

VIVÊNCIAS E AFETAÇÃO NA CRISE DOS SETE ANOS

Hannah Assante Lampert

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo examinar peculiaridades das vivências da crise dos sete anos de uma menina de sete anos, num ambiente social de desenvolvimento contendo ocorrências de fortes afetos negativos. Adotou-se como base para análise do caso a perspectiva histórico-cultural de Vigotski que entende o desenvolvimento cultural da criança como fruto de uma relação complexa entre meio e personalidade. Após ser feita uma caracterização da crise dos sete anos, tal como a configura Vigotski, descreve-se brevemente o caso clínico de uma garota de sete anos de idade, caracterizando-se aspectos importantes do seu ambiente social de desenvolvimento, especialmente no âmbito familiar. Verificou-se que a garota vivenciava momentos de angústia em decorrência de desavenças entre seus pais e das sensações de abandono quando eles saíam para trabalhar. Essas vivências acarretavam-lhe afetações negativas e de tristeza o que diminui a potência de agir da criança, o que pode repercutir em seu processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Crise dos sete anos; vivência; afetos negativos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo examinar peculiaridades das vivências da crise dos sete anos de uma menina de sete anos, num ambiente social de desenvolvimento contendo ocorrências de fortes afetos negativos.

A perspectiva histórico-cultural da Psicologia elaborada por Vigotski fornece-nos base para entender o desenvolvimento cultural da criança como fruto de uma relação complexa entre meio e personalidade. O desenvolvimento infantil segue a lógica de uma organização em ciclos que se diferenciam por conteúdos específicos que se manifestam em períodos e duração distintos uns dos outros (Prestes e Tunes, 2018).

Os conteúdos específicos desenvolvidos nos ciclos assumem o primeiro plano, enquanto ficam em segundo outras particularidades da criança. Por isso, o desenvolvimento é desproporcional e irregular, sendo necessário entender que não há apenas uma mudança específica a cada etapa do desenvolvimento e, à medida que ocorre, modifica-se e se reestrutura todo o organismo e a personalidade da criança (Prestes e Tunes, 2018).

No entanto, é ainda incompleto dizer que o ciclo se encerra nesta reestruturação. O ciclo termina e o desenvolvimento se concretiza quando uma mudança qualitativa que não é da ordem do “crescimento” ou da “evolução”, mas que é da ordem da transformação aparece. Para Vigotski, o desenvolvimento é caracterizado pelo surgimento de algo novo que antes não existia. Entende-se por “algo novo” as mudanças sociais e psíquicas que determinam todo o curso do desenvolvimento da criança, incluindo sua consciência, relação com o meio e vida interna e externa (Vigotski, 2006; Prestes e Tunes, 2018).

Nos ciclos de desenvolvimento, há idades estáveis e idades caracterizadas por crises, ou seja, críticas. Ao fim dessas crises, encerra-se o atual ciclo do desenvolvimento, com o surgimento de uma nova formação, iniciando-se um novo momento. Segundo Vigotski (2006), diferentemente das idades estáveis, nas quais as mudanças ocorrem de forma lenta e invisível, as crises são momentos em que acontecem “bruscas mudanças e deslocamentos, modificações e rupturas na personalidade da criança” (p. 256).

Vigotski (2006) destaca algumas particularidades – ou as principais características – dos períodos críticos: as crises têm início, meio e fim, no entanto, é difícil apontar precisamente o momento exato em que começam e terminam. Ao mesmo tempo, os sintomas agudos das crises são claramente perceptíveis e se manifestam de forma intensa, nos meados do período que acontecem entre a parte inicial e a final da crise; as idades críticas são períodos de difícil educação das crianças que as atravessam. Segundo o autor, o desenvolvimento das crianças em períodos críticos é acompanhado de conflitos com as pessoas ao seu redor e, principalmente, internamente com suas

vivências. É necessário reconhecer, também, que o desenvolvimento cultural, durante esses períodos, é marcado pela negatividade. Isso significa dizer que, no decorrer da crise, apesar do surgimento de nova formação ao final, prepondera o poder de extinção e desintegração de tudo que caracterizava a criança até então e não um poder criativo. Desse modo, na crise, é mais característico da criança perder o interesse por tudo que antes prendia a sua atenção e vontade do que criar novos hábitos e novas atividades.

É importante destacar que Vigotski (2006) deixa claro o caráter individual do desenvolvimento da criança, ou seja, cada uma vivencia as idades críticas de um modo, justamente porque as condições externas e, especialmente, internas são determinantes para estruturar seu processo de desenvolvimento. Portanto, em vista disso, no exame do desenvolvimento de uma criança, ela deve ser comparada com ela mesma.

