



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VITTÓRIA BRAGAGNOLO SPAULONCI XAVIER DA SILVEIRA

**A TEMPORALIDADE DAS EMOÇÕES NA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA
ESCOLA APÓS A PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Campinas

2024

Vittória Bragagnolo Spaulonci Xavier da Silveira

**A TEMPORALIDADE DAS EMOÇÕES NA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA
ESCOLA APÓS A PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos
exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação na
Área de concentração Educação.

Orientadora: Lavínia Lopes Salomão Magiolino

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELO(A) ALUNO(A)
VITTÓRIA BRAGAGNOLO SPAULONCI XAVIER DA
SILVEIRA E ORIENTADA PELA PROFª DRª LAVÍNIA LOPES
SALOMÃO MAGIOLINO

Campinas

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A TEMPORALIDADE DAS EMOÇÕES NA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA
ESCOLA APÓS A PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**THE TEMPORALITY OF EMOTIONS IN THE SCHOOL EXPERIENCE
AFTER THE PANDEMIC: A CASE STUDY FROM A CULTURAL-
HISTORICAL PERSPECTIVE**

Autora: Vitória Bragagnolo Spaulonci Xavier da Silveira

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Lavínia Lopes Salomão Magiolino

Profª Drª Daniele Nunes Henrique Silva

Profª Drª Fátima Maria Araújo Bertini

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Campinas

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si39t Silveira, Vitória Bragagnolo Spaulonci Xavier da, 1997-
Temporalidade das emoções na experiência vivida na escola após a
pandemia : um estudo de caso na perspectiva histórico-cultural / Vitória
Bragagnolo Spaulonci Xavier da Silveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Lavínia Lopes Salomão Magiolino.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Emoção. 3. Pandemias. I. Magiolino, Lavínia Lopes
Salomão, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The temporality of emotions in the lived experience al school after the pandemic : a case study from a historical-cultural perspective

Palavras-chave em inglês:

Education,

Emotion

Pandemics

Área de concentração: Psicologia e Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Lavínia Lopes Salomão Magiolino [Orientador]

Daniele Nunes Henrique Silva

Fátima Maria Araujo Bertini

Data de defesa: 20-08-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0005-8448-2805>

- Currículo Lattes do autor: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/vis>

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as professoras e todos os professores que já
passaram na minha vida

As da minha família

Aos que me deram aula

As que participaram deste trabalho

A que me orientou

Aos que trabalharam no chão da escola comigo

Vocês me ajudaram a recalcular as minhas rotas e a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

É difícil escrever os agradecimentos de algo que fez parte da minha vida por anos. Costumo pensar que, apesar do processo de Mestrado ter começado em 2022, está pesquisa iniciou sua construção pelos olhos da criança Vittória, que teve sua vida atravessada pela Educação. Devo começar por lá, então?

Agradeço a minha família, a minha mãe Deborah que sempre me inspirou com a sua determinação, ao meu pai Ricardo que sempre esteve disposto a me escutar e me ajudar a pensar em diferentes alternativas para a vida, vocês dois me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos e a chegar em um mestrado, na maior universidade do país. Agradeço aos meus avós Sérgio e Regina, que me apresentaram o mundo dos livros, das plantas e dos bolos. Agradeço ao meu cachorro Nick, que me acompanhou por 13 anos de vida e me ensinou o que é amar em silêncio.

Agradeço, mais uma vez, a todos as professoras e professores que passaram pela minha vida, que me apresentaram o trabalho com a Educação, desde os brilhos nos olhos até os cansaços nos ombros. Agradeço à Claudia, que me ensinou a ler logo que eu entrei na escola. Agradeço ao Samuel que me fez vestir outros óculos para enxergar o mundo – com um pouco mais de realidade e literatura. Agradeço à Maria Angelica, que me ensinou a brincar com as palavras e a colocar um pouco de mim, em cada redação que eu escrevia. Agradeço a cada funcionário que trabalhou nas escolas que estudei, que me viram crescer, correr, brincar e chorar, os corredores - a quadra, o pátio e a cantina também fazem parte da pessoa que eu sou.

Agradeço aos meus amigos de infância, Renzo, Victória e Eduardo, que viram versões da Vittória que eu nem saberia descrever. Obrigada por fazerem parte da minha vida, por me lembrarem todos os dias de quem eu sou e no que acredito, ter vocês por perto me faz mais forte. Agradeço à Nalu, que mora no quarto na frente do meu, obrigada pela paciência, afeto e força, você é uma das minhas inspirações dentro da educação.

Agradeço às minhas amigas da faculdade, Alice, Duda, Larissa e Letícia, que transformaram a graduação em uma experiência de vida.

Agradeço aos Professores, Gestores e funcionários da Escola em que trabalho - vocês me ensinaram o poder de uma escola pública e democrática! Um agradecimento especial à Mariana, que me acolheu dentro da sua sala de aula desde o meu primeiro dia e me apresentou a uma prática em educação que eu jamais vou esquecer - tem um pouco de você nesta pesquisa também!

Agradeço aos meus companheiros de Mestrado, Kelly, Thay, Ana, Edu, Bruna, poder contar com vocês neste processo deu um novo sentido à vida acadêmica.

Agradeço à minha orientadora, Lavínia que esteve ao meu lado, me inspirando com suas palavras doces e fortes, se um dia eu for professora universitária, quero ser igual a você! Agradeço ao professor Fernando, que entre um grupo de Espinosa e outro, me fez olhar para a vida de uma forma diferente. Agradeço a professora Dani, que me inspirou a ser maior, mais forte e a ter o cuidado e o respeito necessário ao se escrever sobre uma teoria.

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

E para finalizar, agradeço a todos que, de alguma forma, me fortaleceram para que eu pudesse caminhar com os pés mais firmes no chão! Agradeço aos meus Pais, irmãos e madrinhas de Santo, às entidades que ouviram meus medos e me encorajaram e aos Orixás que vivem presentes em mim.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no debate atual sobre as emoções no contexto escolar, marcado por uma abordagem no campo das competências individuais e do controle do comportamento. Como contraponto, assumindo uma abordagem histórico-cultural, objetiva investigar o problema da temporalidade das emoções na experiência vivida na escola por meio do estudo de caso de uma criança que chega na escola pela primeira vez no primeiro ano do Ensino Fundamental, após a pandemia de COVID-19. A pesquisa de campo foi realizada em uma turma de primeiro ano de uma Escola pública em um município do interior de São Paulo, por meio de participação e observação das situações vivenciadas com as crianças e a professora, registradas em diário de campo e oficinas videogravadas. Tomando como referencial teórico-metodológico os pressupostos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento, através das contribuições de Vigotski - sobretudo, em seus textos pedológicos - e de autores contemporâneos que se debruçam sobre a temática - como Magiolino (2010, 2014, 2015); Sawaia, Magiolino (2014, 2015) -; trazemos ao diálogo Espinosa e sua teoria dos afetos e autores contemporâneos, como Oliveira (2022). Nessa perspectiva, ao tecermos as análises, construímos uma discussão sobre a questão dos afetos, da imaginação e da vivência a partir do referencial teórico, a emoção é pensada em um processo histórico e cultural, em uma temporalidade que acontece no desenvolvimento da criança. As oficinas, ao contemplarem a experiência estética (a arte, literatura, música) colocam as emoções em uma outra temporalidade, em que a criança vai aprendendo a generalizar esses afetos e conectar as vivências no processo de significação das emoções. Trata-se, assim, de uma abordagem social, histórica e cultural da questão e não um trabalho de aquisição de competências individuais centrado no sujeito.

Palavras-chave: desenvolvimento, emoções, Vigotski

Abstract

This research engages in the current debate on emotions in the school context, characterized by an approach focusing on individual competencies and behavioral control. As a counterpoint, adopting a historical-cultural approach, it aims to investigate the issue of emotions in child development considering their temporality in the lived experience of a child entering elementary school for the first time, in the first year of primary education, after the pandemic. In this case study, field research was conducted in a first-grade class at a public school in a municipality in the interior of São Paulo, through participant observation of situations experienced by children and the teacher, documented in field notes and video-recorded workshops. The theoretical and methodological framework draws on the assumptions of Vygotsky's historical-cultural theory of development, as articulated in his pedagogical texts, along with contributions from contemporary authors such as Magiolino (2010, 2014, 2015), Sawaia, and Magiolino (2014, 2015). Additionally, we engage in dialogue with Espinosa and his theory of affects, along with contemporary scholars like Oliveira (2022). From this perspective, our analysis constructs a discussion on emotions, imagination, and experience grounded in theoretical frameworks. Emotion is conceptualized as a historical and cultural process, unfolding over time in a child's development. The workshops, incorporating aesthetic experiences (art, literature, music), present emotions in another temporality where children learn to generalize these affects and connect experiences in the process of emotional significance. Thus, this study represents a social, historical, and cultural approach to the issue rather than a focus on individual competency acquisition centered on the individual.

Palavras chaves: development, emotions, Vigotski

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1: O desenvolvimento infantil na Teoria Hstórico-Cultural	17
Capítulo dois: O problema (des)atual das emoções.....	29
Capítulo 3: Pressupostos Teóricos-Metodológicos	39
A escolha pelo estudo de caso	43
Procedimentos Metodológicos	44
Pesquisa Coletiva.....	47
O contexto da Pesquisa de Campo	48
Sala de Aula.....	50
Oficinas Temáticas	51
Capítulo Quatro: O tempo da escola e o tempo da experiência vivida.....	57
Capítulo Cinco: Considerações Finais.....	73
Referências:	76

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, na China, foi descoberto o vírus SARS-CoV-2, ou o Novo Coronavírus. Este vírus produziu a doença COVID-19, agente causador de uma síndrome respiratória aguda que variava de casos leves aos graves. Pouco mais tarde, em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que a epidemia se configurou em um estado de emergência mundial, evoluindo para uma pandemia.

No dia 26 de fevereiro de 2020 foi anunciado, no Brasil, o primeiro caso de COVID-19, os jornais televisionaram o ocorrido, ainda sem muitas informações sobre o vírus e assim se instaurava no país um sentimento de medo pelo desconhecido.

Com o avanço da pandemia, diante do cenário que se apresentava, com o objetivo de diminuir o contágio entre a população, foram tomadas medidas de emergência para a contenção do vírus, escolas foram fechadas, assim como comércios e demais ambientes destinados ao convívio social foram interditados. Semanalmente, o Governador do Estado de São Paulo de 2020, fazia coletivas anunciando os aumentos de casos no país e a ordem de continuidade do período de isolamento social. Lembro-me de ligar a televisão, toda sexta-feira – dia da coletiva -, na esperança de escutar uma melhora e a notícia de que tudo aquilo iria acabar em breve mas, pelo contrário, o que recebíamos era: mais 15 dias de quarentena (o que se deu por aproximadamente um ano). O tempo da angústia parecia não ter fim, ia se dilatando, se distendendo, a sensação era de que não iria ter fim.

Mas, como falar em quarentena em um país marcado pela desigualdade social, em que a realidade que muitas pessoas enfrentam, sobretudo nas periferias, é a de viver em uma casa com poucos cômodos, com espaços divididos entre muitos membros da família (idosos, crianças, membros do grupo de risco), além da necessidade de trabalhar para sobreviver...? Nesse contexto, uma questão que insistia era: quem teria realmente o direito ao isolamento?

Em seu livro “A cruel Pedagogia do Vírus”, Santos (2020) afirma: “Qualquer quarentena é sempre discriminatória” (p.15). O autor discorre sobre alguns grupos que sofreram com as formas de dominação presentes na quarentena implementada pelos Órgãos do Governo, no Brasil. O primeiro deles é o grupo das *mulheres*, consideradas as “cuidadoras do mundo”, pelas palavras do autor; afinal, elas dominam profissões como

enfermagem ou assistência social, atuando na linha de frente nas prestações de cuidados, dentro e fora das instituições, além de continuarem tendo os seus “cargos” no cuidado com as próprias famílias. Com as crianças e familiares dentro de casa, os estresse maior recaiu em cima das mulheres.

Outro grupo analisado na Obra citada é o dos *moradores nas periferias pobres das cidades*: “Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não têm habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, com escassez de água e de eletricidade” (p.18). Diante disto, dadas as orientações de prevenção recomendada pela OMS, outra questão se impunha: estas pessoas poderiam lavar as mãos com frequência quando a pouca água estiver disponível?

O último grupo analisado pelo autor é dos *trabalhadores precários, informais*, levantando uma pergunta ainda mais contundente: “o que significará a quarentena para estes trabalhadores, que tendem a ser os mais rapidamente despedidos sempre que há uma crise econômica?” (p.16).

Na América Latina, cerca de 50% dos trabalhadores estão no setor informal. Nesta condição, a indicação da OMS para trabalhar em casa, em autoisolamento foi implacável: obrigava os trabalhadores a escolher entre morrer de vírus ou morrer de fome.

Nesse cenário, ao problematizarmos as experiências vividas pelas crianças durante este período, precisamos, antes de tudo, refletir sobre o direito de ser criança em um momento de crise sanitária, em um país marcado pela desigualdade. A pergunta que persiste é: “Quais crianças têm direito, no contexto de uma crise de múltiplas dimensões (sanitária, econômica, política, ambiental) a proteger aquilo que é mais essencial, a vida?” (BUSS-SIMÃO, LESSA, 2020)

[o] direito à vida equivale à defesa dos corpos humanos, que são a condição primeira para a existência humana. Se não se garantem as mínimas condições de manutenção em vida dos corpos, todas as outras aspirações humanas à liberdade, à fraternidade, à igualdade estarão inviabilizadas automaticamente (ASSMANN, 2001, p. 29 *apud* BUSS-SIMÃO, LESSA, 2020)

A proteção à vida, nesse contexto, passa pela condição de mínima subsistência - ou seja, pela questão do desemprego que assolou a população oriunda da classe trabalhadora que precisava sair às ruas para sobreviver... Vale salientar que, no nosso país, segundo dados do IBGE do 1º trimestre de 2022, 11,9 milhões de brasileiros estavam desempregados. A partir disso,

Com a impossibilidade de as crianças irem às creches, pré-escolas e escolas de um lado e, do outro, a falta de trabalho e de renda de grande parte da população, sobretudo, trabalhadoras/es autônomas/os (pedreiros, diaristas, vendedores ambulantes, manicures, etc.) que, com a necessidade de isolamento social, foram também impossibilitadas/os de buscar sua renda, a situação de muitas famílias, que antes da pandemia já era difícil, piorou drasticamente.(BUSS-SIMÃO, LESSA, 2020, P. 1431)

A falta de trabalho e renda para os adultos interfere diretamente no acesso às condições básicas de sobrevivência para as crianças e no direito a uma vida digna. Com o fechamento das escolas em março de 2020, as crianças, que antes passavam pelo menos um período do dia na instituição, tiveram as interações sociais reduzidas ao âmbito familiar e comunitário, em alguns territórios.

Com isso, além do aumento no número de desemprego, no Brasil, outro dado alarmante diz respeito à violência sofrida dentro de casa pelas crianças, segundo o comunicado divulgado pela UNICEF sobre “Crianças e adolescentes estão mais expostos à violência doméstica durante a pandemia”, as tensões acumuladas sobre a pandemia, a sobrecarga de tarefas domésticas, a intensa convivência familiar, o *home office* ou a falta de emprego e renda, podem ter sido geradores ou agravantes de conflitos e violência dentro de casa. O canal de denúncias de violação aos direitos humanos recebeu, até maio de 2021, 25,7 mil denúncias de violência física e 25,6 mil de violência psicológica, crianças e adolescentes correspondem a 59,6% do total de ocorrências. Diante desses dados, é inevitável pensar na escola como fator de proteção das crianças.

Durante os meses de isolamento social, diversas crianças mantiveram as interações com a escola apenas através das atividades remotas, ou apostilas entregues aos pais. Um artigo produzido em São Gonçalo (RJ) discorre sobre alguns desafios encontrados da educação da pequena infância em tempos de pandemia. As autoras levantam o questionamento sobre as atividades pedagógicas que foram oferecidas para os estudantes, de acordo com a Portaria n. 57/2020 da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gonçalo que previa “preparar atividades pedagógicas para os alunos que estão em casa, e que estas estejam disponibilizadas nas mídias digitais” (Tavares, Pessanha, Macedo, 2021, p.10).

Diversos trabalhos foram escritos sobre a experiência vivida pelas crianças em suas casas, durante o ensino remoto. Mas e as crianças que ainda não estavam matriculadas e não puderam ser inseridas na escola nesse momento? Como eram suas rotinas? Qual o registro que se tem delas sobre o período pandêmico?

Segundo os resultados apresentados pelo Censo Escolar Brasileiro de 2021, as matrículas em creche caíram 9% de 2019 a 2021. Nas escolas de Educação Infantil, observou-se uma redução de matrículas de 6% nas redes públicas, de 2019 a 2021. Para a idade de 5 anos os dados de atendimentos em matrículas mais recentes são: 96,3% (2017); 96,5% (2018); 97% (2019); 93,5% (2020); 83,9% (2021).

Com o grande número de queda das matrículas na Educação Infantil, durante a pandemia, indagamos: como as crianças chegarão ao Ensino Fundamental, sem ter tido nenhuma experiência anterior dentro da escola e após uma pandemia mundial? Como se darão as relações? Como os afetos e conflitos vão emergir dentro e fora da sala de aula?

Ao longo desta introdução, com o intuito de trazermos um panorama geral da situação do Brasil no período pandêmico, diversos grupos foram apresentados com diferentes experiências ao longo dos período de isolamento social: moradores da periferia, pessoas com trabalhos precarizados, mulheres, crianças que estiveram no ensino remoto e crianças que não tiveram acesso ao ensino remoto. Diferentes experiências foram marcadas em um mesmo tempo: por um lado um mesmo anúncio feito às sextas-feiras na coletiva de COVID-19 ¹sobre o aumento gradual dos dias de pandemia, de isolamento; mas, por outro, inúmeras formas de atravessar a pandemia e vivenciar o tempo da quarentena; cada pessoa sentiu o tempo da experiência vivida: quem precisou continuar trabalhando, viveu o tempo do trabalho; os médicos viveram o tempo do vírus; o coveiro viveu o tempo de aceleração da morte; as crianças que tiveram aulas online, viveram um tempo das atividades escolares virtualizada e as crianças que não estavam matriculadas em escolas, viveram o tempo de suas famílias. Diferentes tempos foram passíveis de serem vividos.

Apenas em agosto de 2021, as escolas começaram a voltar, a serem preenchidas; professoras e professores receberam, aproximadamente, 30 crianças em uma mesma sala de aula, que carregavam em si, as marcas, os sentimentos, os medos, os sonhos e o tempo, experienciado em uma pandemia mundial. Não podemos deixar de lembrar do momento de tensão que o país vivia nessa época, as crianças, professores e funcionários retornaram às escolas sem terem sido vacinados, em um estado de medo de tensão, sabendo da possibilidade do risco do contágio há qualquer momento. Por outro

¹ Além do medo pelo contágio de um vírus desconhecido, nosso país passava por uma cisão governamental, o Presidente da República distribuía entrevistas alegando com o COVID-19 era apenas um vírus de uma “gripezinha” (Globo, 2020), enquanto o Governador do Estado de São Paulo organizava coletivas semanais televisionadas para alertar a população do crescente número de contágio no estado e os avanços nos estudos para a vacinação

lado, pais e responsáveis, se organizavam, em todo o país para pressionar a volta das aulas para todas as crianças, com o Movimento Volta às Aulas “esse movimento surgiu a partir do momento que as mães perceberam os prejuízos acadêmicos e socioemocionais dos seus filhos. Então, nos reunimos para garantir o direito de permitir que nossos filhos retornem para a escola”, afirmou uma das mães envolvida no Movimento, no Piauí (Machado, 2021)

Diante do cenário vivido no retorno às aulas presenciais, as discussões sobre as competências socioemocionais, que já estavam acontecendo no cenário educacional, ganham ainda mais força na tentativa de se encontrar uma solução imediata para os problemas apresentados. Seria essa uma possibilidade de administrar os conflitos e controlar as emoções?

