



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

JULIANA DA CONCEIÇÃO BARBOSA

**AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA:
UMA ANÁLISE WALLONIANA DO FILME PRECIOSA**

João Pessoa/PB

2020

JULIANA DA CONCEIÇÃO BARBOSA

**AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA:
UMA ANÁLISE WALLONIANA DO FILME PRECIOSA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

João Pessoa/PB

2020

B238a Barbosa, Juliana da Conceicao.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA: UMA ANÁLISE
WALLONIANA DO FILME PRECIOSA / Juliana da Conceicao
Barbosa. - João Pessoa, 2020.

74 f.

Orientação: Fernando César Bezerra de Andrade.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Afetividade. Adolescência. Aprendizagem escolar. I.
Andrade, Fernando César Bezerra de. II. Título.

UFPB/BC

**AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA:
UMA ANÁLISE WALLONIANA DO FILME PRECIOSA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em:

11 de agosto de 2020.

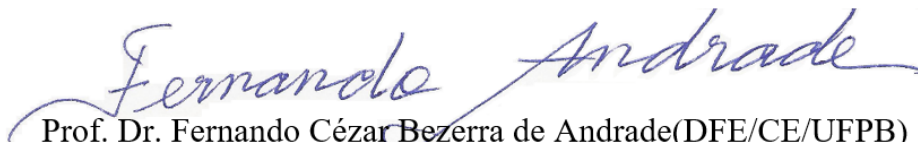
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Teresa Falcão Coelho (DFE/CE/UFPB)



Profa. Dra. Blenda Carine Dantas de Medeiros (DFE/CE/UFPB)



Prof. Dr. Fernando Cezar Bezerra de Andrade (DFE/CE/UFPB)
(Orientador)

Dedico este trabalho a todos os professores que carregam consigo as dificuldades do ato de lecionar, e em especial o meu orientador, o professor Fernando Andrade, sem o qual esse trabalho não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, que me proporcionou o acesso à educação, principalmente aos meus pais Geovani Barbosa e Fernando Araújo, que, mesmo não biológicos, me deram um lar e amor incondicional e que me ensinaram a importância da escola.

Agradeço em especial meus sobrinhos, Ana Beatriz e Arthur, pois a existência de ambos que deram força para nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço a todos(as) meus (minhas) colegas de classe que acompanharam minha trajetória na universidade, sempre dispostos a dar o apoio necessário para concluir cada disciplina cursada, em especial minhas colegas Glaucia Cavalcante e Mylena Alves, que sempre me inspiraram no caminho acadêmico, me acolhendo na classe de uma forma muito especial. Também agradeço a Andreia Oliveira, que aconselhou bastante na construção deste trabalho.

Agradeço ao meu amigo, Mateus Stefani, por sempre ouvir minhas frustrações e me apoiar nesse caminho difícil que é a vida, em sintonia com minhas dificuldades acadêmicas. Também agradeço a meu grande amigo, Oscar Alves, que esteve comigo desde a minha inclusão em outro curso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apoiando minha mudança para o curso atual, e que me inspirou profundamente pelo seu exemplo como estudante universitário.

Agradeço também a minha prima, Myrna Andreza, cujo trabalho como escritora e professora me incentivam diariamente.

Agradeço imensamente a todos os professores da UFPB, em especial a meu orientador, Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade, cuja dedicação em seu trabalho proporcionou esse trabalho.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem o objetivo problematizar, no estudo do caso fictício de Claireece Jones, apresentado pelo filme *Preciosa - Uma história de esperança*, a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem durante a adolescência, à luz da teoria walloniana, considerando-se os diferentes contextos socioescolares por ela vividos. Seus objetivos específicos são: caracterizar a afetividade no processo de desenvolvimento humano, segundo a teoria walloniana; identificar os processos de desenvolvimento social e da personalidade durante a adolescência; identificar em extratos, enredo e personagens, modos de influir afetivamente no processo de ensino e aprendizagem; analisar a relação entre afetividade e aprendizagem no caso da personagem Claireece Jones, para ilustrar modos de influir afetivamente no processo de ensino-aprendizagem durante a adolescência. Para alcançar esses fins, desenvolvemos pesquisa qualitativa, de caráter documental. Como resultados, a análise da afetividade na narrativa fílmica focaliza quatro momentos bem representativos do desenvolvimento afetivo da protagonista: primeiro, ela é apresentada no contexto familiar e escolar original; depois, ela é enfocada na descoberta da escola *Each one teach one* e da Professora Blue; num terceiro tempo, Claireece Jones é vista começando a aprender a ler e escrever; finalmente, ela é apresentada na transição de seu autoconceito, sua autoimagem, de seu status de personalidade e da elevação de sua autoestima que, integrados em uma afetividade mais autônoma e livre, remetem à conquista de sua identidade com papéis de adulta (estudante, mulher, mãe, trabalhadora). Esses dados são interpretados, sobretudo, a partir da teoria sobre a afetividade, desenvolvida por Henri Wallon e pesquisadores colaboradores. Os resultados desta pesquisa demonstram a importância de atentar-se pedagogicamente tanto para o processo de desenvolvimento afetivo durante a adolescência quanto para entendê-lo como motivador do processo de aprendizagem, mesmo sob impacto da violência doméstica e sexual, da privação material e do preconceito racial, socioeconômico e de gênero.

Palavras-chave: Afetividade. Adolescência. Aprendizagem escolar. Análise fílmica. Teoria Walloniana.

LISTAS DE SIGLAS / ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EOTO - *Each One Teach One*

EJA - Educação de Jovens e Adultos

JP - João Pessoa

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A AFETIVIDADE SEGUNDO A TEORIA WALLONIANA	12
2.1 Breves referências biográficas de Henri Paul Hyacinthe Wallon.....	12
2.2 A teoria de Wallon: uma síntese.....	13
2.3 A afetividade no processo de desenvolvimento humano, segundo a teoria walloniana	18
3 ADOLESCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS ASPECTOS DESSE PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	25
3.1 Conceito e características gerais.....	26
3.2 Principais características do desenvolvimento social e da personalidade durante a adolescência	29
3.2.1 Desenvolvimento da personalidade: autoconceito, autoestima, conquista de status de personalidade	30
3.2.2 Desenvolvimento social: transição do sistema de apego centrado na família para o sistema de apego centrado nos iguais (colegas de escola).....	33
3.3 A afetividade durante a adolescência, pela teoria de Wallon: quais as tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas nessa etapa?	36
3.4 Adolescência e violência: riscos para a aprendizagem.....	39
4 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM DURANTE A ADOLESCÊNCIA: PRECIOSA	42
4.1 O filme seus personagens e <i>núcleo narrativo</i>	42
4.2 A afetividade de Preciosa relacionadas às experiências escolares	47
5 DO MOVIMENTO CENTRÍPETO PARA O CENTRÍFUGO: A REVOLUÇÃO DE PRECIOSA.....	52
5.1 Análise entre efeitos que contextos socioafetivos escolares produziram na aprendizagem e na autoestima de Preciosa	52
5.2 A importância da relação entre Blue e Preciosa à luz da teoria walloniana	63
6 DOS AFETOS À APRENDIZAGEM, DA APRENDIZAGEM AOS AFETOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

A afetividade é uma capacidade desenvolvida desde o nosso nascimento, pelas sensações que percebemos a nossa volta, pelos primeiros movimentos do nosso corpo, que trabalha para aprender a identificar desconfortos e prazeres, como um bebê que processa os movimentos dos músculos, descobrindo coisas novas e aprimorando suas emoções iniciais.

A afetividade, segundo Jalley e Prévost (2006, p.35), tende a ser um conceito vago, “englobando estados tão diversos como as emoções, as paixões, os sentimentos, a ansiedade, a angústia, a tristeza, a alegria e até as sensações de prazer e dor”, implicando, da perspectiva walloniana, relações com outros campos funcionais, como aqueles que envolvem a cognição e a motricidade, sem, todavia, confundir-se inteiramente com estas duas.

Desde o apego, na primeira infância até sentimentos refinados, como a saudade, a afetividade atravessa a vida, dando-lhe cor e demandando cuidados, atenção, inclusive por quem educa. Tanto que Ortiz, Fuentes e López (2007, p.105) lembram, acerca do apego, que ele “tem uma função adaptativa para a criança, para os pais, para o sistema familiar e, em último caso, para a espécie”, de sorte que, como mostra o exemplo, a afetividade determina relações, fundamenta a personalidade e guia a condução do processo de desenvolvimento e educação, pelos adultos (progenitores ou quem cumpre a função, no caso do apego, mas, depois, na escola, professoras e professores). Aquela função subjetiva permite a adaptação gradual e proporciona segurança emocional (ORTIZ; FUENTES; LÓPEZ, 2007).

Assim, emoções e sentimentos, como componentes da afetividade, vão se transformando e ampliando-se, de modo que ações e fatos vividos colaboram para a identificação e expressão dos sentimentos, como amor, medo, raiva, alegria, dentre outros.

Conforme a evolução emocional ocorre, a pessoa reconhece as suas emoções em situações rotineiras e circunstâncias da vida. De modo que, nas estruturas de nossa consciência, a afetividade participa dessa evolução. Mais uma vez nas palavras de Ortiz, Fuentes e López (2007, p.118):

As emoções permitiram nossa sobrevivência e continuam favorecendo a adaptação humana; mas para que o funcionamento seja adaptativo, é preciso que sejam flexíveis acordes com a situação e que o nível de ativação emocional seja suficiente para motivar a ação, mas, ao mesmo tempo, manejável e tolerável. Por isso, uma das grandes tarefas evolutivas é o desenvolvimento da regulação emocional.

Nesse desenvolvimento, o afeto é construído com distinções do que é agradável ou não, em percepção dos fatores externos e internos do ser humano. E esse sentimento está presente no processo de aprendizagem, pois a sensibilidade para o aprendizado começa com a atração pelo conhecimento, e isso é feito a partir de relações interpessoais mantidas pelos humanos.

Como afirmam Ortiz, Fuentes e López (2007, p.114): “Depois de muito tempo esquecido, devido à uma concepção das emoções como perturbadoras do raciocínio e de uma aproximação essencialmente cognitiva à realidade humana, hoje podemos observar um renovado interesse pelo desenvolvimento emocional”. Pensando dessa forma, enquanto processo de ensino e aprendizado formal na escola, o professor precisa interferir nos afetos do aluno para motivar a assimilação do objeto de conhecimento, promovendo o reconhecimento do vínculo que há entre aluno e saber. Não raro, essa relação determina a forma como o aluno se desenvolve dentro da sala de aula.

De fato, também foi esse o meu caso. Para esta pesquisa, reconhecendo a importância da temática, foi necessária a experiência vivida na escola, por meio dos Estágios em Gestão Educacional, nos quais, além dos processos administrativos, observei o trabalho dos docentes em sala de aula e a comunicação entre eles e os alunos adolescentes, em uma escola de ensino Fundamental e Médio da rede pública na cidade de Cabedelo-PB, assim também como o Estágio em Educação Infantil, no qual foi possível observar outra faixa etária e seus processos de desenvolvimento em relações de convívio dentro de um Centro de Referência de Educação Infantil – CREI – de João Pessoa-PB. Nelas constatee a decisiva influência dos afetos nas relações de ensino-aprendizagem.

Partindo dessas vivências pessoais, também comparo o meu caminho acadêmico, repleto de desafios e dificuldades que provocaram emoções diversas ao longo da graduação. Dentre eles, percebi a falta de vínculo com os professores para conversas mais abertas a respeito de dificuldades com certos conteúdos e execução de atividades. Isso se juntou ao processo de afastamento criado pelo ensino tradicional, que não colaborou para minha educação emocional, tão necessária desde a educação básica.

Identifiquei, então, a afetividade como um tema pouco discutido no meio acadêmico, a partir da pesquisa bibliográfica sobre a produção na UFPB: localizei no repositório da Universidade Federal da Paraíba apenas doze Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que recorrem a esse conceito, e com o alcance em níveis de ensino diferenciados.

Escolhi tratar da temática durante a fase da adolescência, buscando contribuir para a caracterização do afeto enquanto formação emocional no contexto de formação da identidade e aceitação na juventude, em meio ao momento de vida iniciado pelo fim da infância e voltado para uma preparação para a fase adulta (PALÁCIOS; OLIVA, 2007), etapa vivida inteiramente, com sorte, como a infância, sob o acompanhamento da escola: a transformação física e mental do adolescente repercutem, é claro, no aluno que ele também for.

Considero este estudo sobre a afetividade como influência sobre os processos de aprendizagem durante a adolescência fundamental para o curso de Pedagogia, pois o profissional dele egresso acompanha várias fases da educação básica, que envolvem a adolescência, alcançando a educação de jovens e adultos (EJA): nesse sentido, em mais de uma modalidade e tempo, o pedagogo envolve-se com a afetividade durante a adolescência e deve, como um cientista da educação, sempre acompanhar as modificações que integram o processo de aprendizagem, superando obstáculos e estimulando afetivamente seu alunado.

Como organização deste trabalho, para tratar da afetividade como fator determinante da aprendizagem durante a adolescência, objeto de minha pesquisa, e a fim de apreciar dimensões biológicas e cognitivas às voltas com a afetividade, no próximo capítulo recorrerei à teoria criada por Henri Wallon (1971), filósofo e médico francês, especialista em psiquiatria infantil, que deu, já no início do século passado, um lugar de destaque à afetividade como influência no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, apresentarei conceito e síntese das características da adolescência por Palácios e Oliva (2007), descrevendo o desenvolvimento social e de personalidade, a contribuir para entender fatores como a violência escolar e seus riscos para a aprendizagem, de modo a acentuar, com esse quadro, as qualidades da teoria walloniana sobre a afetividade na explicação das mudanças vividas pela personagem do filme.

Assim, na penúltima parte deste trabalho, desenvolverei a análise de obra cinematográfica do filme “Preciosa- Uma História de Esperança” (DANIELS, 2009), com foco no seguinte problema: como a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem da adolescente Claireece “Preciosa” Jones, considerando-se os diferentes contextos socioescolares por ela vividos? Para responder essa pergunta, sintetizarei o enredo e caracterizarei personagens marcantes, aplicando a esses elementos a interpretação pela teoria walloniana, empregada em toda pesquisa feita de forma documental (PIANA, 2009).

Tenho, pois, como o objetivo geral problematizar, no estudo do caso fictício de Claireece Jones, apresentado pelo filme Preciosa - Uma história de esperança, a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem durante a adolescência, à luz da teoria walloniana, considerando-se os diferentes contextos socioescolares por ela vividos. Meus objetivos específicos são: caracterizar a afetividade no processo de desenvolvimento humano, segundo a teoria walloniana; identificar os processos de desenvolvimento social e da personalidade durante a adolescência; identificar em extratos, enredo e personagens, modos de influir afetivamente no processo de ensino e aprendizagem; analisar a relação entre afetividade e aprendizagem no caso da personagem Claireece Jones, para ilustrar modos de influir afetivamente no processo de ensino-aprendizagem durante a adolescência.

Por fim, apresento as considerações com reflexões acerca do resultado obtido nessa pesquisa, respondendo à pergunta feita e indicando desdobramentos deste trabalho.

2 A AFETIVIDADE SEGUNDO A TEORIA WALLONIANA

Neste capítulo buscamos apresentar o autor Henri Wallon (1879-1962), com uma breve biografia embasada por Gratiot-Alfandéry (2010), e, posteriormente, a teoria walloniana, que explica o papel da afetividade no desenvolvimento humano, sua integração com outros campos funcionais e seu papel no processo de ensino e aprendizagem, à luz do próprio autor e de pesquisadores colaboradores – Wallon (1981, 1975, 2008); Almeida (2005, 2010); Galvão (1998); Silva (2014); Dantas (1992) e Mahoney (2005,2010).

2.1 Breves referências biográficas de Henri Wallon

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, na França, formando-se em Filosofia na Escola Normal Superior em 1902, de que, por seu destaque como discente, se tornou professor após sua graduação. No ano seguinte começou a estudar Medicina, e concluiu o curso em 1908, com a especialização em psiquiatria infantil, com destaque, em seu doutoramento, para as anomalias motoras e mentais das crianças (o que aparecerá, anos depois, em “A criança turbulenta” [WALLON, 2007]).

Conforme Alfandéry (2010), em 1909 teve sua primeira publicação, cujo título é: “Delírio de Perseguição. O delírio crônico na base da interpretação”. Em meados de 1914, Wallon trabalhou como médico durante a 1ª Guerra Mundial. Após seu retorno da guerra, entre os anos de 1919 a 1937, Wallon passou a trabalhar para a Sorbonne, universidade francesa renomada, sendo ele responsável pelos seus cursos e conferências relacionadas à psicologia da criança.

Conforme seus estudos avançavam ele publicou a sua tese de doutorado, “A criança Turbulenta” em 1925 e em sequência fundou o laboratório de Psicologia da Criança, localizado em uma escola pública de Boulogne-Billancourt. Desse modo, mediante a sua credibilidade na área de psicologia, em 1927 Wallon tornou-se o presidente da Sociedade Francesa de Psicologia.

Entre 1929 a 1949, Wallon também integrou o Conselho Diretivo do Instituto de Psicologia da Universidade de Paris. Em seguida, suas publicações foram “*Principes de psychologie appliquée*” (1930) e “*Les origines du caractère chez l’enfant*” (1934), obras cujas traduções não estão disponíveis em português.

Ainda durante esse período, especificando os anos de 1935 e 1936, Wallon, marxista que era, organizou conferências de estudos sociais e marxismo, entre os intelectuais presentes no Círculo da Rússia Nova. Durante os anos de 1937 a 1949, Wallon

tornou-se professor de psicologia e educação da criança, no Collège de France, uma das mais avançadas instituições de ensino superior na cultura francesa. O trabalho nesse renomado centro de pesquisas voltadas para as mais diversas ciências possibilitou-lhe, então, a produção de mais uma publicação, “*La vie mentale*” (1938), sem tradução para o Português. No ano de 1941, Wallon publicou também seu livro “A evolução psicológica da criança” (WALLON, 1981).

Wallon, com a segunda guerra em andamento, estava envolvido também com questões políticas; então, em 1942 ele filiou-se ao Partido Comunista Francês, e no mesmo ano publicou seu novo trabalho, “Do Ato ao Pensamento” (WALLON, 2008). Tornou-se também secretário geral do Ministério da Educação Nacional e incluiu a psicologia escolar na França no ano de 1944. No ano seguinte ele publicou mais um livro, chamado de “As Origens do Pensamento na Criança”.

Entre os anos de 1945 e 1946, Wallon foi presidente da Comissão de Reforma Educacional da França e, interessado continuamente em política, acabou tornando-se deputado em Paris, de modo que em 1947 ele apresentou um projeto de reforma do ensino para a França. Também em 1948 lançou a revista “*Enfance*”, destinada a conteúdos escolares.

Um ano depois, em 1949 Wallon se aposentou, mas continuou com suas atividades em laboratório até o ano de 1953, quando, depois de um acidente que o deixou imobilizado, ele prosseguiu sua pesquisa em casa. Em 01 de dezembro de 1962, com 83 anos, faleceu enquanto preparava sua última obra, cujo título era “*Mémoire et raisonnement*”.

2.2 A teoria de Wallon: uma introdução

É possível dizer que, contemporânea ao modelo piagetiano (este, voltado para a explicação dos processos cognitivos, especificamente), a teoria walloniana compartilha com ele uma ambição de sistema explicativo complexo e profundo. Porém, distingue-se do sistema de Piaget, na medida em que tratou do processo de desenvolvimento como um todo – não se atendo à cognição, mas, antes, partindo de uma lógica integrativa de movimento, afetos e cognição, até alcançar a descrição da própria personalidade.

