fuentes y las raíces de esos sistemas opuestos entre sí, si con ayuda de un estudio teórico, esencialmente filosófico, de los problemas fundamentales de la psicología contemporánea, ponemos en evidencia su unidad y su nexos internos y mostramos que, más allá de esa disparidad de opiniones, hay contradicciones que se encuentran en la propia doctrina cartesiana, entonces las teorías polares se nos aparecerán menos como contrarios que se excluyen entre sí en el plano del conocimiento empírico que como conceptos correlativos que se presuponen mutuamente, imposibles el uno si el otro, como imposible es la derecha sin la izquierda⁴. (ibid, p. 174)

Partindo da lógica dualista, Vigotski (ibid) declara que essa psicologia dos afetos da sua época não poderia ser considerada uma psicologia do humano. Seus defensores afirmavam que as emoções são epifenômenos e não podiam enxergar seu desenvolvimento na pessoa nem como parte da personalidade ou, tentando escapar da fisiologia, recorriam a descrições incorpóreas e sobrenaturais. Efetivamente, nenhuma dessas respostas atende verdadeiramente à explicação causal dos afetos. A psicologia descritiva recusava uma interpretação causal, mas mantinha o problema do que há de superior na vida humana, enquanto a explicativa não a recusava, rejeitando, contudo, os aspectos superiores e mais complexos da vida afetiva. Ambas são incompletas e a filosofia espinosiana propõe uma união entre as duas, posto que o núcleo mais profundo dela é o que não está presente em nenhuma das duas primeiras, que é “la unidad de la explicación causal y del problema del

⁴ [...] se saímos dos limites das correntes psicológicas particulares ou do que representam investigadores de maneira isolada, se no plano da investigação histórica nos distanciarmos e analisarmos as fontes e as raízes desses sistemas opostos entre si, se com a ajuda de um estudo teórico, essencialmente filosófico, dos problemas fundamentais da psicologia contemporânea, colocamos em evidência sua unidade e seus nexos internos e mostramos que, além da disparidade de opiniões, há contradições que se encontram na própria doutrina cartesiana, então as teorias polares aparecerão para nós menos como contrários que se excluem entre si no plano do conhecimento empírico que como conceitos correlativos que se pressupõem mutuamente, impossíveis um sem o outro, como a direita é impossível sem a esquerda.

significado vital das pasiones humanas, la unidad de las psicologías descriptiva y explicativa del sentimiento⁵” (ibid, p. 236).

É certo que, diante disso, as emoções requerem um exame e uma explicação de caráter intencional, avaliativo, que possuem um sentido de maneira indissociável, abandonando o dualismo pelo monismo e o paralelismo pela identidade psicofísica. Por isso, Vigotski (ibid) se esforçou no exame da psicologia dos afetos, contemporânea a ele, e evidenciava que esta estava polarizada pelos princípios cartesianos contraditórios. Nesse sentido, as similaridades entre ele e Espinosa na compreensão da afetividade humana “estão no racionalismo, no caráter marcadamente social da afetividade, num determinismo multicausal, no interesse pela regulação dos afetos, na defesa de sua diversidade e singularidade, na diferenciação de afetos ativos/passivos e de humanos e animais” (TOASSA, 2009, p. 315). São diferentes, contudo, no que diz respeito à incompletude da teoria vigotskiana e nas suas observações sobre a arte, imaginação e criação.

Ao examinar a psicologia da arte e da criação, expôs sua concepção de afetividade de forma mais explícita e direta, de forma que, conforme Vigotski (1925/2001, p. 249), “toda teoria da arte depende do ponto de vista que se estabeleceu nas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação”. Assim, ele distingue os sentimentos em algumas de suas particularidades, entre elas está o fato de ser vago, ou seja, ao se tentar prestar atenção neles, desaparecem. Não se pode descrevê-los ou mesmo percebê-los exatamente e com detalhes, permanecendo sempre imprecisos, confusos e instáveis. Por outro lado, não podem ser outra coisa que não conscientes, isto é, não podem não ser sentidos ou percebidos. A aparente contradição entre falta de clareza inconsciente e o fato de não poderem ser outra coisa que não conscientes foi testada pela psicologia objetiva, que demonstra que os sentimentos têm expressão no corpo e na psique. As emoções, então, se expressam pela mímica, automatizada e espontânea, bem como na fantasia.

