



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

BIANCA DE SOUZA DENADAI

**O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE VALORES NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REVISÃO DA LITERATURA
HISTÓRICO-CULTURAL.**

São Carlos,

2022

BIANCA DE SOUZA DENADAI

**O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE E A FORMAÇÃO DE VALORES NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REVISÃO DA LITERATURA
HISTÓRICO-CULTURAL.**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC),
exigência para obtenção de título de
Licenciada em Pedagogia, na Universidade
Federal de São Carlos – UFSCar, sob
orientação da professora Giselle Modé
Magalhães.

São Carlos,

2022

Giselle Modé Magalhães
ASSINATURA ORIENTADORA
Giselle Modé Magalhães

RESUMO

A partir de fontes bibliográficas de referenciais teóricos que têm por base a Psicologia Histórico-Cultural, este trabalho tem por objetivo compreender o desenvolvimento da afetividade e da formação de valores, assim como as mediações das práticas escolares neste desenvolvimento. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo se dá nas relações sociais e em determinados contextos históricos, a partir da internalização da cultura pelo sujeito durante as relações sociais. Como resultado é possível evidenciar: que o sujeito desenvolve as dimensões afetivas e internaliza os valores a partir do contexto histórico e social ao qual está inserido, com a prática de vivências reais e concretas; que as práticas pedagógicas dentro do espaço escolar devem ser bem pensadas e planejadas, uma vez que as relações sociais ali estabelecidas vão definindo para o sujeito o tipo de vida social que é valorada e vão contribuindo para o desenvolvimento de sua afetividade. Assim, podemos compreender a formação afetivo-cognitiva como uma unidade dinâmica e também a necessidade de superarmos os valores que não são desejados para uma sociedade democrática, justa, ética e, portanto, humana.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; valores; afetividade; práticas pedagógica; sentimentos; emoções.

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1: Artigos selecionadas a partir das dissertações e das teses</i>	10
<i>Quadro 2: dados relativos aos 21 artigos selecionados na Base de Dados Scielo e Capes</i>	12
<i>Quadro 3: Textos finais selecionados para leitura e fichamento</i>	15

SUMÁRIO

1. Apresentação	7
2. Introdução	9
3. Revisão de Literatura	12
4. Referencial Teórico: Psicologia Histórico-Cultural	20
5. Objetivos	24
6. Metodologia	24
7. Apresentação dos dados da pesquisa	25
7.1 Afetividade, emoções, sentimentos e afetos.	25
7.2 Valores	30
7.3 Afetividade e valores na educação escolar	32
8. Resultados da pesquisa	40
8.1 Desenvolvimento da afetividade	40
8.2 Formação de valores	43
8.3 Práticas pedagógicas	44
9. Considerações finais	50
Referências Bibliográficas	52

1. Apresentação

Uma trajetória, que teve início em 2014, levou a uma série de inquietações que culminaram nesta pesquisa. Meu interesse por esse tema se deu a partir de algumas experiências em minha primeira graduação (licenciatura em Matemática/USP), que teve início em 2014, e agora na segunda (licenciatura em Pedagogia/UFSCar), que teve início em 2018, e também no mestrado que ingressei em julho de 2021 (Linha: Educação e Psicologia/FEUSP).

Nestes espaços formativos, através dos estágios, trabalhos voluntários e também da participação direta no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), tive a oportunidade de perceber que a afetividade influencia na rotina de trabalho na escola.

No maternal I, com alunos entre, aproximadamente, 1 ano e 8 meses até 2 anos e 11 meses, consegui verificar momentos em que as crianças estavam agitadas, nervosas e/ou irritadas devido à falta de interação do professor com elas, o que acaba resultando em momentos de conflitos e violências, levando a ações consideradas indisciplinadas. Já nos anos iniciais, enquanto estagiária e também voluntária de projetos sociais que envolviam essa faixa etária, percebi que quando o professor não era afetuoso e não explicava e/ou conduzia a atividade com afeto, os alunos a executavam com menos vontade, realizando a atividade de uma maneira menos significativa, menos caprichosa, o que resultava em respostas agressivas do professor, gerando mais indisciplina e, algumas vezes, violência verbal pelo aluno.

Assim, nestes espaços, consegui perceber momentos em que as interações não aconteciam, muitas vezes, por falta de vínculo das pessoas ali presentes. O que ocorreu também no Ensino Fundamental II onde haviam grupos de alunos que não se relacionavam com outros grupos e que não participavam dos momentos da aula, pois não queriam interagir ou, até mesmo, alunos que não participavam da aula, pois agiam como se não gostassem do professor. Consegui observar também, professores que se aproximavam pouco dos alunos, no sentido de não conhecê-los, de não perguntar sobre aspectos de suas vidas, assim, pela falta de afetividade entre estes, o saldo deste processo era uma turma pouco participativa e enérgica, resultando em diversas tensões como, por exemplo, o fato de tirarem sarro de tudo, inclusive do docente.