Essa preocupação walloniana explica-se, em paralelo com os interesses piagetianos, por uma razão comum e outra específica: a comum diz respeito aos esforços que tanto Piaget como Wallon promoveram no sentido de responder às grandes e, então, novas questões apresentadas à Psicologia pela educação em geral e a escolar, em particular. Era,

como indica Coll (1996), o tempo da primeira fase do desenvolvimento de uma psicologia que buscava responder a solicitações da prática educativa e que, em suas interlocuções com os problemas escolares, envolvendo infância e adolescência numa concepção de desenvolvimento ainda clássica, buscava apresentar uma explicação geral sobre como esses momentos da vida se dariam. Era, então, o tempo do estabelecimento da psicologia como ciência e, em particular, da fundação de uma psicologia científica que dialogasse com a educação.

Além desse ambicioso projeto da fundação de uma nova educação à luz da psicologia – e mesmo de uma nova psicologia, de caráter inteiramente científico, de que também tomou parte, a seu modo, Vigotski (OLIVEIRA, 1993) – há outra razão a ser considerada: Wallon, como Vigotski, tinha um pensamento marcado por uma concepção materialista dialética dos fenômenos psicológicos, – o que transparece na sua preocupação com o caráter imbricado das várias dimensões dos fenômenos psíquicos. Desse modo, o sistema teórico walloniano não só buscou considerar o que ele chamou de “campos funcionais”, mas a integração entre eles. Se, de fato, Piaget nunca negou essa relação, o modo como esses processos são abordados e descritos evidencia esse olhar dialético, que também marcou a teoria vigotskiana – esta última com sua singularidade.

Wallon é marxista. [...] Com efeito, não parece possível enveredar pelas vias desbravadas por Wallon sem adotar de boa vontade ou forçadamente uma atitude marxista: em primeiro lugar, é preciso ser capaz de pensar as contradições que a realidade nos apresenta [...] (ZAZZO, 1978, p. 86-87).

Tal compreensão permite-nos compreender as premissas filosóficas walloniana: para explicar as mudanças associadas ao desenvolvimento, ele toma o movimento produzido pela contradição como referência, apontando para a produção de sínteses provisórias a partir de momentos que se superam constantemente, admitindo recuos e avanços. Outro elemento dessa premissa marxista é o realismo:

Ser materialista significa, do ponto de vista da teoria do conhecimento, colocar a existência do real antes da representação que dele se faz no espírito, a matéria antes da consciência. Por conseguinte, do ponto de vista metodológico, significa abordar o estudo de todo fenômeno, de toda realidade, pela pesquisa de suas *condições de existência*. (ZAZZO, 1978, p. 111, grifo do autor).

Essa observação de Zazzo é importante para que se entenda por que Wallon, em sua descrição do desenvolvimento, parte do corpo – com seus movimentos e afetos – para entender a cognição. E se nisso também há semelhanças com Piaget (cuja descrição inicia

pelo estágio sensório-motor), a ênfase deste último, ao recair sobre a cognição, presume poder descrevê-la à parte dos outros processos – enquanto Wallon o faz sempre pensando na relação entre movimento, afetividade, cognição e pessoalidade (já que ele denomina “pessoa” o campo funcional que integra, numa síntese aberta, todos os outros)

Feitas essas considerações epistemológicas, é possível passar à síntese da teoria walloniana, que comunga com a de Piaget e a de Vigotski, de uma perspectiva psicogenética – isto é, é marcada pela compreensão de um desenvolvimento descrito a partir de suas origens, afirmando que não só os elementos biológicos (anatômicos e fisiológicos), de caráter inato, mas sobretudo os históricos, ambientais, culturais são determinantes do desenvolvimento humano.

Wallon, como psiquiatra, teve uma sólida formação que o dirigiu ao reconhecimento do elemento corporal como variável determinante do desenvolvimento; mas, como estudioso da psicologia, entendeu que, sem a experiência cultural, não há humanização.

Além disso, a teoria de Wallon é também psicogenética por buscar, como a de Piaget, um sistema que se desenvolveu mediante o questionamento da origem dos processos psíquicos, e seu amplo estudo proporcionou compreender melhor a construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual humano, em suas relações com a ação e o afeto. Esse processo de desenvolvimento ocorre em fases diferentes, desde o nascimento até a vida adulta, podendo ocorrer interferências enquanto desenvolvimento psicomotor humano.

Wallon (1981) foca na infância, pois seu modelo ainda é marcado por uma concepção de desenvolvimento clássica. A adolescência, que já começara a ser pensada cientificamente em sua época, aparece em sua teoria, mas a ênfase recai na infância. Estes traços, porém, não obscurecem a qualidade de sua teoria, visto que ele já compreendia cada momento da vida como uma síntese completa – sem que a ligação a outras etapas pretenda sugerir insuficiência diante de um modelo mais acabado (como o do adulto). A criança, o adolescente e o adulto são, cada qual a seu tempo, completos, lançando mão dos recursos de que dispõe para interagir com o meio.

Wallon não estabelece um percurso de desenvolvimento, a partir de uma noção de amadurecimento psicológico, ele propõe uma concepção de desenvolvimento que envolve crise, conflito, retrocessos. Não é a presença de estágios que remete a um percurso

universal, já que sua teoria focaliza o processo de individuação, que ocorre durante toda a vida, num processo constante¹.

Assim, Wallon apresenta sua teoria como um novo método de compreender a evolução da criança – diferenciando-se dos estudos clínicos anteriores a sua pesquisa (que se voltavam para o tratamento de doenças mentais) – entendendo-a a partir do comum, do geral, do universal (e não mais do patológico, que caracteriza uma particularidade), elemento esse que também o aproxima de Piaget e Vigotski (assim como de toda a tradição contemporânea na psicologia do desenvolvimento, inaugurada por abordagens fundadoras, como a sua). Segundo Zazzo (1981), o método de Wallon “consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade” (p.13).

Nesse sentido, sua teoria se divide em dois eixos de integralização. O primeiro é o da relação entre organismo e meio, pelo qual a pessoa se desenvolve a partir do plano biológico e de seu ambiente social. Os fatores biológicos para Wallon (1981) são condições que permitem a vida social, ou seja, para o autor, toda nossa biologia abre-se para nossa condição cultural: o meio social aproveita essa biologia e a desenvolve em suas capacidades, a exemplo da comunicação verbal (dialogar e se expressar), considerando sempre o meio cultural presente. De modo que “as necessidades do seu organismo e as exigências sociais são os dois pólos entre os quais se desenvolve a actividade do homem” (ZAZZO, 1981, p.13).

O segundo eixo é composto por aspectos cognitivos, afetivos e motores. O domínio cognitivo é representado, conforme Almeida e Mahoney (2005, p.18), “pela manutenção do conhecimento, por meio de imagens, noções, ideias, representações” que aprendemos constantemente. Já o afetivo está relacionado a emoções e sentimentos, desenvolvidos em todo nosso crescimento e amadurecimento mental.

Por sua vez, o campo motor está atribuído ao conjunto de desenvolvimento psicomotor relacionado aos impulsos e sensações corporais, presentes desde o nascer, pois utilizamos os movimentos para expressar nossos desejos. Conforme Galvão (1998):

o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Um dos traços originais desta perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento, como mostra o estudo sobre as emoções (p. 69).

¹ Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria Teresa B. F. Coelho que, integrando a banca examinadora deste TCC, fez esta observação, incorporada integralmente neste parágrafo.

Para Silva (2014), na teoria walloniana, as emoções acompanham os estágios do impulso emocional, que aparece em situações primárias, nas quais o bebê tem seu cuidador, dele necessitando para todas as suas necessidades, num processo complexo, marcado pelo início da diferenciação do seu eu e o reconhecimento da outra pessoa, o que começa a dar-se por volta de até 3 meses de vida.

Gradualmente, a criança adquirirá consciência das emoções, próprias e alheias, enquanto processo expressivo e também de comunicação. Nesses momentos ocorrem as trocas afetivas descritas por Silva (2014), que são visualizadas entre os impulsos da criança e a forma com que o adulto corresponde a eles; isso pode ser feito, conforme Silva (2014, p. 42), por “gestos, atitudes, vocalizações, mímicas entre o adulto e o bebê”. É, então, que se dá, nesse estágio, a interação de maior grau entre a afetividade e a dimensão expressiva do campo motor.

Conforme os estágios prosseguem, temos uma ampliação do controle motor e da dimensão instrumental do movimento, pois em até três anos a criança, de forma constante e gradual, aprende a ter o controle do seu corpo. E nesse estágio temos a presença crescente do campo cognitivo, que integra as relações com o meio social.

É graças às experiências sociais que se desenvolve a linguagem, por duas dimensões, conforme Silva (2014): a motora e a simbólica, que proporciona uma variedade de expressões. A dimensão motora verifica-se porque a criança precisa articular sons em sua estrutura bucofonadora. Há toda uma psicomotricidade fina que envolve músculos da face, assim como a língua.

Já a dimensão simbólica presume códigos linguísticos e sociais. É nessa fase que a criança já começa a identificar o que pode ser reprovado por adultos, de modo a poder experimentar novidades e construir conhecimentos. Entre seis e onze anos, a criança apresenta a formação de categorias intelectuais, que Silva (2014) descreve como “elemento de classificação, possibilitando que o indivíduo se posicione em seu meio utilizando categorias para ordenar a realidade” (p. 43). Nesse tempo também são desenvolvidas as bases da personalidade da criança, na qual também se registra o avanço no aspecto motor e afetivo.

A criança então tem o conhecimento de si no meio social e já pode exercer várias atividades, entrando posteriormente na puberdade e adolescência: será quando viverá ainda maiores modificações em sua personalidade, já que ela passa por um processo hormonal e psicossocial. Então, voltará com intensidade a viver processos afetivos, com a expressão

de sentimentos e mudança corporal. Nesse estágio o seu raciocínio também está mais desenvolvido, já que existe grande contato com situações e conhecimentos do mundo.

Essas etapas obedecem aos princípios reguladores para a integração entre os campos funcionais: predominância e alternância funcional e integração funcional. Podemos, assim, reconhecer na teoria de Wallon o desenvolvimento humano como algo que vai além ao desenvolvimento físico: ele incluiu como fundamentais as emoções em particular e o afeto em geral, mas também, marcados por essa afetividade, os planos social e intelectual. Conforme descrito por Silva (2014), na teoria de Wallon “existe uma relação recíproca entre o indivíduo e o meio social, cuja constituição do sujeito se dá tanto por influências biológicas quanto sociais” (2014, p. 45).

Com essa perspectiva de unidade dialética, é possível pensar que a teoria walloniana dá apoio a uma pedagogia que atenta para as emoções, sem as quais não podemos considerar completo – ou seja, concluído de modo integral para uma pessoa – nem o desenvolvimento nem, tampouco, o processo de ensino-aprendizagem. Wallon foi um dos primeiros a indicar a influência de experiências educacionais e escolares como importantes o suficiente para desenvolver a personalidade dos alunos.

2.3 A afetividade no processo de desenvolvimento humano segundo Wallon

Conforme Dantas (1992) a afetividade é o ponto central da teoria psicogenética de Wallon, pois já está presente ao longo do primeiro ano de vida, como expressão emocional associada a reações fisiológicas inatas. A autora lembra: influenciado pela teoria darwiniana das emoções, Wallon entende que elas são condição inata e necessária à adaptação e sobrevivência individuais.

De fato, para Wallon, o choro é um fenômeno primitivo que aponta para essa funcionalidade emocional: ele dispara o cuidado materno, por exemplo, gradualmente se desenvolvendo essa dimensão social, presente desde o início (já que os cuidados dependem da cultura). O choro será importante para a comunicação segundo códigos e normas sociais, já não se restringindo ao apelo típico do apego e da necessidade. Ao longo da vida, o choro indicará não mais necessariamente o pedido de atendimento a uma necessidade fisiológica, mas uma mensagem social (chorar de amor ao assistir a um filme romântico, ou de tristeza num velório). Conforme Dantas (1992):

a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva,

racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da sua história (p. 86).

A síntese apresentada pela última autora citada permite novamente entender o modelo dialético com que a afetividade é considerada pela teoria walloniana: no início, partindo do automatismo dos reflexos, ela deixa de ser involuntária para ser mediada pela cultura. Por isso, a consciência e a regulação emocionais surgem pelo distanciamento e controle graduais concernentes às funções corporais, que estão no início (e presentes sempre), mas que pesam menos à medida que outros determinantes (sociais) se sobrepõem.

Então, aquelas atividades emocionais relacionadas aos primeiros movimentos dos músculos, vísceras, estômago – entre outras partes do organismo presentes mesmo antes do nascimento da criança –, conforme as etapas do crescimento ocorrem, aparecem menos, enquanto outras surgem, mais sofisticadas – como controlar o choro ou experimentar duas emoções contrárias (alegria e tristeza) pelo mesmo motivo: isso acontece, por exemplo, quando, ao realizar uma prova ao mesmo tempo de alguém querido, recebe-se a notícia da aprovação ao mesmo tempo da reprovação da outra pessoa.

Conforme Almeida e Mahoney (2005), verificam-se, então, os três momentos da dialética: afirmação (dado primário da emoção como reação fisiológica), negação (dado secundário da emoção mediada pelas representações culturais) e síntese (dado terciário, em que a emoção, estando presente, se sujeita à consciência emocional, a qual articula as significações histórica e culturalmente estabelecidas, como aquelas dos sentimentos, mais duradouros e complexos, menos fisiológicos).

Sendo assim, na teoria walloniana o afeto está presente na formação da personalidade e de forma primordial, enquanto elemento em desenvolvimento com os demais campos funcionais, ganhando prevalência em relação à própria inteligência. Então, a afetividade é o primeiro plano para o desenvolvimento. Por isso, Silva (2014, p.46) afirmou: “a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento humano e manifesta-se primitivamente no comportamento da criança, em seus gestos expressivos que garantem a sua sobrevivência de imperícia”.

Com o desenvolvimento promovido na infância, Wallon descreve a história da importância da afetividade para o desenvolvimento humano. Tal como descrito por Dantas (1992), a afetividade tem uma capacidade de articular experiências, servindo como um tipo

de “catálogo interpretativo” para elas e para qualificar a relação do bebê consigo e com outros humanos à sua volta, numa linguagem pré-verbal:

nas associações humanas mais primitivas, o contágio afetivo supre, pela criação de um vínculo poderoso para a ação comum, as insuficiências da técnica e dos instrumentos intelectuais. Enquanto não for possível a articulação sofisticada de pontos de vista bem diferenciados, a emoção garantirá, para o indivíduo como para a espécie, uma forma de solidariedade afetiva. As culturas primitivas dispõem de rituais capazes de desencadear disposições coletivas para o combate: as danças guerreiras são geralmente coreografias em que o elemento preponderante é o rítmico, precisamente aquele capaz de gerar excitação devido à elevação do tônus (DANTAS, 1992, p.90).

Em suma, o campo afetivo é a base de campos funcionais do desenvolvimento humano, sendo ele fundamental para a formação para os outros campos da cognição e o motor. De acordo com Silva (2014), a afetividade envolve nossas emoções, sentimentos e paixões, atestando esses aspectos “o quanto o ser humano é afetado pelo mundo que o cerca, seja ele interno (seu próprio eu) ou externo (suas relações como os outros e com o ambiente)” (2014, p. 46).

A afetividade, enquanto capacidade de reação emocional, expressa aquilo que nos afeta, de forma interna, ligada à nossa parte motora, desde o nascimento até a fase adulta, quando, com o passar dos anos, os movimentos automáticos e mais simples vão sendo substituídos pela construção da consciência emocional, a qual passa a dirigir a forma externa de expressão das emoções, paixões e sentimentos.

O próprio Wallon presume que, inicialmente, na ausência de consciência emocional, durante a primeira infância, as distintas e primitivas experiências afetivas já têm o papel indispensável de articular experiências motoras ainda sem ordenamento e controle:

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência (WALLON, 1968, p.151).

Depois, graças à afetividade, definições pessoais de gostos surgem em associações ao mundo. Considerando a formação da pessoa, para Wallon a afetividade auxilia a distinguir os processos vividos em cada etapa do desenvolvimento humano. Nenhuma delas será igual à outra, até se alcançar a vida adulta, quando, ultrapassada a adolescência, outros planos afetivos despontam, com a transição do apego antes centrado na família de origem

para aquele outro, dirigido ao grupo de iguais e à relação entre pares (PALÁCIOS; OLIVA, 2007).

Como vimos, ainda durante a infância, depois de instaurada a inteligência, a afetividade promove a linguagem, em comunicação por voz, considerada por ele como comunicação afetiva. Posteriormente, a puberdade e a adolescência serão uma nova ocasião para a construção do plano afetivo em novos patamares, como por exemplo a revisão de seus vínculos com a família de origem.

Enquanto a criança passa pelo processo de iniciar as comparações ao seu redor motivada pelo processo intelectual, construindo e desconstruindo seus conceitos, as suas emoções respondem a estímulos em resposta mais imediata e automática para os sentimentos.

Já foi afirmado, na introdução à teoria walloniana, que o desenvolvimento humano tem estágios, um aprimorando seu anterior. Conforme Silva (2014), esse desenvolvimento começa no estágio impulsivo emocional, com as emoções não mediadas, passado ao estágio sensório-motor e projetivo, a partir do qual se desencadeia o estágio cognitivo: como pretendemos mostrar, nesse percurso são as emoções o principal fator que impulsiona as transformações, em direção a um nível qualitativamente superior.

De acordo com Almeida e Mahoney (2005), fundamentadas na teoria walloniana, a afetividade evolui em estágios diferenciados por idades. No primeiro, entre 0 a 1 ano, a criança tem o impulso emocional “respondendo a sensibilidades corporais” (2005, p. 22); no segundo, entre 1 a 3 anos, a criança tem o estágio sensório-motor e projetivo, que envolve o andar e a fala.

Já o terceiro estágio, o personalismo, ocorre entre crianças de 3 a 6 anos, que passam a reconhecer o outro; no quarto estágio categorial, entre 6 a 11 anos, temos um maior espaço de exploração mental, sendo ele “do mundo externo, físico, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração” (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 23). Por fim, no quinto estágio, a partir dos 11 anos, temos a puberdade e adolescência, com a aceitação da autoimagem despontando como tarefa evolutiva final desse processo envolvendo a afetividade.

Assim, conforme Silva, na teoria de Wallon, a afetividade também evolui, em decorrência do contexto sociocultural em que são mais e mais vividas, com aumento de complexidade. É o que indica a autora:

Considerando o sentido progressivo das emoções no desenvolvimento humano, as emoções estão presentes durante toda a vivência do indivíduo

em suas relações afetivas, sociais e profissionais. As emoções, portanto, tornam-se mais aprimoradas na medida em que o desenvolvimento humano avança (SILVA, 2014, p. 47).

Para a mesma autora, à medida que os estágios da teoria walloniana vão sendo processados no desenvolvimento humano, a sua base evolucionar tem o fundamental campo afetivo.

Entendemos, então, que para Wallon (1968) a afetividade tem um papel muito maior que o das emoções: partindo destas, alcançam os processos mentais sobre as coisas que nos afetam, sendo indispensável para compreender situações como aquelas vividas no ensino-aprendizagem e em suas dificuldades. A afetividade determina, assim, nossa capacidade de aprender.