2 A CRISE DOS SETE ANOS

Em seu estudo sobre o desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (2006) identifica vários períodos de crise: a crise pós-natal, a de um ano, a dos três anos, dos sete, a dos treze e a dos dezessete anos. Para este trabalho, interessa, particularmente, a crise dos sete anos que, segundo o autor, foi a primeira a ser percebida e estudada. Ela constitui-se como uma fase de transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar. A criança passa por diversas mudanças tanto orgânicas e biológicas quanto psíquicas e de personalidade. A principal característica tanto externa quanto de personalidade é a perda da espontaneidade.

Com relação às mudanças externas, é nessa idade que a criança começa a troca de dentes de leite pelos permanentes e adquire maior domínio do próprio corpo, alterando o próprio jeito de andar. A perda de espontaneidade é marcada pela teatralidade e a forma artificial de se portar. A criança se torna mais mimada, manhosa e gosta de fazer palhaçadas para chamar atenção de quem está com ela, mas se diferencia de uma criança mais nova justamente porque as

atitudes não são espontâneas, têm característica forçada e sem motivos aparentes. Ao final da crise, esses sintomas de afetação são deixados para trás.

Com relação às mudanças de personalidade, a perda da espontaneidade se expressa pela percepção inicial da criança sobre a diferença entre o que é a face externa e interna de sua personalidade. Ela começa a ter uma nova relação consigo mesma, surgindo uma “organização consciente de suas próprias vivências” (Vigotski, 2006, p. 380), isto é, torna-se possível, agora, começar a generalizar as vivências, o que permite estruturar uma lógica de sentimentos justamente porque as vivências começam a portar significado. A criança começa a compreender o que é estar triste, feliz, entediada, etc.

A tomada de consciência, a percepção de si direciona a criança para a autonomia, possibilitando-lhe experimentar ser o eu e ser o outro. Vigotski (2006) descreve o intelecto como o principal fator para essa virada na crise dos sete anos. Segundo ele, é quando a criança começa a incorporar o fator intelectual em suas vivências que se torna possível generalizá-las e, conseqüentemente, atribuir-lhes sentido. Essa organização consciente pelo intelecto permite-lhe desenvolver o amor próprio e a percepção de si.

3 A VIVÊNCIA COMO UNIDADE DE ANÁLISE

Para estudar o desenvolvimento cultural da criança, Vigotski adota o método de estudo *da unidade do desenvolvimento*. O método de estudo da unidade se expressa pela decomposição dos processos de desenvolvimento em unidades mínimas de análise que conservam as características fundamentais do todo que representam. Por exemplo, quando se examina a fórmula da água (H₂O), entende-se que essa combinação de elementos é a menor unidade possível que representa a substância água; se se toma apenas o hidrogênio ou o oxigênio, não se está analisando a substância água (Prestes e Tunes, 2018).

Vigotski adota o conceito de *vivência* como a unidade mínima de análise da relação entre a personalidade e o meio no desenvolvimento cultural da criança. Isso significa dizer que não é possível estudar a personalidade da

criança de maneira isolada, tampouco é possível analisar o meio em que ela vive de maneira independente. Quando se estuda a vivência, procura-se conhecer a maneira pela qual a criança, de modo estritamente particular, toma consciência, atribui sentido e se relaciona com um determinado acontecimento externo (Prestes eTunes, 2018; Vigotski, 2006).

O conceito vivência possibilita aos psicólogos a noção de que nem as condições objetivas do ambiente tampouco as hereditárias/orgânicas determinam, isoladamente, a forma como a criança irá se desenvolver. A maneira com que a organização do ambiente social se relaciona com as condições particulares da criança diz respeito a uma relação singular entre esses dois elementos que é denominada de vivência.

A vivência depende de uma série de fatores como, por exemplo, das particularidades infantis, da etapa etária e do ciclo de desenvolvimento em que a criança se encontra. A forma como um determinado evento influi sobre o desenvolvimento da criança depende, dentre outras coisas, da compreensão e do sentido que ela atribui ao evento. Por causa disso, é muito provável que a mesma criança que entra em com o mesmo estímulo ambiental aos cinco e, depois, aos 11 anos vivencie-o de duas formas diferentes. Ao mesmo tempo, é evidente que duas crianças na mesma faixa etária, em condições objetivas semelhantes, não vivenciam da mesma maneira aquela experiência.