O conceito de competências socioemocionais já estava em discussão discutido pelo Instituto Ayrton Sena (IAS) em 2011, no Seminário “Educação para o Século XXI”, realizado em parceria com a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República e com a UNESCO (IAS, 2011)

Na esfera acadêmica, diversos trabalhos vêm sendo produzidos (Bernardes, DITOMASO, SOUZA, 2020); (SCHORN, SEHN, 2021); com o objetivo de frisar a importância das competências socioemocionais para se pensar a educação pós pandêmica, principalmente no que se trata da relação aluno - professor. A justificativa é de que, a pandemia desencadeada pelo novo coronavírus, para além dos sintomas físicos, vem abalando as pessoas emocionalmente

Lidar com as questões que envolvem essas situações, aponta para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este tema, vem ganhando o espaço na sociedade, especialmente no campo educativo, haja vista tratar-se de um conjunto de habilidades que se desenvolvem nas relações interpessoais e afetivas aliadas ao modo como a pessoa percebe, sente e nomeia suas emoções. (SCHORN, SEHN, 2020, p.6)

Trabalhos publicados sobre a pandemia de COVID-19 também relacionam a importância das competências socioemocionais no uso da tecnologia durante o período de isolamento social, (Chaves, Haiashida, 2021; Bergamo, Ignácio, Ramirez, 2021; Schorn, Sehn, 2021) alegando que os professores necessitam saber se adaptar às novas exigências de vida, na linha do que é proposto na abordagem das competências socioemocionais. Mas será essa a única ou a melhor forma de lidar com as emoções?

Neste trabalho, como um contraponto a esta abordagem individualista, descontextualizada, pragmática das competências socioemocionais, buscamos discutir,

estudar o problema das emoções, enfocando a sua temporalidade no processo de desenvolvimento, na Teoria Histórico Cultural, a partir de um estudo de caso: Vinícius, uma criança de 7 anos, que não frequentou a educação infantil e chega pela primeira vez à escola, no 1º do Ensino Fundamental. Vinícius é um caso protótipo pois dá voz às diversas crianças que não foram matriculadas na Educação Infantil durante a Pandemia de COVID-19 e chegam à escola no Ensino Fundamental, carregando em si uma temporalidade marcada pela rotina familiar, de seu bairro e comunidade, se contrapondo a temporalidade apresentada pela escola, com horários demarcados, outras crianças, atividades variadas, cadeiras enfileiradas, ensino apostilado. Como essas temporalidades coexistem no tempo? Como entender o tempo do desenvolvimento de cada criança, marcada pela ausência da escola?

Tomamos como referências a Teoria Histórico-Cultura, especialmente as contribuições de Vigotski (1995; 1998; 2000; 2004; 2009; 2010) e inspirações da filosofia de Espinosa (2018); e de autores contemporâneos (Magiolino, 2001, 2004, 2010, 2015) Silva (2006), Sawaia e Magiolino (2014, 2015) e Pino (2000; 2010); Oliveira (2022).

Elencamos como objetivo geral da pesquisa investigar o problema da temporalidade das emoções na experiência vivida na escola por meio do estudo de caso de uma criança que chega na escola pela primeira vez no primeiro ano do Ensino Fundamental, após a pandemia de COVID-19. Visando alcançar este objetivo, tomamos como objetivos específicos: 1) Compreender e refletir sobre os estudos de Vigotski e Espinosa sobre as emoções, os afetos e o desenvolvimento infantil; 2) Identificar o trabalho com as emoções na experiência vivida pelas crianças na escola; 3) Refletir sobre os possíveis contrapontos e possibilidade de compreensão e trabalho com as emoções na educação.

O texto foi construído a partir de quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro, apresentamos uma discussão sobre o Desenvolvimento Infantil na Teoria Histórico-Cultural e sua temporalidade dentro da experiência vivida de cada criança

No segundo capítulo, abordamos as discussões sobre o problema das emoções e sua temporalidade e os primeiros caminhos com relação à Teoria dos Afetos, de Espinosa.

Já no terceiro capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, os procedimentos metodológicos da investigação, a caracterização do campo empírico e a escolha pelo estudo de caso.

No quarto capítulo, apresentaremos os dados que emergiram em campo, com a análise dos Afetos e da Temporalidade das emoções.

Por fim, apresentaremos as considerações finais e os futuros caminhos de pesquisa.

Capítulo 1: O desenvolvimento infantil na Teoria Histórico-Cultural

Vigotski (2018), em seus textos pedológicos, inicia sua primeira aula discutindo o objeto de estudo da pedologia, que, na língua russa significa “ciência da criança”. Mas o que é uma ciência da criança? Sobre qual perspectiva da vida da criança Vigotski se refere? Educação? Psicologia? Neurologia? Biologia? De forma mais precisa, o autor coloca que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. E, nesse sentido, diferentes campos do conhecimento ou áreas da ciência devem convergir para o seu estudo e delimitação.

A partir disso, contudo, surge outra questão: o que é o desenvolvimento da criança?

O ponto central na teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento é seu caráter cultural - o que lhe confere um lugar de destaque nos estudos em psicologia. Diante disso, o autor defende que o desenvolvimento da criança se dá através da apropriação dos bens culturais criados ao longo da história humana (Vigotski, 1995). Apesar de o autor afirmar que o desenvolvimento é social e cultural, ele não despreza seu caráter biológico, mas analisa a dinâmica de interdependência entre tais aspectos.

Pino (2000) retoma as elaborações de Vigotski sobre isso e sua defesa de que o desenvolvimento humano ou cultural passa por três estágios: 1) **o desenvolvimento em si** – significa algo que já está dado *a priori*, o que é inato, os reflexos incondicionados, os rudimentos elementares, o que faz parte da realidade natural ou biológica da criança; 2) **o desenvolvimento para os outros** – adquirido na experiência social do sujeito, também definido como “o momento histórico da emergência do estado de cultura” (Pino, 2000, p. 65); 3) **o desenvolvimento para si** – processo marcado pela significação, aquilo quem, em um dado momento, iniciou por um processo social e foi adquirindo um significado para o sujeito. “É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse

outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva” (Pino, 2000, p. 65 -66)

Diferente das diferentes vertentes da psicologia comuns em sua época, o autor não se limita a descrever o processo de desenvolvimento, mas assume uma abordagem materialista, histórica e dialética “buscando explicar as funções psicológicas ou sistemas que compõem o psiquismo humano em seu processo histórico de mudança e transformação” (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p. 3). Para ele, a internalização, a transformação de um processo interpessoal para um intrapessoal é explicada pela lei do desenvolvimento geral ou lei das conversões das relações pessoais em funções psicológicas superiores. (Vygotski, 1995)

Contudo, ao pensarmos em internalização, não podemos reduzir a compreensão do termo a uma operação de mera passagem do externo ao interno. Pino (2000) na tentativa de evitar essa compreensão equivocada salienta que:

[...] o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais, mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade (Pino, 2000, p. 66).

Na defesa de que é a significação das relações que é internalizada no processo de conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores, esse autor “chama atenção para o movimento dialético de constituição do ser social na relação com o outro, no e pelo processo de produção de signos e sentidos”, afirmam Lemos, Magiolino, Silva (2022, p.4). Com isso, uma questão importante é levantada dentro da perspectiva vigotskiana: “o desenvolvimento cultural é compreendido como constituição do ser social, de uma personalidade – como assinala Vigotski nos textos pedológicos” (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p.4)

Nos textos pedológicos, de Vigotski (2018), compreender que o desenvolvimento é social, se trata de entendê-lo como resultado das relações entre o meio e a criança. Por um lado se leva em conta o meio em que a criança está inserida e por outro lado, a forma particular como cada criança age, sente e pensa em função das relações que estabelece no e com o meio.

Para tecer essa discussão, nos referidos textos, Vigotski detém-se em algumas especificidades fundamentais e leis básicas do desenvolvimento infantil. A primeira lei que caracteriza o desenvolvimento infantil, para ele, é que possui uma **organização complexa no tempo: é um processo histórico, transcorre no tempo, tem etapas temporais**. Contudo, seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo cronológico. Com relação a isso, o autor utiliza como exemplo a astronomia em que “um mês é sempre igual ao outro, um ano é sempre igual ao outro. Entretanto, do ponto de vista do desenvolvimento, o valor de cada mês, de cada ano é medido pelo lugar que esse mês ocupa no ciclo do desenvolvimento.” (Vigotski, 2018, p.9)

Assim, o valor de cada intervalo de tempo não se define pela dimensão desse intervalo – um ano ou oito meses – mas pelo lugar que ele ocupa no ciclo de desenvolvimento da criança, “isso está relacionado ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p. 19) E isto evidencia a necessidade de determinar a idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu, e não sua idade marcada pela certidão de nascimento, em termos cronológicos.

O autor traz, então, como exemplo, o processo de aquisição da linguagem por volta dos dois anos, com o surgimento das primeiras orações. Ele indaga: se tomarmos duas crianças nascidas no mesmo dia, cada uma delas com dois anos, possuem a mesma idade? Sim. Mas, ele argumenta que a idade pedológica é diferente: uma delas pode ser de dois anos e quatro meses e a outra de um ano e dez meses, conforme o desenvolvimento pedológico de cada uma. O desenvolvimento é um processo organizado no tempo, mas seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo cronológico.

Diante disso, indagamos: quais os elementos que caracterizam o desenvolvimento? O desenvolvimento acontece de forma cíclica e ritmicamente, podendo ser representado como uma linha ondulada que segue em elevações, quedas, ou seja, se desenvolve em ciclos, não é constante - os períodos de elevação se alternam com os períodos de desaceleração.

O desenvolvimento se apresenta sob a forma de uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente. [...] Por exemplo, suponham que, no último ano, uma criança tenha ganho pouco ou nenhum peso. Isso é muito ruim se acontecer no momento em que deveria se dar o desenvolvimento real, fazendo-nos pensar por que essa criança não ganhou peso quando todas, nessa idade, o ganham abruptamente. Suponhamos que, em outro momento, ela não

tenha ganho peso. Isso não me preocuparia porque ela estaria num período em que o ganho de peso deve ser reduzido. No desenvolvimento, o significado de cada mudança e de cada acontecimento isolado se define pelo ciclo a que estão relacionados. (Vigotski, 2018, p.28)

Visualizando o desenvolvimento como uma linha ondulada, os ciclos são chamados de idade, que nada mais é do que um determinado ciclo de desenvolvimento fechado, separado dos outros, que se diferencia por seus conteúdos e tempos específicos.

Em seus períodos estáveis, o desenvolvimento acontece em mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando até se manifestarem, mais tarde, em uma nova formação. Nos períodos de crise (do qual falaremos a seguir), produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais em um tempo relativamente curto, “culminando em uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio” (Pasqualini, 2009, p. 36)

A segunda lei sobre a qual Vigotski se detém é a da especificidade, que também é denominada de desproporcionalidade. Em cada período, sempre um dos sistemas se desenvolve mais e outros, relativamente, menos ou mais devagar. “Na vida mental da criança, num determinado período de desenvolvimento, nunca ocorre que, digamos, sua percepção, memória, atenção e pensamento se desenvolvam de forma regular” (Vigotski, 2018, p.24).

Diante disso, das leis apresentadas até agora, o autor levanta duas conclusões importantes. A primeira delas diz respeito ao fato de que, como o desenvolvimento não acontece de forma regular, em cada nova etapa ocorre não apenas as mudanças no corpo da criança, altera-se também, a correlação entre as partes, a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo²; e a segunda conclusão é a de que, em cada idade, ocorre o descolamento de uma determinada particularidade da vida de criança para o centro do desenvolvimento.

Cada função psicológica assume um lugar de destaque e passa para o primeiro plano em uma determinada idade ao longo do processo de desenvolvimento. Assim, enquanto uma função se consolida, se colocando como linha central, as outras funções se colocam como alinhadas acessórias. Durante o processo, as que estavam na periferia vão

² Nesta discussão, podemos apresentar mais uma correlação com os escritos de Espinosa, que define corpo como um conjunto de indivíduos (modificações do atributo extensão), uma coletividade composta de diversas partes (Oliveira, 2023)

para o primeiro plano e as que estavam no centro, para a periferia, estes períodos são denominados por Vigotski como *as crises das idades*.

Na primeira infância, por exemplo, Vigotski (2018) mostra como a percepção, em um primeiro momento, assume lugar de centralidade, afetada por outras funções que compõem, como vimos, as linhas acessórias do desenvolvimento. Neste momento, o autor afirma que a percepção organiza a ação da criança, caracterizando a formação de sua consciência, que é redimensionada pela emergência da linguagem (como uma nova formação emergente naquele período etário).

Vigotski em seu livro *Psicologia Infantil – Tomo IV*, assinala os períodos críticos da seguinte forma: crise pós-natal, de um, de três, de sete e de treze anos. A crise gera instabilidade, podendo trazer perdas de algo que guiava uma determinada atividade: “[...] el niño más bien pierde lo conseguido antes de que adquiere algo nuevo” (2006, p.257). Os períodos diferem em cada criança em função de sua experiência com o meio.

O processo de desenvolvimento, segundo Vigotski, é caracterizado pelo revezamento entre períodos estáveis (mais longos, em que não ocorrem mudanças bruscas na personalidade da criança) e críticos (períodos mais curtos em que a criança apresenta mudanças bruscas nos traços de personalidade), que ocorrem a partir das diferentes idades e condições de vida da criança (Vygotski, 2006).

En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifican los rasgos básicos de su personalidad. Desarrolla de forma brusca, impetuosa, que adquiere, em ocasiones, carácter de catástrofe; recuerda un curso de acontecimientos revolucionarios tanto por el ritmo de los cambios como por el significado de los mismos. Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis (Vygotski, 2006, p. 256).

A crise, segundo Vigotski é fundamental para entender a extinção da velha estrutura, que dá origem à nova organização da personalidade – há, assim, um elemento criador na crise. Após os períodos críticos de cada idade, sempre encontramos uma nova formação, que dizem respeito a um novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade da criança, implicando mudanças psíquicas e sociais que ocorrem em cada idade. (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p. 6)

Elas (as novas formações) assumem a posição central – *linha central* – no processo de desenvolvimento em cada período específico. Contudo, elas não são as únicas, tampouco se encontram isoladas. Agrupam-se a elas outras

novas formações: *as novas formações parciais*. Essas formações são aquelas que ainda não podem ser observadas no seu desenvolvimento e estão relacionadas às dimensões ainda separadas da personalidade da criança. Tais neoformações – que se relacionam de maneira mais direta ou menos direta com as mudanças que se produzem em uma determinada idade – são, portanto, linhas acessórias do desenvolvimento (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p.6)

Na primeira infância, a função predominante é a percepção e a nova formação deste período é a linguagem. Já na idade pré-escolar, a função psicológica que predomina é a memória, e a imaginação é a nova formação que emerge no desenvolvimento da criança. Assim, em cada idade, uma determinada função segue como a linha central, determinando o papel e o peso de cada linha parcial do desenvolvimento na formação da personalidade (Lemos, Magiolino, Silva, 2022).

En cada período de edad el desarrollo no modifica, en su transcurrir, aspectos aislados de la personalidad del niño reestructurando toda la personalidad en su conjunto; en el desarrollo, precisamente, existe una dependencia inversa: la personalidad del niño se modifica en su estructura interna como un todo y las leyes que regulan esse todo determinan la dinámica de cada una de sus partes (Vygotski, 2006, p. 262).

Considerando que, durante o processo de desenvolvimento, o que se altera não são as funções, nem sua estrutura, mas precisamente suas relações, o nexo das funções entre si, surgindo novos agrupamentos desconhecidos do nível anterior, Vigotski (1999), vai discorrer mais tarde sobre o funcionamento dos sistemas psicológicos.

É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional. Denominaremos sistemas psicológicos o aparecimento dessas novas e mutáveis relações nas quais se situam as funções, dando-lhe o mesmo conteúdo que se costuma dar a esse conceito. (p.3)

Tomando como partida as considerações pedológicas de Vigotski, é possível entender que a cada idade alteram-se toda a estrutura global do desenvolvimento, da personalidade, não apenas algumas funções ou sistemas. Assumir essa transformação envolve considerar a centralidade do papel do meio no desenvolvimento e na constituição da personalidade da criança (Lemos, Magiolino, Silva, 2022).

Vigotski (2018), ao discutir o problema do meio no desenvolvimento da criança, não elabora uma definição para este conceito. Pino (2010), ao buscar desvendar essa trama a partir dos indícios apresentados pelo autor, levanta uma discussão sobre a palavra “meio”, que é utilizada em diversas áreas do conhecimento (biologia, antropologia, sociologia, psicologia), para designar, de forma genérica, o conjunto de condições materiais em que vivem os organismos, em que especialistas denominam como “habitat” ou “meio ambiente”.

Nesse sentido, como disse anteriormente, o *meio* é um conceito vago e ao mesmo tempo preciso. Ele é condição necessária para emergência de cada uma das espécies de organismos, mas a evolução destas afeta também as condições do seu meio. Se não é difícil compreender que a ideia de *meio* esteja associada às condições de emergência de cada espécie de organismos, compreender que as condições do *meio* possam ser afetadas pelas mudanças evolutivas de cada espécie já não é tão fácil. Isso implica afirmar que a relação *organismo-meio* é interativa e dinâmica afetando a formação de cada um deles. (Pino, 2010, p. 742)

Na realidade, o que deve ser levado em consideração na perspectiva é **a relação que existe entre a criança e o meio num determinado período do desenvolvimento**, operando em uma função dinâmica. Conforme a criança vai se apropriando de seu meio, cria-se uma nova forma de se relacionar com o meio social, sendo assim, o meio humano não opera com normas fixas. (Vigotski, 1935/2010)

Pino (2010) nos faz indagar: “são os elementos do meio que variam ou o que varia é o papel que cada um deles desempenha em cada etapa ou nível de desenvolvimento da criança?” (p. 748). O meio se modifica para a criança, ou a criança que se modifica para o meio?

Vigotski assume uma postura dialética: se a criança muda, o meio tem que mudar também, pois só assim poderia influenciar de modo diferente o desenvolvimento. Conforme a criança vai crescendo, seu meio se complexifica, surgem novas relações, novos elementos, mas isso acontece porque a criança passa a ter novas necessidades, que as condições anteriores não satisfazem; “cada idade – diz Vigotski – possui seu próprio meio” (Vigotski, 1935/2010, p. 702).

O autor não discorre sobre o meio em si, pois isso é assunto de outras ciências, como ele afirma “o pedólogo estuda não o meio e as regras que o constituem, mas seu papel e significado, sua participação e sua influência no desenvolvimento da criança” (p. 682, 1935/2010).

Assim, o meio não é visto como externo, mas relacional, implicando a necessidade de considerar a relação que a criança de uma determinada idade estabelece com o meio em uma dada situação social. (Lemos, Magiolino, Silva, 2022).

Vigotski (1995) defende que existe uma interdependência entre: a constituição do psiquismo da criança, o seu meio social e a dinâmica global de cada idade, o qual o autor denominou por situação social de desenvolvimento

Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad. Denominamos esa relación como situación del desarrollo en dicha edad. La situación social del desarrollo es el punto de

partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que social se transforme en individual (Vigotski, 2006, p. 264)

A situação social de desenvolvimento estrutura o modo de vida da criança. O autor complementa que o papel do meio do processo de desenvolvimento é avaliado pelo nível de compreensão, de tomada de consciência (estando aqui implicados os afetos) e da apreensão daquilo que ocorre no meio, cada um desses fatos age de maneira peculiar na sua relação com a criança (uma criança de três anos se comporta em relação ao meio de uma forma totalmente diferente de uma criança de sete anos).