Conforme mencionado, a afetividade na teoria walloniana acompanha a condição básica, orgânica e social, para o ser humano desenvolver, através dos seus processos mentais, a intelectualidade, e produção de conhecimento.

O estudo da afetividade proporciona o maior conhecimento sobre as emoções, paixões e sentimentos, entendendo-os como responsáveis pelas manifestações presentes no desenvolvimento humano, seu fator agregador e motivador.

Em quase todas as fases descritivas do desenvolvimento afetivo, resumidas por Almeida e Mahoney (2005), temos a presença da escola, organizada pela divisão de salas seguindo padrões de idade. Mas a escola ainda pode se apresentar em seu modelo tradicional, desconsiderando elementos que contribuem nesse processo de desenvolvimento, sendo um deles o afeto. Conforme Galvão (1995):

A educação tradicional, tendo por objetivo transmitir aos alunos a herança dos antepassados e assegurar-lhes o domínio de idéias e costumes que lhe permitiriam melhor se adaptar à sociedade tal como é estabelecida, prioriza a ação dos adultos sobre a juventude e acena com a perpetuação da ordem social. (GALVÃO, 1995, p. 90).

Entretanto, considerar a teoria walloniana das influências da afetividade na aprendizagem é reconhecer a necessidade de se compreender cada fase do desenvolvimento pela sua capacidade de articular diferentes dimensões, como a afetiva, a motor e a cognitiva, para que exista um maior aproveitamento no processo de ensino e aprendizado.

Também é necessário entender que essa compreensão não vem diretamente do sujeito isolado, pois enquanto falamos do processo de ensino-aprendizagem, temos o eu e o outro, de modo que a teoria afetiva de Wallon explica a construção das relações interpessoais, conforme Dantas (1992):

Nunca o ser “geneticamente social” a que se refere Wallon poderia passar por uma fase pré-social. O vínculo afetivo supre a insuficiência da inteligência no início. Quando ainda não é possível a ação cooperativa que vem da articulação de pontos de vista bem diferenciados, o contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva. (DANTAS, 1992, p.98)

Se a afetividade é tão determinante assim para o estabelecimento de laços sociais e a formação da inteligência, não surpreende que hoje documentos e políticas públicas presumam-na nas atividades escolares. É o caso dos PCNs (BRASIL, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que apresentam competências socioemocionais a serem trabalhadas pelos professores dentro da sala de aula, porém, sem explicações mais detalhadas. Este segundo documento descreve competências gerais – “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com ela” (BRASIL, 2017, p. 10) – e indica como elas devem ser desenvolvidas – em domínios de experiências relacionados à construção da identidade, ao desenvolvimento físico e social –, sem, todavia, considerar exemplo ou detalhamento do campo emocional sugerido na competência geral.

Esse reconhecimento, todavia, não existia na época de Wallon. Daí seu caráter pioneiro, ao fazer uma descrição do processo evolutivo situando-a nas bases mesmas da cognição, como sua antecessora e, depois, apoiadora, num vínculo indissociável. Por isso, a afetividade, conforme Almeida e Mahoney (2005), para a teoria walloniana, tem o papel de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ao promover o espaço da socialização e discussão das diferenças entre as pessoas presentes no ambiente escolar.

Para Ferreira e Régner (2010), a teoria da psicogenética de Wallon oferece, então, “uma grande contribuição para superar a clássica divisão mente/corpo, presente na cultura ocidental e dos seus múltiplos desdobramentos” (2010, p. 24 e 25).

De fato, como mostramos, essa teoria é muito significativa, pois aborda aspectos do afeto pela lógica dialética, articulando-a a fatores biológicos e socioculturais que auxiliam (ou prejudicam) o processo de ensino-aprendizagem, aprimorando (ou deteriorando) a relação, dentro da escola, entre o professor e o aluno – no que se inclui uma participação democrática e justa de educação.

A teoria de Wallon associa o ser humano ao mundo, ou seja, ao meio que ele vive, de modo que as somas de relações continuadas, que envolvam os campos funcionais (afetivo, motor e cognitivo), sustentam o sujeito como ele é. Assim, a expressividade dos alunos é enxergada como elemento promissor para a aprendizagem, e como mediação entre

professor e aluno para resolução de problemas e conflitos internos. Tanto que, para Silva (2019), a sala de aula é um espaço em que são processadas as mais diferentes emoções.

Já para Almeida e Mahoney (2010), aprender, na ótica walloniana, deve levar ao processo de humanização, descrito como “dar ao homem as ferramentas para tornar-se um membro da humanidade – aqui e agora –, que se faz nos diferentes meios e grupos em que a pessoa transita (p. 79).

Nisso se destaca o papel fundamental do professor, enquanto processo humanizador, “daí a magnitude do papel do professor, em sua atuação como organizador e mediador nos grupos” (ALMEIDA; MAHONEY, 2010, p.79). Ora, o professor não deve esquecer da sua função na escola, definida como o coordenador que ajuda o seu grupo nos processos de “aprendizagem referentes de conceitos, de fatos, de valores e de comportamentos” (ALMEIDA; MAHONEY, 2010, p.80).

Em face da importância que a teoria de Wallon ajuda a ver no tocante à afetividade, e entendendo sua presença na relação entre o professor e aluno, como determinante do processo de aprendizagem, transmissões e compartilhamentos de saberes, num contexto sociocultural, cabe agora descrever os processos de desenvolvimento humano durante a adolescência, a fim de entender nela um tempo decisivo daquela influência da afetividade sobre a aprendizagem.

É o que será feito, a partir do próximo capítulo.

3 ADOLESCÊNCIA: CARACTERÍSTICAS E PRINCIPAIS ASPECTOS DESSE PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

À época de Wallon, já se reconhecia a adolescência como um tempo de desenvolvimento. Segundo Palácios e Oliva (2007), os primeiros estudos sobre essa etapa foram desenvolvidos no início do século XX, como decorrência do surgimento desse fenômeno psicossocial caracterizado pelo tempo de transição entre infância e vida adulta, e de preparação para esta última.

A representação do senso comum sobre a adolescência está marcada pelos primeiros estudos sobre o fenômeno. Conforme Palácios e Oliva (2007) a influência de Darwin e Haeckel, proporcionou a publicação em 1904 da obra de Stanley Hall, cujo título era *Adolescence*. Hall um americano pioneiro no estudo psicológico sobre a adolescência, e para ele essa fase era um momento da evolução da espécie humana que levava a pessoa a ultrapassar o momento de selvageria para o chamado mundo civilizado. Por isso – desde a literatura clássica mediante obras que bordam o drama pessoal, paixões e situações críticas da juventude, como por exemplo Shakespeare – é frequente visualizar o/a adolescente dentro um período repleto de turbulências.

Porém, diferentemente dos primeiros estudos, que, numa perspectiva romântica, associavam adolescência às mudanças corporais e estas a uma tormenta, a ótica walloniana já se abre para o reconhecimento de fatores socioculturais determinantes dessa época de transformações, não só porque estudos como o de Margaret Mead evidenciaram essa dimensão cultural na determinação da adolescência, mas porque o enfoque marxista assim o exige: é a história que impulsiona as mudanças e, então, a adolescência é parte de um processo histórico, aberto, resultante de um rico movimento da infância e confluindo para outros processos que são seus. Se, por conta de uma concepção clássica, Wallon, em seus escritos, descreveu destacadamente a infância, não se pode dizer que ele entendeu a adolescência como um fechamento, mas, provavelmente, como uma síntese aberta.

É importante fazermos uma súmula dos principais processos sociais e afetivos implicados na adolescência, de modo a embasarmos nossa análise do filme “Preciosa”, desenvolvida no capítulo 5. Assim, neste capítulo buscamos apresentar as características predominantes na fase da adolescência, em seus aspectos de construção da personalidade e da sociabilidade, embasada por Palácios e Oliva (2007) e Oliva (2007a, 2007b). Posteriormente, detalharemos as noções de autoconceito, autoestima, conquista de status de personalidade, considerando também as mudanças da adolescência enquanto

desenvolvimento social, no trânsito da descentralização da família para os colegas de classe. Por fim, em razão do contexto da protagonista na narrativa cinematográfica, discutiremos rapidamente a violência nessa fase de desenvolvimento, e de como a mesma pode afetar a aprendizagem, com base em Almeida (2005), Oliva (2007a, 2007b), Palácios e Oliva (2007), Dantas (1992), Mahoney (2005), Zazzo (1981) e Silva (2007).

3.1. Conceito e características gerais

Ao pensarmos sobre a adolescência, reconhecemo-la como um marco evolutivo, um momento da nossa vida, assim com a infância ou velhice por exemplo. Conforme Palácios e Oliva (2007), é frequente compreender a adolescência como etapa da vida que começa entre 12 ou 13 anos e que prossegue até meados dos 20 anos. Esse é um momento de transição, em que a uma pessoa não é mais considerada criança, porém também não é um adulto.

É um tempo primordial para a formação do futuro adulto e, nele, ainda existe bastante a dependência da família, enquanto apego emocional e financeiro, marcado pelo desenvolvimento do próprio estilo de vida. De acordo com Palácios e Oliva (2007):

[...] se caracteriza por ter suas próprias modas e hábitos, seu próprio estilo de vida, seus próprios valores; por terem preocupações e inquietações que já não são da infância, mas que ainda não coincidem com as dos adultos (PALÁCIOS; OLIVA, 2007, p.310).

Entretanto, a forma pela qual conhecemos a adolescência ocidental começou apenas entre os séculos XIX e XX, com jovens inclusos no sistema de ensino e também no processo de profissionalização, seguindo em busca do emprego. Ainda que na Antiguidade houvesse registros da indisciplina de jovens associados ao que hoje chamamos adolescência, não se pode dizer que havia adolescência, tal como a conhecemos, há mais de 200 anos. De modo que “durante séculos, até o final do século XIX, as crianças se incorporavam ao mundo do trabalho em algum momento entre os sete anos e o começo da puberdade” (PALÁCIOS; OLIVA, 2007, p.310).

Enquanto sociedade ocidental, no final do século XIX, a revolução industrial proporcional a necessidade de escolarização. Para seu surgimento, a aparição da escola universal foi um fator decisivo, portanto, já que o mercado de trabalho requeria pessoas melhor preparadas para o trabalho cada vez mais tecnológico.

Após a presença em massa dos filhos de classe média na escola, com o tempo e exigências do mercado, os filhos dos operários também foram nela introduzidos.

Considerando que esses adolescentes ficassem na escola até o término do ensino médio, como término de um período básico e obrigatório na escolarização – como é até mesmo hoje – a escola ganhou relevância para definir a adolescência, surgida entre a infância (já reconhecida desde o século XVI como um tempo sem as responsabilidades do adulto) e a vida adulta, aceitando-se gradualmente esse “tempo de preparação” nas sociedades ocidentais.

Sob a perspectiva de Palácios e Oliva (2007), porém, o status de adulto, conforme o contexto histórico e cultural, pode ocorrer de forma precoce, no qual o adolescente pode construir uma família ou ter que se portar como um adulto, em termos de comportamento e também de responsabilidades. Assim, a adolescência não é automática nem garantida para todos: para ocorrer, depende desse entorno sociocultural que varia conforme a posição socioeconômica, por vezes.

De todo modo, em razão da cultura na qual a adolescência ocorre, o sujeito pode passar por rituais vinculados à identificação física da puberdade, esse “conjunto de mudanças físicas que ao longo da segunda década de vida transforma o corpo infantil em um corpo adulto capacitado para a reprodução” (PALÁCIOS; OLIVA, 2007, p.311).

Em várias culturas, o indivíduo pode ser dirigido a um aprendizado mais elaborado e direcionado à profissionalização e à adoção de responsabilidades de adulto. Por isso, a adolescência, para Palácios, é considerada “um período psicossociológico que se prolonga por vários anos mais e se caracteriza pela transição entre a infância e idade adulta” (PALÁCIOS; OLIVA, 2007, p 311).

Palácios e Oliva (2007) descrevem a adolescência como um momento de distanciamento emocional dos pais e de aproximação aos seus iguais, ou seja, entre os adolescentes. Os autores referem-se também a Sigmund Freud, para relacionar esse momento como uma fase de retorno do complexo de Édipo, na constante formação de relações românticas e do desenvolvimento da sexualidade humana.

Segundo a abordagem freudiana, a adolescência desenvolve mudanças físicas e sociais associadas aos conflitos de identidade, que irão formar a personalidade adulta. Conforme Palácios e Oliva (2007):

É evidente que os autores de orientação psicanalítica nos oferecem uma imagem da adolescência marcada pelos conflitos e pelas dificuldades, o que pode coincidir em certa medida com a análise sociológica que fazem alguns autores (PALÁCIOS; OLIVA, 2007, p.312).

Esse período está relacionado à socialização entre iguais, associada também à eventual elevação de estresse e descontrole de comportamentos sociais, que podem

ocasionar consequências graves, como as de uma população jovem envolvida com a violência e com o status de antissocial.

Ora, a adolescência não se reduz à puberdade, que se destaca pela maturação dos órgãos sexuais e outros processos biológicos. Para os meninos a mudança de voz, presença dos pelos e alargamento dos ombros, e nas meninas existe o crescimento dos seios e quadris, entre outras mudanças que ocorrem pelo desencadeamento hormonal. Palácios e Oliva (2007) descrevem o corpo como uma máquina endócrina na produção de hormônios, como por exemplo a testosterona, para os meninos e a progesterona para as meninas. Além disso eles citam os hormônios gonadotróficos, que atuam nas gônadas sexuais femininas, como os ovários, e nas masculinas, os testículos.

O corpo púbere passa pelo processo de crescimento de forma veloz, em que também é possível identificar o aumento da oleosidade no rosto e cabelos, e a presença de acne. O crescimento do pênis, do surgimento de ejaculações e de mudanças de peso, nos meninos, e o crescimento de mamas, o arredondamento dos quadris, com o acúmulo de gordura na região, o alargamento da pélvis, a mudança na cor e no tamanho dos pequenos e grandes lábios e vulva, bem como o início das menstruações, entre as meninas, são as principais marcações biológicas hormonalmente determinadas. “As causas pelas quais a maturidade ocorre mais cedo ou mais tarde são diversas e envolvem aspecto genéticos e ambientais”, comentam Palácios e Oliva (2017, p. 317).

Esse conjunto de processos intensos leva o/a adolescente a experimentar novas sensações do próprio corpo, produzindo um grande impacto psicológico, pela constante mudança no sentir, pensar e agir. Entretanto a puberdade não é a única experiência que o adolescente vai passar pela vida, pois, conforme as mudanças ocorram, existirão diversos tipos de contextos que alterarão a experiência psicológica, com repercussões também no seu corpo, e por isso essa fase abraça as mudanças biológicas e sociais do adolescente.

3.2 Principais características do desenvolvimento social e da personalidade durante a adolescência

A personalidade começa a ser formada durante a infância, mas na adolescência temos uma importante etapa de mudanças, pois “são muitas as mudanças que ocorrem no nível físico, cognitivo e social para que a personalidade não se veja afetada por eles e permaneça inalterada” (OLIVA, 2007a, p. 335).

É conhecido que a transição adolescente implica em confrontos com a família, que apresenta ao adolescente um mundo de tradições a serem seguidas, que são comparadas com a cultura dos seus iguais. Nisso, o sujeito adolescente se depara com o conflito de identidade, ao tentar definir a sua nova imagem. E no meio social ele deve gradualmente cumprir com certos compromissos que surgem, dentre eles definir a sua futura profissão, firmar-se no seu meio religioso e grupo ideológico, assim também como viver, quando possível, sua escolha de estilo de vida, incluindo valores adquiridos pela cultura na qual está inserido, chegando, nesse momento, a tomar consciência de sua orientação sexual.

Conforme Oliva (2007a), essas são tarefas importantes para o desenvolvimento do seu eu com conteúdos que formarão o caráter do adolescente. Esse processo não se encerra nessa fase, já que mesmo adultos, estamos sujeitos a passar por mudanças em nossa personalidade. Desse modo, a busca da identidade é uma das características mais marcantes dessa fase, e incorporada a ela existem conceitos que promovem a construção identitária, sendo eles o autoconceito, autoestima e as modificações que atravessa o processo de formação do status da personalidade.

Conviver com iguais às voltas com novas tarefas existenciais, como aquelas sumariadas por Palácios e Oliva (2007), implica em redefinir-se na personalidade e nos laços sociais. Por isso, definir a própria personalidade e ao mesmo tempo relacionar-se com iguais são, portanto, duas das maiores tarefas durante a adolescência, atravessadas pela afetividade.

3.2.1 Desenvolvimento da personalidade: autoconceito, autoestima, status de personalidade.

A afetividade, durante a adolescência, como já descrito anteriormente, tem o forte marco do avanço na construção da personalidade, analisável através da identidade, do autoconceito, da autoestima: o sujeito adolescente, por meio das suas mudanças psíquicas e também físicas, experimenta modificações consigo mesmo.

Conforme Oliva (2007a), as mudanças relacionadas pela puberdade obrigam os jovens a determinarem a sua imagem, inclusive em função do porte corporal: “essas alusões a sua aparência irão diminuindo paulatinamente, sendo pouco a pouco, substituídas por características atribuídas a seu sistema de crenças, a sua filosofia de vida ou a suas expectativas de futuro” (p.335).

A adolescência promove uma maior propensão psicológica a pensamentos e desejos, elementos importantes para as definições futuras de relações entre os iguais. Para Oliva (2007), o autoconceito apresenta características que determinam as relações sociais, desenvolvidas ao longo da adolescência. Porém, o contrário também é verdadeiro, mesmo que isso não explique totalmente a imagem de si, que se reconstrói ao longo desse período, pois é preciso considerar aspectos cognitivos nesse processo. De acordo com Oliva (2007a:

[...] o adolescente ainda não vai dispor de controle cognitivo necessário para relacionar os distintos elementos que compõem o autoconceito e construir uma imagem de si mesmo integrada e diferenciada, motivo pelo qual essas primeiras abstrações permanecerão separadas e sem se relacionar entre si (p.336).

Além disso, como lembra a teoria walloniana (DENER, 2007), os avanços se dão, inclusive na adolescência, por alternância e preponderância de um domínio (cognitivo, social, afetivo) em relação a outro. Se “provocar no meio social uma resposta em direção a si, confundir-se cognitivamente com esse meio” (p.12) consiste na tarefa primeira da emoção, mesmo que na adolescência o desenvolvimento cognitivo tenha promovido um maior controle de impulsos e da afetividade, não se deve presumir que esta desapareça ou deixe de pesar sobre o sujeito adolescente.

O avanço da evolução do adolescente pode, eventualmente, proporcionar confusão e mal-estar, a depender de como a cultura lida com essas mudanças, que geram consequentes atitudes comportamentais. O que ocorre, geralmente, é, nessa evolução, o processo de amadurecimento da consciência. Durante essa fase, os jovens tomam novas tarefas que também serão fundamentais para a formação da sua imagem, com influências de outras pessoas ao seu redor: “os pais podem pedir obediência, respeito e amabilidade; os iguais, lealdade ou amizade; seu par, ternura e compromisso; a escola, esforço e disciplina” (OLIVA, 2007a, p. 337).

Nessa fase também é presente o desenvolvimento da capacidade de considerar pelo grau da sua maturidade psicológica, a grande diferença da sua imagem ideal para a realidade das limitações internas do seu eu.