Nesse sentido, segundo Vigotski (1925/2001; 1930/2009), as emoções possuem dupla expressão, o que quer dizer que, na imaginação, a emoção é refletida como uma série de representações e imagens fantásticas. Assim, toda emoção tem ação orgânica e imagética, o que faz com que seja possível que as vivências fantasiosas e irreais transcorram em uma base emocional real e que a imaginação interfira universalmente nos sentimentos, o que pode acontecer de dois modos diferentes. Por um lado, as imagens são estímulos interiores para uma nova reação emocional e intensificam a reação principal - a fantasia não tem caráter

⁵ a unidade da explicação causal e do problema do significado vital das paixões humanas, a unidade da psicologia descritiva e explicativa do sentimento.

expressivo, mas aumenta uma descarga emocional. Por outro, a emoção encontra resolução nas imagens da fantasia. Nesse ponto de vista, os sentimentos e a percepção também estão relacionados, uma vez que as representações se unem de acordo com seu tom afetivo, ou seja,

As imagens e fantasias propiciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os em uma relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não externamente, pela lógica das imagens (VIGOTSKI, p. 26, 1930/2009).

Com isso, Vigotski (1925/2001) introduz as diferenças entre o sentimento artístico e o sentimento comum, que seriam os mesmos se não fosse pela resolução, haja vista que no artístico há uma atividade intensificada da fantasia, podendo levar à catarse. Essa última acontece porque determinados atos se associam estreitamente a certas sensações ou sentimentos de forma que é natural supor que as ações de qualidade inteiramente oposta passem a ser realizada de modo não-arbitrário, como resultado da associação habitual sob efeito dessas sensações ou sentimentos diametralmente opostos. Tendo em vista que as obras de arte podem suscitar sentimentos opostos, a arte é o principal meio para a catarse. Portanto, as emoções são indispensáveis para a reação estética, como também é sua descarga na fantasia que requer semelhantemente a percepção.

À vista disso, ele explica que a arte pode amplificar o sentimento. Assim, “[...] o sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte *torna-se* social ou generaliza-se”. A arte, mediante o sentimento, é contagiante e ela mesma é capaz de fomentar e ampliar as emoções, sendo uma espécie de *sentimento social* prolongado. É por isso que ela é, nessa perspectiva, o mais forte instrumento na luta pela existência humana. Assim, todo trabalho, de acordo com Vigotski (1930/2009), depende do fortalecimento das emoções e, do mesmo modo, a criação humana não pode alcançar o plano da realidade se não for pelos sentimentos. A imaginação criadora fornece direção e meio para as emoções e, ao mesmo tempo, aprofunda e amplifica a vida emocional, despertando-a para tons mais sérios. Por outro lado, as palavras também são usadas para organizar (internamente) e materializar (externamente) todas as emoções, as quais, por sua vez, têm o papel de fornecer o colorido às primeiras.

É nesse cenário que o conceito de afetividade se encontra com a *vivência*. Levando em consideração que a relação afetiva depende tanto do modo como o meio se apresenta para a pessoa quanto das suas disposições internas, é justamente na vivência que o meio social e a personalidade se misturam. Assim, diz respeito ao contato imediato e emocional com a realidade, contribuindo para a tomada de consciência e, por conseguinte, para a aquisição de experiência. Logo, as percepções e sentimentos evocados pelo meio na vida psíquica da pessoa representam as vivências de cada um e nelas encontramos o monismo radical do autor,

posto que não há vida emocional segredada da vida concreta (VIGOTSKI, 1935/2010, TOASSA, 2009).