Os processos sistêmicos de seu funcionamento psíquico se ampliam conforme cada faixa etária, ampliando-se também os sentidos que se produzem na experiência vivida. Por esta razão, a idade pedológica é um fator determinante, pois reflete a maneira como a criança compreende uma determinada situação (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p.8)

Assim, para compreender as implicações do meio no desenvolvimento da criança, é importante compreender a relação da criança de uma determinada idade com o meio. Essa relação é tratada por Vigotski (2018) ao trazer um conceito de: *perijivanie* - traduzido para o português como vivência.³

vivência é uma unidade que é representada de forma indivisível, por um lado, pelo meio, ou seja, o que está sendo vivido – uma experiência vivida está sempre relacionada a algo externo à pessoa – e, por outro lado, a forma como a vivo de forma singular, ou seja, todas as particularidades pessoais e as do meio são representadas simultaneamente na experiência vivida; todos os fatores ambientais, mas também aqueles relacionados à personalidade da qual se originam, todos os traços de caráter dessa pessoa, seus traços constitutivos, estão relacionados com o acontecimento em questão (Vigotski, 2018, p.78)

Perejivanie demarca uma unidade dialética entre o meio e a criança, em uma dada situação social de desenvolvimento, apontando como se dará a influência dessa situação sobre a criança (trans)formando sua personalidade. Fica evidente que não podemos analisar um momento separado do contexto em que ele é produzido, o foco deve

³ Em TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010. A autora apresenta as questões sobre a tradução do conceito de *perijivanie* para “vivência”, mas esta não correponde à uma discussão unânime dentro da perspectiva DELARI JÚNIOR, Aquiles; PASSOS, Iulia Vladimirovna Bobrova. Alguns Sentidos da Palavra ‘Perejivanie’ em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. In: SEMINÁRIO INTERNO DO GPPL (GRUPO DE PESQUISA PENSAMENTO E LINGUAGEM), 3., 2009, Campinas, Unicamp. **Anais [...] Out.** 2009. P. 1-40. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/13825608/alguns-sentidos-da-palavra-perejivanie-vigotski-brasil>>. Acesso em: 20 jun.2024

ser ajustado ao momento e “[...] refratado através da experiência vivida da criança” (Vigotski, 2018, p.113, *apud* Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p. 8).

Para Vigotski (1996, p.264) “(...) a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento (...)”, a *situação social de desenvolvimento* refere-se à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é específica, irrepetível e particular em cada etapa do desenvolvimento e constitui o ponto de partida para analisar a vivência da cada criança, em cada etapa do desenvolvimento historicamente determinado.

Para explicar a *perejivanie*, o autor utiliza o exemplo de três irmãos, criados por uma mãe alcoólatra que, quando está em estado de embriaguez, maltrata seus filhos de formas extremas. Diante dessa mesma situação, cada criança toma consciência, é afetada e reage de uma forma diferente. A criança menor apresentava medo, gagueira e muita ansiedade; a segunda, um pouco mais velha, demonstrava estado de extremo sofrimento e ambivalência com afetos maternos e; o filho mais velho mostrava-se maduro, com preocupações precoces, pois entendia que a mãe estava adoecida e deveria cuidar dela e da família. O que determina que as condições do meio tenham influências diferentes para os três filhos?

Isso se dá pois a relação de cada uma delas com o meio é diferente, ou podemos dizer

Cada criança vivenciou a situação de uma forma diferente. Uma a vivenciou sem lhe atribuir um sentido, sem compreender o pavor que a introduzia numa situação de indefensibilidade. A outra vivenciou de forma consciente como um conflito agudo entre uma relação afetiva intensa e sentimentos de medo, ódio e raiva. A terceira, até certo ponto, como um menino de 10 ou 11 anos poderia vivenciá-la, como uma desgraça que se abateu sobre a família e que exige deixar tudo de lado para, de alguma forma, tentar suavizá-la. (Vigotski, 2018, p. 77)

Utilizando-se deste exemplo, Vigotski reforça que o objeto da pedologia não é estudar o meio independentemente da criança, mas o seu papel e sua influência no desenvolvimento, devendo encontrar o “prisma que refrata a influência do meio sobre a criança, ou seja, saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança” (p.77)

Diante disso, ao estudarmos o desenvolvimento da criança com base na teoria histórico-cultural de Vigotski, é importante introduzir a cultura como um eixo norteador de sua análise. Isto porque “Vigotski desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o

caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana” (Pino, 2000, p.61).

Considerar que o desenvolvimento é social traz importantes implicações em seu entendimento e também as formas de se trabalhar com este processo, sobretudo na escola. Por um lado, trata-se de entendermos os resultados das relações de cada criança com o meio, por outro a forma particular como cada criança age, pensa e sente em função dessas relações. Na teoria de Vigotski, o desenvolvimento pode percorrer rotas inesperadas, descartando a ideia de estágio ou de etapas pré-determinadas. (Lemos, Magiolino, Silva, 2022)

Porém, isso não significa que devemos ignorar momentos dados pela periodização, em função das mudanças que ocorrem em cada momento do desenvolvimento da criança. Tais mudanças são estruturais, funcionais, dinâmicas e precisam ser analisadas diante da correlação entre o meio e a criança, “tendo em vista a *experiência vivida e significada por ela em uma determinada idade*” (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p.5)

Tomando como base teórico-metodológico as elaborações de Vigotski sobre o desenvolvimento cultural, para este trabalho, como vamos nos deter no estudo de caso de uma criança de 7 anos, que frequenta a escola pela primeira vez, no ensino fundamental I, enfocaremos as elaborações do autor sobre a crise dos sete anos.

Vigotski, ao publicar em 1933 livro *Obras Escogidas IV – Psicología Infantil*, discorre sobre as crises das idades. Para o autor, a idade escolar - demarcada, à época, na entrada no primeiro ano escolar, aos sete anos - como todas as idades, começa por uma etapa de crise. Diversas são as mudanças que acontecem no corpo da criança aos sete anos: a troca dos dentes.... o estirão.... a forma de andar...; “ela se comporta de uma forma artificial e forçada” (Vigotski, 2006, p.374)

Mas, para Vigotski (2006), a principal característica desta crise é a perda da espontaneidade infantil; a criança na idade pré-escolar (antes da crise dos sete anos) é espontânea porque ainda não há uma grande diferenciação entre a vida interior e a vida exterior, a criança se manifesta externamente tal como ela é “por dentro”. Segundo o autor, “A perda da espontaneidade significa que incorporamos em nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o polo oposto da ação ingênua e direta própria da criança” (Vigotski, 2006, p. 378 – tradução nossa). Nesse

momento, do ponto de vista intelectual, a criança passa a ser capaz de perceber a si mesma e a valorar sua posição no contexto social.

Vigotski (2006) assinala que uma das questões mais complexas da psicologia e da psicopatologia da personalidade, que diferencia a percepção humana das demais, é a vivência atribuída de sentido (*pereživanie*), em que tomamos consciência de nossas impressões. Para isso, o autor utiliza o exemplo de quando uma pessoa vê um relógio

Para entender la peculiaridad de la percepción humana debemos compararla con la de un enfermo que a causa de una lesión cerebral pierde dicha capacidad. Si a ese enfermo le enseñamos un reloj lo mirará, pero no sabrá reconocerlo. Si delante de él comenzáis a darle cuerda, lo acercáis al oído para saber si funciona o no o bien volvéis a mirarlo para saber la hora, dirá que eso deber ser un reloj, supone que lo visto por él es un reloj. En cambio tanto para mí, como para ustedes, lo que veo u lo que sé – el reloj en ese caso – constituyen un solo acto de consciencia. (Vigotski, 2006, p. 378).

Desta forma, a percepção não está separada do pensamento “visual-direto”, nas palavras do autor. Quando digo que um objeto é um relógio e vejo um relógio de uma torre, totalmente diferente dos demais relógios que já vi, que também denomina como um relógio, é possível dizer que este objeto é representante de uma determinada classe de objetos, uma generalização. Em cada percepção se realiza uma generalização, dizer que a nossa percepção é uma percepção atribuída de sentido, é dizer que toda percepção é uma percepção generalizada. (Vigotski, 2006)

Outro exemplo que o autor usa é o jogo de xadrez, uma criança que não sabe jogar se diverte com as cores do tabuleiro, monta as peças como acha que deve ser, mas o movimento das peças não se determina estruturalmente. Uma criança que aprendeu a jogar observa o tabuleiro e movimenta as peças de uma maneira diferente, entendendo o significado de cada movimento feito dentro do jogo. (Vigotski, 2006)

El rasgo esencial de la percepción es su estructura, es decir, la percepción no se forma de átomos aislados, sino que constituye una imagen, dentro de la cual existen diversas partes. Según sea la posición de las figuras en el tablero, lo verá de distinta manera. (Vigotski, 2006, p. 379)

Um bebê carece de percepção atribuída de sentido, percebe os lugares que vive de uma forma total, não foca nos móveis, nas decorações – como um adulto. Sente um desconforto no corpo quando está com fome, mas não sabe que está com fome. Diante deste processo de desenvolvimento, ao entrar na crise dos setes anos, forma-se uma estrutura de vivências que permite que a criança compreenda o que significa “estar com

fome”, “nela surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (Vigotski, 2006, p. 380 – tradução nossa)

Ao descobrir as próprias vivências, segundo Vigotski (2006) a crise dos sete anos manifesta algumas peculiaridade: as vivências adquirem sentido: a criança que sente fome, sabe que sente fome. Assim, a criança forma novas relações consigo mesma ao conseguir generalizar suas vivências. Como no exemplo do jogo de xadrez, nesta idade se originam novas relações entre as figuras existentes, surgindo novas conexões entre as vivências. Desta forma, as vivências infantis se reestruturam, assim como o tabuleiro de xadrez se reestrutura para a criança quando ela aprende a jogar, os afetos são generalizados “En la crisis de los siete años se generalizan por primera vez las vivencias o los afectos, aparece lá lógica de los sentimientos”. (p.385)

Para pensarmos na generalização dos afetos, recorremos ao texto de Vigotski “A brincadeira e seu papel do desenvolvimento infantil”, em que o autor discorre sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança a partir da pergunta: por que a criança brinca?

Para articular esta discussão o autor escreve sobre o surgimento de necessidades específicas da criança, na idade pré-escolar, em que

impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (Vigotski, 2008, p. 25)

O autor utiliza como exemplo um caso complexo de uma criança com problemas de auto-estima por possuir microcefalia e não poder participar de um agrupamento infantil por ter sido alvo de deboche, que a levou a quebrar todos os espelhos e vidros que refletiam a sua imagem. Para discutir a generalização dos afetos o autor apresenta uma profunda diferença entre crianças na primeira infância e na idade pré-escola, diante do exemplo apresentado acima. Na primeira infância, a cada vez que é debochada surge uma reação afetiva isolada, ainda não generalizada. Na idade pré-escolar, a criança “generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno” (p.26), por isso, a todo momento a criança demonstra um complexo de baixa auto-estima. Mas qual a relação da brincadeira com a generalização dos afetos? (Vigotski, 2008)

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança

tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetiva (Vigotski, 1933-2008).

A ação da criança na brincadeira submete-se ao seu sentido, uma das principais características da criança é que ela se submete a regra (as normas) a regra que se transforma em afeto e se abre para um campo de afetação diferente. Dessa forma, uma característica da brincadeira é a regra, que se transformou em afeto. “A ideia que virou afeto, o conceito que virou paixão”, citando Espinosa (2018), em que cumprimento da regra é fonte de satisfação. A brincadeira auxilia a criança, faz parte de seu desenvolvimento e na organização interna de seus sentimentos.

Ao pensarmos em Vinícius, uma criança de sete anos, que frequenta a escola pela primeira vez, precisamos levar em consideração as discussões de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e as características que marcam a crise dos sete anos. Se o desenvolvimento das crianças, sob a ótica da pedologia, não é linear e não segue a lógica do tempo cronometrado, como seriam o trabalho com as emoções, dentro da escola? E, junto a isso, como compreender as emoções propriamente ditas, neste processo?

Capítulo dois: O problema (des)atual das emoções

“No dia 16 de abril, pude presenciar uma conversa do Professor Mediador⁴ com as crianças, dentro da sala de aula. Ele entrou na sala perguntando para as crianças o que era bullying e as respostas foram: “é quando alguém fala de você”, “é quando alguém te xinga de gordo”, “é quando alguém te bate”. O professor seguiu dizendo que tudo aquilo se tratava de bullying e que ele estava na escola para resolver todas aquelas questões; enfatizou que, quando alguma daquelas coisas acontecesse com alguém, era para procurá-lo na escola que ele iria explicar “como a criança vai ter que conduzir seu comportamento para não fazer mais isso”. Neste momento, as crianças começaram a apontar algumas brigas que já tinham ocorrido na sala de aula e o professor mediador continuou direcionando suas falas no sentido de que elas deveriam ser “amigas de todo mundo” e fazer “conversar com a professora, se alguém te xingar”, “fazer o correto,

⁴ A criação do cargo de Professor-Mediador se deu através do Sistema de Proteção Escolar, implantado pela Secretaria da Educação em 2009 para proteger as escolas da rede estadual de fatores de risco e vulnerabilidade, a primeira etapa do Programa se deu na adoção do Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e das Normas Gerais de Conduta Escolar, que servem de referência para a convivência no ambiente escolar. Segundo o Portal do Governo do Estado (2010), estes materiais trazem, de forma padronizada, normas e condutas que devem ser adotados nas escolas diante de conflitos, além da implementação do ROE (Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrência), que permite aos gestores o registro de situações de risco e indisciplina.

como Deus nos ensinou”. As crianças ficaram inquietas com as falas do professor. Gabriela levantou e falou: “mais pra mim não é assim que funciona, porque os outros me irritam, e eu não consigo parar pra respirar quando isso acontece, eu sou de SP e ninguém lá era mole comigo não”. O professor recriminou: “o jeito que você pensa tá errado, você precisa respirar quando sente raiva e se acalmar, porque aqui nós queremos uma cultura da paz”, e finalizou dizendo “aqui uns dias eu volto para ver se o bullying acabou” (Diário de Campo 16 de abril de 2023).

O relato que nos serve de epígrafe ou como disparador da discussão sobre o (des)atual problema das emoções, traz um trecho do diário de campo de uma conversa do Professor Mediador com a turma do 1º ano em que a pesquisa de campo se desenrolou - e que se será discutida no próximo capítulo. A escolha por apresentar este trecho, nesse momento do texto, se deu em função de sua potencialidade para discorrer sobre os pontos que serão explorados ao longo deste capítulo em que situamos o problema da pesquisa no contexto escolar: como compreender a emoção e as formas de lidar com elas nas experiências vividas, tendo em vista sua temporalidade.

Lembro-me da sensação de acompanhar a referida situação com Professor Mediador: de um lado, crianças com os corpos inquietos, mãos gesticulando e vozes alteradas enquanto traziam os conflitos existentes dentro da sala de aula; e de outro, o professor em pé ao lado da lousa, rebatendo todas aquelas falas com um discurso aparentemente tranquilo, de tom moralizador, sobre a necessidade do controle da conduta e do apagamento do conflito. A sensação era de que existiam duas peças sendo apresentadas: de um lado como as crianças envoltas na intensidade de suas emoções procurando significá-las nas experiências vividas por elas, como diz Gabriela: *“mais pra mim não é assim que funciona, porque os outros me irritam, e eu não consigo parar pra respirar quando isso acontece, eu sou de SP e ninguém lá era mole comigo não”*; e, de outro, as estratégias que o professor estava utilizando para controlá-las, colocando os conflitos como algo que não deveria aparecer dentro da escola: *“o jeito que você pensa tá errado, você precisa respirar quando sente raiva e se acalmar, porque aqui nós queremos uma cultura da paz”*; naquele momento, era evidente de que aquelas duas peças não iriam se encaixar. As peças que compõem o trecho escolhido nos apontam, assim, uma discussão (des)atual sobre o problema das emoções (e dos conflitos) e sua inserção no centro da política educacional nos últimos anos.

O cargo de Professor Mediador Escolar e Comunitário foi criado em março de 2010, como parte do Sistema de Proteção Escolar implantado pela Secretaria de Estado da Educação para proteger as escolas de fatores de risco e vulnerabilidade e aproximar a

comunidade da escola. Com o passar dos anos, este cargo foi se ampliando para mediador de conflitos dentro da escola e prevenção de bullying e situações de violências (Brasil, 2016).

Na rede estadual de ensino em que esta pesquisa se desenvolveu, um dos projetos utilizados pela escola para trabalhar as emoções dentro da sala de aula é o *Projeto de Convivência*. Este projeto surge como uma adaptação do Programa Compasso, desenvolvido pelo Instituto Vila Educação⁵, juntamente com a ONG norte-americana *Committee for Children*⁶ desde 2015. Atualmente, mais de 1,8 milhão de estudantes dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) das redes estaduais do estado de São Paulo possuem aulas semanais, de 45 minutos, do Projeto de Convivência. Visando promover o desenvolvimento integral de habilidades socioemocionais dentro do ambiente escolar, as aulas possuem o auxílio do Caderno “Currículo em Ação – Projeto de Convivência”.

É interessante assinalar que esta proposta de trabalho com os conflitos e as emoções sob a égide das competências e habilidades na escola remete à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC apresentou as dez competências gerais que devem ser trabalhadas na escola, dando ênfase a três delas com “abordagem estritamente socioemocional”: competência 8 (autoconhecimento e autocuidado); competência 9 (empatia e cooperação); competência 10 (responsabilidade e cidadania. Também é importante pontuar que, junto disso, em 2018, o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBN] sofreu uma alteração, incluindo como responsabilidade das escolas o combate ao bullying e a promoção da cultura da paz (Brasil, 2016).

O debate acerca das competências socioemocionais consiste em um suporte lógico das habilidades individuais como forma de investimento produtivo, Frigotto (2009) discorre que

a lógica das competências e da empregabilidade deriva da ‘Teoria do Capital Humano’, redimensionada com base na ‘nova’ sociabilidade capitalista. Apoia-se no capitalismo concorrencial de mercado; o aumento da produtividade marginal é considerado em função do adequado desenvolvimento e da utilização das competências dos trabalhadores; o investimento individual no desenvolvimento de competências é tanto resultado quanto pressuposto da adaptação à instabilidade da vida. (p. 68)

⁵ Criado em 2014, o Instituto Vila Educação é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento humano por meio das habilidades socioemocionais em diversos contextos sociais. Além de desenvolver e implementar o Programa Compasso Emocional em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, através de consultorias, palestras, workshops e cursos alinhados ao desenvolvimento de competências socioemocionais

⁶ ONG criadora do Programa SEL (Social Emotional Learning) – Aprendizagem socioemocional.

Assim, os trabalhadores precisam adquirir tais competências para se manterem atuantes no mercado de trabalho. Mercado este que precisa de sujeitos capazes de, valendo-se da inteligência emocional e da imaginação, saibam lidar com as adversidades pelos recursos criativos.

ideia do trabalhador inventivo não está somente articulada à necessidade de idealizar produtos e novas demandas mercadológicas para consumo, mas, principalmente, à necessidade de desenvolver uma concepção de ação criadora à serviço da superação de eventuais crises que o próprio mercado – instável – gera.

Na mesma linha de atulizar das competências sociemocionais para a superação das crises, Ricci e Cruz (2021), vão fazer a defesa de que o desenvolvimento de tais competências socioemocionais – pela escola – pode ser a ferramenta que falta para que “o bullying seja erradicado do ambiente escolar, não simplesmente pela proibição ou punição dos envolvidos, mas pelo meio do desenvolvimento da empatia, do respeito pelo outro, da ética, criando dessa forma um clima escolar menos propenso à violência” (p. 3). Ao se tratar do *bullying*⁷ como uma violência individual, programas de controles e auto regulação são inseridos nas escolas através de apostilas e aulas expositivas.

É exatamente o que acontece na Unidade 3 do Caderno utilizado dentro da sala de aula com crianças o 1º ano do Ensino Fundamental I, cujo objetivo é desenvolver a habilidade dos estudantes em identificar e lidar com as próprias emoções em quatro aulas, com as seguintes temáticas: *Identificar os próprios sentimentos; Sentimentos Intensos; Acalmar a Raiva; Falar consigo mesmo para se acalmar; Lidar com a Preocupação.*

Logo no início da Aula 14 intitulada “Acalmar a Raiva” (ver abaixo), o caderno traz um exercício “Mexer ou Esperar”, com o objetivo de “exercitar o cérebro dos estudantes e desenvolver o ato de esperar”. Durante a execução, a professora deve pedir para os estudantes ficarem em pé pela sala ou numa fila, deixando espaço para se movimentarem. Durante o jogo, existem duas regras: (1) Quando a professora estiver cantando, os estudantes devem andar pela sala sem conversar, sem encostar em ninguém

⁷ Segundo o Dicionário Online de Português, o significado de *bullying* é: agressão violenta, verbal ou física, feita com intenção de intimidar, ameaçar, tyrannizar, oprimir, humilhar ou maltratar alguém, sendo essa pessoa alvo constante e persistente dessa agressão. O *bullying*, dentro das escolas, é colocado em um lugar de violência entre pares, focando na existência de um agressor (quem pratica a violência), uma vítima (quem sofre a violência) e os espectadores (quem presencia a situação de violência).

e em nada; (2) Quando a professora parar de cantar, os estudantes devem parar e esperar que ela comece a cantar novamente.