Por sua vez, tratando da autoestima, verificamos que ela também muda pelos vários anos da adolescência: apesar de já existir desde a infância, ela se forma em relações familiares e também pela vivência acadêmica, afetiva e relações de atração física, até as construções de relações no meio profissional do trabalho.

A autoestima diz respeito à representação do próprio valor e capacidades e como, conforme Oliva (2007a), existem competências para meninos e meninas, o gênero é uma

ilustração do quanto a autoestima é precocemente decisiva para a adolescência: “é preciso ressaltar importantes diferenças em função do gênero, já que, para as meninas, a atração física ou as habilidades interpessoais são o que melhor prediz sua auto-avaliação global” (p. 338).

Ora, de um lado, mesmo com as relações entre os iguais, a família ainda tem uma grande influência para o adolescente, pois os pais utilizam a demonstração de afeto e de controle sobre seus filhos. De outro, a busca de pares (para relações amistosas ou amorosas) pode gerar inseguranças em adolescentes, impactando a autoestima.

Se pensarmos o desenvolvimento durante a adolescência pelo terceiro elemento descritivo, a conquista de status de personalidade, associado ao desenvolvimento do eu, sendo estão esse conceito ainda interligado o autoconceito, porém com maior dependência pelo aspecto cognitivo (OLIVA, 2007a).

Porém o pensar não é o único elemento necessário para a formação da identidade, existe também a inclusão de experiências relacionadas a integração pessoal, em que as ações devem fazer sentido para si, reconhecendo o adolescente seu estilo próprio para a realização de tarefas cotidianas e relações com seu grupo de iguais, com quem compartilha valores e ideologias.

O status de identidade é importante para que se possa acompanhar o desenvolvimento da personalidade, de modo a ser, mesmo com crises fundidas em incertezas, fundamental para o seu desenvolvimento. De acordo com Oliva (2007a), “durantes esses anos, os adolescentes explorarão diferentes opções e experimentarão diversos papéis para, de forma progressiva, começarem a adotar alguns compromissos” (p. 340).

Conforme os anos se passam, o sujeito solidifica a sua identidade, conquista o seu status de identidade pessoal, sem desconsiderar as opiniões da sociedade, e também dos seus espelhos familiares. Para Oliva (2007a) isso ocorre após um processo aberto e instável, que parte de posições mais vulneráveis (difusão de identidade, moratória e hipoteca de identidade), e alcança, na melhor das hipóteses, uma identidade conquistada, na qual o adolescente admite escolher sem que isso implique em consequências permanentes para sua personalidade.

Enquanto a identidade difusa é aquela em que nem há compromisso nem busca por um, a identidade em moratória implica numa experiência de busca, sem certezas prévias – aspecto esse que caracteriza as identidades hipotecadas. Nestas três posições, a instabilidade afetiva é maior, seja pela indefinição (motivando ou não à busca identitária),

enquanto “a conquista da identidade implica a livre escolha pelo sujeito de uma série de opções ou compromissos, embora o contexto social exerça uma importante pressão sobre o adolescente, condicionando as escolhas que efetua” (OLIVA, 2007a, p 343).

Por isso mesmo, a construção da identidade na adolescência mantém-se sob efeito de situações vividas dentro do lar – transitem elas pelo caminho do autoritarismo, da negligência ou da permissividade dos estilos parentais. Criando o distanciamento familiar de forma gradual em uma crise evolutiva do adolescente perante suas ações. Isso também tem impacto na autoestima, o que pode causar ansiedade, e comprometer o bem-estar emocional, e causar consequências como por exemplo consumo de drogas.

3.2.2 Desenvolvimento social: transição do sistema de apego centrado na família para o sistema de apego centrado nos iguais (colegas de escola).

Outra dimensão importante do desenvolvimento na adolescência está relacionada ao processo da socialização, encaminhado por papéis como o de gênero, diferenciados para meninas e meninos, de modo a constantemente a adolescência estar relacionada a uma consolidação da distinção social por gêneros, sem que necessariamente ocorram grandes contradições por parte dos adolescentes. Conforme Oliva (2007a): “as importantes mudanças que acompanham essa transição podem criar no adolescente uma certa insegurança que faça com que talvez esse não seja o momento adequado para defender ideias muito estereotipadas sobre as diferenças entre ambos os sexos” (p. 346).

Com efeito, nesse momento a sociedade exige a presença de fatores distintos relacionados à feminilidade e à masculinidade, estabelecendo-se uma norma de gênero que pode causar incômodo e até mesmo o sofrimento de pessoas diferentes da norma, como sujeitos andróginos.

Sendo assim, é necessária uma adaptação social no distanciamento gradativo da família, pois “muitos adolescentes superam a visão egocêntrica própria da infância para se situarem em uma perspectiva social de membro de uma sociedade que julga os comportamentos a partir do bem coletivo (OLIVA, 2007, p. 346).

Nesse momento, então, surgem interesses e preocupações com conceitos relacionados à justiça e bem-estar social, desencadeando então o desenvolvimento moral. E isso promove a mudança comportamental, que pode ser a favor ou contra as práticas dos grupos com que se relacionam os sujeitos adolescentes. De acordo com Oliva (2007a, p.348):

Em termos gerais, pode se dizer que a maioria dos estudos realizados sobre adolescentes encontra relação, ainda que fraca, entre os maiores níveis de raciocínio moral e comportamentos mais adequados do ponto de vista moral. No entanto, surge o paradoxo de que com a chegada da adolescência e junto ao já comentado avanço no juízo moral, aumentam tanto os comportamentos de caráter pró-social como as condutas antissociais e delituosas, o que uma vez mais evidencia o caráter ambivalente dessa etapa evolutiva.

Assim, as variações de condutas pró-sociais são grandes em toda a adolescência; porém, isso não é algo generalizado, pois muitos desses jovens não seguem comportamentos esperados pela sociedade atual, já que “o indivíduo não se reduz às determinações sociais, construindo princípios que predominam sobre os socialmente estabelecidos” (OLIVA, 2007a, p. 347).

A puberdade também destaca comportamentos antissociais que já são visíveis antes mesmo, na infância; entretanto, com “a chegada da adolescência, esses atos anti-sociais vão intensificando-se fundamentalmente no contexto familiar e escolar” (OLIVA, 2007, p. 348).

Por seu turno, em termos socioafetivos, adolescentes apresentam uma bagagem da infância, a partir de sua personalidade: se o sujeito era mais tímido enquanto criança, então ele tende a seguir sendo assim; da mesma forma, vivendo conflitos com a família enquanto criança, isso pode prolongar-se durante a adolescência.

De modo que a mudança para a fase da adolescência não significa uma total reformulação no desenvolvimento socioafetivo. Entretanto a rede para relações sociais se torna mais ampla e o adolescente passa a ter uma maior autonomia para contatos com seus iguais, em diferentes contextos.

De fato, as novas capacidades dos adolescentes são fascinantes e necessárias para um desenvolvimento socioafetivo que inclui família, amigos, escola, entre outros grupos. Conforme Oliva (2007b), a família é ponto-chave para entender conflitos entre jovens e os seus pais; todavia, “essa imagem de conflito familiar, que ainda continua atemorizando muitos pais quando a puberdade de seus filhos se aproxima, tem sido substituída por outra muito normalizada e realista” (OLIVA, 2007b, p. 351), na melhor das hipóteses.

Nem por isso pode-se esperar um desenvolvimento socioafetivo isento de tensões, já que conflitos são inerentes às relações humanas. Conforme estudos referidos por Oliva (2007a), esse momento da puberdade pode provocar nos adolescentes perturbações com suas famílias, enquanto os jovens deixam mais o contexto do lar e conhecem o mundo,

porém conforme a idade avança, a tendência natural é que esses conflitos sejam minimizados. De acordo com Oliva (2007b):

Portanto, parece que a puberdade coincide com o momento de maior conflito, e, ao longo da adolescência, o número de conflitos entre pais e filhos tende a diminuir, ao mesmo tempo em que aumenta a intensidade afetiva com a qual o adolescente experimenta esses problemas (p. 351).

Ora, esses conflitos estão relacionados ao cotidiano, como por exemplo a execução de tarefas domésticas, ou estilo de se vestir, e também é constante o uso da experimentação sobre uma outra imagem de si, diferente ou até mesmo oposta à de seus pais. Os jovens passam a dedicar seu tempo mais aos seus iguais, desejando mais independência da família, sendo este um momento de transição dentro do desenvolvimento do adolescente, também sendo criadas situações do lado antissocial desta fase. Conforme Oliva (2007b):

Outro tópico muito generalizado é o que considera o adolescente como um indivíduo isolado em seu mundo e que fechou todos os canais de comunicação com sua família. Ainda que, em alguns casos, possa ocorrer uma ruptura total da comunicação, em geral, maioria dos adolescentes costuma falar com seus pais sobre muitos temas que os preocupam (p. 352).

Assim, para o desenvolvimento do adolescente, fatores relacionados à afetividade, comunicação e fortalecimento da autonomia são decisivos, de preferência sem retirar a função de supervisão familiar nesse momento evolutivo do sujeito, considerando a importância da necessidade de experiências em suas mais diversas formas, a fim da construção da identidade.

A comunicação é um elemento de alto grau de importância, pois ela fornece o contato entre pais e filhos, desenvolvendo então a preocupação com o outro e a exposição de riscos nos quais os adolescentes podem enfrentar e assegurando o papel dos pais com o controle equilibrado, ponderando o autoritarismo e a permissão descontrolada. Por outro lado, muitos fatores podem intervir para situações de conflitos familiares, como o divórcio, a desestruturação familiar e problemas socioemocionais presentes entre os membros família.

De acordo com Oliva (2007b), a socialização dos adolescentes pode dar continuidade àquela ocorrida nas primeiras relações com a reciprocidade, que serão fortalecidas até a adolescência: ter amigos de confiança para poder contar segredos e expectativas, assim também como compartilhar sentimentos é fundamental, de modo que “as relações com os iguais, sobretudo com os amigos, será uma experiência muito gratificante que enriquecerá a vida do jovem” (p 358). O adolescente, em seu momento de

mudanças diversas, pode vivenciar tristeza e solidão por reformular esse vínculo afetivo com os pais, a fim de passar a investir mais afetos positivos em outros adolescentes.

O desenvolvimento social na fase da adolescência, desse modo, também alcança os anos escolares nos quais os pais perdem a influência sobre seus filhos, e a mesma é deslocada para seus iguais, ou seja, seus colegas de classe. Logo, como descreve Oliva (2007a), o adolescente compreende o companheirismo como uma capacidade de influência pelo nível de intimidade entre os seus amigos próximos; mas isso não significa o afastamento total da família, pois para Oliva (2007b), os valores familiares permanecem com os jovens e os fazem distinguir condutas não saudáveis para os mesmos, como pode ser o caso da violência. Porém, cabe lembrar – como fará a análise da protagonista no capítulo 5 deste trabalho – que a própria família pode ser a principal fonte de violência, de sorte que o desenvolvimento afetivo implicará num esforço maior por abandonar parâmetros apresentados por pais ou mães.

Por sua vez, na escola, a turma de colegas estudantes promove uma diversidade de sujeitos em diferentes agrupamentos. A turma do colégio segue uma divisão que acompanha duas dimensões: “a atitude frente aos aspectos formais ou acadêmicos da educação e orientação para relação com os iguais” (OLIVA, 2007b, p. 361). Na escola aparecem também relações de atração física entre os estudantes adolescentes, que formam casais, segundo o contexto amoroso, ou aquelas que caracterizam a formação de grupos de amigos por afinidades diversas.

3.3. A afetividade durante a adolescência, pela teoria de Wallon: quais as tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas nessa etapa?

A teoria de Wallon considera a afetividade no desenvolvimento do sujeito, associada a aspectos orgânicos e ambientais. Conforme Dantas (1992), a função do afeto, a partir das emoções, dá-se como um meio de organização e gestão do processo de formação intelectual, e o momento da adolescência, descrito anteriormente, volta-se para o conhecimento do seu eu.

O afeto também está presente no desenvolvimento humano, como vemos desde as primeiras reações emocionais do bebê. Na adolescência, o afeto se desenvolve em grupos de iguais, em que os próprios adolescentes se identificam uns com os outros. O início da vida sexual e o estabelecimento de amizades, então, estão associados à expressão da

afetividade durante esse momento evolutivo, como atesta o bem-estar que promove a felicidade de estar com companheiro/a ou grupos de pessoas de maior intimidade.

Esse contato faz parte do crescimento do sujeito que tiver a oportunidade de viver a adolescência. De acordo com Almeida e Mahoney (2005), a teoria walloniana destaca nesse período indicadores que promovem a separação do estágio infantil, assim também como a presença da formação do pensamento humano e da personalidade, com destaque para a construção moral.

Sendo assim, quando reconhecemos que o sujeito adolescente já é capaz de tomar consciência do fluxo de suas emoções e controlá-las, alcança o patamar mais refinado da afetividade: “a emoção, tornada consciente, atravessada pelo conteúdo e pelas significações, dadas pela cultura, torna-se afetividade” (SILVA, 2007, p.12).

Criando a consciência de si mesmo no contexto social, o sujeito reconhece o seu conhecimento e sua identidade, reformulada com o passar dos anos. Não à toa, quando a adolescência pode ser vivida, são os afetos relacionais – a paixão, a reciprocidade psicológica entre amigos/as, o desejo erótico, a gratidão e a impaciência com familiares – que marcam a adolescência e ajudam à conquista da identidade, através da realização de diferentes tarefas existenciais.

Realmente, durante a adolescência é necessário cumprir tarefas consideradas fundamentais para a evolução do jovem, determinando esse momento da vida humana. Oliva (2007b), retomando a síntese feita por Palácios e Oliva (2007), destaca algumas: a primeira é a aceitação do próprio corpo, considerando todas as mudanças presentes na puberdade, com o crescimento físico e maturação dos órgãos reprodutores, o que traz grandes impactos visíveis para o sujeito, e até mesmo muitos questionamentos sobre de como deve ser o corpo para a sociedade.

Equilibrar tensões na transição das relações com a família e seus iguais é outra tarefa importante, para evitar o afastamento da família e, ao mesmo tempo, buscar os amigos, cujo contato torna-se mais agradável.

Outra tarefa está relacionada à consolidação dos papéis de gênero, em decorrência das mudanças corporais no contexto social. A cultura determina certas formas de agir de acordo com o gênero, provocando tensões, pois esses papéis não se afinam exatamente com ninguém em particular – todos experimentam alguma variação, perceptível ou não, em relação a eles.

Pela teoria walloniana, como lembra a observação de Silva (2007), o momento da adolescência é constituído por um retorno ao estágio do personalismo descrito por Wallon

como a última das etapas de desenvolvimento humano. De modo que o jovem tem “à sua disposição inúmeros instrumentos- modo de pensar, linguagem, instrumentos culturais, ritos, etc.- para lidar com novas transformações orgânicas e sociais que a vida lhe proporciona” (SILVA, 2007, p.10).

Conforme lembra Dener (2007, p.10), a adolescência aparece na teoria walloniana como última etapa do desenvolvimento psicológico, cuja principal tarefa consiste no amadurecimento da personalidade.

A fase da adolescência [...] constitui-se num retorno ao trabalho iniciado no estágio do personalismo. Agora, a criança terá à sua disposição inúmeros instrumentos – modos de pensar, linguagem, instrumentos culturais, ritos, etc. – para lidar com as novas transformações orgânicas e sociais que a vida lhe proporciona e para a definição, já dentro de patamares mais conscientes e voluntários, sobre o problema da identidade. A superação da crise da adolescência será tão melhor, e mais adequadamente resolvida, quanto melhores as condições orgânicas, pessoais, familiares, sociais, culturais e históricas para essa resolução.

Assim, como nos referimos, a adolescência é concebida como um tempo de culminância do desenvolvimento humano, marcado, segundo a teoria walloniana, pela relação indivíduo-sociedade e pelos dispositivos psicológicos já existentes para fazer escolhas em “patamares mais conscientes e voluntários sobre o problema da identidade”. E se a concepção não foge à ideia de crise, entende-a de forma diferente daquela concepção tradicional:

A crise da adolescência, por exemplo, pode ser um importante momento em que o jovem toma para si modelos por ele mesmo escolhidos e busca livrar-se daqueles impostos até então. Certamente, como decorrência desse momento crítico podem surgir conflitos explícitos, mas Wallon alerta para o fato de que as crises no desenvolvimento não são sinônimo de conflito (DENER, 2007, p.7).

Compreensivelmente, crises não geram conflito, no sentido negativo tradicional atribuído à palavra “conflito”, mas não podemos deixar de pensar as crises como tempo dialético de transformações – e, portanto, de uma oposição que se beneficia dessa tensão para incluir seus termos numa síntese superior, que Wallon entende compor a personalidade, agora mais autônoma e autoconsciente, capaz de regular-se melhor e decidir seus próprios caminhos socioafetivos. Essa noção é importante para entendermos a análise do filme, que se dará no capítulo 5 desta monografia.

Ainda de acordo com Silva (2007), os variados conflitos causados pela fase da adolescência podem ser mais facilmente resolvidos, quando existem as condições

favoráveis, sendo elas “orgânicas, pessoais, familiares, sociais, culturais e históricas” (p. 10).

Todas essas condições interferem em outra tarefa típica da adolescência, segundo Oliva (2007b): o estabelecimento das relações em grupos. Nesse momento o adolescente também deve desenvolver a independência emocional pelos conflitos entre pais e filhos, pois as divergências entre o esperado enquanto identidade pelos familiares podem ocorrer, de modo a evidenciar idealizações da infância, que são doravante deslocadas para iguais nos grupos de convívio.

Suportar sentir as frustrações e sentimentos de ansiedade, presentes no que se refere ao futuro enquanto carreira profissional a ser seguida, é mais uma das tarefas afetivas típicas da adolescência. Não só o trabalho, mas a formação da própria família também é objeto de pressões sociais (inicialmente da família, mas depois até mesmo dos iguais).

Estas e outras tarefas provocam mudanças na personalidade durante a adolescência, exigindo do sujeito a capacidade de integrar emoções e cognição, considerando normas e práticas sociais e seus próprios desejos, num grande esforço, ao mesmo tempo, de afirmação e reconfiguração de si e de autovalorização, ao fim desse processo.

Contudo, isso se torna ainda mais árduo quando o(a) adolescente é exposto(a) a situações de violência – como é o caso de Claireece Jones, protagonista do filme a ser analisado adiante. A violência ameaça a integração da afetividade com a cognição e põe em risco a própria personalidade, mas também os processos de ensino-aprendizagem vividos na escola

3.4 Adolescência e violência: riscos para a aprendizagem.

Como descrito anteriormente, a adolescência é uma fase repleta de conflitos internos e processos para aceitação e formulação da identidade. Por estas expectativas, a família é instância de controle dos jovens, exposta às preocupações com proteção e a garantia da segurança do/a adolescente. Entretanto, nem sempre isso ocorre, já que as famílias são compostas por integrantes cujos caracteres podem variar e se tornarem, eles próprios, os principais obstáculos ao desenvolvimento afetivo de adolescentes, como ocorre em casos de violência doméstica.

Para entendermos melhor, é necessário compreender o conceito de violência. Conforme Dahlberg e Krug (2007), a violência é uma prática historicamente presente nos grupos humanos, caracterizada pelo uso intencional de força ou poder, de cunho verbal,

psicológico ou sexual, vitimando outra(s) pessoa(s), com consequências para a(s) vítima(s). Entre os diversos fatores relacionados à promoção da violência, encontram-se os modelos propiciados por familiares de referência e as condições socioculturais e econômicas.