Consegui complementar meus pensamentos e anseios quando li o livro “Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas”, coletânea organizada por Valéria Amorim Arantes, e este foi mais um acontecimento motivador para o desejo de pesquisar sobre a temática e

problemática, pois percebi lacunas sobre meu entendimento da teoria por trás do desenvolvimento da afetividade e a formação de valores, dimensões do psiquismo humano.

Ao escrever meu projeto de pesquisa para o ingresso no mestrado, me deparei com muitos textos que tratavam dessas teorias, o que me motivou a querer ler esses textos de maneira crítica para compreender melhor o tema. Foi por este motivo, que, para buscar professores orientadores para meu Trabalho de Conclusão de Curso, compreendi que seria necessário a orientação de professores ligados à psicologia e educação, sendo assim, entrei em contato com a professora Giselle Modé Magalhães que prontamente aceitou me orientar.

Na primeira reunião, expus para ela meu anseio em querer compreender o conceito da afetividade e seu desenvolvimento e também sobre a formação de valores. A sugestão da professora foi caminhar a pesquisa com contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, que “é uma teoria em expansão, que convence a cada dia mais pessoas sobre sua relevância e importância” (MESQUITA, 2018, p. 9).

Ainda em reunião, expus para a professora que eu gostaria também de relacionar esses estudos teóricos com a prática, para compreender quais e como as práticas pedagógicas podem contribuir ou não para o desenvolvimento da afetividade e a formação de valores na escola.

Sendo assim, este trabalho, que surgiu como um interesse pessoal e profissional em conhecer esses conceitos e compreender o desenvolvimento humano de uma maneira integral, trouxe consequências em minha futura prática e também futuras pesquisas, como relatarei abaixo. Ao buscar compreender o desenvolvimento da afetividade e da formação de valores, foi possível avançar e compreender que apenas trabalhar as dimensões afetivas desconexas e de maneira acrítica na escola, não é suficiente.

2. Introdução

Discussões sobre habilidades e competências socioemocionais são temas recorrentes para o desenvolvimento de cidadãos do século XXI. No campo educacional isso se dá principalmente devido à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que impõe que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que os levem a mobilizar e articular os conhecimentos simultaneamente a dimensões socioemocionais, visando a formação integral dos sujeitos (BRASIL, 2018). No entanto, assim como qualquer discussão na educação, esta não é uma temática neutra e consensual, temos diversos trabalhos publicados e vinculados a diferentes concepções de educação e de desenvolvimento humano.

Optamos, neste trabalho, por um levantamento bibliográfico sobre o desenvolvimento afetivo e valorativo dos indivíduos a partir da Psicologia Histórico-Cultural, ciência que compreende o desenvolvimento das emoções e sentimentos pela apropriação da cultura (MESQUITA; BATISTA; SILVA, 2019). As emoções e sentimentos, ou a afetividade, são mediações fundamentais para a formação de valores, definidos como “qualidades historicamente desenvolvidas pelo ser humano, que são atribuídos a objetos, fatos, pessoas, ações, e retroagem sobre o ser posicionando-o frente às condições e possibilidades de escolhas exigidas pela atividade” (MESQUITA; BATISTA; SILVA, 2019, p. 7).

O que são os sentimentos de medo, culpa, amor, etc.? Que tipo de sentimentos podem ser construídos pelas práticas pedagógicas? É possível ensinar valores como o respeito, a coletividade, a empatia, etc.? Essas são perguntas que norteiam este estudo.

Neste trabalho, foi apresentado nosso entendimento sobre a função da escola de se preocupar em criar as reais necessidades e motivos para que os alunos se engajem em participar das atividades pedagógicas. Assim, ao longo deste trabalho foram trazidos elementos que evidenciam o papel que os professores têm de estimular integralmente as crianças, os alunos e as alunas, a partir das dimensões cognitivas e emocionais, simultaneamente, levando estes a reelaborar e reconstruir seus conhecimentos visando o desenvolvimento de suas estruturas psíquicas, construindo suporte de bases emocionais cada vez mais complexos (BARROS; GARCIA; LEITE; ARRUDA, 2021).