AULA 14 - ACALMAR A RAIVA

CONCEITOS:

- A respiração abdominal acalma os sentimentos intensos;
- Fazer maldades ou machucar os outros quando você estiver com raiva não é aceitável.

OBJETIVOS

Os estudantes serão capazes de:

- explicar sinais físicos e situacionais do sentimento de raiva;
- demonstrar a técnica correta de respiração abdominal;
- usar o processo de três Etapas para se acalmar: dizer "Pare", nomear o sentimento e fazer a respiração abdominal.

INTRODUÇÃO

EXERCÍCIO PARA O CÉREBRO "MEXER OU ESPERAR"

Peça aos estudantes que fiquem em pé pela sala ou numa fila, deixando espaço para se movimentarem. *Para exercitar o nosso cérebro e desenvolver o ato de esperar, vamos usar um novo jogo chamado "Mexer ou esperar". Eu vou cantar/tocar uma música para acompanhar o jogo. Há duas regras:*

- 1.** Quando eu estiver cantando, vocês devem andar pela sala sem conversar, sem encostar em ninguém e em nada;
 - 2.** Quando eu parar de cantar, vocês devem parar e esperar que eu comece a cantar novamente. Repita as regras.
- O que você poderia dizer a si mesmo para lhe ajudar a ficar parado e esperar? (Pare. Eu posso esperar. Fique parado).*
- 3.** Cante/toque a música. Os estudantes andam, independentemente, pela sala;
 - 4.** Pare de cantar. Os estudantes param e usam as Etapas para se acalmar a fim de esperar.

Jogue o jogo por várias rodadas.

(Fonte: Livro do Projeto de Convivência distribuídos para o 1º ano do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais do estado de São Paulo)

Nessa linha de trabalho, chama a atenção o fato de que, no exercício aqui retratado do “Projeto de Convivência” as emoções ou os sentimentos intensos são tomados como algo que pode ser facilmente controlados pela respiração abdominal. A fala do professor de que “[...] você precisa respirar quando sente raiva e se acalmar [...]” parece colocar o trabalho com as emoções no corpo (físico, biológico, molecular), que pode e deve ser controlado a todo custo, corpo este – tal como a ideia cartesiana – separado da mente, das ideias e dos desejos, quase como se fosse uma máquina, controlada por botões.

Tal entendimento do problema remete ao pensamento ocidental de René Descartes (1596 – 1650). O filósofo, no século XVII, afirmava que para conhecer as paixões da alma, era preciso distingui-las das do corpo; as funções do corpo eram relacionadas ao calor e o movimento e as da alma ao pensamento: “as paixões fogem do controle do pensamento e divergem dele, já que na concepção dualista subentende-se a

cisão corpo/mente, razão/sensibilidade, paixão/pensamento” (Sawaia, Magiolino, Silva, 2022, p.3). Descartes faz uma distinção entre corpo e mente, postulando que o que consiste em uma ação da mente é uma paixão no corpo, e o que é uma ação no corpo consiste em uma paixão na mente. Com isso, o filósofo estabelece uma dicotomia que marca o pensamento ocidental sobre as paixões, as emoções e sentimentos e persiste até os dias de hoje.

Em sua tese, Magiolino (2010) traz à discussão as influências da obra de Descartes na abordagem das emoções à época de Vigotski, marcada pelo pensamento dicotômico e naturalista, levantando duas correntes que orientavam o pensamento psicológico: (1) a psicologia baseada nos estudos de Spencer⁸ e Ribot⁹, as emoções eram entendidas a partir das reações instintivas e afetivas dos animais, como resquícios de reações de fuga e defesa; (2) e a baseada nos estudos de James¹⁰ e Langue¹¹ em uma abordagem organicista, que circunscrevia as emoções ao campo das reações estritamente fisiológicas. A autora afirma que, nesta última, de orientação fundamentalmente cartesiana:

“as reações orgânicas que acompanhavam os processos emocionais eram a fonte dos mesmos. Imediatamente após a percepção de algo (perigo) surgem mudanças orgânicas provocadas de forma reflexa (Langue: modificações viscerais produzidas nos órgãos internos; James: modificações vasomotoras);” (Magiolino, 2010, p. 37)

A compreensão das emoções seguia a lógica de Descartes e seu pensamento dicotômico (que separa corpo e mente) na tentativa reduzir as emoções às reações do corpo, facilmente controladas portanto, à medida que outras reações se produzam.

A resposta do professor mediador de que Gabriela precisava respirar quando sentisse raiva, parece seguir exatamente esta lógica, coloca as emoções dentro de uma questão (fisi)lógica, como se elas surgissem a partir do corpo e se restringissem a ele.

Mas, isto no leva a pensar... afinal, o que é uma emoção? É algo que podemos controlar totalmente com a nossa respiração?

⁸ Herbert Spencer (1820-1903), filósofo inglês um dos representantes do positivismo, admirador da obra de Darwin, e em sua obra procurou aplicar as leis da evolução a todos os níveis da atividade humana.

⁹ Théodule Ribot (1839-1916) filósofo francês, considerado como o fundador da psicologia francesa, de inspiração positivista.

¹⁰ William James (1842-1910) filósofo e psicólogo estadunidense

¹¹ Carl Langue (1834-1900), fisiologista, professor da Universidade de Copenhague, publicou uma teoria análoga a de W. James, o que levou à criação da teoria de James-Langue

Essa foi a pergunta formulada por James em um dos seus trabalhos na referida vertente organicista sobre as emoções. Contrapondo-se a ele e a Langue, Vigotski argumentava que as emoções não poderiam se separar da consciência, “pois tal fato inviabilizaria a possibilidade de desenvolvimento das mesmas e incorreria numa espécie de “absurdo biológico” que atestava a falta de funcionalidade das mesmas” (Magiolino, 2010, p.52).

A autora aponta também a relevância da filosofia de Espinosa na busca de Vigotski por superar a dicotomia cartesiana. Tal busca, se mantém, por exemplo, nos trabalhos de Damásio na neurobiologia contemporânea. Em que pese a abordagem funcionalista e a ênfase neurobiológica, o neurologista discorre sobre a relevância das emoções em seu substrato neural, colocando em pauta a interligação dos processos racionais e não racionais com as estruturas corticais e subcorticais no cérebro humano - tal como já assinalava Vigotski (Magiolino, 2010).

Contudo, Vigotski deixou inacabado seu livro *Teoria das emoções*, no qual, reconhece que o exame da questão mais aprofundada da psicologia das emoções implica uma tarefa filosófica e se volta à filosofia de Espinosa em franca oposição ao pensamento cartesiano. Diante disso, o autor não buscava “disputar o rol de historiadores da filosofia moderna” (Oliveira, 2021, p.2) mas uma forma anticartesiana de pensar as emoções. Buscar os escritos sobre as emoções na obra de Vigotski é fazer uma leitura nas entrelinhas, visto que o autor só escreve, definitivamente sobre as emoções em sua Obra *Teoria das emoções* em 1931. Nesta perspectiva, a teoria dos afetos de Espinosa é um ponto de partida para tais elaborações.

Espinosa (1632 – 1677), ao tratar dos afetos, defende que estes são parte da natureza humana, elevando-os a uma categoria central, uma vez que afetam a potência do corpo(mente). O filósofo demonstra que os afetos não são um vício a ser superado ou um distúrbio a ser controlado.

Ao entrarmos nas discussões sobre os afeto, em Espinosa, precisamos tomar parte de três definições importantes: afeto; causa adequada e causa inadequada; atividade e passividade. Os afetos, segundo a definição 3 de *Ética III*, envolvem “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, assim como as ideias dessas afecções”. Na proposição I de *Ética III*, (p. 239) o autor segue discorrendo que “nossa mente age em algumas coisas e padece outras; a saber, enquanto tem ideias adequadas, nesta medida necessariamente padece em outras, e enquanto tem

ideias inadequadas, nesta medida necessariamente padece outras”. A atividade da mente estará ligada a ideias adequadas, em ser parte de um todo existente, em contrapartida, a passividade da mente estará ligada às ideias inadequadas, em ter parte de um todo existente, a inadequação corresponde a algum fenômeno que se dá e o sujeito em questão não participou, senão como parte do acontecimento. A passagem da inadequação para a adequação faz parte do movimento de pertencimento do local em que está inserido, levando uma mudança do ambiente e do sujeito afetivo.

A ideia de afeto como afetação nos coloca em um lugar de mudança contínua, em que somos potência em ato, não em “estado psicológico bruto” (Sawaia, Magiolino, 2016, p. 71), cristalizado. Vivemos em constante variação da potência de agir do corpo em sua menor e maior perfeição – afetos passivos e ativos. Assim, podemos falar de afetos que são ativos, quando somos causa adequada do que ocorre em nós ou fora de nós, bem como de afetos que são tristes (ou passivos, quando somos causa inadequada ou parcial daquilo que corre em nós ou fora de nós (Ética III, definição II)¹²

O conhecimento das causas dos afetos assume em Espinosa uma via para a liberdade ou superação da servidão, ¹³uma vez que, o não conhecimento das causas de nossas afecções – sejam elas ativas ou passivas – nos prendem ao reino da servidão, em que ficamos reféns de causas externas a nós, diminuindo nossa potência de agir.

Como apontam Sawaia e Magiolino (2016) o filósofo discorre sobre o fato de sermos seres de imaginação, mas, a imaginação não é entendida como ato de fantasiar como contemporaneamente a concebemos; Imaginar é formar a ideia de uma coisa a partir da imagem (ou impressão) que um corpo exterior deixa em nosso corpo¹⁴. Por isso, as coisas que apenas imaginamos não sabemos explicá-las apenas a partir de nós mesmos.

A ideia de que o homem é afetado de diversas maneiras em sua existência pela imaginação, também é importante, pois o retira da condição de mero reflexo das forças externas e da massificação e o liberta da fisicidade e temporalidade

¹² Para Espinosa “causa adequada” é “aquele cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma” e “causa inadequada ou parcial” é “aquela cuja efeito não pode só por ela ser entendido” (EIII. Def I)

¹³ O termo salvação é utilizado pois “salvação não é mera recompensa ou prêmio (incluindo os mais celestiais) por agir bem, mas a própria virtude de agir buscando sempre a convivência entre os nossos desejos e os desejos de muitos outros, com os quais podemos alcançar em comum a mais alta felicidade possível” Oliveira (2023, p.11) – Introdução da Ética pela editora Vozes

¹⁴ “As únicas ideias que temos nas condições naturais de nossa percepção são as que representam o que acontece ao nosso corpo, o efeito de outro corpo sobre o nosso (...). Tais ideias são imagens. Ou melhor, as imagens são as próprias afecções corporais (*affectio*), as marcas de um corpo exterior sobre o nosso” (Deleuze, 2002, p. 83).

clássica. Isso porque a imaginação permite ao homem ser afetado de determinada maneira por uma mesma coisa ou pela afetação do outro com quem se identifica (Sawaia, Magiolino, 2016, p. 73).

Segundo o filósofo, por sermos seres de imaginação, as afecções podem ter durações distintas (estados afetivos momentâneos de curta duração ou que se estendem para além do instante pela memória e pela ideia de futuro)¹⁵. Desta maneira, as emoções não dizem apenas dos encontros do aqui e agora. “A imagem que uma afetação gera é a mesma quando referida ao presente, passado ou futuro, isto é, a memória e a ideia de futuro também são encontros que nos afetam” (Sawaia, Magiolino, 2016, p. 75)

As autoras afirmam a importância de uma discussão sobre a *temporalidade das emoções*, como contraponto à abordagem ainda dicotômica do problema radicado na cisão corpo e mente em que os sentimentos aparecem como estados mentais e as emoções como estado corporais. Elas apontam que o que distingue emoção do sentimento é a temporalidade:

O conceito de sentimento indica a emoção que permanece presentificada apesar de já ter sido vivenciada. Uma emoção que fica marcada no corpo memorioso, continuamente atualizada. Essa especificidade do afeto, de tempo aion (...O sentimento permite analisar as emoções desvinculadas das afetações imediatas que a provocaram e perpetuadas como uma experiência emocional intensiva, *perejivanie*” (Sawaia e Magiolino, 2016, p. 84).

Essa dimensão do sentimento nos leva a entender que os afetos estão sempre em trânsito, como potência em ato, entrando em um círculo afetivo, se mantendo como ambivalência afetiva ou cristalizando-se em afetos tristes e alegres (que diminuem ou aumentam a potência de ação) a depender dos encontros dos corpos memoriosos. (Sawaia, Magiolino, 2016)

Esta discussão nos permite transcender as noções clássicas do tempo, sendo possível entender o sentimento como emoção sem marcação cronológica e espacial dada de antemão; mas como entanto intimamente ligado à imaginação e à memória e, como salientam as autoras, à *perejivanie*. Tal abordagem, como vimos no capítulo anterior, nos remete ao sentido, à significação da experiência vivida.

Em seu artigo “A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito”, Magiolino (2014) tece uma análise acerca da significação das emoções na experiência vivida por atrizes de uma companhia de teatro.

¹⁵ “O homem, a partir da imagem de uma coisa passada ou futura, é afetado pelo mesmo afeto de alegria ou tristeza que a partir da imagem de uma coisa presente (Espinosa, 2015, p. 267; Ética III, Proposição 18).

O artigo, possui como foco de análise os exercícios *de* imersão em que “os atores são convidados a revisitarem lugares onde se alojam momentos significativos de sua vida” (p. 53) e *de* criação em que os atores “no momento da criação de uma situação imaginária pelo acesso à memória dos mecanismos motores: o movimento dos gestos, do canto, da fala, das próprias emoções” (p.53).

As atrizes (re)vivenciam situações significativas em suas vidas, e os movimentos (e os gestos) vão se (trans)formando no decorrer das situações vivenciadas. Durante este processo, notam-se o complexo movimento emocional e “como ele é sentido e expresso pelos índices verbais e extraverbais: lágrimas nos olhos, bater no peito, gritos, e palavra” (p. 55). As atrizes experienciam de maneira diferente a raiva, a angústia e o rancor que sentem, nos fazendo perceber como as emoções:

Assumem um estatuto diferenciado no psiquismo, e a ordem e a conexão das/entre as funções, na/pela palavra, nas/pelas relações sociais vão se desenrolando. As emoções compõem com pensamento, memória e imaginação a intrincada trama do psiquismo humano – integram o sistema funcional complexo (p.55)

No texto, Magiolino (2014) traz o relato de Lorena, uma das atrizes da companhia de teatro, que diz ser “uma pessoa rancorosa”. Em sua análise, a pesquisadora mostra como o sentimento de rancor vai se consolidando na experiência vivida de Lorena, vai sendo constantemente atualizado e acaba se assenhorando em sua trajetória e constituição psíquica.

Nessa linha, Magiolino (2010; 2014) defende que as emoções são processos sógnicos, são significadas e têm um estatuto no psiquismo, não se restringindo a reações estritamente fisiológicas que remeteriam a uma abordagem organista e/ou cartesiana.

Pensar na significação das emoções, dentro da escola, pode trazer um contraponto às discussões da implementação das competências socioemocionais, que busca a modelagem e o controle como forma de trabalho com as emoções. Entender a significação das emoções para e com as crianças é entender a relação que estas estabelecem com meio que estão inseridas e com as pessoas que se relacionam (relação individual/coletivo).

O trabalho com as atrizes, descrito por Magiolino (2014), em que estas revivem situações de seu passado que fazem parte de seu presente nos faz indagar sobre as discussões levantadas por Vigotski sobre o estudo das emoções no desenvolvimento

infantil, na pedologia - que discutimos no capítulo anterior. Uma vez que devemos levar em consideração as condições sociais do desenvolvimento, temporalidade, perejivanie e a significação, por que os estudos das emoções deveriam seguir um caminho diferente desse?

Neste sentido, tendo apresentado os fundamentos teóricos do processo de desenvolvimento cultural da criança e as bases para a compreensão das emoções em uma perspectiva histórico-cultural, apresentaremos os pressupostos metodológicos a partir da discussão do método pedológico de Vigotski.

Capítulo 3: Pressupostos Teóricos-Metodológicos

“Como a gente faz uma pesquisa, se aqui não tem computador?”

Para traçar os pressupostos teóricos-metodológicos de uma pesquisa na Teoria Histórico-cultural, é importante se debruçar, antes de tudo, sobre o início dos estudos de Vigotski. Na virada do século XX, os campos da Psicologia apresentavam divergências, principalmente dentre as discussões sobre o funcionamento do psiquismo humano, de um lado a psicologia naturalista, com um viés mecanicista e laboratorial de investigação, e de outro a idealista, com base em fenômenos psíquicos (LURIA, 1992). Diante deste cenário, Vigotski se deparou com um campo fértil para seguir com uma trajetória científica totalmente oposta, que compreendia o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de uma visão dialética, não dissociada, nem fragmentada, sendo necessária a discussão de um novo método de investigação e análise.

Vigotski, em seu texto “Segunda Aula. A definição do método da pedologia” propõe um método de estudo da pedologia, indicando que método, na tradução grega significa “caminho”; “Entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade, é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (Vigotski, 2018, p.37).

Nessa linha, o autor vai argumentar que cada método de investigação depende de seu objeto de estudo. E, dentro do estudo do desenvolvimento infantil, temos as seguintes características metodológicas específicas: 1); é um método de estudo da unidade do desenvolvimento, ou seja não abrange apenas os aspectos do organismo ou da

personalidade da criança, mas todos os aspectos de um e de outro; 2). o método da unidade não exclui a análise, não existe ciência sem análise. (Vigotski, 2018)

Vigotski(2018) aponta que nos estudos na pedologia, predominaram, durante muito tempo, uma visão de desenvolvimento de dependia de duas fontes: a hereditariedade e o meio. Ao tomar estas duas fontes como contrárias, se esbarra nos elementos que não contêm em si partes de um todo, assinala o autor utilizando como exemplo a discussão existente sobre a fala da criança, em duas visões: o inatismo e o empirismo. Assim, aponta ainda o autor, ao entrar em um beco sem saída, as discussões caminharam para a necessidade de se compreender por completo que o desenvolvimento deve ser analisado tanto pela hereditariedade, como pelo meio.

Com isso, ao levarmos em consideração o método de estudo pedológico na perspectiva vigotskiana, é importante compreendermos a influência que cada elemento do meio tem em relação a criança de diferentes idades em determinada situação social. Vigotski (2018) traz um exemplo de que

Adultos frequentemente conversam da mesma forma em torno da criança quando ela tem seis meses e quando tem um ano e seis meses. Contudo, essa mesma fala, que não mudou, tem o mesmo significado quando a criança tem seis meses e quando tem um ano e seis meses? Diferente. Isso significa que a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação que tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança. (p. 46)

Vê-se, então, a importância da relação entre o meio e as características da própria criança; da unidade e não dos elementos isolados. Se encontrarmos essa unidade, ela conservará em si o que é próprio do desenvolvimento da criança, pois no método de unidades: “estudamos as unidades que não foram decompostas em elementos e conversam em si, de forma simplíssima, as relações entre esses elementos, os seja, aquilo que é mais importante no desenvolvimento” (Vigotski, 2018, p.47)

Outra especificidade do método de investigação pedológica que Vigotski levanta é fato dele ser clínico. Na medicina, antes do desenvolvimento do método clínico, os estudos se davam em torno das discussões sintomatológicas, olhava-se apenas para o sintomas e não para as causas dele; o mesmo ocorria na pedologia, estudava-se as características externas do desenvolvimento infantil, de modo que era predominantemente descritiva e não explicava a gênese dos processos. A pedologia, ao empregar o método clínico de estudo, nesse sentido, passaria a tratar as manifestações

observadas apenas como características do desenvolvimento infantil e identificar como ocorreu o processo de desenvolvimento que levou ao surgimento dos sintomas e seus desdobramentos.