A violência é hoje tratada como problema social de razão pública, destacada como prioridade ao seu combate em pesquisas da Organização Mundial da Saúde (OMS). Para Bhona (2012) a violência pode ser classificada em três formas, sendo ela física, sexual ou psicológica, e todas apresentam grande ameaça. A violência física requer o abuso da força para causar danos materiais, de cunho genérico, a alguém, enquanto a sexual refere-se a agressões de cunho sexual, e a psicológica está atrelada a agressões gestuais, verbais e ameaças.

A caracterização do ambiente de violência é bastante ampla, porém de acordo com Bhona (2012), o ambiente doméstico, sendo ele também o familiar, tem sido o lugar de predominância de violência contra as crianças e adolescentes, seja de modo autoinfligido, ou mesmo interpessoal ou coletiva.

No caso da violência doméstica, ela se dá quando adultos à volta do/a adolescente são violentos: “O lar está associado à crença de ser um local seguro e de proteção, no entanto, pode ser um espaço de violência, ou seja, de práticas agressivas dos pais em relação aos filhos e dos cônjuges entre si” (PEREIRA; WILLIAMS, 2008, p.42). Esse tipo de violência tem, segundo Pereira e Williams (2008, p.42), consequências para suas vítimas – em particular crianças e adolescentes, que “têm seu desenvolvimento prejudicado. As seqüelas mais comuns da vitimização são: comportamento agressivo, falta de interesse, isolamento, depressão, ansiedade, dependência e baixo rendimento escolar”.

De acordo com Milani (1999), a fase da adolescência está ainda mais sujeita, pela amplitude de suas transformações, a violências de modo geral. Uma forma de aprofundar essa fragilidade é a utilização da agressividade por adultos responsáveis pelo/a adolescente, o que pode colocar o jovem em uma situação de vulnerabilidade grave. A violência entre pais e filhos, quando reiterada e profunda, pode levar ao isolamento, ao adoecimento e à morte, inclusive, quando a naturalização da violência passa de uma geração a outra.

A violência aborda grupos de pessoas e contextos diferentes. Todavia, quando ela ocorre dentro de casa, preexistindo o vínculo afetivo entre quem causa a violência e de quem recebe, causa graves problemas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, que deixam marcas comportamentais. De acordo com Bhona (2012):

Dentre os fatores que costumam estar associados a presenciar a violência doméstica e /ou a ser vítima direta desse tipo de ação, destacam-se:

comportamentos internalizantes, como isolamento, queixas somáticas, depressão e ansiedade; e comportamentos externalizantes, como delinquência, agressividade e sintomas de traumas (p.167).

Mesmo que, como lembram Meneguel, Giugliani e Falceto (2014), a violência tenha sido interpretada por leituras que a associam à agressividade e a uma pretensa natureza instintiva humana, os estudos de caráter sociológico indicam que, diferentemente do senso comum (pelo qual jovens violentos derivam da falta de punições), jovens presentes em conflitos familiares são vítimas de agressões e castigos físicos, ou seja, a violência é um produto sócio-histórico (MINAYO, 1993).

De acordo com as considerações de Meneguel, Giugliani e Falceto (2014), a família disciplina os filhos conforme a crenças e culturas que ela acredita ser a correta. Porém, isso não confere aos familiares direitos de agredir fisicamente seus filhos, o que constitui um ato de dominação que elimina o caráter educativo que a relação entre pais e filhos precisa manter.

Não nos surpreende que a violência presente em casa ultrapasse as barreiras dos lares e chegue até a escola, de modo que suas práticas refletem muitas vezes as ocorrências dentro de suas casas, associando o adolescente a uma marginalização, e afetando consequentemente as suas oportunidades de permanência do sistema de ensino regular.

Logo, a violência doméstica contra crianças e adolescentes alcança dimensões de gênero, de idade e até mesmo de raça, sem deixar de lado a violência do sistema social, que conforme Meneguel, Giugliani e Falceto (2014) descrevem, afeta principalmente jovens periféricos de classes menos favorecidas. De acordo com Milani (1999):

A violência doméstica contra crianças e adolescentes é caracterizada pelo abuso de poder disciplinar e coercitivo de pais ou responsáveis, que muitas vezes se prolonga ao longo de meses e anos, sendo uma violação dos direitos essenciais da criança e do adolescente em sua condição de humanidade (p.3).

A escola precisa desenvolver a capacidade de atentar para sinais de violência doméstica contra crianças e adolescentes: o jeito da sua inserção, sua forma de comportamento, seu isolamento, seu desempenho acadêmico. Enfim, já que a violência doméstica repercute no ensino-aprendizagem, isso pode se estender. De acordo com Milani (1999):

A experiência escolar marca profundamente a vida do adolescente, menos pelo conteúdo das disciplinas e mais por ser uma grande vivência de socialização, de convívio com as diferenças, um espaço no qual o aluno desenvolve (ou não) capacidades tais como ouvir, negociar, ceder, participar, cooperar, perseverar e lhe é oferecida a oportunidade de

interagir com outros adultos e de identificar outros modelos de referência (p. 4).

Se tanto as experiências escolares afetam crianças e adolescentes como, segundo Silva (2007), o ambiente escolar é afetado pelas vivências pessoais, chegamos a pensar na violência doméstica como um problema que pode afetar duramente a escola, ou seja, o/a jovem pode ter dificuldades para aprender por ter sua consciência e sua afetividade tomadas pela dor e o trauma.

Existe ainda a possibilidade de criar barreiras descritas como mascaras, para que o/a adolescente finja normalidade entre o meio social. Conforme Milani (1999), essa situação destaca o fracasso escolar que é frequente nessa fase, e que gera no adolescente o sentimento de culpa, diminuindo então a sua autoestima, a que pode se associar no futuro a evasão escolar.

É o que a história fictícia a seguir considerada ilustra, em muitos aspectos.

4 PRECIOSA: UMA ADOLESCENTE E SUA AFETIVIDADE NA ESCOLA

Este capítulo apresenta um caso fictício da cinematografia estadunidense, extraído do filme “Preciosa – Uma História de Esperança” (2009), dirigido por Lee Daniels² e aclamado no festival de Cannes no ano de 2009. O filme, por sua vez, é baseado no livro “Push”³, da autoria de Sapphire, escritora e poetisa estadunidense, publicado em 1996. Serão destacados extratos, enredo e personagens do referido filme para ilustrar diferentes modos de influir afetivamente no processo de ensino-aprendizagem durante a adolescência, de modo a proporcionar, no capítulo seguinte, uma análise dessa influência pela teoria walloniana.

4.1 O filme, seus personagens e núcleos narrativos

O filme “Preciosa – uma história de esperança” foi lançado em 2009 nos Estados Unidos e em outros países em meados de 2010. Sapphire, autora do livro em que o filme se baseou, produziu uma escrita considerada bastante perturbadora já 13 anos antes, e o filme foi um marco cinematográfico, pelos temas tabus abordados no mesmo, como o abuso sexual, a desigualdade social, o preconceito racial, a gravidez na adolescência, o incesto e a sexualidade. A partir dessa realidade tão dura, queremos destacar a influência da afetividade sobre os processos de aprendizagem durante a adolescência.

A película participou de várias indicações e recebeu vários prêmios⁴ entre muitos festivais de cinema, sendo os de maior destaque conferidos pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Hollywood (o Oscar para melhor atriz coadjuvante e adaptação de roteiro para cinema).

A obra foi lançada sob classificação etária definida para 16 anos e a sua duração é de 110 minutos, no gênero “drama”, em cores, pela distribuidora Lionsgate (e, no Brasil, pela Paris Filmes). Com um elenco misto – em parte com atrizes desconhecidas (como é o

² Dirigiu filmes e séries de tevê com personagens negros importantes dentro da cultura americana, dentre os quais se destacam o filme “O mordomo da casa branca (2013)” e a série de tv Empire (2015-2020).

³ Em Inglês “empurrar” ou “empurrão”. O título original sugere a ideia do impulso que a segunda escola de Claireece Jones e a professora Blue lhe dão para alavancar seu desenvolvimento.

⁴ Critics Choice Award (responsável por premiar melhores realizações cinematográficas), BAFTA (premiação do cinema britânico) e Globo de Ouro (prêmio para os melhores profissionais do ramo da televisão e cinema, sendo americanos e estrangeiros), Independent Spirit (destinado a produções de baixo orçamento), Satellite Awards, NAACP Image Award (associação nacional para o progresso de pessoas negras estadunidenses) e AFI (prêmio proporcionado pelo fundo de doações a arte nacional dos Estados Unidos).

caso da adolescente Gabourey Sidibe, protagonista), menos conhecidas (como Paula Patton, a professora Blue Rain) e em evidência (como Mariah Carey, a assistente social Ms. Weiss, ou Mo’Nique, que interpreta Mary, a mãe de Preciosa) – e predominantemente feminino e negro⁵, muito em razão do contexto apresentado a partir do livro de Sapphire e da denúncia engajada com o feminismo e a luta antirracista que esta escritora fez em sua narrativa.

Fazendo uma sinopse do filme, ele retrata a vida de Claireece Jones, apelidada de “Preciosa”, uma adolescente de apenas 16 anos que morava em Nova Iorque em 1987, especificadamente no bairro do Harlem, com grande concentração da população negra nova-iorquina que, naquele período, era pobre. A ambientação histórica é a dos anos do governo Ronald Reagan, presidente conservador, branco, republicano, preconceituoso, resistente a políticas públicas inclusivas. Assim, a história não só faz eco à vida de Sapphire⁶, mas à vida desse grupo historicamente marcado pela violência da escravidão, do racismo, do preconceito e da misoginia.

Preciosa, que cuida de sua mãe desempregada, se depara com uma situação inesperada: a expulsão da escola regular que frequenta, por estar pela segunda vez grávida e não explicar a causa das gravidezes, os abusos do seu pai. A sua primeira filha tem Síndrome de Dawn, e seu segundo filho ainda vai nascer. Ela também é vítima de uma série de abusos físicos e psicológicos perpetrados por sua mãe.

Desde os três anos de idade, seu pai abusa sexualmente dela, ato este encoberto pela sua mãe: Mary não faz nada para proteger a menina ao longo dos anos, e ela ainda conecta o abandono do marido, há pouco tempo, como algo promovido pela sua filha, de quem ainda sente ciúmes, agredindo-a física e psicologicamente – sempre espanca a garota, humilha-a e ajuda a construir uma autoimagem negativa, utilizando frases como: *você é uma burra, uma vadia, uma vaca gorda!* Afastou sua primeira filha, e além de agredir, exige que a jovem faça comida, limpe a casa, aposte no jogo e compre seus cigarros. Sem recursos financeiros, a adolescente vem até mesmo a roubar para comer, quando fora de casa, ou é forçada a comer pela mãe em punição arbitrária.

Preciosa, apesar de tudo, tem uma grande imaginação e uma capacidade de deslocar a atenção do momento de abuso, para um mundo só dela, no qual é uma estrela de cinema

⁵ Atores como Lenny Kravitz não só tiveram papéis secundários (Kravitz é conhecido como cantor e assumiu o papel do técnico de enfermagem John McFadden) como predominantemente negativos (Carl, pai de Precious, interpretado por Rodney Jackson, a engravida duas vezes, sendo a figura masculina que mais aparece na narrativa).

⁶ A escritora foi abusada sexualmente pelo pai ([https://en.wikipedia.org/wiki/Sapphire_\(author\)\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Sapphire_(author)))

famosa e amada. Ela também tem o preconceito racial já internalizado, pois quando se olha no espelho vê uma mulher idealizada, de pele branca, magra, loura, internalizando um autoconceito distorcido, evidenciando uma autoestima muito baixa, o que a relação com a comida e a obesidade sintetiza. Com uma identidade ao menos em parte hipotecada para atender aos interesses de Mary, a adolescente claramente é apresentada sem nenhum tipo de felicidade afetiva, a não ser na fantasia.

A adolescente, no início, é analfabeta funcional: não sabe ler e nem escrever muito bem, ainda que esteja bem em Matemática. Sente dificuldade em compartilhar suas dúvidas e não se expressa sem agressividade. Ela não se encaixa na escola, bate nos colegas de classe e sofre bullying, na escola e na rua, pela sua forma física, sempre sendo chamada de baleia. Preciosa não tem amigos, é muito sozinha.

Assim, a jovem apresenta características consideradas à margem da sociedade bem-sucedida, pois Preciosa, negra, pobre, obesa e semianalfabeta, é caracterizada como objeto do escárnio e da violência de todos: sua mãe faz dela uma escrava, humilhando-a e a agredindo fisicamente, inclusive por ciúmes; os vizinhos a ridicularizam; os colegas da primeira escola pública a humilham.

O espectador, então, já sabe: Preciosa é vítima de várias violências graves, seu lugar na escola está ameaçado, seu lugar na família é oprimido. Daí que sua trajetória, para ser apresentada como modelo, precise ser de ascensão. Não por acaso, também a trilha sonora do filme⁷ destaca essas características de dureza com que a vida, marcada por violência, é experimentada, por algum toque de sarcasmo e pela superação dos muitos limites, sobretudo graças aos cuidados com a afetividade, oriundos da capacidade transformadora do amor, que a impele a aprender a ler e escrever, mas também a libertar-se dos abusos continuamente sofridos.

Além de Preciosa, cuja história sustenta o filme, a narrativa destaca os personagens conforme a divisão de núcleos do enredo, sendo um deles a casa de Preciosa, em que moram ela e sua mãe Mary (Mo’Nique). É o lugar da família, da vida pessoal da protagonista. Posteriormente outras figuras são apresentadas no núcleo familiar: a avó e a filha de Preciosa, apelidada de Mongo⁸; o enfermeiro John (Lenny Kravitz), que a ajuda

⁷ *I Can See In Color* (Mary J. Blige); *He Is The Joy* (Donna Allen); *Was That All It Was* (Jean Carn); *Did You Ever See A Dream Walking* (Sunny Gale); *Come Into My House* (Queen Latifah); *Just A Closer Walk With Thee* (Mahalia Jackson); *Love Is The Message* (Mfsb); *Now That I Know Who I Am* (Nona Hendryx); *System* (Labelle); *Somethin’s Comin’ My Way* (Grace Hightower); *It Took A Long Time* (Labelle) e *Letters* (Mario Grigorov)

⁸ Referenciando o diminutivo pejorativo de “mongoloide”.

no parto do seu filho Abdul; a vizinha Ruby (Shayla Stewart); e a assistente social, Sra. Weiss (Mariah Carey), que recebe visitas de Preciosa e sua mãe em entrevistas avaliativas que determinam a continuidade do auxílio governamental (para desempregados), nas quais descobre a situação de abuso vivida por Preciosa.

Além desse núcleo, o segundo, que ganha em importância gradual, é o da escola. Há duas escolas: na primeira, sem nome, duas cenas se dão: na aula de matemática, Preciosa fantasia tendo uma relação romântica com o professor Witcher (Bill Sage), bonito, inteligente e branco; em seguida, a conversa com a diretora, Sra. Lichtenstein (Nealla Gordon), que censura a segunda gravidez da jovem – quando o filme promove *flash back* dos abusos sexuais que a personagem passou causados pelo seu pai Carl (Rodney Jackson). Nesta escola, a protagonista não tem amizades, apenas interage com pessoas da mesma faixa etária com agressividade dentro da sala de aula uns com os outros.

É interessante observar que a primeira escola pública é caracterizada ambivalentemente, como um referencial de comparação: é um lugar de anonimato, frieza ou mesmo ameaça para Preciosa – de fato, é uma escola grande, em que era possível passar despercebida, até – mas é dela também a mesma diretora que, ao expulsar Preciosa, indica-lhe uma escola com modelo alternativo de ensino.

A segunda escola, “*Each One Teach One*”⁹ (EOTO), localizada em um hotel velho do seu bairro, concentra as seguintes personagens: a professora Blue Rain (Paula Patton); a recepcionista da escola, Sra. Cornrows (Sherri Shepherd); as colegas de classe, Joann (Xosha Roquemore), Rhonda (Chyna Layne), Rita (Stephanie Andujar), Jermaine (Amina Robinson) e Consuelo (Angelic Zambrana).

Blue Rain é bem diferente dos demais professores da sua antiga escola, pois não só se importou como deu atenção e cuidados à adolescente, através dos recursos disponíveis na escola. É uma figura que se apresenta de forma bastante decidida e compromissada, ao mesmo tempo firme e acolhedora: no primeiro dia de Preciosa, ela deixa claros horários e regras na sala de aula, e em seguida ela abre o espaço para o diálogo, com que ela questiona e medeia interações entre as alunas: nomes, cores favoritas, habilidades, endereços e motivos pelos quais estavam naquela escola.

⁹ Expressão cuja tradução poderia ser “Um ensina a outro” e que tem sua origem na alfabetização de africanos durante o período de escravidão presente nos Estados Unidos. Proibidos de ter acesso ao conhecimento letrado, os escravos que porventura fossem alfabetizados assumiam, clandestinamente, a responsabilidade de ensinar a outro escravo analfabeto a ler e escrever, perpetuando o ensino de um para o outro (https://pt.wikipedia.org/wiki/Each_one_teach_one). É, então, uma expressão para indicar a resistência pela solidariedade entre iguais que sofrem violências e que transmitem saberes para superá-las.

A professora tenta fazer com que as alunas se ajudem mutuamente e medeia conflitos dentro da sala de aula. Ela utiliza a estratégia da escrita em diário pessoal para estimular a escrita e a leitura. Nele as alunas não precisam escrever tudo certo, pois o mais importante é expressar emoções e sentimentos, sendo uma forma de aproximar a professora das alunas. Isso faz com que as garotas sintam liberdade para se comunicar: de fato, Preciosa descreverá seus traumas, e tudo o que se passa na sua mente: a vinda do bebê, a preocupação com sua primeira filha e sua relação conflituosa com a mãe.

Blue tem paciência, fala com as meninas de modo informal, se preocupa em clarificar a comunicação, também se preocupando em levar cultura as meninas (o que aparece em uma cena de um passeio a um museu). Blue Rain dá atenção individualizada e prioritária a Preciosa e a ajuda a conseguir um abrigo, depois que a garota dá à luz, saindo do lar agressivo que vivia. Sua força é um exemplo para as meninas, principalmente para Preciosa, que nunca foi amada antes e que agora sente o carinho da sua professora, recebendo-a em sua própria casa de forma temporária, enquanto o abrigo não estava disponível para a adolescente.

Essa solidariedade se explica, na narrativa, pois Rain também sofre o preconceito e a discriminação (presumidos no filme não só por ser negra, mas também lésbica, o que se mostra quase ao final da narrativa). Há uma rápida menção a conflitos entre Blue e sua mãe, que não mais fala com a professora, o que ajuda a entender seu nome¹⁰.

Além da professora, Preciosa encontrou colegas de seu gênero e condição social, vindas de posições sociais periféricas, que também encontravam na escola uma oportunidade para não se manterem marginalizadas: negras, latinas, empregadas domésticas, todas adolescentes. No primeiro dia de aula, Blue Rain questiona cada jovem, de modo que todas possam conhecer umas às outras em uma breve apresentação: a primeira é a Rhonda (Chyna Layne), jamaicana que gosta da cor azul, ela cozinhava no restaurante da mãe, antes da mesma ficar doente, ela quer melhorar a leitura e ter seu diploma. Em seguida, Rita (Stephanie Andujar), que mora no Harlem, viciada em drogas, e acabou largando a escola cedo, e por isso não sabe ler e nem escrever direito, sua cor favorita é a preta e ela se considera uma boa mãe.