Também foram apresentados resultados que demonstraram a compreensão sobre a importância do papel do professor de mediar o contato da criança com o mundo que a cerca, sendo necessário propiciar condições intencionais

[...] em que seja possível o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar por meio do diálogo, da interação entre adulto/criança,

criança/criança e da organização do espaço, viabilizando por intermédio de práticas educativas vivências significativas em prol de sua humanização, haja vista que o contato da criança com a cultura elaborada amplia as relações da mesma com o mundo, complexificando seu psiquismo (BARROS et. al., 2021, p. 2799).

É então necessário levar a criança, o aluno e a aluna a serem sujeitos ativos em seus próprios desenvolvimentos para que se desenvolvam psicologicamente, através das relações que passam a ser estabelecidas e com isso, reelaboram a forma de ver e compreender a si e ao mundo em que vivem (BARROS et. al., 2021) a partir das dimensões sociais, históricas e culturais aos quais estão inseridos.

Também fomos levadas a compreender como as práticas pedagógicas - elemento histórico-cultural - contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos e das alunas, uma vez que as vivências escolares são mediações fundamentais para o desenvolvimento da afetividade e dos valores humanos.

A partir das relações estabelecidas nesse espaço, essas vivências escolares são marcadas por valores e afetos que refletem nos alunos. Uma vez que as relações extraescolares são marcadas pela competição e pelo individualismo, características do sistema social do capital ao qual estamos inseridos, assim se faz também nas escolas, como nos mostra Mesquita (2018). Nas palavras deste autor temos que

Em tese, a sociabilidade desenvolvida no sistema social do capital é sempre ou predominantemente competitiva e individualista. Isso coloca as pessoas na condição de ameaça umas às outras. [...] Isto é, realizam as potencialidades culturais humanas de forma negativa, gerando sofrimento e colocando o outro como ameaça e objeto de afetos agressivos (p. 7)

É nessa visão que compreendemos muitas práticas escolares também como instâncias reprodutoras dos valores capitalistas, individualistas, de competição e até mesmo de violência.

Ainda para Mesquita (2018), essa reprodução acontece de forma direta ou indiretamente a partir de certos tipos de sociabilidade. Assim, o professor deve buscar práticas pedagógicas que contribuem para a organização do ensino de forma que seus alunos e suas alunas valorem positivamente a vida, a liberdade, os direitos, assim como a coletividade, o respeito ao outro, a empatia e diversos outros valores. Ou ainda como Mesquita (2018, p. 12) explica, “a escola, como instituição consciente dos processos que desencadeia, poderia refletir pedagogicamente sobre os tipos de sociabilidade que cria em seu interior e escolher se deseja engajar-se no combate ou reprodução acrítica da sociedade do capital”.

É com esse embasamento que, ao longo do trabalho, ao compreender como os valores são formados, trouxemos algumas das práticas escolares que tenham como objetivo contribuir para vivenciar o coletivismo, o não autoritarismo e a democracia. Como exemplo temos a prática da organização de assembleias na escola.

Nesse mesmo caminho, práticas que contribuam para as aprendizagens, levando também em consideração a dimensão afetiva, que deve ser tratada como unidade dialética com a dimensão cognitiva, foram também trazidas como resultados deste trabalho. Como exemplo temos as brincadeiras e os jogos de papéis que as crianças estabelecem.

Assim, os objetivos deste trabalho foram: Compreender como se dá o desenvolvimento da afetividade a partir da Psicologia Histórico-Cultural; Compreender a formação de valores a partir da Psicologia Histórico-Cultural; e Buscar as implicações da afetividade e da formação de valores nas práticas pedagógicas.

Para cumprir com tais objetivos, as próximas seções foram assim organizadas: a seção “revisão de literatura” que traz informações sobre o levantamento bibliográfico realizado e também foram expostos os textos selecionados para a realização da leitura; na seção três foi trazido o referencial teórico da pesquisa, fazendo a sistematização sobre a Psicologia Histórico-Cultural, sobre o seu surgimento histórico, o alicerce no materialismo histórico-dialético, a formação do psiquismo em unidade com as relações sociais, a importância da atividade e da formação da consciência; em seguida os objetivos da pesquisa seguidos da metodologia utilizada; e por fim, foi feita a apresentação dos dados coletados ao longo das leituras e quais os resultados foram encontrados.

3. Revisão de Literatura

Iniciamos a revisão bibliográfica por duas teses e duas dissertações já conhecidas pelo nosso grupo de pesquisa sobre a temática. Esses textos têm como base os valores, as emoções, os sentimentos e a afetividade a partir da Psicologia Histórico-Cultural e contextualizam estes conceitos nas atividades pedagógicas atuais, trazendo contribuições à educação, indo ao encontro dos objetivos desta pesquisa.