A partir do exposto, fica claro que, embora o psicólogo bielorruso não tenha concluído sua teoria dos afetos da forma como mostrou desejar, pode-se reconstruí-las por meio das pistas deixadas por ele nas suas muitas obras. De forma geral, as emoções, nessa concepção, “[...] são funções psicológicas superiores, portanto, culturizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições” (MACHADO, FACCI e BARROCO, 2011, p. 651). Sobre a terminologia usada, Toassa (2009) diz que Vigotski não criou um sistema de classificação próprio, mas *emoção*, *sentimento* e *afetividade* devem ser usados em seu devido contexto, posto que correspondem a diferentes vocábulos em russo. Fundamentadas na crítica vigotskiana ao modo mecânico como os termos *emoção* e *sentimento* se misturavam nas antigas teorias, Sawaia e Magiolino (2016), afirmam ainda que há indícios de que para ele a distinção entre esses termos seria importante.

Assim, na psicologia histórico-cultural, o sentimento é parte da natureza da consciência e seu desenvolvimento depende das relações sociais sentidas no organismo (ibid). No entanto, importa ressaltar que são sistemas parciais articulados dialeticamente aos demais, com função de orientar, regular e motivar as reações e as demais funções psicológicas, já que atravessam todas as dimensões da existência, às vezes como figura e às vezes como fundo (TOASSA, 2009; id, 2014). Por fim, Vigotski (1930/2009) assevera também que estão articuladas de maneira indissociável ao organismo e ao meio, haja vista que aparecem quando o equilíbrio do comportamento é desfeito, surgindo a reação viva e vigorosa das emoções. Afinal,

Permite-nos focar as emoções/afetos como fenômenos que não são puramente internos nem externos à personalidade/pessoa, comportando funções e manifestações nas mais diversas modalidades de semiótica. Vocabulário específico, entonação, gestualidade, mímica, ritmo, pontuação, descrição verbal, versificação e outros recursos escritos são alguns componentes desses complexos estruturais, que não são modelos fixos, mas sim totalidades abertas e socialmente inteligíveis que dependem das circunstâncias e da história de sua produção (TOASSA, 2014, p. 62).

2.4 POR UMA PSICOLOGIA DIALÉTICA DOS AFETOS

Diante disso, fica claro que Vigotski e Wallon analisaram a psicologia da sua época, identificando concepções dualistas, que favoreciam dimensões imateriais, os idealistas, ou dimensões materiais, os mecanicistas, e propuseram, partindo do materialismo histórico dialético, ir além dessas separações. Isso pode ser visto nas suas análises sobre a afetividade. Almeida (2008, p. 19), apoiando-se em Wallon, assevera que

Na história da psicologia, o estudo da vida afetiva dividiu-se entre essas duas grandes correntes que se diferenciam tanto em suas posições, quanto em métodos de análise. Durante muito tempo e até hoje, intelectualistas e fisiologistas debatem sobre a natureza essencial e última dos estados afetivos.

O mesmo é encontrado em Vigotski sobre o estudo da afetividade na psicologia tradicional, conforme Machado, Facci e Barroco (2011, p. 655),

A finalidade dessa análise é colocar em evidência que ambas as correntes psicológicas possuíam raízes na doutrina cartesiana: embora se propusessem objetivos contrários, eram complementares, cada qual tomando como base um aspecto da filosofia cartesiana de dupla natureza – a psicologia explicativa, pautando-se no mecanicismo de Descartes, e a descritiva, em seu espiritualismo.

Afinal, pode-se afirmar que, tanto para um quanto para o outro, a explicação causal, descritiva e simplista dos afetos é insuficiente. Sobre esse aspecto, a psicologia precisa optar pela pessoa integral, social e histórica ou pela pessoa-máquina cartesiana, completamente fracionada entre corpo e mente, razão e emoção, subjetivo e objetivo e etc. Na contemporaneidade, de acordo com Machado, Facci e Barroco (ibid), a psicologia está muito mais próxima da pessoa-máquina, em que a meta da educação seria ensinar os sujeitos a controlarem os impulsos imediatos que não são aceitos pela cultura a fim de, desde pequenos, dominarem seus afetos, colocando toda a responsabilidade sobre os indivíduos e retirando a possibilidade de transformação de tal cultura que provoca tais afetos. Além disso, de acordo com Almeida (2008) e Mesquita, Batista e Silva (2019), as causas de prazer/desprazer percebidas desde os primeiros momentos de vida evoluem para o âmbito moral, de modo que importa ainda mais aos meios de dominação controlarem os afetos.