A última especificidade que o autor discorre sobre o método pedológico é do caráter genético comparativo. O que é isso? Como proceder quando estudamos o processo de desenvolvimento? O autor utiliza como exemplo o estudo de um embrião com o método comparativo de cortes: o que aconteceu na primeira semana, na segunda segunda, na terceira, na quarta... e defende que levemos em conta:

os pontos isolados de desenvolvimento e os comparamos entre si. Assim, podemos ver o que era o que se tornou. Compomos uma imagem do ponto de partida até onde a criança chegou, por qual motivo, em que prazo, qual caminho percorreu para chegar de um ponto do desenvolvimento a outro, que acontecimentos ocorreram no meio. A pedologia se vale precisamente do mesmo método de cortes etários comparativos (2018, p.53)

Essa comparação é o método principal para obtermos o conhecimento sobre a trajetória do desenvolvimento infantil, comparando a própria criança com ela mesma em diferentes etapas do desenvolvimento. Mas, diante de todo o processo de desenvolvimento da criança, como capturar os elementos essenciais para esta análise?

Ginzburg (1990), ao propõe uma reflexão sobre um “paradigma indiciário” no método de investigação na ciências humanas fazendo uma analogia com ação do caçador que, ao ir em busca da presa, reconstrói seus movimentos pelas pegadas que observa na lama, pelos ramos quebrados, pelas pistas que foram deixadas, pelas “bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados” (Ginzburg, 1990, p.151).

O autor ressalta que o caçador aprende a farejar sua caça, observa, registra, interpreta e classifica cada pista descoberta e relaciona os seus movimentos aos do pesquisador que conhece, observa, remonta e reconhece uma realidade complexa, em que a criança está inserida.

Para Ginzburg (1990) as pistas atuam como sinais, indícios. Os sinais, são tomados como pistas, palavras, pegadas, trilhas, permeando a construção de um significado que compõem um cenário maior. Ao refletir sobre este paradigma, o autor descreve um estudo minucioso feito pelo caçador, que deverá acompanhar sua presa,

passo a passa, mata a dentro e analisar os detalhes existentes para a construção de sua investigação.

Tomando estes apontamentos como inspiração como já assinalava Pino (2000), escolhemos por guiar esta pesquisa a partir da Teoria Histórico-cultural de Vigotski nos detendo em um modo de olhar para os elementos (ou pistas) que circunscrevem a *situação social do desenvolvimento de uma criança*, observando seu corpo, seus olhos, suas falas, e as formas com as quais o meio vai marcando este seu processo de desenvolvimento, sem perder de vista sua história, em um dado meio, em uma dada cultura. Diante disso, “a preocupação do pesquisador está em acompanhar e analisar o processo psicológico, atentando-se para as transformações funcionais se perder de vista a dimensão histórica do desenvolvimento” (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p.9).

Ao discutir o método pedológico, Vigotski (2018 *apud* Lemos, Magiolino, Silva, 2022) afirma que o desenvolvimento deve ser estudado em termos processuais. Afinal, para estudar o papel do meio no desenvolvimento da criança, é necessário fazer uma análise do ponto de vista de suas vivências, já que nelas estão “[...] todas particularidades pessoais da criança que contribuíram para determinar suas relações a uma situação dada” (Vigotskij, 2018, p.116 *apud* Lemos, Magiolino, Silva, 2018).

Nessa perspectiva, é preciso entender as relações entre as mudanças na situação social de desenvolvimento, a partir das dinâmicas das idades e a perejivanie que marcam a formação concreta do psiquismo infantil, considerando o surgimento do novo: as neoformações (Lemos, Magiolino, Silva, 2022, p. 10)

Assim, a descrição detalhada dos fenômenos é fundamental para capturar a realidade em transformação, atribuindo sentidos e significados no decorrer da experiência vivenciada - enfocando, aqui, as emoções.

Para esta pesquisa, não nos detemos na totalidade do desenvolvimento infantil propriamente dito, mas na temporalidade das emoções na experiência vivida por Vinícius, um menino de 7 anos que não foi matriculado na Educação Infantil durante os anos de Pandemia de COVID-19 e experiencia a escola pela primeira vez, no primeiro ano do Ensino Fundamental no período pós-pandemia, optando por um estudo de caso que explicitaremos a seguir.

A escolha pelo estudo de caso

A escolha pelo Estudo de Caso, neste trabalho, aconteceu ao longo da pesquisa desenvolvida no campo empírico. Durante a segunda semana de observação na sala de aula, a entrada de um novo estudante (Vinícius) fez com que algumas dinâmicas dentro da sala de aula – e dentro da pesquisadora – se alterassem.

O estudo de caso é o estudo de uma situação específica, um caso delimitado, que deve, pelas suas propriedades, permitir que suas conclusões possam ser estendidas para além do caso.

Ludke e André (2013) apontam as características frequentemente associadas ao estudo de caso: 1) Os estudos de caso visam as descobertas em que o pesquisador procurará se manter sempre atento a novos elementos, uma vez que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção diária, que acontece no contato; 2) Enfatizam a importância de se observar o contexto em que a criança está inserida; 3) Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando as múltiplas determinações presentes em uma situação; 4) Utilizam de uma variedade de fontes de informação, sendo necessário a observação – participação do pesquisador com as crianças em diversos momentos.

As autoras ainda destacam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo”, devemos escolher esta abordagem. O trabalho – lado a lado – com a criança, faz com que a preocupação com o processo seja maior do que com o produto, acompanhar como ela se manifesta nas atividades, nas interações cotidianas, como seu corpo se modifica (ou não) diante das situações vivenciadas dentro da sala de aula.

O caso de Vinícius dá visibilidade às crianças que representam os 6% de queda nas matrículas na Educação Infantil de 2019 a 2021, segundo o Censo Escolar de 2021 - como mencionado anteriormente. São crianças que, sem nenhuma experiência escolar anterior, chegam na instituição, no primeiro ano do Ensino Fundamental – com aulas apostiladas, salas com cadeiras enfileiradas, lápis, caderno. Poderíamos pensar que são crianças que entraram na escola e foram privadas dos momentos de parque e de brincadeiras tão característicos da Educação Infantil. Contudo, neste caso, chama a atenção o fato de serem crianças que vivenciaram a pandemia sem terem sido

matriculados na escola e, portanto, não tiveram as marcas da interrupção/privação da escola e das relações sociais nesse contexto.

Vinícius dá lugar à trajetória de crianças que foram a exclusão da exclusão. Não foram matriculadas na Educação Infantil, não estiveram matriculadas durante os meses de distanciamento social e não participaram das atividades remotas propostas pelas escolas. Vinícius foi marcado pela pandemia de uma forma indireta, excluído da escola, excluído do ensino remoto e incluído em uma sala de aula no momento do ensino presencial.

Assim, acompanhar o Vinícius, entender as situações concretas de sua entrada na escola, o coloca como um caso prototípico de exclusão/inclusão, podendo ser generalizado para crianças que vivenciaram a mesma situação durante a pandemia de covid-19.

Utilizar o método de estudo de caso interventivo, tomando por base os pressupostos do método experimental de Vigotski, focalizando a relação desta criança com o meio, proporcionou um acompanhamento próximo das transformações dos afetos vivenciados por ele dentro da sala de aula, através do contato entre as crianças, professores e a pesquisadora.

Procedimentos Metodológicos

Durante a pesquisa de campo e a coletiva de dados, utilizamos três instrumentos: observação participante, o registro em diário de campo, e a vídeo gravação das oficinas temáticas. Todos os procedimentos foram realizados com o consentimento prévio dos professores e responsáveis legais das crianças e das próprias crianças através da apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado com o CAAE: 65012822.0.0000.8142.

A minha inserção na escola se deu em março de 2023. Durante os dois primeiros meses de pesquisa, pude participar das atividades realizadas dentro da sala de aula pela Professora da Turma, pela Professora de Inglês, Artes, e nas atividades na quadra nas aulas ministradas pela Professora de Educação Física. Nos momentos de observação, participei do convívio com as crianças, pude observar suas interações, medos, risos, choros e dúvidas, seus corpos se modificando a cada contato existente.

Para auxiliar no registro de tudo que era observado, meu maior companheiro nas idas à escola era um caderno azul, que, além de conter os registros das situações vivenciadas, serviu como uma das primeiras pontes de contato em mim e as crianças, uma vez que elas constantemente me questionavam sobre o que eu estava escrevendo – ou desenhando (se referindo à letra cursiva como um desenho, pois ainda estavam no processo de alfabetização). O contato das crianças com os escritos de meu caderno, colocaram-nas em uma situação de grande importância e protagonismo para a pesquisa. Percebi que, quando eles faziam alguma coisa que acham interessante para a pesquisa, logo me olhavam para ver se eu estava anotando. Diante disso, passei a escrever o nome das crianças com letra bastão, no caderno, assim eles conseguiriam identificar quando estava escrevendo sobre algo que eles fizeram.

Durante o processo de escrita, o pesquisador começa a refletir sobre sua narrativa, atribuindo significação a sua vivência, iniciando-se uma análise própria prática, deixando vestígios sobre suas inquietações, dilemas e questões que destacou como significativas para a investigação (Lemos, 2018). Realizei 27 registros de diários de Campo. Em um deles, algo me chamou a atenção:

“No final de todas as aulas, a professora afastava as carteiras e pedia para as crianças sentarem no chão para ler uma história. Durante a leitura, a atenção das crianças se desviava para outros lugares, risadas e empurrões tomavam conta daquele espaço. Neste dia, Maria pergunta à professora se ela não pode trazer um livro com imagens da próxima vez. A professora responde que pode, mas pergunta se eles não conseguem imaginar a história que a professora está contando, as crianças respondem em coro: não” (registro diário de campo 10 de abril de 2023)

A resposta da turma faz com que a professora aponte a dificuldade que as crianças têm de imaginar, mas será que é disso que a fala de Maria se trata? O que estaria por trás da pergunta de Maria? O que as crianças quiseram dizer quando pediram um livro com mais imagens?

A fala de Maria nos remete as discussões sobre imaginação e emoção. Magiolino e Silva (2020), partindo do conceito de atividade criadora para examinar o vínculo entre imaginação e emoção, em que a imaginação se objetiva, se materializa na e pela criação de um intrincado processo de *enlace emocional*, destacam este conceito trabalhado por Vigotski (1987). As autoras discutem : “a vinculação entre emoção e imaginação, sugerindo que todo o sentimento é pensado em imagens que formam um determinado estado de ânimo.” (SAWAIA, SILVA, 2015, p. 354)

Participar desta conversa, em sala de aula, e adentrar aos estudos de Vigotski sobre emoção e sua relação com a imaginação, foi o disparador central para a criação das oficinas com base na literatura infantil e práticas artísticas.

Durante as oficinas, foram realizadas videograções das situações vivenciadas com as crianças. Em cada oficina foram utilizadas 3 câmeras, sendo uma delas estrategicamente colocada no centro da sala, para o registro da contação de histórias coletiva e as outras duas se dividiam nos grupos de produção artísticas.

Além desta câmera Fixa, a pesquisa de campo contou com o auxílio de duas câmeras: Móvel 1; Móvel 2. Durante as oficinas, que eram divididas em 3 momentos, as câmeras revezavam entre si. No primeiro momento em que as crianças mexiam livremente com livros infantis, as 3 câmeras foram usadas em movimento, aproximando-se as crianças para captar as falas e expressões do corpo; no segundo momento, em que a pesquisadora contava uma história escolhida para a sala toda, apenas a câmera fixa foi utilizada, para captar a imagem coletiva das crianças; e, no terceiro momento, em que as crianças se dividiam em mini grupos para fazerem as atividades propostas, cada câmera ficava direcionada a um grupo. A escolha por deixar as câmeras em movimento se deu a partir da necessidade de olhar mais de perto as expressões das crianças e suas falas durante as oficinas.

Tabela 1: Número de Gravações por Câmera por dia de Oficina¹⁶

Câmeras	05/06/2023	12/06/2023	19/06/2023	26/06/2023
Fixa	1	1	3	3
Móvel 1	3	4	5	5
Móvel 2	1	7	3	2

A videogração tem sido um recurso metodológico utilizado para auxiliar na captura do processo de construção e não apenas do produto final, possibilitando a

¹⁶ A justificativa para o número alto e picado de gravações se dá por uma configuração de algumas das câmeras, a móvel 1, por exemplo, grava vídeos de 8 em 8 minutos.

captura de contextos pormenores, manifestações por meio das falas, olhares, gestos, expressões, sorrisos, permitindo que o pesquisador ressignifique o vivido, e possa observar como as emoções emergem no contato das crianças, seja em si, ou com as atividades propostas. Ao longo das oficinas, foram muitas as situações que escaparam da observação e a videogravação serviu como auxílio no resgate destes momentos, “gerando conteúdo para a reflexão crítica daquilo que estava sendo produzido e auxiliando na comunicação e na construção dos significados e sentidos compartilhados nas relações intersubjetivas” (MOLON, 2008, p. 65).

Com o intuito de apresentar as câmeras para as crianças, no início da primeira oficina elas puderam mexer e brincar livremente com os vídeos que estavam sendo feitos, perguntaram como os aparelhos funcionavam, posicionavam-se na frente para visualizar a própria imagem, ajudaram a localizar as câmeras na sala para que todos pudessem aparecer. Este momento foi muito importante para que as crianças se sentissem a vontade com a presença os aparelhos ali.

Pesquisa Coletiva

Ao final da conversa com as crianças do 1º ano sobre a temática deste trabalho e a importância da pesquisa na educação, perguntei a elas se gostariam de ser pesquisadoras junto comigo. No meio do alvoroço e do entusiasmo, surge uma pergunta, lá do fundo da sala: “Como a gente faz pesquisa, se aqui não tem computador?”. Esta fala, de Paulo,¹⁷ fez as crianças ficarem quietas e escutarem com atenção. Em seguida, perguntei: “como vocês acham que a gente pode fazer uma pesquisa?”. As respostas foram das mais variadas: “pelo *google*”¹⁸; “com livros”; “perguntando para a professora”. Ao final das falas, perguntei a elas se crianças não poderiam construir pesquisas. E, com os olhos arregalados, sorriso no rosto e corpo agitado, elas responderam que sim. Neste momento, iniciaram-se os 4 meses de pesquisa construída lado a lado com essas pequenas pesquisadoras.

O processo de pesquisa – e de escrita – se deu, assim, de modo coletivo. Minhas idas à escola foram marcadas pela presença de outra pesquisadora do Grupo

¹⁷ Nome fictício para preservar a identidade da criança

¹⁸ Site de buscar na internet

(GPPL – Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem)¹⁹, que também estava desenvolvendo seu trabalho na sala ao lado (2ª ano C). Criar uma pesquisa coletiva é poder caminhar junto, a cada intervalo, reunião ou encontro no portão da escola, as trocas com a Ana²⁰ me faziam ver e rever os acontecimentos da sala de aula. Desde os primeiros encontros com a escola, para apresentarmos a proposta da pesquisa, à realização das Oficinas, Ana esteve presente.

Pesquisar é fazer escolhas; escolhas pela sala que vamos encontrar, pelas crianças que vamos observar, pelas oficinas que vamos criar, pela câmera que vamos analisar. Poder me encontrar com a Ana – e com todo o grupo de pesquisa – para discutir a pensar junto, fez com que minhas escolhas fossem mais firmes nesse processo conturbado.

Durante as oficinas, pude contar com o auxílio de, além da Pesquisadora Principal, a Pesquisadora Colaboradora, a Integrante 1 e a Integrante 2 do grupo que realizou a pesquisa. A integrante 1, estudante da Graduação em Pedagogia, membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), formada em musicalização infantil, me auxiliou a criar histórias que envolvessem as crianças na fantasia, não só da história contada, mas dos sons e instrumentos que eram incrementados ao longo da narrativa fazendo com que não só as crianças fizessem parte da história, mas a história fizesse parte das crianças. A Integrante 2 prestou todo o auxílio com as câmeras, fazendo com que eu pudesse me preocupar apenas em montar as oficinas e estar ali com as crianças.

O contexto da Pesquisa de Campo

A aproximação com a Escola se deu por meio de uma participante da equipe do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL) que também desenvolve seu trabalho de pesquisa na Instituição.

A escola é localizada em uma cidade considerada uma das mais ricas do país, com o 13º maior PIB do país e a segunda maior economia do Estado de São Paulo. O alto

¹⁹ O Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem vem atuando na Faculdade de Educação da Unicamp desde 1987, com projetos de pesquisa orientados para a escola pública, fundamenta-se, desde o início, nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, tendo como um dos principais autores de referência L.S. Vigotski, mantendo sempre uma intensa interlocução com autores de outras áreas e filiações teóricas.

²⁰ Pesquisadora do GPPL

índice de urbanização contribuiu para reforçar os padrões de segregação, que se vincula às distância geográficas entre ricos e pobres na cidade, as famílias de baixa renda ficaram centradas nas regiões sudoeste e noroeste.

Assim como grande parte dos bairros localizados na Região Sudoeste de uma cidade do interior de São Paulo, o bairro que recebia as crianças desta pesquisa também se iniciava com a palavra “Jardim”. Seu surgimento faz parte de um movimento histórico de espraiamento da área urbana por meio da ocupação de espaços cada vez mais distantes da “cidade”. Esta região continua sendo ocupada por pequenos loteamentos residenciais contíguos, muitos deles clandestinos e marginalizados. A região realmente se trata de um Jardim - daqueles esquecidos pelas políticas governamentais, com buracos e faltas de recursos, mas que, mesmo com as secas e tempestades, ainda surgem flores, que sobrevivem através da luta coletiva dos moradores da região.

A escola é localizada em uma das Avenidas principais da região, e atende a comunidade da segunda região mais populosa do Município (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, EJA, e Ensino Técnico), além de ser a segunda com maior déficit de escolaridade. Segundo dados do site da Prefeitura Municipal, a região sudoeste concentra os maiores índices de ocupação e crescimento urbano, estendendo-se os bairros para além de duas rodovias importantes.

Ao analisarmos os dados do CECAD de abril/2021 (ferramenta permite conhecer as características socioeconômicas das famílias e pessoas incluídas no Cadastro Único, domicílio, faixa etária, trabalho, renda etc, nota-se que a região em que a escola está localizada ocupa o terceiro lugar do Município, com 47,16% das famílias em situação de extrema pobreza (renda per capita até 89,00).

Em paralelo com os dados sobre a população de extrema pobreza, é importante citar que, com relação ao índice de letalidade do Município, a região Sudoeste fica em primeiro lugar, com 3,5% de letalidade, junto com a Região Sul e Noroeste, segundo o Painel COVID-19; assim, é possível analisarmos quais foram as famílias que não puderam proteger suas vidas durante a pandemia.

Reunião com os Responsáveis

Antes de iniciarmos a pesquisa dentro da sala de aula, as crianças lavaram em seus cadernos um bilhete convidando seus responsáveis para uma reunião com as pesquisadoras. No dia da reunião, de 12 crianças matriculadas na sala, apenas 3 responsáveis apareceram; apresentamos os objetivos da pesquisa e das oficinas, e reforçamos a importância das pesquisas em educação para a construção de uma nova

escola. Os responsáveis se mostraram interessados pela temática da pesquisa, e durante a reunião, já levantaram algumas questões que observam em seus filhos, principalmente sobre a dificuldade de concentração, de lidar com o próprio erro, de interação. Ao final da conversa, os pais assinaram o termo de livre consentimento²¹. Nas semanas seguintes, ficávamos no portão da escola, na hora da saída, para conversar com as pais que não tinham ido à reunião.

Sala de Aula

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com 12 crianças de 6 e 7 anos, o espaço da sala era dividido com a turma do 7º ano no período da tarde - o que explicava a dificuldade que a professora tinha que deixar materiais para a alfabetização pendurados, pois estes eram modificados no mesmo dia.