Jermaine (Amina Robinson) nasceu no Bronx, ela gosta de vermelho, sabe dançar muito bem e mudou de escola para evitar problemas, de que ela não fala. Já Consuelo

¹⁰ Com várias possibilidades de tradução: “Chuva Triste” seria o mais aproximado, visto que é uma imagem lírica para evocar a tristeza e até o desânimo (associados, na narrativa, à emoção de quem se solidarizou com Preciosa).

(Angelic Zambrana) normalmente evita comentar sobre sua vida, porém é possível ver atitudes agressivas com palavras e frases chulas para atacar colegas. A falante Joann (Xosha Roquemore) está no ramo da indústria musical, tem muito estilo e mora no Harlem, acredita que sua cor favorita é bege fluorescente, sua ambição é ter sua própria gravadora e está na escola pra cumprir uma formalidade do ensino formal garantindo seu diploma.

Acostumadas a uma vida difícil e tendo cada uma que superar seus problemas cotidianos, as meninas tornam-se amigas de Preciosa, suas primeiras amigas, e elas a ajudam depois do parto dela, sensibilizando-se com a história de Preciosa, quando ela enfim compartilha os abusos que sofreu em casa. Estavam à frente de Preciosa no currículo, é claro, mas foram capazes de dar-lhe espaço para confiar em outras jovens e expor-se, através da escrita e da leitura.

Esse novo espaço afetivo é, assim, mais acolhedor, com histórias diferentes – e isso apresenta a Preciosa um mundo novo, aberto a amizades e sentimentos que até então ela desconhecia. O apoio da professora, que incentivou a garota a desabafar sua triste trajetória de vida e a planejar um futuro, foi fundamental na narrativa, enfocado pela atenção que a protagonista pouco a pouco recebeu: após o nascimento de seu segundo bebê, sem marcas aparentes de alguma característica que a diminuísse, Preciosa retorna à casa e é violentamente recebida pela mãe, num acesso de ciúme furioso. Decide sair de casa com o bebê, pede ajuda à professora – que a leva para sua casa – e a narrativa termina com Preciosa ganhando um prêmio num concurso literário e saindo da casa da mãe, para não mais voltar.

Esses elementos – em particular seu desempenho escolar bem-sucedido e reconhecido – fazem quem assiste ao filme reconhecer o progresso significativo da adolescente, que ultrapassa barreiras impostas pela vida e pelo ambiente escolar tradicional, e ao “empurrão” (“push”) que recebe da nova escola.

4.2 A afetividade de Preciosa relacionadas às experiências escolares

Na primeira escola as relações que afetam a personagem Preciosa centralizam-se em violência: tanto as agressões de colegas como o despreparo da gestão escolar, assim como do corpo docente da instituição. Em nenhum momento a escola se preocupou em saber o motivo pelo qual Preciosa se comportava de forma tão ríspida ou isolada. Menos ainda se identificou ou se envolveu com seu desempenho muito fraco em linguagem.

Para essa escola foi muito mais fácil excluir a adolescente do que tentar entendê-la, mantê-la: a burocracia escolar – a norma que determinava a retirada de aluna grávida da escola, provavelmente por razões morais – era mais importante que ajudar a garota, provocando a saída da aluna. A diretora ainda se envolveu com uma transferência para a EOTO, mas não havia garantia da adesão por Preciosa.

Na primeira escola, a expressão emocional de Preciosa, impressa pela atriz principal, é de dureza (ou frieza), indiferença (ou alheamento) e raiva. A primeira expressão é bem representada por Gabourey Sidibe que, por volta do primeiro minuto do filme, desloca-se por um corredor da escola, com a cabeça discretamente pendendo para a direita, o queixo projetado para a frente, o rosto sério, os lábios curvados para baixo. Ela tem pressa, vai para a sala de Matemática, disciplina em que se percebe bem. Sentada na última fileira de carteiras, está com o rosto apoiado na mão direita, como se não se importasse com toda a movimentação dos colegas à sua volta, com quem não interage.

O professor Witcher começa sua aula e ela muda, aos 1m32s, sua posição: a cabeça se endireita e ela relaxa os lábios. Volta agora sua cabeça para a esquerda e, aos 1m42s, seu olhar parece vago, mas suavizado: ela começa a sonhar acordada com o interesse do professor por ela. Vinte segundos depois, ela sai do seu transe e se levanta, estapeando um colega que conversava e distraiu o professor, cuja expressão de surpresa leva a crer que nem ele nem os outros alunos entenderam os motivos do comportamento dela, que volta a alhear-se, aparentemente.

Aos 2m18s, ela descobre ter sido chamada ao gabinete da diretora, iniciando-se outra cena: o rosto de Sidibe endurece-se novamente, quando é notificada, mas ainda dirige um sorriso discreto ao professor, depois do que ouve os apelidos que lhe dão colegas, ao sair da sala. Alguns riem dela.

Aos 2m58s, inicia-se a cena em que ela é arguida pela diretora: depois de transitar por outros corredores com renovado ar de indiferença, entra no gabinete da diretora, uma mulher cujo gestual revela impaciência, pressa e estresse (dedos da mão direita movem-se com lápis, nervosamente, tamborilando, enquanto mantém o telefone na mão esquerda): comunica-se com Preciosa por gestos, até terminar o telefonema. Preciosa parece tensa, sente à distância, mas obedece à diretora, que ordena aproximar-se. Preciosa desvia o olhar, vira o rosto, não encara a autoridade: ouve com impaciência o interrogatório e os comentários da diretora, branca, ocupada. Com o rosto na diagonal, seu olhar para a diretora é atravessado: ela está com medo ou com raiva, acuada. Balança-se como efeito provável do movimento das pernas (abrindo e fechado), sentada. A câmera, instável e com

close abrupto em Preciosa, também sugere ansiedade ao espectador. Até então Preciosa estava calada, entre o medo e a raiva.

A diretora parece perder a paciência: desvia o olhar, faz um som de desabafo. É quando Preciosa começa a falar, defendendo-se. Seu rosto está mais suave e voltado para a diretora: a adolescente está com medo, inibida. Mas ainda dá de ombros ao ser inquirida sobre a paternidade de sua segunda gravidez, após o quê levanta o rosto em desafio, com os olhos endurecidos, como se perguntasse: “E daí?” Preciosa perde a paciência, levanta-se e parece sair, mas na verdade pega sua bolsa, recua, tenta negociar. Começa a gritar, defendendo-se, dizendo-se injustiçada.

Nessas cenas, Claireece está visivelmente acuada, ameaçada: sente medo e raiva pelo que vive na escola, uma instituição que a pressiona sem levar em conta as muitas possibilidades de explicar seu isolamento (um dos sinais de abuso sexual), associado à sua gravidez. Só a fantasia com o professor a anima e entenece um pouco, justamente o professor da disciplina em que está bem. A agressividade de Preciosa depois vem a se explicar: ela, como objeto de muita violência doméstica, sem respeito nem reconhecimento familiar ou de outras pessoas, não tem um autoconceito e uma autoimagem valorizados. Sente-se mal consigo mesma, a ponto de fantasiar ser outra pessoa.

Os afetos da adolescente a mostram em desequilíbrio emocional. Ela sofre uma imensa pressão, passando por vergonha.

No 14º minuto, chega à EOTO, assustada, mas, ao mesmo tempo, esperançosa: seu olhar é mais doce, mais calmo. É vexatório para ela ter de submeter-se a um exame de verificação, ela parece desaminar. Está ansiosa, move seu pé, sua perna direita. Só gradualmente, com medo de não ser aceita, ao voltar para a escola, estranhando a novidade, é recebida pela professora Blue e colegas, e começa a prestar atenção e a relaxar: ao se apresentar, fala baixo, mas claramente, sobre seus interesses e sobre o que sabe. “Eu nunca tinha falado na sala assim”, pensa, de modo a revelar-se, fazendo-o com uma expressão de tristeza tímida, que se transforma em confiança corajosa, sobretudo a partir de quando se reconhece entre iguais: está mais calma, ainda que também possa bater em uma colega que a ofende.

Ao começar a receber atenção individualizada de Blue, Preciosa está constrangida, com vergonha e triste por não conseguir ler. Só muito depois começará a sorrir, aos 45m30s, quando as colegas estiverem rindo ao lerem seus diários. Ela própria também o lerá, mas será interrompida pelo estouro da bolsa. Continuará rindo com a companhia

divertida das amigas da EOTO, em progressiva expressão de alegria, prazer e orgulho de si mesma.

No seu diário, esta é a frase de Preciosa: *Me Sinto Aqui*. Localizada, espacial, mas também afetiva e socialmente, Claireece se representa, fala de si para quem a ouve, como se dissesse: *Eu existo. Eu sou um ser humano! Tenho voz e posso falar como me sinto*.

O diário era algo novo, pois na antiga escola não existia uma estratégia de acolhimento e expressão da afetividade. um método de comunicação com seu próprio eu. Não existia espaço para desenvolver afinidade com grupos de pessoas, ou desenvolver a sua própria identidade. Na EOTO a expressão e o controle da afetividade, permitindo gerenciar nossas emoções, seguia um caminho de transformação que viabilizava a aprendizagem da leitura e da escrita da personagem. Preciosa, que antes não poderia se concentrar nem aprender, tomada pelo turbilhão de raiva e dor, agora ela tem esperança: de vida, de cuidar dos seus filhos, de ser feliz, terminar o colégio e conseguir um trabalho digno.

Mesmo com a consciência da contaminação com o vírus HIV, transmitido por seu pai, no choque conseguiu liberar sentimentos: o ato de poder chorar e contar a sua história na classe, e de até mesmo aceitar que agora tem mais uma luta à frente revela, pela primeira vez no filme, a fragilidade e a suavidade emocionais. Preciosa já pode reconhecer-se frágil, pedir ajuda e garantir, assim, seu aprendizado, sua permanência na escola. Aprender estava, a partir da EOTO, carregado de significados que a ajudaram a mudar seu autoconceito, elevar sua autoestima, aceitar sua autoimagem e iniciar o processo de conquista da identidade, uma vez abandonado aquele lugar de submissão à mãe.

Ela própria reconhece, com alegria e orgulho, seu progresso acadêmico, frisando que antes tirou uma nota muito baixa (2,8) e que agora tirou outra melhor (7,8) e que isso garantia a ida para outras séries mais avançadas e quem sabe um dia até mesmo a faculdade.

A educação promovida na EOTO é libertadora por ter conseguido promover a integração de afeto e cognição, de socialização e desenvolvimento da personalidade da adolescente: ela integrou um processo de revisão da própria vida por que Preciosa passou, tomando pela primeira vez o controle de sua vida (retomando a filha, cuidado do filho, afastando-se da mãe abusiva). Preciosa também aprendeu a importância da amizade e do compartilhamento das experiências.

Até mesmo com sua vizinha, antes totalmente rechaçada por Claireece, a relação é simbolicamente mais simpática, numa cena final: a personagem tornara-se capaz de ser empática, ao enxergar a vida difícil da menina.

A segunda escola também promoveu em Preciosa uma autoestima que não tinha, assim também como uma revisão de seus preconceitos, sendo eles raciais ou até mesmo referentes à sexualidade do próximo, pois ela destaca em sua fala que não são os gays que vendem droga na região e não foram os gays que abusam dela.

As experiências emocionais positivas de Claireece, num ambiente que se mostrou afetiva e frequentemente confiável na escola, ajudaram-na a organizar seu ódio e a amar-se, reconhecendo seus pequenos, mas significativos avanços em seu aprendizado escolar.

E mesmo quando a professora diz *Preciosa, eu amo você*, isso não impede Blue de ser firme enquanto trabalha na escola: ao contrário, a disciplina amorosa, que não infantiliza nem paralisa, mostra ser possível valorizar a afetividade sem perder o foco da aprendizagem, de modo a aprender com os nossos erros e acertos, deixando fluírem vínculos e emoções no ambiente escolar, para que os resultados acadêmicos sejam alcançados em sua forma integral.

Tendo vivido uma transição do sistema de apego centrado na família para outro centrado nos grupos de iguais, sempre no contexto escolar, Preciosa começou, por assim dizer, a experimentar também sua adolescência ao final do filme: até então fora obrigada a ser uma menina ou uma mulher, às vezes ao mesmo tempo. Agora, deixando a identidade hipotecada, poderia fazer experiências e rumar para a conquista da própria identidade, segundo suas vontades, desejos e escolhas.

Resta entender como esse processo é iluminado pela teoria walloniana, o que faremos a seguir.

5 DO MOVIMENTO CENTRÍPETO PARA O CENTRÍFUCO: A REVOLUÇÃO DE PRECIOSA

Nos dizeres de Gratiot-Alfandéry (2010, p.36), “as transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade”, num momento “centrípeto”, mais introspectivo, caracterizado por uma preponderância da afetividade, voltado, nos termos de Jalley (1981 apud GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.36), “para a assimilação, a elaboração íntima, a edificação do sujeito e de sua relação com o outro”. Logo, é um tempo de estabilização do eu (e da personalidade como um todo), “nessa edificação do sujeito”, mas também dos vínculos sociais, que são reconfigurados para permitirem a ascensão desse novo sujeito, mais autônomo e ativo.

Mas, pensamos, para a interpretação do caso fictício de Preciosa, que esse necessário movimento centrípeto promove, em seguida, na melhor dialética, um outro, centrífugo, que evidencia os progressos, ao final de cada transformação. Assim, entendemos estar de acordo com Wallon, um pensador dialético, que entendia uma unidade feita de contradições, não só no desenvolvimento individual, mas na relação entre sujeito e seu contexto sociocultural. Esse duplo movimento (centrípeto→centrífugo) caracterizou, no caso de Claireece, uma verdadeira revolução, já que a vida da adolescente mudou radicalmente a partir do contato com a professora Rain e suas colegas, na EOTO.

Assim, para este capítulo, relacionamos esses elementos da teoria de Wallon sobre a afetividade com a experiência de aprendizagens da personagem fictícia Claireece Jones presente no filme “Preciosa- Uma História de Esperança” (DANIELS, 2009), descrita no capítulo anterior, através dos Quadros 1 e 2, discutidos a seguir.

5.1 Comparação entre efeitos que contextos socioafetivos escolares produziram na aprendizagem e na autoestima de Preciosa

Sintetizamos, no Quadro 1, adiante, sequências do filme que, no seu conjunto, evidenciam o desenvolvimento da personagem, através de indicadores afetivo-identitários: autoconceito, autoestima, status de identidade e consequências desse processo para a afetividade da jovem. Por meio dele, também realçamos as diferenças entre as escolas que a adolescente frequentou e o modo de ensino e aprendizagem vigente em casa uma delas –

com destaque para o método diferenciado da professora Blue na EOTO, que proporciona a Preciosa uma experiência de ensino também individualizado, personalizado, mais inclusivo, proporcionando à personagem um progresso significativo em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, sobretudo se considerado o contexto de violência sexual e doméstica.

As sequências apresentadas no Quadro 1 descrevem momentos específicos, primordiais para a interpretação da narrativa segundo a teoria walloniana, a fim de salientar sua capacidade explicativa em relação às influências da afetividade no processo de aprendizagem durante a adolescência.

QUADRO 1 – SEQUÊNCIAS DO FILME “PRECIOSA” (2009)

Ordem e localização	Cenário	Descrição sintética
1 ^a (01m45s → 06m12s)	Na escola tradicional	Preciosa está na sala de aula de Matemática, com ar distante e pensativo, aparentando estar entediada. Fantasia que o professor se interessa por ela. Em seguida, voltando à realidade, ela briga com os colegas de classe que desrespeitam o professor, e em seguida ela é chamada pela direção e onde é questionada sobre a segunda gravidez.
2 ^a (06m15s → 13m24s)	Em casa	Preciosa está em casa lavando a louça e, no contexto de um diálogo em que a adolescente, comentando sobre a transferência para outra escola, sua mãe joga uma panela em sua cabeça, e depois ela briga com Preciosa, xingando a jovem de todas as formas
3 ^a (28m09s → 32m42s)	EOTO	A adolescente é aceita na escola e, no primeiro dia de aulas, todas as garotas podem falar um pouco de si mesmas. A professora Blue destaca alguns itens que podem ser comentados, como a cor preferida, onde nasceu, o que faz de bom e como se sente nessa escola.
4 ^a (35m46s → 38m17s)	EOTO	A professora Blue pede que Preciosa leia. A aluna responde que todas as palavras parecem iguais. Blue incentiva a adolescente a tentar mais uma vez associar a palavra areia com o desenho respectivo. A aluna prossegue, com dificuldades.
5 ^a (54m54s → 55m14s)	EOTO	Preciosa já sabe escrever e consegue, em público, ler o diário disponibilizado pela professora: nele, ela escreve sobre sua vida e sonhos, compartilhando-os pela primeira vez na vida, com suas colegas de classe.

QUADRO 1 – SEQUÊNCIAS DO FILME “PRECIOSA” (2009) (CONCLUSÃO)

Ordem e localização	Cenário	Descrição sintética
6 ^a (01h23m22s→ 01h26m)	EOTO	Preciosa, com expressão de desânimo profundo, tendo escrito no diário “Por que eu?”, é chamada à parte pela professora e comunica à turma ter sido contaminada com HIV. Todas se chocam. “Hoje não tenho nada pra escrever”. Abdul não foi contaminado, mas ela teve de parar de amamentar. Depois de receber a instrução para escrever sobre isso, xinga a professora e, furiosa, ela chora, expondo para a professora e colegas sua dor e raiva: “Eu nunca tive um namorado. [...] Estou cansada. [...] Ninguém me ama! O amor não fez nada por mim. O amor me machucou, me chamou de animal, me estuprou e me deixou doente”. A professora responde haver pessoas, como ela, que a amam, e insiste: “escreve”. A sequência encerra-se então.
7 ^a (1h31m25s→ 1h32m35s)	Corredor do escritório da assistente social	O espectador ouve a voz de Preciosa, como pensamento da narradora protagonista: “Semana passada a professora mandou a gente escrever o que queria ser. Escrevi que queria ser bem magra, a pele clara e o cabelo comprido. Ela me disse que eu era bonita do jeito que eu sou. Mas de algum jeito... agora... eu não sei por quê, mas acho que ela tá certa” Preciosa presenteia a filha da vizinha (maltratada, como ela, pela mãe) com seu cachecol e sorriem uma para a outra, numa expressão de empatia da adolescente para com a menina. “Acho que ela tá certa”, repete, enquanto se vê num espelho, antes de entrar no escritório.
8 ^a (1h32m49s→ 1h41m23s)	No interior do escritório da assistente social	Em uma reunião com a Sr. ^a Weiss, após Mary admitir, de forma desequilibrada, consentir nos vários estupros de Preciosa, a adolescente, olhando a assistente social, diz: “Eu fiz aquela prova de novo [...] Tirei 7,8. Na outra tirei 2,1. A prova diz que posso ir para o 8º ou 9º ano. Depois o segundo grau e a faculdade. Também gosto de você, mas não pode cuidar de mim. Não dá conta da minha vida”. Levanta-se e diz à mãe: “Nunca soube o que você era até hoje, nem mesmo depois do que fez. Vai ver que eu era idiota, ou não queria saber” Balança a cabeça, com a filha nos braços e diz à mãe: “Não vai me ver nunca mais”. Alguns segundos adiante, vê-se, na última e cena, sem diálogos, Preciosa com seus dois filhos: ela sorri e caminha com eles pelas ruas de Nova Iorque.