A vivência está sempre relacionada a alguma experiência específica e deve ser analisada com relação ao momento. No entanto, as vivências também refletem o histórico de desenvolvimento da criança até um determinado momento. Logo, cada vivência não pode ser analisada de maneira isolada sem que se leve em consideração o histórico de vivências da criança – que formam a personalidade – que determina como um novo acontecimento exercerá influência sobre ela.

4 OS AFETOS EM ESPINOZA

A filosofia de Espinoza entende o ser humano como uma união singular de corpo e mente dotada de uma potência de agir – *conatus* – que o impulsiona à autopreservação. Todo esforço do ser humano é voltado para preservar o seu ser, a sua existência (Chauí, 2006).

Os indivíduos singulares são *conatus*, ou seja, uma força interna que unifica todas as suas operações e ações para permanecer na existência, permanência que não significa apenas permanecer em seu próprio estado (como a pedra, por exemplo), mas para regenerar-se continuamente, transformar-se e realizar-se (como os vegetais e os animais) (p. 122).

O *conatus* pode ter intensidade maior ou menor dependendo da forma como somos afetados por outros indivíduos singulares. Marques e Carvalho (2014) definem o *conatus* como potência de agir. Segundo as autoras, nossa potência de agir aumenta se somos afetados por alegria ou diminui se somos afetados por tristeza. Chauí (2006) amplia esta ideia ao afirmar que:

O *conatus* é a potência interna que define essa singularidade individual e essa potência é uma força que pode aumentar ou diminuir, dependendo da maneira como cada singularidade se relaciona com outras ao efetuar seu trabalho de autoconservação. A intensidade da força do *conatus* diminui se a singularidade for afetada pelas outras de tal maneira que se torna inteiramente dependente delas; e aumenta se a singularidade não perder independência e autonomia ao ser afetada por outras e ao afetá-las (p. 124).

A potência de agir está, portanto, diretamente relacionada aos afetos. Conforme o pensamento espinosiano, (ver Marques e Carvalho, 2014) afetos são afecções do corpo que aumentam ou diminuem, estimulam ou inibem nossa potência de agir, fazendo o mesmo em relação às ideias que temos dessas afecções. Esse pensamento inspirou a ideia de Vigotski de que todo pensamento contém emoção e, portanto, “nenhuma ação humana acontece desvinculada de motivos, afetos e emoções” (Marques e Carvalho, 2014). Assim, o estudo psicológico do ser humano requer, necessariamente, a compreensão da dimensão afetiva de suas ações e pensamentos.

5 VIVÊNCIA E AFETAÇÃO NA CRISE DOS SETE ANOS: DESCRIÇÃO BREVE DE UM CASO CLÍNICO

Aos sete anos de idade, Flávia¹ chegou ao consultório, levada por seus pais com a queixa de que havia mudado muito o seu comportamento no ano em curso. Começara a dar “respostas atravessadas” aos membros da família que a contrariavam, a enganar a mãe para faltar à escola e também desenvolvera certos medos que não tinha antes, por exemplo, medo de ficar sozinha durante um curto período da tarde, medo de ir até à cozinha sozinha e medo do escuro. Os pais relataram dois episódios específicos: (1) quando a filha foi contrariada pela prima, que disse que não queria assistir ao mesmo desenho que ela, Flávia perdeu o controle e atirou uma escova de cabelo na televisão, ocasionando, assim, a degradação do objeto; (2) durante uma tarde em que a mãe e o pai estavam no trabalho, Flávia ligou várias vezes para a mãe (que não pode atender) e enviou áudios chorando e dizendo para a mãe ou o pai ligarem para ela. Depois de ouvir o áudio, a mãe ligou desesperada para a filha que disse que ligara porque se sentia sozinha.

Os pais acreditavam que a brusca mudança de comportamento da filha acontecera devido às diversas brigas agressivas que Flávia presenciara entre o pai e a mãe, desde o ano anterior ao atendimento. Segundo a mãe, Flávia implorava para que os pais parassem de brigar e ameaçou se matar caso não o fizessem. A mãe, comovida, prometeu à filha que iria dar um fim às desavenças, mas não cumpriu a promessa.

Outro fator importante é que, poucos meses antes da primeira consulta, a mãe começara a trabalhar, algo que nunca tinha feito desde o nascimento de Flávia. Ela relatou sentir-se culpada por não poder dar toda a atenção que gostaria para a filha e sentia que falhara, principalmente devido às brigas conjugais. Ao chegar ao consultório, disse que acreditava que era devido a isso que, muitas vezes, cedia aos pedidos da filha, mesmo que estes não fossem adequados ao momento ou condizentes com a realidade financeira da família.