A sala possuía aproximadamente 40 carteiras enfileiradas, dois armários trancados, um ventilador, uma lousa, uma televisão e uma câmera no alto, em cima da porta (que estava conectada na sala da direção, junto com das outras salas)

Meu encontro com a turma do 1º ano se deu através de uma conversa do porquê eu estava ali. Comecei falando que eu era pesquisadora e perguntando para eles o que eles achavam que era uma pesquisa, as respostas foram das mais variadas “é uma coisa que a gente faz no computador”, “é algo que a gente quer descobrir”, “é uma borboleta”. Em seguida, perguntei o que eles gostariam de pesquisar se fossem pesquisadores, as respostas foram: “eu iria até o sol”; “pesquisaria a receita do bolo da minha avó”; “larvas”; “tubarões” e “*slime*”²².

A minha relação com a professora sempre foi aberta, por ser a primeira vez que dava aula para uma turma de 1º ano, sempre gostava de conversar sobre as atividades e relações dentro e fora da sala de aula. Nas 3 primeiras semanas de março, as crianças estavam sentadas enfileiradas, e eu me sentava ao fundo da sala. No início de Abril, a professora começou a colocar as cadeiras das crianças em formato de “U”, assim, comecei a me sentar ao lado delas. Com o passar dos dias, nossa relação ia ficando mais próximas,

²¹ O Projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê Ética e Pesquisa Nacional, com o número de registro (CAAE): 65012822.0.000.8142

²² Slime é uma massinha feita com cola líquida

eles gostavam de me mostrar as atividades que faziam, e me contar o que tinham feito aos finais de semana. A turma era composta por 12 crianças, sendo que 3 delas estavam frequentando a escola pela primeira vez naquele ano, e Vinícius era uma delas.

No momento inicial de análise da conjuntura, o olhar acerca da turma se deu através da observação do coletivo²³, de como a sala se configurava dentro das relações; ao longo dos meses de pesquisa, algumas crianças foram ganhando destaque diante da questão da emergência das emoções.²⁴

Oficinas Temáticas

Durante meu primeiro dia de observação, na sala do primeiro ano, senti um desconforto: as cadeiras enfileiradas, as atividades na apostila, os cadernos, a sala cinza sem desenhos na parede, os corpos inquietos das crianças que pediam para irem ao banheiro de 5 em 5 minutos. Tentei entender de onde vinha a minha estranheza com aquele ambiente, até me lembrei: é uma sala de primeiro ano com crianças de apenas seis anos!

Ao longo dos meses de observação, a falta de atividades lúdicas, de brincadeiras, música e literatura se fez presente! Mesmo com os corpos enfileirados em cadeiras milimetricamente organizadas, quando a professora saía da sala as crianças imitavam animais e dançavam de forma acelerada, entendendo que aqueles movimentos deveriam ser contidos quando a professora retornasse!

Essas situações me fizeram indagar sobre a mudança que ocorre nas atividades, dentro da sala de aula, quando as crianças chegam ao Ensino Fundamental! As brincadeiras, histórias e músicas ficam restritas à Educação Infantil, dando espaço ao ensino apostilado e regrado! E as crianças que, assim como Vinícius, não vivenciaram a Educação Infantil? Como se dá o primeiro contato com a escola, sem uma atividade com a possibilidade de experimentar seu corpo (lê-se corpo sem separação de corpo e mente) em diferentes situações?

²³ O movimento coletivo da turma, dentro da sala de aula e nas oficinas será apresentado nos próximos tópicos

²⁴ O primeiro trabalho apresentado sobre esta pesquisa se deu na ANPED de 2023, fizemos o recorte de situações vivenciadas por duas crianças de 06 anos: Vinícius (que será foco de análise desta pesquisa) e Maria (uma estudante que chorava na entrada da escola), a partir de dois eixos temáticos: I) a relação entre o individual e o coletivo; II) a *temporalidade das emoções* tendo em vista a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e suas implicações ao processo de constituição do sujeito (Sawaia e Magiolino, 2016) em um contraponto à abordagem em voga pautada pelas competências socioemocionais na escola.

Diante disto, as oficinas temáticas foram criadas com o intuito de trazerem um pouco desta experiência para as crianças, com música, literatura, desenho, dança e receitas, as crianças se relacionaram de outras formas, com os colegas, com a escolas e consigo mesmas.

As oficinas foram divididas em 4 encontros, às segundas-feiras no mês de junho de 2023, com duração de 1h e 30 minutos cada, antes do intervalo. Utilizamos uma sala que estava vazia, no segundo andar da escola, com aproximadamente 40 carteiras enfileiradas, uma mesa para o professor, uma lousa e dois ventiladores. Durante as oficinas as cadeiras eram afastadas, abrindo um espaço no centro da sala para as crianças sentarem em cima do “tapete mágico” – um pano preto grande com bolas coloridas, que criava um espaço coletivo para as crianças se colocarem durante as histórias. Os encontros foram divididos em três momentos:

I). *Baú da Fantasia*: nos primeiros 15 minutos as crianças interagiam livremente com o “Baú da Fantasia”, uma caixa de plástico duro, com 40 livros infantis dentro, eles brincavam com os livros, liam uns para os outros, e encenavam os episódios das histórias. Era evidente a falta de contato que as crianças tinham com livros infantis, os olhos arregalados, pés no chão, seguidos dos gritos de “OLHA SÓ ISSO”, eram traços de quem descobria um novo mundo se abrindo.

II). *Leitura da História Escolhida*: Após as crianças mexerem nos livros, a pesquisadora pedia para que eles voltassem a sentar no centro da sala, para ouvirem a história escolhida para ser contada naquele dia. As histórias foram: “Nicolau tinha uma ideia”; “Ninguém gosta de mim” e “Girafas não sabem dançar”. As escolhas das ideias surgiram de acordo com a proposta de cada livro vinculado à escolha da atividade artística.

III). *Atividade Artística*: Depois da história lida, em cada oficina foi proposta uma atividade para que as crianças realizassem: (1) Desenho e Pintura, (2) Montagem de uma festa e receita de brigadeiro, (3) Cartaz Coletivo.

Apresentaremos um resumo da organização das oficinas no quadro a seguir.

Quadro 1: Oficinas Temáticas

Oficina temática 01: 05/06/2023 Leitura do Livro “Nicolau tinha uma ideia” – Autora: Ruth Rocha

Proposta: (1) Leitura inicial do livro “Nicolau tinha uma ideia”, (2) roda de conversa com as crianças sobre o que é uma ideia, e como podemos compartilhar nossas ideias dentro do ambiente escolar, (3) as crianças se reuniram em 2 pequenos grupos para que cada um pudesse desenhar alguma ideia que gostaria de compartilhar com os colegas

Participantes: Nove crianças, Pesquisadora, Pesquisadora Participante, Integrante do grupo 1, Integrante do grupo 2

Tempo de Duração: 1 hora e 40 minutos

Brevo Resumo: A pesquisadora contou a história às crianças com o auxílio da Integrante 1 do grupo, que levou alguns instrumentos para adentrarem à história, principalmente nos momentos em que as ideias dos personagens eram descritas (e transformadas em som pela Integrante 1), ao final da história, a Pesquisadora perguntou às crianças o que elas achavam que era uma ideia, a maioria das crianças colocou a mão na cabeça, representando que ideia era algo que se pensava. As crianças se dirigiram para as cadeiras colocadas em grupo no canto da sala, e cada uma pode desenhar alguma ideia que gostaria de compartilhar com os colegas, ao final da oficina, as crianças retornaram para a roda e contaram quais ideias tinham desenhado, ao longo das falas os colegas iam comentando os desenhos uns dos outros, e se identificando com as ideias colocadas.

Oficina Temática 2: 12/06/2023 – Leitura do livro “Ninguém gosta de mim” Autor: Raoul Krischanitz

Proposta: (1) Leitura do livro “Ninguém gosta de mim” pela pesquisadora, (2) conversa com as crianças sobre a pandemia, (3) criação de desenhos pelas crianças sobre como foi a período pandêmico

Participantes: Onze crianças, Pesquisadora, Pesquisadora Participante, Integrante do grupo 1, Integrante do grupo 2

Tempo de Duração: 1 hora e 40 minutos

Breve Resumo: Leitura inicial do livro “Ninguém gosta de mim”, que conta a história de Floquinho, um cachorro que se sentia muito sozinho e ao longo da narrativa ia passando na casa de outros animais para verem se eles gostariam de brincar, e ninguém podia pois os animais estavam fazendo outras coisas. A ideia da leitura era disparar a discussão sobre a Pandemia, em que muitos de nós tivemos que ficar sozinhos, sem contato, cada um na sua casa (como os animais que Floquinho ia chamar para brincar); mas a passagem da história para a discussão sobre a pandemia não ficou clara para as crianças, e elas quiseram conversar mais sobre o livro do que sobre a pandemia em si. Ao final da roda, foram para as carteiras em grupos e desenharam alguma situação sobre a pandemia, a maioria dos desenhos mostrava a casa, algumas comidas que comeram, quem cuidava deles (na maioria a avó e a mãe), o videogame e a televisão. Vinícius, a criança escolhida para dar corpo a essa pesquisa, demonstrou não saber o que tinha sido uma pandemia, disse que nunca havia usado máscara.

Oficina Temática 3: Leitura do livro “Girafas não sabem dançar” Autor: Giles Andrea

Proposta: (1) Leitura do livro “Girafas não sabem dançar”, (2) criação de uma festa pelas crianças, (3) Receita de Brigadeira de Leite Ninho

Participantes: Dez crianças, Pesquisadora, Pesquisadora Participante, Integrante do grupo 1, Integrante do grupo 2

Tempo de Duração: 1 hora e 40 minutos

Breve Resumo: Leitura inicial do livro “Girafas não sabem dançar”, que conta a história de uma girafa que não sabia dançar a música que os outros animais sabiam, e que, conversando com alguns amigos na floresta, percebeu que precisava aprender uma música que ela gostasse e soubesse dançar, ao final do livro, a Girafa fez uma apresentação de dança em uma festa que aconteceu na floresta, e todos os outros animais gostaram da nova dança proposta por ela, após a leitura do livro, conversamos com as crianças sobre as diferenças que existem em cada um de nós, e propusemos que elas criassem uma festa ali dentro da sala de aula. As crianças se dividiram em pequenos grupos, um ficou responsável por pendurar bexigas, outro por arrumar a mesa ao centro da sala; ao final da arrumação, perguntamos às crianças o que precisava ter em uma festa, as respostas foram “música e comida”. Iniciamos pela comida, as crianças colocaram tocas no cabelo e luvas, para que todos pudessem ajudar a fazer o brigadeiro, cada um pode mexer com a colher para ajudar a misturar e enrolar o brigadeiro com as próprias mãos, ao longo da receitas, as crianças fizeram comentários sobre a textura e a temperatura da massa que estavam enrolando. Após a confecção dos brigadeiros, colocamos todos eles na mesa que as crianças tinham enfeitado, e comemos juntos. Como ainda faltava um tempo para acabar a oficina, as crianças puxaram uma roda de capoeira.

Oficina 4: Reviver os livros contados

Proposta: (1) Roda de conversa sobre cada livro que foi lido nas oficinas anteriores, com o levantamento do que as crianças gostaram mais e do que não gostaram nas histórias, (2) Divisão da turma em 3 grupos, cada grupo recebeu uma cartolina e ficou responsável por criar – de forma coletiva – um desenho sobre a história que tinha sido designada

Participantes: Doze crianças, Pesquisadora, Pesquisadora Participante, Integrante do grupo 1, Integrante do grupo 2

Tempo de Duração: 1 hora e 40 minutos

Breve Resumo: No início da Oficina a Pesquisadora apresentou os livros que foram contados durante as últimas semanas, e foi pedindo ajuda para as crianças relembrares sobre o que eram as histórias, quais eram os personagens, sobre o que eles queriam contar, Vinícius foi o maior participante desta Oficina, respondendo diretamente todas as perguntas sobre as histórias. Ao final da conversa, as crianças se dividiram em três grupos, cada um responsável por um livro já lido durante alguma oficina, e receberam uma cartolina em que deveria desenhar – de forma coletiva – o que elas mais gostaram sobre a história. Neste momento, o que mais chamou a atenção foi o grupo responsável pelo livro “Nicolau tinha uma ideia” em que todos os participantes gostariam de desenhar o Nicolau, e por, não terem chegado em um consenso, dividiram a cartolina em 4 partes e cada um desenhou o Nicolau na sua parte. Ao final do desenho, as crianças se reuniram em uma roda, e cada grupo compartilhou o que tinha desenhado, na vez do grupo do Nicolau, algumas crianças questionaram o grupo do por que eles tinham dividido a cartolina, eles responderam que era porque todos queriam fazer o Nicolau.

Capítulo Quatro: O tempo da escola e o tempo da experiência vivida

Analisar os fatos que emergiram no campo da pesquisa é uma das partes mais difíceis da construção de um trabalho, não porque ela envolva a articulação das discussões teóricas com as experiências no chão na escola mas, porque além disso, ela envolve muito cuidado.

Além de cuidado, do olhar atento, do movimento de ida e vinda diante dos dados, a parte da análise é o local em que o pesquisador mais precisa se colocar, precisa firmar as palavras e o posicionamento, guiar a direção de seus pensamentos e suas ações, precisa se mostrar. Não que isso não tenha acontecido antes, mas aqui é diferente, aqui é o momento em que o leitor fica cara a cara com o pesquisador.

Todo movimento de pesquisa é um movimento de escolha, a cada nova escolha feita novos caminhos se abrem e a rota é recalculada e o que nos mantém sempre ativos nesse processo, é o fato de que a pesquisa é um movimento de criação. E se olharmos por este viés, é aqui, na análise de dados, que a Obra - como a de arte - toma forma, que todos os fragmentos coletados ao longo de meses se juntam e criam algo novo.

Mas nenhuma criação é feita do nada, para criarmos hoje, muitas pessoas seguiram criando nas últimas décadas e nos dando solos firmes que poderemos pisar. Esta análise tende a pisar em três solos que me acompanharam nos anos de pesquisa, as Obras de Vigotski, de Espinosa e o chão da escola.

Como já tido anteriormente, a escolha pelo estudo de caso se deu ao longo dos meses da pesquisa de Campo. Minha entrada na escola, no período de observação aconteceu com a intenção de observar a sala inteira, o foco mudou quando o Vinícius apareceu com sua mãe na porta da sala de aula, e o *zoom* da minha câmera (das minhas percepções, dos meus olhares e das minhas emoções) foi direcionado a ele.

Para este trabalho, algumas cenas de Vinícius foram escolhidas. A escolha se deu através da necessidade de mostrar o Vinícius em diferentes interações dentro da sala de aula (e nas oficinas) com o intuito de discutir as transformações afetivas e, consequentemente, relacionais do estudante para com os colegas de sala e consigo mesmo.

Tecer as discussões de uma pesquisa sobre as emoções é como andar em um solo com lama, precisamos tomar cuidado, o tempo todo, para não cairmos na lógica

cartesiana da dualidade entre corpo e mente, razão e emoção, que os autores utilizados neste pesquisa tanto tentaram se contrapor.

Assim, como já discutido anteriormente, entendemos a emoção como um processo histórico e cultural, que emergem em uma instância de enunciação e é significada nela. Desta forma, vamos tomar as situações, as falas das crianças, da professora, da pesquisadora e os indicativos que aparecem desse processo de afetação neste contexto. Inspiradas em Espinosa, vamos olhar os afetos, pensando nesta dinâmica de afetação, olharemos para a transição da potência dos afetos de Vinícius, acompanharemos as (trans)formações do estudante com as relações estabelecidas em diferentes momentos da pesquisa, tendo como linha condutora a discussão sobre a temporalidade das emoções e sua importância no desenvolvimento das crianças.

Vinícius

Meu primeiro contato com Vinícius se deu no dia 29 de março de 2023, três semanas após a minha entrada na sala de aula para observação das crianças. Ao chegar na sala de aula, acompanhado de sua mãe, Vinícius se dirigiu a sua carteira com o corpo rígido, o olhar assustado, ombros levantados colados no pescoço. A única coisa que se movia era sua mochila de rodinhas que deslizava no chão da sala ao mesmo tempo em que, em contrapartida, seu corpo se estremecia e se encolhia a cada olhar direcionado a ele.

Na hora o intervalo, em conversa com a professora, esta me relatou que aquela era a primeira escola que Vinícius estava frequentando. Durante a pandemia, não foi matriculado na Educação Infantil, chegando aos 7 anos no Ensino Fundamental.

Ao longo das semanas, comecei a perceber a dificuldade que Vinícius tinha de se relacionar com as crianças: dificilmente se referia a elas pelo nome, quando precisava falar com alguém dava dois cutucões no ombro da pessoa. Ao observar as atividades que Vinícius fazia, percebi que tinha dificuldade de acompanhar as escritas passadas na lousa, dando preferência para tentar copiar as atividades do caderno dos outros colegas.

No dia 16 de abril de 2023, perguntei à professora se poderia colocar a minha cadeira ao lado da de Vinícius e ela autorizou. Neste momento, pude acompanhar mais de perto o desenvolvimento da escrita de Vinícius, ao se relacionar com as letras como se fossem desenhos, a criança tentava dar novos sentidos à escrita: a letra “A” era a “letra mais fácil do alfabeto”; a letra “R” era a “letra mais difícil do alfabeto”; e a letra “Y” era

o “estilingue”. Enquanto eu escrevia no meu diário de campo, Vinícius imitava em seu caderno, dizendo que minhas letras pareciam “cobrinhas”.

Na semana seguinte, a professora propôs jogos em Grupo para as crianças; fiquei no grupo com Vinícius e mais 4 crianças (todas com dificuldades de alfabetização). O jogo proposto era como se fosse um dominó em que as crianças deveriam ligar a figura, com a primeira letra, e o nome daquela figura (ex: desenho de um carro, com a letra “c”, e a palavra “carro”); as peças do jogo foram colocadas no centro das carteiras e cada criança ficou responsável por um desenho, seguindo uma ordem no sentido horário da roda. Entre a vez de uma criança e outra, Vinícius perguntava se era a vez dele, e as crianças respondiam que não. Quando chegou sua vez, Vinícius não ia até o centro da mesa para pegar as peças, mas trazia todas elas para a sua mesa, para conseguir escolher.

Entrei na sala no dia 9 de maio de 2023, e Vinícius balançou os braços para que eu fosse até a mesa dele, quando me aproximei, a criança tirou um caderno no homem aranha, e um lápis da mochila e disse “olha o que minha mãe comprou para mim!”. Peguei o caderno, e juntos vimos as páginas e as figurinhas coloridas. Vinícius logo quis abrir na primeira página para escrever o cabeçalho. Neste dia, durante toda a tarde, Vinícius ficou com o caderno em seu colo, mesmo quando a atividade feita não precisasse dele.

Para além da sala de aula, nos intervalos, Vinícius brincava com as crianças de futebol, e antes de entrar para a sala no momento combinado, vinha até a mureta em que eu estava sentada e estendia a mão na minha direção dizendo: “vamos, já tá na hora” e me levava para a sala de mãos dadas.

Nesta pesquisa, acompanhamos as transformações de Vinícius, no contato com a rotina escolar, com a professora e os colegas em sala de aula e com as oficinas propostas pela pesquisadora. Ao poucos, o distanciamento, o corpo rígido e o olhar assustado foram dando espaço à fala e às emoções e aproximações com as outras crianças

Apresentaremos seis cenas de Vinícius, na sala de aula e nas oficinas. Ao longo das cenas, vamos tecer os comentários e as análises do movimentos de Vinícius, de suas interações, distanciamentos e aproximações, na tentativa de ser parte de um espaço totalmente novo em sua vida, sempre na perseverança da existência.

Cena 1: Vinícius chegando à sala no primeiro dia de aula

Vinícius chega com a mãe e dois irmãos na porta da sala de aula às 14:15 no dia 29 de março. A professora vai até a porta e recebe a criança, Vinícius caminha com os ombros

colados no pescoço, olhando para o chão, puxando sua mochila de rodinha até a cadeira que a professora indicou. Coloca a bolsa de rodinha ao lado da cadeira e senta com as mãos apoiadas na lateral da cadeira, corpo rígido e olhar direcionado para a lousa. A professora se aproxima e pergunta se ele já tem caderno, Vinicius abre a bolsa e pega um caderno que tinha recebido da escola, no momento de sua matrícula, abre em cima da mesa, e coloca um lápis em cima do caderno. (Diário de Campo dia 29 de março de 2023)

Vinicius chega a escola, em seu primeiro dia, “*com os ombros colados no pescoço, olhando para o chão*” (**Cena I**) e passa as semanas seguintes com a mesma expressão. Os olhos cabisbaixo, a dificuldade de se relacionar com os colegas, a ausência da fala, o corpo rígido.