A primeira e segunda sequências sugerem o contexto familiar e escolar de que parte o desenvolvimento da protagonista: a narrativa inicia sua caracterização do ambiente socioeducacional de Preciosa, cuja escola, não por acaso anônima (como se sentia a aluna), é um retrato real do que conhecemos em nossa realidade: a instituição não tem interesse pela vida de seus alunos – ao menos não por Claireece. Esta, por sua vez, mantém segredos

que repercutem na sua escolaridade: sua gravidez denuncia algo que a jovem não quer admitir, ainda protegendo sua mãe e a vida que vivia.

Mary é apresentada como uma mulher emocional e psiquicamente desequilibrada, que constantemente agride a jovem física e verbalmente: sua representação de Preciosa (como a competidora sedutora em quem não se pode confiar) ajuda a entender por que Claireece tinha uma autoestima tão baixa e um autoconceito distorcido. Vinda de uma relação inicialmente amorosa com Mary, a dependência material e afetiva, no ambiente incestuoso, promoveu uma submissão emocional de que a aluna precisa libertar-se, aos olhos do espectador.

Se a escola não promove atividades que visem ao desenvolvimento e o ambiente familiar é violento, resulta disso um processo evolutivo inibido, tanto afetiva como cognitivamente. Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem, é comum levar o foco para distúrbios individuais: a teoria walloniana insiste em explicar os problemas educacionais como resultado de uma dialética entre indivíduo e sociedade. Preciosa era acanhada, ao mesmo tempo, por ter uma família violenta e uma escola fria, indiferente. De ambas, vinham traumas a que ela tentava sobreviver, não sem alguns problemas escolares.

Pouco a pouco, na ordem das sequências, é possível ver que Preciosa tinha dificuldades de aprendizagem claramente resultado de seus conflitos emocionais, mas também do descaso do sistema educacional. Esse é um aspecto importante para a teoria de Wallon: a integração entre psiquismo e relações sociais, já apontada por Wallon (2010, p.96)

As incitações do meio são, sem dúvida, indispensáveis para que se manifestem e, quanto mais elevado o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas atividades técnicas ou intelectuais moldam-se à imagem da linguagem, que para cada um é a de seu meio.

Na terceira sequência, vemos a EOTO proporcionando um espaço de diálogo, fundamental para que ela pudesse, metaforicamente, desabrochar. Ao contrário da escola anterior, grande e fria, na EOTO Preciosa pode brilhar, reconhecer-se, para poder, adiante, aceitar-se emocionalmente. Não por acaso, inicialmente a narrativa apresenta a protagonista desprovida de habilidades de leitura e escrita: emocionalmente, Preciosa ainda não tinha integrado seus sentimentos que foram separados para suportar a violência do pai e da mãe.

Crescer em um plano funcional – na escola, como no caso de Preciosa, o mais comum é a promoção da cognição, mas os afetos também contam – ajuda a crescer em outro plano funcional, como o próprio Wallon (2010, p.96-97) afirma:

uma dificuldade não é simultaneamente resolvida por todos os planos da atividade mental; a solução encontrada só os vai ganhando um a um e, quando atinge as atividades mais abstratas ou mais complexas, pode acontecer que outra mais evoluída a tenha substituído no nível das simples ou das concretas. [...]os planos de atividade subsistem e, seja qual for o encavalamento dos progressos e das formas segundo os níveis funcionais, subsistem conjuntos que têm cada qual sua marca e sua orientação específicas e que são uma etapa original no desenvolvimento da criança.

Havendo um encadeamento íntimo entre os níveis funcionais e a aprendizagem, mas também as dificuldades de aprender, é também promissor reconhecer que o progresso em um domínio motiva o desenvolvimento de todo o psiquismo. No caso da adolescência, tempo de rever toda a evolução psicológica vivida da infância, é tempo de reorganização, de “revolução da idade”, para usar a expressão de Wallon (2010, p.96). Preciosa encontrou, em sua adolescência, condições para pensar por si e sobre si mesma, revendo suas dificuldades – mas isso só foi possível por ter tido a oportunidade de acolhimento e reconhecimento, valorização e impulso para seu desenvolvimento numa escola que se adequou a suas necessidades para ajudá-la a superar seus impasses.

Por isso, na quarta e quinta sequências, os progressos no desempenho da leitura e escrita são notáveis e servem de patamar para que ela pudesse, na sexta sequência, suportar a tragédia de ter sido contaminada com HIV pelo próprio pai, sem desistir nem reagir infantilmente (como Mary, sua mãe, fez o tempo inteiro). Preciosa transcende, em seu desenvolvimento, sua identidade hipotecada – conforme Oliva (2007a), uma identidade assumida em submissão à identidade de outra pessoa – com que dava suporte emocional e material à mãe.

Para esse momento final, podemos ver nas cenas o início da consolidação do desenvolvimento humano integral, indicado pela teoria walloniana, com vistas à construção da personalidade, nos termos walloniano, pelo influxo do meio social e orgânico. Isso é bem perceptível através do Quadro 2, a seguir, que apresenta indicadores do desenvolvimento afetivo-identitário da personagem, a partir das sequências indicadas no Quadro 1:

QUADRO 2 - INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO-IDENTITÁRIO DE CLAIREECE “PRECIOSA” JONES

Indicadores de Desenvolvimento	Sequências destacadas			
	1ª e 2ª	3ª e 4ª	5ª e 6ª	7ª e 8ª
Autoconceito	Definido como a “imagem que temos de nós mesmos e se refere ao conjunto de características ou de atributos que utilizamos para nos definir como indivíduos e para nos diferenciar dos demais” (HIDALGO; PALÁCIOS, 2007, p.185), o autoconceito de Preciosa caracterizava-se, até a 6ª sequência, como desintegrado: tivera uma mãe relativamente amorosa na infância, que chegou à sua adolescência desorganizada. Claireece tinha dificuldades óbvias em conectar esses traços opostos, o que se voltava contra si mesma. Por exemplo: sabia ser uma boa aluna, mas não conseguia aceitar seu corpo nem sua etnia, descrevendo-se como burra, gorda, pobre e negra. Suas fantasias românticas eram irrealistas não só por quem desejava, mas por se representar uma pessoa totalmente diferente, o que aponta, segundo Erthal (1985, p.43), “não apenas as interpretações do que <i>eu sou</i>, mas também do que eu <i>desejo e devo ser</i>”, numa imagem marcada pelo racismo que acompanhou a violência familiar e foi introjetada em seu autoconceito: ela repetidamente se imaginava branca e magra, ou, pelo menos, glamorosa e desejada por atender a requisitos de prestígio social.		Com a participação nas atividades da EOTO, tendo aprendido a ler e escrever, expressando-se com mais frequência, Claireece começa a compreender que é apenas uma jovem sem muitas oportunidades e vítima de abusos, o que inicia a transformação de seu autoconceito. Perguntar-se “por que eu?” exprime sua revolta contra injustiças que finalmente começa a reconhecer, no que Oliva (2007a) descreve como conexões e confusão em razão de contradições vividas.	Preciosa visivelmente modifica seu autoconceito, integrando-se mais a seu corpo, sua condição de vítima de violência familiar e de mãe de duas crianças, o que é representado agora como positivo. O autoconceito, então, passa a considerar qualidades mais abstratas e gerais, associadas a valores – o que é identificado na resposta de Claireece a Mary, quando esta descreve seu consentimento passivo com o abuso sexual paterno.
Autoestima	Definida como “essa visão que cada pessoa tem de seu próprio valor e competência, o aspecto avaliativo do eu” (HIDALGO; PALÁCIOS, 2007, p.186), marcados também pelos afetos, a autoestima está associada ao autoconceito nos diferentes âmbitos existenciais. Uma passagem de Oliva (2007a) parece ter sido escrita para a análise de Preciosa: “uma menina pode mostrar boas aptidões para a maioria das matérias escolares, o que a fará se sentir muito satisfeita consigo mesma quando se trata de assuntos acadêmicos; em compensação, talvez a auto-avaliação de sua atração física não seja tão favorável, e ela irá se sentir mais insegura em suas relações com os meninos” (p.336). Ora, Preciosa precisou viver uma transição do sistema de apego centrado na família para outro, centrado entre iguais – no caso, as colegas da EOTO –, para elevar sua autoestima que, no início da narrativa era muito baixa: a personagem estava sempre triste e gostaria de ser outra pessoa, até para se distanciar dos adjetivos depreciativos que lhe era imputados por muitas pessoas			Com a considerável melhora dos resultados escolares, a autoestima se eleva em função da melhora de seu autoconceito relativo à escola, à maternidade e à qualificação para o trabalho. Preciosa mostra-se mais feliz, podendo contar sua história, integrar o que aconteceu na sua vida e até ter prazeres reais.

QUADRO 2 - INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO-IDENTITÁRIO DE CLAIREECE “PRECIOSA” JONES

Indicadores de Desenvolvimento	Sequências destacadas			
	1ª e 2ª	3ª e 4ª	5ª e 6ª	7ª e 8ª
Status de Identidade	Podemos afirmar que, no início da narrativa, Preciosa “hipotecou” sua identidade à mãe, que decidia a vida da filha, sem questionamentos. Havia compromisso social, mas sem busca.	Todavia, a partir de seu ingresso na EOTO, Claireece foi gradualmente iniciando sua procura por outra forma de ser: com a mudança de seu autoconceito (associada à melhora significativa de seus resultados escolares e o nascimento de Abdul), começa a viver uma pequena moratória, sobretudo graças à experiência de expressar-se através do diário.		Da experiência de discreta moratória, é possível afirmar que o final da 8ª sequência sugere uma identidade conquistada e mais integrada, ao menos em relação à posição de passividade diante da violência.
Consequências para a afetividade	A experiência afetiva inicial de Claireece resultava em inibição, conduta agressiva e isolamento social, com baixos desempenhos acadêmicos em linguagem, por exemplo. Vítima de abusos e violências de toda sorte, Preciosa não apenas era triste, como sua autoestima muito baixa, a ponto de recorrer a fantasias (ou memórias, no caso da mãe) muito distantes de sua realidade, para poder experimentar alguma alegria	A narrativa destaca a importância da EOTO para o desabrochar da afetividade de Preciosa, em relação a ternura e suavidade. Leveza, bom humor e alegria da sala de aula, com atividades grupais e individuais e com o apoio da relação de confiança com a professora Rain, Preciosa começou a experimentar positivamente a aprendizagem. Consequentemente, a forma como a segunda escola promoveu o desenvolvimento de Preciosa, estimulou a associação entre afetividade e aprendizagem, tanto dos conteúdos conceituais como das relações interpessoais.	A 6ª sequência talvez seja o clímax da narrativa: Preciosa explode em indignação e dor, mas o interesse das colegas e a combinação de firmeza e suavidade com que a professora Rain conduziu a interação consolidaram a EOTO como ambiente para que a aprendizagem viesse a ser motivada pela afetividade. Para além do discurso sobre a possibilidade de amor, a instrução de continuar escrevendo simbolizam um impulso (“push”) à superação sem se vitimizar nem paralisar.	Se nas sequências iniciais Claireece estava isolada e sozinha, assustada e triste, desmotivada para aprender a não ser por relações fantasiadas, nestas duas últimas sequências são as relações reais e a experiência de alívio, liberdade e autonomia que marcam a personagem: Preciosa está sozinha, mas não mais solitária. As palavras dirigidas à Sr. ^a Weiss e a Mary são o resultado de um autoconceito e uma autoestima que, consolidados em torno de uma identidade mais autoconfiante e integrada, verdadeiramente em processo de conquista, sugerem ao espectador a determinação de Preciosa em continuar estudando e organizando a própria vida, agora por si mesma.

Esse conjunto de fatores, sintetizado no Quadro 2 e apresentado ao longo da narrativa, é interpretado pelas descrições sobre o desenvolvimento durante a adolescência – particularmente a teoria walloniana.

Há um divisor de águas entre os contextos escolares: para entendê-lo, é necessário entender a importância do processo de influência socioafetivo que a escola promove nos estudantes. De acordo com Jacob e Loureiro (1996), o processo de ensino e aprendizagem tem a influência de diversos fatores: ambientais, infraestruturais, curriculares, sociais, culturais e políticos. Com seus saberes prévios, discentes são marcados por suas histórias, origens socioeconômicas e trajetórias escolares, além de habilidades para conviver. No caso de adolescentes, essa convivência é decisiva para motivar afetivamente a aprendizagem, e enfrentar preconceitos e estereótipos é uma das exigências na seleção silenciosa que organiza os grupos de iguais.

A escola, então, para Tassoni e Leite (2013), é um espaço privilegiado de interação, que promove a afetividade considerada pela teoria walloniana: nela há pessoas e tarefas, bem como conteúdos diversificados. Sendo assim, a necessidade de se adaptar a escola e suas condições tem uma bússola nas crises comportamentais que provocam os conflitos entre os alunos e educadores da instituição.

Conforme Jacob e Loureiro (1996), se mal dimensionadas, essas crises podem provocar o chamado atraso escolar, que interfere de forma negativa ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de que as dificuldades do jovem estudante são ignoradas, proporcionando um “sofrimento psíquico relacionado os custos afetivos do aprender” (JACOB; LOUREIRO, 1996, p.158).

Na primeira escola, Preciosa teve sua dificuldade de ler e escrever ignorada pelos professores e gestão educacional, o que nos leva a refletir sobre a exclusão da personagem dentro do ambiente escolar: não havia preocupação da escola em apoiar a adolescente a avançar nos estudos, por exemplo. Não por acaso, essa escola ocupa poucos minutos na duração do filme, todos os professores são brancos, o professor mais próximo é do gênero masculino. Apenas a diretora, que fez a indicação da EOTO, aparece duas vezes, para evidenciar algum esforço, não institucional, mas pessoal, para ajudar a encaminhar melhor a protagonista. A escola não se comprometia institucionalmente com Claireece.

De modo que Preciosa, sendo uma garota moradora de um bairro periférico, com o histórico de gravidez na adolescência, sem o acompanhamento familiar e prestes a ser expulsa da escola, sem uma identidade e autoconfiança já conquistadas, não teve seus rogos para permanecer escutados. É curioso que ela ainda mantinha um olhar positivo

para a primeira escola, pela presença do professor de Matemática, provavelmente, assim como por saber de seus resultados bem-sucedidos nessa disciplina, o que a levou a insistir para ficar – até porque não imaginava que houvesse aonde mais ir.

Já na EOTO, os procedimentos são diferentes: há uma avaliação dos conhecimentos prévios da aluna (prova impressa), além do atendimento individualizado da professora Blue, que identifica os problemas educacionais da adolescente. A forma como a professora conduzia sua aula e seu modo de agir, afetou Preciosa ao ponto da garota deduzir que a professora Blue tinha um luz que resplandecia, em meio à escuridão.

Se pensada a relação entre pares, na primeira escola os conflitos implicavam em violência: Preciosa brigava com os colegas de classe, ao ponto de utilizar a agressão física com eles, e os mesmos utilizavam a agressão verbal para com a personagem. As colegas eram do mesmo gênero, compartilhavam seus problemas, e mesmo em suas brigas cotidianas na sala de aula a professora mediava as discussões de forma firme, sem perder a paciência com as garotas. A relação com as colegas gerou esse clima familiar, permitindo a Claireece enxergar alternativas para seus afetos: de ambientes ameaçadores (família e primeira escola), Preciosa encontra um ambiente acolhedor, que apresentava segurança, na EOTO.

Tanto era assim que, ao ser questionada sobre como ela se sentia naquele lugar, respondeu: *Me sinto aqui!*. Esse é um momento simbólico no filme, pois ele serve de separador entre a forma de como a personagem se sentia na antiga escola – em que era apenas um número na sala de aula, uma presença apenas física, sem lugar para confiar ou expressar sua afetividade – e como ela passou a se sentir na nova escola, esse novo lugar que nela desperta um movimento para afirmar-se e rever seu autoconceito, elevando-se sua autoestima.

A autoestima de Preciosa é provavelmente o traço mais marcante de mudança afetivo-identitária que acompanha sua revolução escolar. Há uma escala, no filme, de situações que gradualmente se invertem: com baixa autoestima, vemos a adolescente aumentá-la, na mesma proporção em que diminui sua submissão à mãe e às violências sofridas.

Segundo Oliva (2007a) a autoestima durante a adolescência é diversificada, pois é confrontada em suas relações de convívio, seja com os pais ou seus iguais. Oliva destaca a diferença entre a forma diferente de gêneros, feminino e masculino para a formação da autoestima. O gênero feminino resente-se de mudanças corporais precoces – o que pode ser aplicado a Preciosa, uma mãe adolescente sem qualquer vontade disso, a princípio.

Outra variável que recai sobre a autoestima, conforme Oliva (2007a), é a relação com o próprio corpo, marcado por alguma diferença, assim como o pertencimento a um grupo periférico, o que no caso do filme *Preciosa* está representado pela obesidade, pobreza e negritude de uma adolescente. Segundo Oliva (2007a, p. 339), “à medida que os adolescentes vão tomando consciência de que pertencem a um grupo minoritário que sofre o preconceito e a discriminação social, experimentam uma redução em sua autoestima”. Na puberdade, conforme Oliva (2007a), os adolescentes tendem a ter sua autoestima reduzida, em seus anos iniciais, por conta da insatisfação do corpo. No filme, a garota não aceita a sua forma física fora do padrão.

A adolescência, depois da queda inicial da autoestima, começa a se recuperar lentamente, e o sujeito vai ficando mais seguro. Novamente, Oliva (2007a) destaca as questões de gênero, ao configurar papéis diferenciados “pois enquanto nos meninos a autoestima seguirá uma clara linha ascendente, entre as meninas os níveis irão se manter baixos” (p.339).

Um elemento da vida da personagem reduzia drasticamente sua autoestima: o abuso sexual. *Preciosa* guarda consigo a violência sofrida, num misto de dor e confusão pela forma com que a mãe lidava com isso, degradando sua autoestima. Conforme Florentino (2015):

Outra situação que compromete a vida das crianças e adolescentes vítima de abuso sexual é o segredo. O segredo carrega uma proibição de verbalizar os fatos que é explícita em certos casos, mas pode ser ligada ao modo de comunicação não-verbal, predominantemente quando o abuso e abusador estão no meio familiar (p. 142).

Ora, esse foi o caso de Claireece. Abusada por seu pai, não há indícios no filme de ter ela sido proibida de denunciá-lo. Todavia, os jogos emocionais da mãe e a cena artificialmente criada por ela para figurar bem diante da assistente social que visitava o apartamento para avaliar a continuidade da ajuda governamental sugerem essa comunicação não-verbal ordenando o silêncio, que *Preciosa* guardava, por exemplo, na 1ª sequência do Quadro 1. De modo que esse sentimento de opressão, juntamente com a violência física, sexual e verbal, levam-nos a entender seus pais com um padrão autoritário de condução da vida familiar – padrão esse considerado por Oliva (2007a) outro ponto significativo para a diminuição da sua autoestima.

Esse modo autoritário causa na personagem consequências para o aprendizado da adolescente: Mary fala para a garota que escola não serve de nada, e que ela precisa focar na assistência social que promove o sustento da casa, acusando *Preciosa* por sentir-se

superior só por estar na escola e por aceitar a transferência para a EOTO, já tomando decisões não aprovadas pela mãe.