Apesar de existirem muitas semelhanças nas concepções walloniana e vigotskiana dos afetos, sobretudo no que se refere ao caráter unificador, seja entre o biológico e o social seja entre a imaginação e a realidade, social e também motivacional, existem ainda muitas diferenças e pontos que foram abordados por apenas um deles. Esse é um fator importante, tendo em vista que é muito comum, provavelmente por se pautarem no materialismo dialético, tomar os dois autores como o mesmo ou que disseram as mesmas coisas sobre o desenvolvimento humano. Entretanto, os dois viveram em contextos diferentes e se propuseram pesquisas e questionamentos distintos, com objetivos e implicações éticas variadas. Ademais, não houve diálogo entre eles em vida, nem ao menos se pode encontrar alguma vez em que um é citado pelo outro. Por tudo isso, não seria possível construírem a mesma psicologia.

É importante lembrar também que, mesmo ao se levar em consideração que são dois autores tidos como clássicos no campo da psicologia e da educação, essas concepções

dialéticas ainda não fazem parte da prática de psicólogos(as), educadores(as) ou mesmo do senso comum. Preconceito, violência, exclusão, medicalização da sociedade e da vida, fracasso escolar e a naturalização desses processos – e de outros tantos - são oriundos de visões de mundo fraturadas ao mesmo tempo em que são mantidos por elas. Nesse sentido, importa debater possibilidades para uma outra educação, que não promova cisão entre indivíduo e sociedade, mas solidariedade, e a formação de pessoas completas, que pensam, se movimentam, afetam e são afetadas ao mesmo tempo, com potencial para se deleitar com as belezas da humanidade e de suas produções, bem como para se revoltar com as injustiças, podendo transformá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, é certo afirmar que no campo da psicologia e da educação não existe apenas um tipo de práxis. Em algumas teorias e intervenções, que continuam dominando essas áreas, prevalece o discurso fraturado, aquele que não considera os múltiplos determinantes do comportamento e do desenvolvimento da pessoa, responsabilizando-a pela opressão a que está submetida. Assim, se se almeja uma formação efetiva, que prepara a pessoa para o conhecimento, renovação e transformação das produções culturais da humanidade, pautada na solidariedade, dignidade e respeito, há que se partir de concepções da pessoa completa, real, constituída socialmente e que constitui o meio em que está inserida e também em constante desenvolvimento.

Não se pode, portanto, pensar a materialidade histórica da psicologia e deixar de lado a educação, posto que a porta de entrada do saber psicológico enquanto ciência, sobretudo no Brasil, foi a educação, mediante as escolas normais para a formação de professores(as). Sob a influência do escolanovismo, importado da Europa, que propunha uma educação com fortes pilares científicos, sendo a psicologia o principal deles, os(as) educadores(as) brasileiros apostavam nos conhecimentos psicológicos sobre inteligência, aprendizagem, desenvolvimento e etc para a solução dos problemas reais e complexos que compõe o processo formativo. Nesse cenário, a relação entre psicologia e educação estava fadada a dois grandes problemas: o da hierarquização dos saberes e o do reducionismo, principalmente o psicologismo nesse caso. Essa relação passou a ser de uma área que dita as regras do conhecimento e outra que as aplica. Além disso, todos os integrantes do processo educativo foram reduzidos a subjetivismos, compreendidos de forma abstrata, excluindo toda a complexidade das trocas que existem nesse fenômeno.

Tais problemas, que inicialmente se apresentam na ordem teórica, como biologicismo, cientificismo, essencialismos, naturalização de fenômenos sociais etc, se desdobraram, certamente, em problemas práticos na vida real de todas as pessoas, sendo fonte de processos inclusive excludentes e violentos. Ainda na contemporaneidade é possível encontrar consequências desse período, como medicalização de problemas sociais ou de escolarização, que faz com que todas as relações sejam mediadas pelo saber médico, transformando pessoas em diagnósticos; culpabilização de indivíduos por seus problemas e dificuldades, o que nega todos os determinantes materiais que os atravessam; tentativa de administração e captura das emoções, que busca formar autômatos produtivos, incapazes de tristeza ou raiva; entre tantos outros. Nesse sentido a chamada educação socioemocional tem crescido e ocupado parte dos

currículos em todas as fases da Educação Básica no Brasil, sobretudo mediante as competências presentes na Base Nacional Comum Curricular, a qual contribui para um ensino marcadamente ideológico no contexto do capitalismo flexível, o qual se propõe o controle não só dos corpos, mas também da subjetividade.