Segundo Vigotski (2006) uma das características marcantes da crise dos sete anos é a perda da espontaneidade, quando a criança incorpora um fator intelectual à sua conduta, ao seu modo de agir, à sua atividade.

Os ombros colados ao corpo, o olhar cabisbaixo, a ausência de fala são indícios da percepção de Vinicius sobre o ambiente que escolar, que chegava pela primeira vez. Anteriormente, tendo sua vivências restrita ao ambiente familiar e de seu bairro, chega a um lugar totalmente novo, com crianças que nunca havia visto antes, com uma professora, atividades, barulhos diferentes, olhares diferentes.

Lembramos que, Vigotski (2006) ao falar do fator intelectual que é incorporado na crise dos sete anos, não deixa de lado o afeto, a lógica dos sentimentos, assumindo a abordagem monista, recorremos a Espinosa na teoria dos afetos.

Afeto, definido, segundo a definição 3 da Ética II “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, assim como as ideias dessas afecções” (Espinosa, 2008, p. 163). Pelos indícios observados, Vinicius chega a escola com sua potência de agir diminuída, refreada, em um estado indicativo de vivenciamento de afetos tristes.

Espinosa, na definição III da parte III de Ética, define tristeza como “A tristeza é a passagem do homem de uma perfeição maior a uma menor” e continua em sua explicação “[...] o afeto de tristeza é um ato, que por isso não pode ser nenhum outro senão o ato de passar a uma menor perfeição, isto é, o ato pelo qual a potência de agir do homem é diminuída ou coibida” (p.341)

Falar sobre afeto é, de certa forma, falar sobre movimento, sobre passagem. Para isso, é importante observarmos o momento que Vinicius estava vivendo quando tive meu primeiro contato com ele: chegava à escola pela primeira vez, depois de uma

pandemia mundial, sem nunca ter frequentando uma escola anteriormente. Vinícius estava em um momento de adaptação dentro de uma sala de aula (e de uma escola) que não estavam preparadas para este momento e vai sendo afetado por coisas externas a ele. O corpo rígido, olhos arregalados, dificuldade de comunicação com os colegas, demonstram a forma com que Vinícius age, diante da situação posta.

Espinosa, na Proposição I, da Parte III, em *Ética* escreve que

Nossa mente age em algumas coisas e padece outras; a saber, enquanto tem ideias adequadas, neste medida necessariamente age em algumas coisas, e enquanto tem ideias inadequadas, nesta medida necessariamente padece outras (p. 239)

Mas o que é uma causa inadequada? Retornando ao autor “[...] chamo causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido por ela só” (Espinosa, E III, def. 1, X, p.163).

Espinosa tece a diferença em ação e passividade a partir de ideias adequadas e ideias inadequadas “As ações da mente provêm exclusivamente das ideias adequadas, enquanto as paixões dependem exclusivamente das ideias inadequadas” (E III, prop. 3, p. 173), podemos dizer de Vinícius, ao chegar em uma escola que não conhecia, com uma rotina que nunca tinha tido contato antes, estava em um estado de causa inadequada, de não pertencimento, afetado pelas coisas externas a si.

Cena 2: Para ter o uniforme da escola é só pedir?

No dia 05 de abril, Vinícius escuta um diálogo de Matheus com a professora. Matheus avisa que a mãe havia pedido mais uma blusa do uniforme, e que ele gostaria de saber como faz para buscar. A professora responde que, se ele já havia pedido, era só retirar na secretaria. Vinícius entra na conversa e pergunta para a professora: “para ter o uniforme da escola então é só pedir?”

Cena 3: O caderno do Homem Aranha

Entrei na sala no dia 9 de maio, e Vinícius balançou os braços para que eu fosse até a mesa dele, quando me aproximei, a criança tirou um caderno no homem aranha, e um lápis da mochila e disse “olha o que minha mãe comprou para mim!”. Peguei o caderno, e juntos vimos as páginas e as figurinhas coloridas. Vinícius logo quis abrir na primeira página para escrever o cabeçalho. Neste dia, durante toda a tarde, Vinícius ficou com o caderno em seu colo, mesmo quando a atividade feita não precisasse dele.

Se observamos a **Cena 2** em que Vinícius acompanha o diálogo de um colega com a professora e pergunta a ela “para ter o uniforme da escola então é só pedir?”; e a

Cena 3 que ganha o caderno do homem aranha e passa a manhã toda com o caderno no colo, veremos indícios dos movimento de Vinícius para se tornar parte (ou causa adequada) daquele espaço que estava inserido.

Ao longo das Oficinas, podemos perceber outros movimentos de Vinícius na tentativa de pertencer aquele lugar e aquelas relações:

Cena 4: Livro: Nicolau tinha uma ideia (05/06/2023)

As crianças tinham que desenhar alguma ideia que gostariam de contar para os colegas. No grupo Vinícius se senta ao lado de Gustavo e Gabriel, a pesquisadora distribui as folhas em que as crianças deveriam desenhar as suas ideias. Em cima da mesa do grupo, cada criança coloca seu estojo, Vinícius está apenas com um lápis preto. A pesquisadora coloca a folha em sua mesa, este momento de desenho dura aproximadamente 15 minutos. Vinícius está parado, com a folha na cadeira, o lápis na mão direita e a mão esquerda na boca, observando os colegas desenharem, a pesquisadora se aproxima de sua mesa

Pesquisadora: - E você, Vinícius, o que vai fazer? A criança abaixa a cabeça e morde o lápis

Pesquisadora: - Está pensando?

Vinícius balança a cabeça para cima e para baixa, fazendo um sinal de sim.

Enquanto observa o que as outras crianças estão fazendo, Vinícius mexe o lápis em cima do papel, fingindo que também está desenhando por aproximadamente 4 minutos.

A pesquisadora se aproxima de Vinícius

Pesquisadora: - Posso te ajudar?

Vinícius coloca as duas mãos na testa e balança a cabeça para cima e para baixa, repetindo o gesto de sim

Pesquisadora: - O que você está pensando?

Vinícius: - Não sei fazer (com as testas franzidas e a boca cerrada)

Pesquisadora: - Eu posso te ajudar?

Vinícius: - Sim

Pesquisadora: - O que você quer fazer?

Vinícius: - Um videogame

Vinícius tira as mãos da testa e lava o lápis em direção ao papel e começa a desenhar. As crianças que estão sentadas no mesmo grupo continuam conversando sobre o que estão desenhando, e Vinícius continua de cabeça baixa, desenhando no próprio papel. Observa os colegas pintando seus desenhos com diversas cores de lápis de cor, enquanto desenha o seu

com o único lápis preto que carrega na mochila. Para de desenhar, e vira o papel para o outro lado. A pesquisadora se aproxima novamente

Pesquisadora: - Você quer que eu te ajude?

Vinícius responde que sim com a cabeça.

Pesquisadora: - Posso sentar aí com você?

Vinícius faz que sim com a cabeça e abre um espaço em sua cadeira, a pesquisadora senta na metade da cadeira junto com a criança.

Pesquisadora: - Que cor que a gente vai pintar?

Pesquisadora (perguntando ao Gustavo que está sentado ao lado do Vinícius): Eu posso pegar um emprestado um lápis seu para o Vinícius pintar junto comigo?

Gustavo: - Sim

Pesquisadora pergunta ao Vinícius: - Pode ser azul?

Vinícius faz que sim com a cabeça e coloca a mão na boca.

Pesquisadora: - O que você fez aqui? (aponta para o desenho com o lápis azul na mão)

Vinícius: - Um Playstation

Pesquisadora: - O que mais tem em um playstation? (e começa a desenhar os controles no quadrado que Vinícius tinha feito, enquanto a criança faz que “sim” com a cabeça)

Pesquisadora: - É assim que é um controle? Eu nunca vi, você que vai ter que me ensinar”

Pesquisadora continua perguntando: - Eai, tem um botão?

Vinícius faz que sim a cabeça enquanto observa o que a pesquisadora está desenhando.

Pesquisadora: - Agora você pinta? escolhe a cor que você quer, o Gustavo vai te emprestar”

Vinícius: - Verde (com a cabeça baixa)

Pesquisadora pergunta ao Gustavo: - Podemos pegar o verde, Gu?

Gustavo: - Pode a criança responde

Vinícius pega o lápis verde e começa a pintar o desenho

Pesquisadora: - Se você precisar você me chama, tá bom?

Vinícius faz que sim com a cabeça e a pesquisadora levanta da cadeira. Vinícius continua pintando seu desenho enquanto as outras crianças comentam entre si sobre o que estavam desenhando. Vinícius pega outras cores de lápis que o amigo o deixou usar. Do minuto 11:11 até o minuto 16:05 Vinícius segue fazendo seu desenho, sem grandes interações com os colegas que falam uns com os outros sobre suas atividades. No minuto 21:01, Vinícius chama a pesquisadora e pede ajuda para escrever seu nome

Pesquisadora: - Eu vou escrever em cima, e você escreve embaixo, tudo bem?

Vinícius faz que sim com a cabeça.

A pesquisadora escreve o nome de Vinícius no desenho, enquanto a criança observa atenta a cada letra desenhada com o seu lápis na mão.

Na primeira oficina, que compõe a **Cena 4**, Vinícius senta no grupo com a proposta de desenhar alguma ideia para compartilhar com os colegas. Apesar da ausência da fala, do corpo rígido e da dificuldade de iniciar seu desenho, Vinícius desenha um videogame. Em conversa com a Professora, logo nas primeiras semanas de aula de Vinícius, esta me relatou que sua casa não tinha nem televisão, quem dirá um videogame. A partir dessa informação e do desenho que Vinícius fez naquele dia, observei os desenhos dos colegas que estavam sentados em seu grupo, Pedro também tinha feito um videogame.

Vigotski, em seus escritos, explora sobre o funcionamento da imaginação e fantasia, no desenvolvimento ontogenético. O autor observa um movimento de reprodução na conduta humana, pois o homem – instanciado pela memória – é capaz de reproduzir antigas impressões. Contudo, os atos de imaginar não podem ser discutidos apenas por este vies. “A imaginação é propriamente a capacidade de o homem criar, mesmo que baseando-se na experiência passada, elementos novos” (Silva, 2006 p. 29).

Para o autor, o fator psicológico do desenvolvimento da imaginação vem da necessidade do sujeito de adaptar-se ao meio que está inserido. Ao imaginar, a criança banha-se na experiência de sua realidade concreta e dela se constitui. (Silva, 2006)

Durante a atividade, Vinícius está tendo contato com o desenho das outras crianças, Ferreira (1998) ao investigar a emergência da imaginação nos desenhos das crianças escreve

O desenho do “outro” pode impulsionar o seu desenho e, na interação, a figuração pode transformar-se. A fala do “outro”, manifestada no processo de produção do desenho, também pode produzir elaborações no desenvolvimento gráficos da criança (Ferreira, 1998, p. 52)

Ao mesmo tempo, durante o desenho com as outras crianças, Vinícius trabalha o seu desejo (de ter um videogame). Vigotski (1987) a vinculação da imaginação com a emoção a partir do conceito de enlace emocional, surgindo que “todo o sentimento é pensado em imagens que formam um determinado estado de ânimo” (p.257)

Os desenhos de Vinícius, apesar de não coincidirem com a concretude de sua vida, deu vida a reconstrução de sua própria realidade, naquele espaço. Espinosa, na prop

XII da Ética IV diz “o afeto para com uma coisa que sabemos não existir no presente e que imaginamos como possível é mais intenso (sendo iguais as outras condições) do que para com uma coisa contingente.” A imaginação, para Espinosa, é a ideia que nós formamos a partir do efeito de coisas exteriores sobre nós. O Vinícius é uma fonte de imaginações sendo produzidas, em um corpo e uma mente que – ainda - não dão conta de ordenar as coisas que tem vivenciado. Nas prop. XVI, XVII e XVIII de Ética III, Espinosa diz que a mente se esforça por imaginar aquilo que aumenta sua potência.

Vinícius, em sua idade na crise dos 7 anos, tendo sua vivência atribuída de sentido, utiliza da imaginação – desenhando imagens parecidas com os dos colegas – para elevar sua potência de ação, naquele ambiente e se sentir parte (adequada) daquelas relações.



Videogame de Pedro



Videogame de Vinícius

Cena 5: Livro: *Ninguém gosta de mim* (12/06/2023)

As crianças deveriam desenhar algo que tivesse marcado o período pandêmico.

Vinícius senta nas cadeiras em grupo, e começa a desenhar no seu papel, escuta a Pesquisadora Auxiliar (PA) falando com as outras crianças, e para de desenhar, fica olhando a pesquisadora ir até a outra mesa das crianças, escuta o que eles estão falando, volta a desenhar. Carol se aproxima do grupo de Vinícius, e a criança vira a folha que estava desenhando do outro lado e segue observando o que a pesquisadora conversa com as crianças na outra mesa, enquanto passa o lápis em cima de sua mesa. Olha para as outras crianças com os olhos arregalados, e mexe a folha com uma das mãos (minuto 33).

PA se aproxima de Vinícius e pergunta

PA - “o que você fez na pandemia?”

Vinícius diz algo que não consigo escutar no áudio da câmera

PA: - “pandemia de covid, você sabe o que é?”

Vinícius faz que não com a cabeça e abaixa os olhos

PA: - “Não sabe? “você lembra que as pessoas usavam máscara?” Vinícius faz que sim a cabeça.

PA: - “você lembra? Por que que elas usavam máscara?”

Vinícius olha para PA com os olhos arreganhados

PA: - “por causa da corona vírus, não era?”

Vinícius olha para os colegas e finge que está rabiscando sua folha, como se estivesse desconfortável com a aproximação, e as outras crianças começam a responder as perguntas de PA.

PA: - “Você conheceu alguém que ficou doente de corona vírus?”

Vinícius faz que não com a cabeça

PA: - “e o que você fez durante o corona vírus? Você usava máscara?” Vinícius fez que não com a cabeça

PA: - “quem usava?”

Vinícius faz o movimento de levantar e abaixar os ombros e responde “Ninguém”

PA: - “ninguém usava máscara?”

Vinícius faz que não com a cabeça

PA: - “Você ficava aonde?” pergunta

Vinícius desvia o olhar, olha para a Ana e desvia o olhar novamente com uma das mãos na cabeça, “na minha casa” responde.

PA: - “Você ficava na sua casa? Então desenha a sua casa”

Vinícius segura o lápis e começa a desenhar no papel, com a cara emburrada esconde o desenho com a outra mão. PA toca sua mão e pergunta

PA: - “que que é esse machucadinho na sua mão?”

Vinícius afasta a mão e diz algo que não consigo entender,

PA: - “Ah é, então desene sua casa vá”

Vinícius para de desenhar, fica observando os colegas e girando o papel com as mãos por aproximadamente 2 minutos e volta a desenhar e pintar seu desenho de verde, observa o desenho de Maria que está ao seu lado, e pega um lápis roxo que está na mesa da menina (todas as crianças possuem estojos, Vinícius possui apenas um lápis para escrever)

PA: - “Alguém aqui teve aula no computador?” (as crianças levantaram as mãos e disseram “Eu”, inclusive Vinícius) - “e como era a aula no computador?”

As outras crianças começaram a responder e Vinícius voltou a pintar seu próprio desenho.

PA: - “Vinícius, você tá desenhando o que? Sua casa?”

Vinícius faz que sim com a cabeça.

As crianças começam a conversar sobre o dinheiro que trouxeram para comprarem doces juntas no intervalo, Vinícius assiste a cena com os olhos arreganhados e os dedos na boca. Vinícius fala algo, Maria não escuta e se aproxima para que ele possa falar em seu ouvido, não consigo escutar o que Vinícius fala, mas logo em seguida Maria fala para

Gabriela

Maria: - “empresta o amarelo para ele, porque esse eu não trouxe”, Gabriela rola o lápis amarelo para Vinícius que volta a pintar seu desenho e devolve o lápis para a colega, aponta para o estojo de Maria, Maria pega o lápis vermelho e entrega na sua mão e começa a pintar seu desenho. A pesquisadora se aproxima e pergunta ao Vinícius que ele desenhou, ele verbaliza algumas coisas que não consigo entender no áudio por causa dos barulhos das outras crianças. Vinícius vira a folha do outro lado e começa um desenho do zero

Pesquisadora: - “o que você está fazendo?”

Vinícius: - “é um apartamento”

As crianças terminam os desenhos e sentam novamente na roda no meio da sala, Vinícius senta ao lado de Vitor, e mostra seu desenho para ele dizendo algo que não consigo escutar, a pesquisadora senta na roda, Vitor pega o desenho de Vinícius e diz Vitor: - “Olha o desenho dele que legal” mostrando para a pesquisadora, Vinícius dá risada

Pesquisadora: - “que lindo seu desenho, Vinícius”

Vinícius continua comentando sobre seu desenho com Vitor enquanto outras crianças se aproximam.

Na segunda oficina, **Cena 5**, a Pesquisadora Auxiliar pergunta para Vinícius sobre a pandemia, - “*pandemia de covid, você sabe o que é?*” e a criança balança a cabeça de um lado para o outro, dizendo que não sabia. Assim, a pesquisadora auxiliar continua fazendo perguntas sobre o período pandêmico para as crianças, sobre o uso de máscara e até mesmo sobre conhecidos que foram infectados pela doença e Vinícius segue respondendo que não sabe do que ela está falando. Diante disso, indagamos: por que Vinícius não se lembra do período pandêmico?

Alguns indícios nos fazem pensar sobre o não conhecimento que Vinícius apresenta sobre a pandemia como um fato existente diante da sua não ida à escola e nem participação das atividades remotas.

O que configurou a pandemia, na vida das crianças, foi a mudança de rotina, a pausa na ida à escola, as atividades terem se tornado remotas, estar longe dos colegas de sala e dos professores.

O que a pandemia mudou, em termos de rotina escolar, na vida de Vinícius? Se este não estava matriculado na Educação Infantil. Algumas crianças, de outros grupos, desenharam que ficaram em casa com os avós, que assistiram televisão e jogaram videogame. Vinícius também disse – e desenhou – que ficou em sua casa. Mas qual a diferença de uma criança que ia para a escola e ficou em casa por ter tido suas aulas

canceladas por uma pandemia mundial e para outra criança que não frequentava a escola e já vivia em casa?

É difícil responder estas perguntas pois elas não foram significadas por Vinícius em uma instância de enunciação, mas ao observarmos os indícios, percebemos algumas modificações nas falas de Vinícius, quando as perguntas são direcionadas apenas para ele (como as primeiras perguntas da pesquisadora auxiliar) em que ele diz que não sabe sobre a pandemia. E quando a pesquisadora pergunta para o grupo “*Alguém aqui teve aula no computador?*” e as crianças e o Vinícius levantam as mãos e dizem “Eu”.

Aos pensarmos sobre o não conhecimento de Vinícius sobre a pandemia e a discussão que Vigotski (2006) tece na *crise dos sete anos* sobre a *vivência atribuída de sentido*, em que a criança começa a perceber as coisas que acontecem com ela, sente fome e sabe que sente fome, precisamos levar em consideração que, durante os anos pandêmicos, Vinícius tinha 4 anos. Não frequentando a escola, sem uma alteração brusca na rotina, qual foi o sentido atribuído a esta experiência? Qual conexão ele estabelece entre essas experiências vividas no processo de significação?

Cena 6: Livro: *Girafas não sabem danças, montagem de uma festa com as crianças e receita de brigadeiro (19/06/2023)*

Neste dia, Vinícius tinha tomado 2 vacinas, estava com dor no corpo e não conseguiu se mexer direito, participou da oficina de forma mais quieta, sem falar nem interagir muito com as crianças. Ao final da Oficina, entregamos ao Vinícius um estojo cheio de lápis de cores e canetinha, para que ele pudesse usar na escola, o corpo rígido da vacina deu lugar o sorriso estampado no rosto, seus braços de movimentaram a me deram um abraço rápido, seguido de um “tchau” e uma corrida para fora da sala.