O abuso parental punha Preciosa em uma situação sem saídas. Entretanto, com a mudança para a segunda escola, a jovem quebra o paradigma de sua bolha de opressão, e por meio do ambiente afetivo da escola, Preciosa desenvolve leitura e escrita em seu próprio tempo, ganhando um prêmio que eleva sua autoestima (o que se evidencia na festa pelo prêmio literário recebido pela aluna). Não podemos desconsiderar a influência positiva que esses elementos têm na autoestima da aluna: se avaliada de uma forma mais geral, a condução das atividades pela professora Rain tende a ser democrática, aumentando as oportunidades da elevação da autoestima, como lembra Oliva (2007a). Assim, a autoestima geral da jovem foi-se elevando com o seu considerável avanço acadêmico – único setor em que Mary não conseguira inibir Preciosa.

Essa comparação entre as duas escolas e seus efeitos sobre a autoestima de Preciosa fazem pensar em outra história fictícia, a de Cinderela. Mesmo que Claireece não tenha vivido um começo feliz, afetivamente falando, encontrou na Srt.^a Blue e em suas colegas uma segunda chance, como fadas que a apoiaram na transição para a vida adulta. Preciosa, em mais de uma vez, é apresentada como uma espécie de princesa que brilha, mas só nos seus sonhos. Então, a segunda escola fez por ela muito mais do que ensinar-lhe a ler e escrever (o que, no conto, equivaleria à roupa e à carruagem para o baile), pois a personagem pode socializar com as pessoas da instituição de ensino, mudando dessa maneira conteúdos abrangentes da sua personalidade (o que, no conto, equivaleria a retomar seu lugar de princesa).

Dentre esses conteúdos, destaca-se a relação entre afetividade e aprendizagem. Preciosa desenvolveu-se afetivamente, deixando a posição de menina submissa para assumir o papel de uma jovem mulher – o que é típico da adolescência. Sua identidade reorganizou-se na proporção em que descobria poder ser academicamente bem-sucedida. Juntamente com o processo de aprendizagem escolar, ela pôde perceber que era vítima de violência, que se submetera a isso por muito tempo e que sua mãe continuava a abusar dela e não tinha equilíbrio para respeitá-la. E isso foi importante, para que Preciosa pudesse mudar a sua autoimagem de si mesma, sempre categorizando se como alguém inferior por ser negra e pobre.

Outra questão muito marcante na segunda escola está no aspecto da representatividade de raça e gênero assumida pela EOTO: na escola todas eram mulheres, negras ou etnicamente periféricas (como as latinas e caribenhas), como a professora Blue

Rain, que além de mulher negra, vivia outra exclusão, por ser lésbica. Foi mais fácil a comunicação na relação docente-discente e entre colegas, dessa maneira, o que fica evidente numa passagem (a partir de 1h13m04s) em que Preciosa, acolhida na casa de Rain, acompanha uma conversa entre ela e a namorada, no Natal, e fala que gosta de como elas sabem conversar sobre assuntos inteligentes, e que ela também gosta que Abdul as ouça.

5.2 A importância da relação entre Blue Rain e Preciosa à luz da teoria walloniana.

A figura da professora Rain é fundamental para exemplificar a forma de relação interpessoal que um docente pode ter com seu aluno: demonstra a sensibilidade que um professor precisa ter para favorecer a socialização com seus alunos, indo além de ensinar a ler e escrever. *Miss Blue* constrói para a personagem uma ponte de esperança para sua vida e para seu futuro acadêmico.

Segundo comentam Tassoni e Leite (2013, p.263), para Wallon,

a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso *processo de sensibilização*. Segundo o autor, muito precocemente a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria.

Logo, considerando a escola como um ambiente cada vez mais primário na vida de crianças, que nela passam muito tempo compulsório, entendemos a importância dessas atitudes realizadas por professores. As mesmas autoras listam alguns procedimentos que auxiliam a cuidar dos afetos como apoio à aprendizagem: dar dicas e informações para algumas atividades pedagógicas, dar exemplos práticos e ajudar o aluno como ele deve estudar de diferentes maneiras. De modo que o professor deve ter um vocabulário grande, acessível as diferenças culturais e orgânicas do sujeito, assim também como uma postura que se adeque à situação dos alunos, para melhor os acolher.

Podemos associar algumas cenas a essas condutas, pois a professora Blue tem empatia com Preciosa e se adapta também à forma como a personagem responde no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, ao tempo tardio e mais lento em que Preciosa caminha no ensino fundamental, no que diz respeito ao domínio linguístico. Mesmo em um momento muito duro, Blue Rain não infantiliza Preciosa e insiste: “escreva”, sabendo que era o melhor que tinha a oferecer-lhe naquele momento.

Também é possível destacar que existe uma motivação desenvolvida pela professora ao reconhecer os pequenos avanços na leitura e escrita de Preciosa, sem esquecer o desafio, ou seja, a ampliação das possibilidades de sucesso no ensino de conteúdos linguísticos às alunas, fazendo lembrar o comentário de Tassoni e Leite (2013, p.267):

O vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; bem como as práticas pedagógicas que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno têm uma influência importante na construção desta relação.

Nesse processo, a avaliação foi constante: não só Rain avaliou o desempenho acadêmico geral de Preciosa, mas suas potencialidades e afetividade. Conforme ocorrem as trocas afetivas entre a professora Blue e Preciosa, podemos identificar a preocupação da professora com as decisões e posturas da adolescente, para nelas intervir, uma vez estabelecido aquele vínculo.

São ainda as mesmas autoras há pouco citadas que destacam, nesse sentido, o peso da admiração na relação docente-discente, apontado por Wallon como um fator que motiva o aprendizado. Considerando que o adolescente, pela teoria walloniana, encontra-se numa “alternância entre o desejo de torna-se independente do adulto e a necessidade de ser orientado por ele em suas escolhas” (TASSONI; LEITE, 2013, p.269), tanto o domínio dos conteúdos linguísticos como a postura de Rain acerca da própria vida, como mulher adulta, permitem a Preciosa uma grande admiração pela professora.

Se pensada pela teoria de Wallon sobre os aspectos de formação humana nos eixos sociais e orgânicos, para um desenvolvimento completo, a forma como Blue Rain auxilia Preciosa no seu desenvolvimento busca ser integral, pois a ajuda a avançar na escolaridade e na vida, a ponto de conseguir para adolescente uma moradia temporária em um abrigo, ajuda a garota a se descentralizar da relação de apego à mãe, relação essa aprisionadora, que concorria para a desintegração da unidade do desenvolvimento de emoções e sentimentos nos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo), descrita por Wallon como fundamental para a sustentação do sujeito.

Em relação aos aspectos emocionais, a professora provoca reformulações acerca dos reais significados dos sentimentos conflitantes para a personagem: num momento do filme (a partir de 59m06s→1h00m45s), após o parto de Abdul, em que Preciosa continua a fazer as tarefas de escrita no diário, transportado pelas colegas até a EOTO, a professora questiona em que medida Preciosa daria conta de cuidar do seu bebê. Rain é da opinião de deixar o bebê para adoção, mas Claireece toma uma posição firme, sem romper com a

professora que discordava: “Dona Rain, eu sou a melhor para cuidar do meu filho”. Essa autoafirmação através da maternidade e contra a opinião alheia é outro bom exemplo do quanto a relação de confiança com a professora foi importante para a revolução afetiva da adolescente, incentivando Preciosa a fazer escolhas de vida.

A própria vida de Rain, que também rompera com sua mãe (contrária à orientação sexual da professora), serve de referência para Claireece. Nesse jogo, não só a “experiência que o professor traz, decorrente de uma observação sensível no seu contato com o aluno” (ALMEIDA; MAHONEY, 2005 p. 26), mas fatores que o próprio docente nem reconhece às vezes, são apropriados pelo aluno para reconstruir sua personalidade. Assim, Preciosa também redefine sua relação com a própria mãe, assumindo responsabilidades que, a rigor, nem deveriam ser suas naquele momento (o que a posição de Rain pretendia fazer ver).

A agressividade da adolescente também é reintegrada: ela fica mais suave, mais séria, mais compenetrada, na mesma proporção em que se torna mais autoconfiante. A adolescente usa a agressividade como força para dar limite à mãe, à assistente social e à própria professora. Já não bate mais nas colegas, é mais empática e serena.

De modo que o impacto promovido pelas ações de Blue na vida da adolescente afeta positivamente o crescimento pessoal de Preciosa – o que é bem representado pela cena mais emocionante do filme, em que, após declarar não ser amada, Preciosa ouve da professora Blue a frase marcante, que ultrapassa todas as expectativas de relacionamento com o outro esperada por Preciosa: “Seu bebê ama você. Eu amo você!”

6 DOS AFETOS À APRENDIZAGEM, DA APRENDIZAGEM AOS AFETOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste trabalho, buscamos problematizar a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes, à luz da teoria walloniana, para o que interpretamos aspectos relacionados a esse fim no filme “Preciosa-Uma História de Esperança” (DANIELS, 2009), de forma a evidenciar o vínculo entre afetividade e aprendizagem, responsável pela motivação para estudar e superar obstáculos escolares, numa história simulada, de modo a apresentar e analisar modos de influir afetivamente no processo de ensino-aprendizagem durante a fase da adolescência, pelo referido filme.

Para isso, numa pesquisa qualitativa, de caráter documental, após uma introdução justificando nossa escolha da temática e apresentando o trabalho, no capítulo 2 caracterizamos a afetividade no processo de desenvolvimento humano, segundo a teoria walloniana; em seguida, no capítulo 3, sumariamos textos com que identificamos os processos de desenvolvimento social e da personalidade durante a adolescência. Depois, no capítulo 4, apresentamos os principais elementos do filme (extratos, enredo e personagens) a serem analisados, análise essa que procedemos no capítulo 5.

Perguntamo-nos: como a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem da adolescente Claireece “Preciosa” Jones, considerando-se os diferentes contextos socioescolares por ela vividos? Para responder essa interrogação, examinamos a protagonista e analisamos sua experiência afetivo-identitária nas duas escolas referidas pela narrativa.

Entendemos que a primeira instituição não atentou para a afetividade de Preciosa, que não tinha espaço de fala e lidava com regras autoritárias, que reproduziam, em forma, alguns dos aspectos centrais da relação da adolescente com sua mãe. A agressividade e o alheamento da jovem repercutiam em sua escolarização: ainda não dominava a leitura ou a escrita e, ainda assim, ninguém parecia importar-se com isso naquela escola, somente com sua gravidez. Claireece Preciosa Jones estava enclausurada, afetivamente. A primeira escola também não discutia o racismo ou a desigualdade social, nem a gordofobia ou a violência parental, temas fortes da narrativa, não colaborando, nos termos de Wallon (2010, p.96), para a “revolução da idade”.

Todavia a experiência afetiva e identitária vivida na segunda escola foi bem diferente, demonstrando impactos positivos do cultivo da afetividade sobre os bons índices de desempenho escolar, de modo que podemos concluir ter um ambiente escolar

da EOTO facilitado o desenvolvimento educacional de Preciosa. Enquanto o analfabetismo parcial não foi identificado pela primeira instituição, na EOTO serviu de ponto de partida para promover a reconstrução de identidade pela personagem, de seu autoconceito e sua autoestima. De uma conduta indiferente ou agressiva na primeira escola, Preciosa passou a envolver-se com a aprendizagem e obter bons resultados.

Pudemos destacar que a presença de uma professora – promovendo os cuidados básicos à adolescente, ajudando-a a dominar a linguagem e a usá-la para expressar sua afetividade, envolvendo-se com a vida da estudante – proporcionou um vínculo de amizade e confiança que contribuiu para o consequente desenvolvimento de Claireece. De um modo geral, a análise walloniana evidenciou a unidade dos campos funcionais: quando a afetividade era promovida, facilitava a cognição, integrando-se ambas na personalidade.

Sendo assim, podemos concluir que os diferentes contextos escolares de Preciosa marcaram sua afetividade e, associada a esta, sua aprendizagem, reiterando a compreensão walloniana segundo a qual “as incitações do meio são, sem dúvida, indispensáveis” à manifestação dos campos funcionais, sendo a linguagem um padrão para ser alcançado pelas funções mais elevadas (WALLON, 2010, p.96).

A variação desses contextos, no filme, ressalta e confirma a conhecida influência da afetividade sobre a aprendizagem. O meio social, ou seja, a comunidade que está presente a escola já carrega consigo características afetivo-identitárias que conduzem o avanço escolar: se, como no filme, esse ambiente é violento e indiferente, menores as chances de aprender. Se, ao contrário, é comprometido com os mesmos problemas (de exclusão racial e social e violência), para criar condições de superá-los valorizando as características e potencialidades dos alunos, as chances de aprender aumentam. Com Claireece Preciosa Jones foi exatamente assim: negra, mulher, pobre e periférica na escola, ela rumava para a evasão ou a exclusão (como ocorreu com a primeira escola).

Constatamos uma considerável diferença nas formas com que o personagem é afetado pelas duas escolas. A autoestima, o autoconceito e o status de identidade da jovem eram, respectivamente, baixa, desintegrado e hipotecado num primeiro tempo, correspondendo àquele meio escolar indiferente e violento, como a casa da heroína. Na EOTO, a personagem pôde contar a sua história, desenvolver amizades com outras pessoas da sua fixa etária, criando expectativas sobre um futuro, reconhecendo a importância da educação para sua vida, de forma a conseguir até mesmo fazer uma análise de conjuntura e se tornar mais empática com pessoas em condições semelhantes à dela,

até deixar para trás o ambiente abusivo no qual viveu toda a sua vida, enfrentando as dificuldades desse passo, assim como o medo, mas de forma promissora.

Isso nos levou a refletir sobre a importância do afeto dentro da escola: destacamos a figura do professor e o lugar de admiração que ele ocupa, na leitura walloniana, para suportar a ambivalência de adolescentes na relação com seus docentes. Se Preciosa não tinha relações reais com nenhum professor na antiga escola, na EOTO ela visualizou, na figura da professora Blue, alguém com quem estabelecer uma relação real e afetivamente recompensadora, por ser confiável e legítima. A forma como a professora tem empatia com a jovem ilustra esse papel particular na influência da afetividade sobre a cognição e a aprendizagem.

Ao considerarmos a unidade dialética dos campos funcionais – em particular da afetividade e cognição – destacamos que, de uma à outra (e vice-versa), é necessário estabelecer-se um caminho de conexões, indispensável para o sucesso escolar. Esse é um princípio valioso para repensarmos a prática pedagógica atual, que infelizmente ainda está distante da EOTO no que diz respeito à criação de espaços de estudos atravessados de afeto, da educação básica à universidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: 2005.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. Esc. Educ.** Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76.

BHONA, Fernanda Monteiro de Castro; STEPHAN, Francesca; Violência Doméstica e Adolescência: Levantamento Bibliométrico. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 5, n. 1, Minas Gerais: 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 27 de junho de 2020.

CINEPLAYERS. **Trilha Sonora do filme Preciosa** - Uma História de Esperança. Disponível em: <<https://cineplayers.com/trilhas-sonoras/preciosa-historia-esperanca>>. Acesso em 17 de Julho de 2020.

COLL, César. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. In: IDEM; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 1**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.7-21.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Cols.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl; TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

EACH ONE TEACH ONE. Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Each_one_teach_one>. Acesso em 24 de julho de 2020.

ERTHAL, Tereza C. S. A auto-imagem: possibilidade e limitações de mudança. **Arquivos brasileiros de psicologia**, 38 (1), Rio de Janeiro, 1986, p.39-46. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/19195> Acesso em 02 de agosto de 2020.

FARIAS, Maria Aznar; FERREIRA, Teresa Helena Schoen; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol 26 n. 2, 2010, p. 227- 243em 14 de julho de 2020.

FERREIRA, Aurino Lima; RÉGNIER, Nadja Maria Acioly. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação.** *Educar*, n. 36, p 21-38, Curitiba, 2010.

FLORENTINO, Bruno Ricardo Bérghamo. As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes. *Fractal: Revista de Psicologia*, Vol. 17, N. 2, p. 139-144, maio/ago. 2015.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Ensaio. In WALLON, Henri. **Textos selecionados.** Trad. e org.: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.11-30.

HENRIQUES, Juliana Canton. **A narrativa como ferramenta de reconstrução do sujeito em Preciosa- Uma História de Esperança.** Rio Grande do Sul: UNISC. N. 22. 2016. p. 3-17.

HIDALGO, Victoria; PALÁCIOS, Jesús. Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os seis anos. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Cols.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Vol.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.181-198.

JACOB, Adriana Vilela; LOUREIRO, Sonia Regina. Desenvolvimento afetivo - O processo de aprendizagem e o atraso escolar. Paidéia, USP, Ribeirão Preto, Fev/Ago. 1996.

JALLEY, Émile; PRÉVOST, Claude. Afetividade. In DORAN, Roland; PAROT, Françoise. **Dicionário de Psicologia.** São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana.** Porto Alegre: impresso. v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MENEGUEL, Stela Nazareth; GIUGLIANI, Elsa.; FALCETO, Olga. **Relações entre violência doméstica e agressividade na adolescência.** Saúde Pública. Rio de Janeiro: 2014, p. 327- 225.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O limite da exclusão - meninos e meninas de rua no Brasil.** Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

NOVA ESCOLA. **Henri Wallon: O educador integral.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7229/henri-wallon>> Acesso em 24 de Junho de 2020.

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Cols.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007a, p.335- 349.

OLIVA, Alfredo. Desenvolvimento social durante a adolescência. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Cols.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007b, p.350- 362.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OMELETE. **Crítica sobre o filme Preciosa** – Uma história de Esperança. Disponível em: <<https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/critica-preciosa-uma-historia-de-esperanca>>. Acesso em 16 de Julho de 2020.

ORTIZ, Maria José; FUENTES, Maria Jesús; LÓPEZ, Félix. Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Cols.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.105- 123.

PALÁCIOS, Jesús; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Cols.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Vol.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.309- 322.

PEREIRA, Paulo Celso; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A concepção de educadores sobre violência doméstica e desempenho escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 139-152, junho, 2008.

PIANA, Maria Cristina Piana. **A construção da pesquisa documental**: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Ensaio sobre o filme- Precisa uma história de esperança**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/ensaio-sobre-o-filme-preciosa-uma-historia-de-esperanca/50268>>. Acesso em 17 de Julho de 2020.

PRECIOSA. Uma história de esperança. Direção de Lee Daniels. 1 DVD – cor. 110m. Distribuição: Lionsgate/ Playarte, 2009.

SILVA, Ana Paula S. **Autogestão docente de emoções negativas em situações de conflitos relacionais na sala de aula**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014, 153p.

SILVA, Ana Paula S. **Análise da relação entre práticas de autocuidado e síndrome de Burnout na docência**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

SILVA, Dener Luiz. **Do gesto o símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica**. Educar, Curitiba, n.30. Editora UFPR: 2007.

SILVA, Dener Luiz. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, p.145-163, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 de julho de 2020.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino- aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, Vol. 36, N.2, p.262-271, maio/ago. 2013.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**. Estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Originalmente publicado em 1925).

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Ensaio de Psicologia Comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Originalmente publicado em 1942).

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1995.

WALLON, Henri. **Textos selecionados**. Trad. e org.: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010,

ZAZZO, René. **Henri Wallon**. Psicologia e Marxismo. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

ZAZZO, René. Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.