Há, no entanto, uma outra proposta de psicologia da educação, a qual não se propõe a dar conta de todos os problemas educativos, mas que almeja ter em consideração a multideterminação e as tensões que se apresentam no processo formativo de sujeitos e da cultura. Assim, a relação entre psicologia e educação é colocada efetivamente, ou seja, mantendo as diferenças e as contradições entre ambas, sem dicotomias ou dissoluções. Espera-se que, dessa forma, que a concretude e a multiplicidade da experiência humana e, conseqüentemente, da formação sejam respeitadas, recorrendo a outros campos do conhecimento e à experiência real dos sujeitos, visando a construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária e de pessoas autônomas e responsáveis por suas escolhas e por sua comunidade.

Nesse sentido, há muito que pensar e fazer ainda hoje no campo da Psicologia Escolar e Educacional. É preciso uma práxis psicológica que não pode ser reduzida ao tecnicismo ou ao idealismo de teorias a-históricas, que reconheça seu lugar como um dos saberes que fundamentam o processo educativo e que também é enriquecido e transformado por ele e que dê voz aos diversos atores que constroem e são construídos nesse mesmo processo. A todos(as) que visam ocupar esses lugares, apresentam-se as dificuldades e as possibilidades fruto de um processo histórico no mínimo complexo e das diversidades e contradições inerentes à educação.

Há que se salientar ainda a importância da afetividade para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades e seu papel determinante para garantir a vida humana com suas diferentes cores e tonalidades, o que pode ser observado nas investigações tanto de Wallon quanto de Vigotski. Ambos reafirmam o caráter contagioso das emoções, o que favorece a vida em coletividade e as trocas sociais, sua importante relação, de antagonismo e complementaridade, com as representações, o que permite a criação e arte, e sua importância em unir e motivar os diferentes aspectos da vida psíquica. Esses aspectos são mais que suficientes para chamar atenção dos meios de dominação e alienação para o controle dos afetos, visando reforçar e renovar as antigas estruturas de poder, o que é reflexo das mutações do próprio sistema de opressão para perpetuar a violência (PATTO, 2000b).

Esse cenário é prova de que essas páginas não são suficientes para esgotar esse tema, que precisa ser aprofundado, uma vez que não passam de um recorte. Ainda há muito para ser

abordado sobre as ainda presentes dicotomias no campo da psicologia da educação para a sua superação, bem como sobre as possibilidades para a construção de uma teoria objetiva da subjetividade e para uma psicologia dialética dos afetos. Espera-se, contudo, que seja possível indicar caminhos e que afetem o leitor no sentido de buscar os rumos da transformação do que já está dado e que instiguem a uma compreensão crítica acerca do discurso sobre a relação entre indivíduo e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eudes; FRANCISCHINI, Rosângela. Psicologia e educação: contribuições de Vigotski e Wallon. *Psicologia escolar*, p. 38-52, 2016.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- _____, Ana Rita Silva. *A Vida Afetiva Da Criança*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- ARENDDT, Hannah et al. A crise na educação. *Entre o passado e o futuro*, v. 5, p. 221-247, 2000.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.
- BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 16, n. 1, p. 163-173, 2012.
- BITTAR, Mona. A relação psicologia e educação e a instrumentalização das teorias psicológicas. In: *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia: Editora UCG. p 91-104. 2008.
- CHAVES, J.C.; BITTAR, Mona; GEBRIM, V.S. Apresentação: A relação entre indivíduo, sociedade e cultura e suas interfaces com a psicologia e a educação. In: *Escritos de psicologia, educação e cultura. Volume 11*. Campinas, SP: Mercado das letras, pp. 9-26, 2015.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. A construção do conhecimento psicológico: uma visão histórico-filosófica. In: *Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação*. 10ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.
- DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 27ª ed. São Paulo: Summus, pp. 85-98, 2016.
- DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, n. 5, p. 23-31, aug. 2012. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P.L.R.D. *Psicologia uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. 3ª. Edição. São Paulo: Educ, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Trabalho, vida e linguagem. In: *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, p. 265-318, 1987.
- HEGEL, G.W.F. Introdução. In: *Fenomenologia do espírito*. 9ªed. Petrópolis:Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, n. 5, 1997.