Na **Cena 6**, em que, ao final da Oficina, Vinícius ganha um estojo com lápis e canetinhas das pesquisadoras. O estojo é um símbolo escolar, é parte do material de um estudante, assim, mais uma vez, o sorriso no rosto, os olhos arregalados e o abraço nos dão indícios de que, ali, Vinícius se torna um pouco mais parte da escola.

Cena 7: *Retomada sobre as histórias contadas e construção coletiva de cartazes sobre as historias (26/06/2023)*

A pesquisadora faz uma roda no meio da sala com as crianças, e começa dizendo que aquele seria o último encontro com a sala, e que gostaria de lembrar, junto deles, quais

foram as oficinas que nós fizemos nas últimas semanas. Foi mostrando livro por livro e perguntando às crianças qual história era aquela, o que elas tinham gostado mais... Vinícius respondia todas as perguntas no coletivo, levantou a mão para falar, cantou as músicas que nós cantávamos no início das oficinas....

Ao final, as crianças se dividiram em pequenos grupos, para juntos construírem um cartaz sobre a história escolhida. Vinícius ficou no grupo sobre o livro “Ninguém gosta de mim”. Vinícius senta na mesa conversando com os colegas

PA²⁵: - “você precisam pensar em algo que mais gostaram dessa história, que conta a história desse lobinho....”

Vinícius: “é um cachorro” interrompe

PA: - “é um cachorro mesmo, aí vocês vão fazer um desenho aqui nessa cartolina”

Vinícius pega o estojo que ganhou na semana passada, e puxa a cartaz na sua direção

Vinícius: - “eu vou fazer o floquinho, posso fazer de canetinha?” pega uma canetinha dentro do seu estojo e cochicha para Vitor “agora eu tenho também”

As crianças começam a conversar sobre quem vai fazer o que nos desenhos,

Vinícius começa a distribuir os personagens para o colegas

Vinícius: - “você vai fazer o bolo, você vai fazer o floquinho, e você vai fazer a lua”

Quando as crianças começam a pegar seus lápis para desenharem, Vinícius puxa a cartolina na sua direção e começa a desenhar o Floquinho (personagem principal da história) no centro do cartaz, em seguida desistiu de desenhar o Floquinho e começou a desenhar o bolo enquanto falava com os colegas

Vinícius: - “deixa eu ver seu cachorro? Olha essa cor de lápis” Ei, da aqui o livro, daí aí” diz para Vitor, o colega passa o livro para Vinícius,

PA: - “e o floquinho? Quem vai fazer?”

Vinícius: - “EU” puxando a cartolina para a sua direção com a mão esquerda e segurando seu estojo com a mão direita.

Na última oficina, **Cena 7**, a pesquisadora retoma com as crianças os livros lidos, pedindo para que elas digam sobre os personagens, sobre as coisas que gostam e que não gostaram nas histórias, logo neste momento, a sensação de estranheza aparece: Vinícius levantou a mão e respondeu todas as perguntas da roda.

Em um segundo momento, as crianças se direcionaram para pequenos grupos, com o intuito de criarem um cartaz coletivo sobre uma das três histórias apresentadas nas

²⁵ Pesquisadora Auxiliar do Grupo de Pesquisa

oficinas. O grupo de Vinícius ficou responsável pela história do livro “Ninguém gosta de mim”.

Ao observarmos as gravações deste dia, nos deparamos com alguns movimentos de Vinícius que não tinham aparecido antes, durante a criação do cartaz coletivo Vinícius assume um lugar de centralidade nas decisões do grupo: “eu vou fazer o floquinho, posso fazer de canetinha?”; direciona o que cada colega vai fazer “você vai fazer o bolo, você vai fazer o floquinho, e você vai fazer a lua”. E quando a pesquisadora auxiliar pergunta quem vai fazer o floquinho (personagem principal da história), Vinícius responde: “eu”!.

Ao final das oficinas, quando tiro meu *zoom* de Vinícius e volto a observar a sala inteira, indago: o que aconteceu com o Vinícius? Como aquela criança com o corpo rígido, olhar assustado e com ausência de fala se transformou nesta criança que responde, participa ativamente e lidera o grupo em que está inserido?

As relações que Vinícius estabeleceu com o meio, ao longo dos meses de pesquisa foram solo fértil para a transformação de sua potência. Durante as oficinas a configuração física dos corpos foi alterada: anteriormente, na sala de aula, os corpos das crianças ficaram enfileirados, preenchidos por atividade da apostila e com as interações interrompidas pela necessidade de se finalizar a tarefa proposta. Nas oficinas, o lugar dos corpos se alteraram, assim como suas relações, entre uma dança e outra, uma atividade e outra, uma história e outra, as crianças criaram novas interações, conversavam mais uma com as outras e com o Vinícius.

Durante as oficinas, aconteciam aproximações entre as crianças e o Vinícius, que não aconteciam dentro da sala de aula. O livre espaço de circulação, em que elas podiam ir até as cadeiras uns dos outros e perguntas sobre os desenhos que estavam sendo feitos alteraram e ordenaram as relações (e os afetos) ali estabelecidos.

Para Espinosa (2015), “o que constituía a forma de um indivíduo consiste em uma união de corpos” (p.64), sendo que um corpo tem dois seguimentos, como já vimos: o atributo extensão e o atributo pensamento. No atributo extensão o corpo é formado por infinitos outros corpos em um relação de repouso e de movimento, justamente pelo fato dos afetos implicarem em passagens, em mudanças no estado do corpo, como estamos observando com Vinícius.

Os encontros estabelecidos através das oficinas, potencializaram os afetos de Vinícius, que se reordenaram a através de uma temporalidade própria, que foge às normas do relógio e do calendário.

Neste sentido, Sawaia e Magiolino (2016), tecem uma a discussão sobre a *temporalidade das emoções*, em que sentimento indica uma emoção que permanece presentificada, mesmo já tendo sido vivenciada. Fica marcada no corpo, atualizada em sua constância como uma experiência emocional intensiva.

O sentimento enquanto uma emoção presentificada no corpo memorioso nos mostra a importância de um trabalho com as emoções através do processo de significação e de transformação de cada crianças diante das situações expostas. A temporalidade pensada enquanto reordenamento, enquanto passagem de uma potência menor para uma potência maior, de causa inadequada para causa adequada, de ter parte e ser parte.

Vinícius chega a escola marcado pelo sentimento do medo diante de um novo cenário que era exposto, seu corpo, talhado aos costumes de uma rotina longe da escola, se assusta com o novo ambiente: uma professora, crianças diferentes, atividades, regras novas. Ao longo dos meses de aula, as relações foram sendo estabelecidas, o corpo foi brincando durante os intervalos, foi comendo nas longa mesas coletivas do refeitório. Mas o que aconteceu nas oficinas? Como se deu essa transformação que pudemos acompanhar durante os quatro encontros?

Durante as oficinas, Vinícius foi colocado em outro lugar, em outras relações, em outras interações que potencializaram seus afetos, as atividades foram tendo outros sentidos, seus os afetos resignificados e o sentimento de medo deu lugar ao sentimento de pertencimento.

A potência para esse reordenamento, dentro da temporalidade de cada um, vem da relação de afetação, do encontro e (re)composição entre os corpos. É preciso encontrar nos amigos, nas outras atividade, em um outro espaço dentro da sala de aula, um estabelecimento de novas conexões entre as vivências e uma reestabelização entre os afetos e as funções.

As oficinas deram ao Vinícius e as crianças que participaram delas, a possibilidade de experimentarem seus corpos de uma forma ativa, dentro da escola. De certa forma, a configuração escolar no Brasil acaba sendo uma fonte de inadequação, as cadeiras enfileiradas, o ensino apostilado, a falta de parque e de momentos de livre conviência, assim como o trabalho com as emoções proposto pela competências

socioemocionais e a inserção do professor mediador como responsável pelo controle das emoções e dos corpos.

É importante que o espaço escola seja constituído de uma maneira em que os estudantes possam, pouco a pouco, ganhando cada vez mais adequação naquele espaço, sendo mais parte.

Capítulo Cinco: Considerações Finais

Como escrever as considerações finais de algo que se movimenta? Qual teria sido o começo? E qual será o fim? Nesta pesquisa, tomamos como linha condutora o processo, o caminho, o movimento, a passagem. Como finaliza-lá? Como olhar para o Vinícius e escrever uma consideração final? Como olhar para mim, para o meu processo de transformação – junto de Vinícius, Vigotski e Espinosa – e finalizar?

Ao longo desta pesquisa, tentamos possibilitar novas experiências de afetação frente ao trabalho com as emoções na escola, de uma forma coletiva, relacional, no caminho de transformação de uma menor potência para uma maior potência, de causa inadequada em causa adequada, de ter parte para ser parte, de (res)significação.

Logo nas primeiras semanas de observação dentro da sala de aula tivemos contato com o Projeto de Convivência, que tinha como objetivo desenvolver um trabalho com as emoções a partir de aulas de 45 minutos. Ao analisarmos o material distribuído para este Projeto, nos deparamos com uma discussão das emoções através do controle, da ação individual e de uma prerrogativa moral. Uma vez que se é colocado que a raiva precisa ser controlada, esta emoção é vista como algo a ser retirado da vida das crianças.

Assim como no trabalho com as competências socioemocionais, o Projeto de Convivência não historiza e politiciza as emoções, mas controla, prende e reprime. A emoção é vista como algo privado de cada sujeito, a ser trabalhada dentro da uma temporalidade do capital, da concorrência, da cultura da paz, a mesma temporalidade para todas as crianças.

Mas o que acontece quando nos deparamos com Vinícius, em seu primeiro dia de aula? O olhar cabiscaixo, os ombros colados ao corpo, a rigidez na locomoção, a ausência de fala, a dificuldade de se relacionar com os colegas nos fazem expandir o olhar sobre o corpo, sobre as emoções, sobre as relações e sobre o tempo.

Ao longo das semanas, Vinícius foi se relacionado com os colegas, participando das atividades, aprendendo as letras do alfabeto, desenhando nas aulas de artes, brincando, movimentando-se. Durante as oficinas, a mudança na configuração física da sala em que as crianças puderam sentar no chão, dançar, pular, se reunir em grupos, fez com que as relações também se reconfigurassem, com um livre espaço para a movimentarem seus corpos, as crianças vinham conversar mais com Vinícius, perguntavam sobre seus desenhos e Vinícius começou a conversar mais com elas também.

Analisando as produções de Vinícius nas oficinas, os desenhos iguais aos dos colegas e o estojo que ganhou na oficina três, nos dão indícios de um movimento de Vinícius de se sentir parte daquele antes (se tornar causa adequada), poder agir de forma ativa, se colocar, ser.

Na última Oficina, em que lidera a distribuição das funções de seu grupo, assumindo o papel de centralidade, com o corpo em cima da mesa, são indícios da sua passagem de uma menor potência para uma maior potência, de causa inadequada para causa adequada, de ter parte para ser parte, reordenando seu afetos.

As relações dentro da escola, as oficinas, a possibilidade de experienciar seu corpo em novas situações, se sentir parte, fazer parte e ser parte, o papel do meio em sua constituição, a temporalidade necessária para que isso acontecesse fez com que Vinícius se tornasse causa adequada daquele espaço.

Segundo Vigotski (1938/2010) o meio em que a criança se insere deve ser compreendido como variável e dinâmico, norteando seu desenvolvimento que é modificado em cada idade de sua vida. Assim, não apenas a criança se modifica, modifica-se também a relação que estabelece com o meio e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança, mas de uma forma totalmente diferente.

Ao longo dos meses as mudanças nas relações que Vinícius estabelece dentro da escola vão mudando, mas isso não acontece de uma hora para outra! Tem um tempo, um movimento. A emoção tem um tempo para o desenvolvimento, uma temporalidade.

Vigotski (2006) ao escrever sobre as crises, mostra a existência deste tempo e como ele deve ser respeitado e acompanhado. Nos primeiros anos de vida, a criança possui um afeto imediato, se algo chama a sua atenção, tem seu afeto direcionado à ela. Ao longo do tempo, a criança vai desenvolvendo a capacidade de afetar e ser afetado, é uma outra relação que vai sendo construída e significada na relação, na cultura, no contexto. (Magiolino, 2010).

Na crise dos sete anos, segundo Vigotski (2006) a criança vai aprendendo a generalizar esses afetos, ela brinca, imagina! E este afeto vai sendo colocado na vivência, com uma conexão um pouco maior. Não é uma habilidade a ser desenvolvida.

Espinosa, na Parte II de *Ética*, Definição V discorre que “Duração é a continuação indefinida do existir” (p.127), infinita na substância e nos modos finitos. Ao falar sobre duração, o autor não se refere a um tempo cronológico, mas a uma sequência lógica, um encadeamento de coisas. Será este o primeiro passo para a discussão sobre temporalidade das emoções? Uma atemporalidade relacionada com a duração dentro de um encadeamento de sentidos?

Ao longo das experiências das crianças, e de Vinícius, a emoção vai se constituindo em um encadeamento de sentidos, como se fosse elos, engenhos.

Na filosofia de Espinosa, cada indivíduo singular é constituído por disposições corporais próprias que configuram diferentes *engenhos humanos* distintos. Com o intuito de dar conta da singularidade dos desejos e dos modos de ser, a palavra latina *ingenium* emerge nos estudos de Espinosa. A rigor, pode-se traduzi-la por personalidade, caráter, talento, entre outras coisas. (Oliveira, 2021)

O termo “engenho” é escolhido entre todos, pois consiste justamente em uma palavra do vocabulário de Espinosa (...). Com a noção de engenho atingimos uma concepção da formação dos seres humanos como resultado de uma *interação social* e, por isso, podemos falar tanto de engenhos singulares ou individuais (o modo de ser ou as disposições internas deste ou daquele indivíduo) como, também, de engenhos coletivos (o modo de ser ou as disposições internas de coletivos humanos ou nações). (Oliveira, 2021, p.15-16)

Assim, o engenho humano vai se delineando de acordo com o modo pelo qual cada indivíduo é, ao longo da vida, afetado pelas coisas exteriores. O engenho, ou a personalidade em Vigotski, vai se constituindo dentro desta sequência de afecções e a duração tem a ver com esse encadeamento, não no tempo cronológico, mas no tempo aionico, intensivo, na intrínseca relação entre emoção, memória e imaginação.

Diante disso, este trabalho teve como objetivo apresentar uma outra forma de trabalho com as emoções, colocamos aqui as emoções em um outro plano de afetação, o da experiência vivida, através da arte, da música, do corpo, das relações, da literatura. Em que Vinícius pode, pouco a pouco, dentro da temporalidade de sua experiência vivida se tornar parte do espaço escolar.

Referências:

- BERNARDES, C. M.; DITOMASO, A.; CALIXTO, J. S. A hora e a vez das competências socioemocionais no contexto educacional em tempos de pandemia. Maceio, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, SEB, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 29 de Ago. 2023
- BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacher. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS), v. 22, p. 1420-1445, 2020
- CHAVES, C. M.; HAIASHIDA, K. A. Abordagem das competências socioemocionais no ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021
- DELEUZE, Gilles. Spinoza – filosofia prática. Tradução: Daniel e Lucien Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- ESPINOSA, B. (1677/2008). Ética. Belo Horizonte: Autêntica.
- Frigotto, Gaudêncio (2009). Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(Supl.1), 67-82. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>
- G1 Campinas. Número de famílias em situação de extrema pobreza cresce 16,9% em Campinas na pandemia. Acesso em: 03, out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/09/15/numero-de-familias-em-situacao-de-extrema-pobreza-cresce-169percent-em-campinas-na-pandemia.ghtml>
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- IGNÁCIO, Fabiana; RAMIREZ, Rodrigo Avella; BERGAMO, Renata Oliveira Campos. Competências socioemocionais e educação profissional: práticas docentes em ensino remoto. *Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade–RIET*, v. 2, n. 2, p. 246-263, 2021.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Material: Competências Socioemocionais. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialeducacao/como-definir-as-competencias-socioemocionais-para-apoiar-o-trabalho-em-sala-de-aula.html>. Acesso em 9 dez 2023.
- LEMOES, A. S. C.; MAGIOLINO, L. L. S.; SILVA, D. N. H. Desenvolvimento e personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, v. 47, p. e116926, 2022.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. [2. ed]. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- LURIA, A. R. (1992). A construção da mente (M. B. Cipolla, Trad.; M. Cole & K. Levitin, Org.s). São Paulo: Ícone. (Original publicado em 1979).
- MACHADO, Luis. Pais pedem retorno as aulas presenciais no PI. União, Piauí, agosto, 2021. Disponível em: <https://postuniao.com.br/Publicacao.aspx?id=178691>
- MAGIOLINO, L. L. S. Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da Obra de Vigotski 2010 (Tese de doutorado)
- MAGIOLINO, L.L.S. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia & Sociedade*. 2014, v. 26, n. spe2
- MAGIOLINO, L. S; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Imaginação e criação como potência para a liberdade: subvertendo a lógica da violência na juventude. *FRAGMENTOS DE CULTURA*, v. 30, p. 227-238, 2020
- MENDES, M. L. C.; BAPTISTA, M. T. Estudo de caso interventivo: relato de um método possível para estudo de identidade. In: **Interamerican Journal of Psychology** [en linea] 2005, p. 457-466. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28439316> Acesso: 25 de maio de 2017

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sóciohistórica. *Informática na Educação: teoria e prática*. Porto Alegre, v. 11, n.1, 2008, p. 56-68.

OLIVEIRA, Fernando. Bonadia de. O espinosismo na crítica de Vigotski ao livre-arbítrio cartesiano. Palestra no Congresso Internacional Freire e Vigotski, Florianópolis, 2021. Mimeo.

PASQUALINE, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, v. 14, n. 1, p. 31- 40, jan 2009.

PINO, Angel. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação & Sociedade** (Vygotsky – O manuscrito de 29 – Temas sobre a constituição cultural do homem), Campinas, Cedes, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PINO, Angel. A Criança e seu Meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21 n. 4, p. 727-740, jan. 2010.

RICCI, T. F.; SANTOS CRUZ, J. A. O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, n. 00, p. e021003, 2021. DOI: 10.32930/nuances.v32i00.9116.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Ed. Almedina, 2020

SAWAIA, B. B.. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364 – 372, set. 2009.

SAWAIA, B. B; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Pelo reencantamento da Psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. *Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso*, v. 35, p. 343-360, 2015.

SAWAIA, B. B.; MAGIOLINO, L. L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: Luci Banks-Leite; Ana Luiza B. Smolka; Daniela Dias dos Anjos. (Org.) **DIÁLOGOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL INTERLOCUÇÕES COM A CLÍNICA DA ATIVIDADES**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v.01, p.61-86.

SAWAIA, B. B., MAGIOLINO, L. L. S. & Silva, D. H. N. (2022). Por uma teoria sócio-histórica das emoções. In Moreira, M. I. G & Sousa, S. M. G. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais* (pp. 93-124). Goiânia: Editora PUC Goiás.

SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. **Competências socioemocionais: Reflexões sobre a educação escolar no contexto da pandemia**. Rio Grande do Sul: UNIJUI: 1-16 p. 2021.

SECRETARIA DE ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE (SAPS). Protocolo de Manejo Clínico do Coronavírus (COVID-19) na Atenção Primária à Saúde. Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://www.unasus.gov.br/especial/covid19/pdf/37>

SILVA, Daniele. Imagem, criança e escola: processos criativos na sala de aula. Campinas, 2006. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

TAVARES, M. T. G.; PESSANHA, F. N. L; MACEDO, N. A. Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. *Zero-a-Seis*. Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e78996>

VIGOTSKI, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 103-136.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**. Traduzido por Márcia Pileggi Vinha. São Paulo, v. 21 n.4, p. 681-701, jan. 2010.

VIGOTSKI, L. S. A **brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, (8), 18-36. Recuperado em 15/12/2011, de <http://www.ltds.ufrrj.br/gis/.2008>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L. S. O problema de método. In VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes, 1991, p.67-88

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones,

2006.