¹ Nome fictício

Acompanhei Flávia durante sete semanas, com encontros semanais. Nas sessões, que duravam uma hora, brincávamos, jogávamos e conversávamos. Ela era extrovertida e apresentava facilidade na comunicação. Assim como a mãe relatara, Flávia apresentava comportamentos mimados, especialmente em relação à escolha dos jogos e brincadeiras. Contudo, essas atitudes não eram explícitas, mas atravessadas por manhas, risadas e palhaçadas espalhafatosas. Não demorou muito tempo para criarmos um vínculo e pude perceber certas peculiaridades de suas atitudes. Ela trapaceava nos jogos, quando sentia dificuldades de vencer e o fazia com a certeza de que eu não perceberia. Era nítida a tentativa de evitar a frustração e, ao mesmo tempo, me cativar com brincadeiras e palhaçadas. Quando estava perdendo ou não gostando do assunto da brincadeira - muitas vezes, relacionadas às crises familiares -, Flávia não seguia as instruções para continuar a partida, mesmo que fossem apresentadas com clareza. O interessante é que ela não o fazia de modo rude, grosseiro, agressivo ou em forma de birra, mas procurando, com sutileza, manipular a situação. Por exemplo, certa vez, num jogo, eu a convidei para jogar apenas mais uma partida. Ela respondeu, sorrindo, já arrumando as cartas do jogo: “tia, eu vou te ajudar a guardar as cartas”. Essa era uma atitude comum que se repetiu diversas vezes durante as sete semanas.

Flávia também demonstrava já identificar emoções. Entendia o que era estar feliz ou triste e o que era se sentir mal ou bem. Por exemplo, relatava histórias coerentes de suas experiências na escola com suas amigas e dizia como se sentia alegre, assim como relatava outras experiências em que se sentia triste. Afetivamente, era muito dependente dos pais e, por isso, sentia dificuldade de mencionar qualidades negativas dos mesmos. No entanto, ao falar sobre as brigas entre eles, dizia se sentir triste.

Flávia passava pela crise dos sete anos de maneira bem característica, conforme a descreve Vigotski (2006). Estava trocando a dentição; perdera a espontaneidade, o que se expressava com trapagens nos jogos e comportamentos teatrais e artificiais, que estiveram presentes durante as sete sessões. Sua mãe queixava-se que estava manhosa e exigia muita paparicação. Já começara a

organizar suas emoções, sabendo diferenciar, na maioria das vezes, quando se sentia triste, feliz, animada ou entediada. Nas brincadeiras que operavam com as emoções, ela se saía muito bem. Era claro como conferia sentido às suas experiências e associava-as às emoções. Num jogo de cartas, a cada nova situação, requeria-se que respondesse como se sentia, ao final. Ela, então, organizava as situações que a deixavam feliz e as que a deixavam triste, mostrando-se capaz de organizar os sentimentos e generalizar as vivências. Também já havia começado a ter uma percepção mais acurada de si, o que indicava o desenvolvimento da autonomia. Contudo, vivenciava momentos de angústia em decorrência de desavenças entre seus pais e das sensações de abandono quando eles saíam para trabalhar. Essas vivências produziam afetações negativas e de tristeza. Segundo Marques e Carvalho (2014), essas afetações diminuem a potência de agir da criança. Em seu trabalho, as autoras verificaram que alunos que aumentam sua potência de agir em sala de aula pelo sentimento de alegria, têm consciência do que aprendem e o conteúdo aprendido tem sentido em sua vida. Isso autoriza, assim, admitir que o aumento da potência de agir na crise dos sete anos favorece a emergência de novas formações, tais como a consciência de si, a autonomia e o amor próprio. Flávia parecia dar indicações de que os afetos negativos que vivenciava poderia prejudicar, de algum modo, o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Chauí, M. (2006). Espinosa: poder e liberdade. *Filosofia política moderna*. Universidade de São Paulo. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/06_chau.pdf
- Marques, E. S. A. e Carvalho, M. V. C. (2011). Vivência e Afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador*, v. 23, n. 41, p. 41-50.
- Prestes, Z. e Tunes, E. (Eds.) (2018) *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.
- Vigotski, L. S. (2006) *Obras Escogidas: Tomo IV Psicología Infantil*. Madrid: A. Machado Libros.