_____, Bernadete A. Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. *Psicol. educ.*, São Paulo, n.31, p. 7-22, ago. 2010.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LÉON, G.F. ¿Por qué psicología, educación y sociedad? In: *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano*. Havana: Editorial Félix Varela, p. 3-11, 2007.

LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Formação e exercício profissional no campo da Psicologia. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 34, n. 2, 269-281, jul./dez. 2009.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 647-657, 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, n. 20, 2005.

MAHONEY, Abigail Alvarenga et al. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-24, 2004.

_____, Abigail Alvarenga. Introdução. In: *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. 11º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MELLO, Sylvia Leser de; PATTO, Maria Helena Souza. Psicologia da violência ou violência da psicologia?. *Psicologia USP*, v. 19, n. 4, p. 591-594, 2008.

MESQUITA, Afonso Mancuso; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 2019.

MIRANDA, Marília Gouvea. A psicologia dos psicólogos e a psicologia dos educadores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 83, p. 71-74, 1992.

_____, Marília Gouveia de. A Psicologia da Educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia: Ed. UCG, p. 11-25, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Biografia intelectual: Um pensador sem medo da contradição. In: *Revista Educação (Coleção História da Pedagogia)*. São Paulo: Editora Segmento, p. 6-17, 2010.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e pesquisas em psicologia*, v. 9, n. 3, p. 648-663, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. Scipione, 1997.

_____, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 27ª ed. São Paulo: Summus, p. 75-84, 1992/2016.

PATTO, M.S.H. Para uma crítica da razão psicométrica. In: *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000a.

_____, Maria Helena de Souza. Mutações do cativo (Caminhos da semiformação). In: *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, p. 157-185, 2000b.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*, n. 7/8, pp. 29-52, 1999.

_____, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

RESENDE, A. Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias. *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, 2005.

SANTOS, Soraya Vieira. Os domínios funcionais na teoria de Wallon: uma possibilidade de pensar a personalidade não fragmentada. In: *Escritos de psicologia, educação e cultura. Volume II*. Campinas, SP: Mercado das letras, p. 239-268, 2015.

SAWAIA, Bader; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: *Diálogos na perspectiva histórico-cultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 61-86, 2016.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.

SILVA, Carolina Gonçalves. Uma reflexão bakhtiniana sobre a palavra e seus sentidos: signo ideológico, significação e tema em perspectiva dialógica. In: *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 52, p. 440-460, 2016.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.

_____, Gisele. Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na "Psicologia Pedagógica" de LS Vygotsky. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 18, n. 3, p. 497-505, 2013.

_____, Gisele. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, n. 30, 2014.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. Lev Vygotsky. In: *Vygotsky: uma síntese*. Edições Loyola, pp. 17-30. 1991/2001.

VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas. In: *Obras Escogidas III*, p. 11-46, 1931.

- _____, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____, L. S. El significado histórico de la crisis de la Psicología. In: *Obras escogidas I*, Madrid: Gráficas Rógar, pp. 257-416, 1927/1997.
- _____, L. S. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*, n. 71, p. 21-44, 1929/2000.
- _____, Pedagogia e psicologia. In: *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, p. 1-14, 1924/2001.
- _____, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.
- _____, L. S. *A Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1925/2001.
- _____, L. S. *Teoría de las emociones*. Madrid: Ediciones Akal universitaria, 1933/2004.
- _____, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 1930/2009.
- _____, L. S.. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. In: *Psicologia USP*, v. 21, n. 4, p. 681-701, 1935/2010.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.
- _____, Henri. *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.
- _____, Henri. *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- _____, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Vega, 1979.
- ZAZZO, René. Wallon, psicólogo da infância. In: *A evolução psicológica da criança*, Lisboa: Edições 70, 1968.