A dissertação “Valores sociais, educação e resistência: Fundamentos ontológicos e contradições históricas” de Jorge Cleber Teixeira Neves, publicada em 2018, traz entendimentos importantes sobre a construção dos valores sociais, a partir de uma análise histórica fundamentada na teoria luckasiana sobre o ser social. Neves (2018) faz considerações a respeito da relação entre o conhecimento e os valores para pensar a prática educativa que se pretenda superar o estado de coisas vigente e a construção de uma sociedade sem classes, com o relacionamento das diversas identidades sociais. O autor argumenta que os valores são marcados pelos conflitos sociais e reitera a necessidade de tratarmos dos valores sociais na educação.

Outra dissertação selecionada para leitura foi: “O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar” de Jéssica Bispo Batista, do ano de 2019, que traz entendimentos a respeito das especificidades do desenvolvimento de emoções e sentimentos e suas implicações com e para a educação escolar nos quatro períodos do desenvolvimento infantil, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, a dissertação contribui para o entendimento sobre o desenvolvimento afetivo nos períodos do desenvolvimento infantil e traz contribuições para as práticas educacionais, compreendendo que estas devem ter em vista instrumentalizar a construção de uma educação crítica.

A tese “A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica” de Afonso Mancuso de Mesquita, do ano de 2018, afirma que a formação dos valores morais é determinada pelos tipos de sociabilidade vivenciados na ontogênese e, compreendendo que a escola reproduz essas relações pela forma que realiza o processo pedagógico. Assim, o autor diz ser necessário repensar a sociabilidade escolar para compreendermos quais valores morais se formam e quais poderiam se formar em seu interior. Para desenvolver sua tese, compreende que a base da valoração é emocional, mas seu desenvolvimento depende da intelectualização, dependendo do desenvolvimento do pensamento, que deve ter qualidades

de caráter afetivo-cognitivo. Como apontamento pedagógico, o autor compreende que a educação escolar deve visar uma educação emancipatória que resgate a relação com o conhecimento, repensando a forma de sociabilidade escolar, a relação com o conhecimento e as formas de educação emocional e valorativa.

Já a tese “A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora” de Márcio Magalhães da Silva, de 2018, ao investigar as propostas de formação das competências socioemocionais, apoiando-se na Teoria Histórico-Cultural, trouxe a compreensão sobre a artificialidade com a qual vêm sendo adotadas essas práticas que fazem a cisão entre as dimensões da cognição e do afeto. Com isso, constatou que a formação de competências socioemocionais, como vem sendo trabalhadas hoje, está a serviço do esvaziamento da formação nas escolas públicas brasileiras, sendo uma estratégia da burguesia para ter o controle sobre emoções e sentimentos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que responsabiliza os indivíduos pela desigualdade social e por sua própria pobreza.

Após a seleção dessas quatro pesquisas, outros artigos, livros e capítulos de livros, que foram referências para estas, foram levantados para que outros documentos fossem selecionados para a leitura. Com isso, nove artigos foram extraídos destes textos e são descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Artigos selecionadas a partir das dissertações e das teses:

Revista	Ano	Autores	Título
Psicologia em Estudo.	2013	Cláudia Aparecida Valderramas Gomes.	O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais.
Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais.	2008	L. S. Vigotski. Tradução: Zoia Prestes.	A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.
Psicologia Escolar e Educacional.	2014	Heloisa Moulin de Alencar; Barbara Frigini De Marchi; Leandra Lúcia Moraes Couto; Mariana Santolin Romaneli; Mayara Gama de Lima.	Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar.
Nuances: estudos sobre Educação.	2013	Achilles Delari Junior.	Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação.

Nuances: Estudos sobre Educação.	2014	Giselle Modé Magalhães; Afonso Mancuso de Mesquita.	O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil: apontamentos para a emancipação humana.
Educação e Pesquisa.	2012	Adriana Müller; Heloisa Moulin de Alencar.	Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola.
Psicologia Em Estudo.	2018	Larissa Figueiredo Salmen Seixlack Bulhões; Lígia Márcia Martins.	A relação intrínseca entre a psicologia histórico-cultural e a epistemologia marxiana.
Educação & Sociedade.	2015	Ana Luiza Bustamante Smolka; Adriana Lia Friszman de Laplane; Lavinia Lopes Salomão Magiolino; Débora Dainez.	O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos.
Revista De Educação PUC-Campinas.	2017	Maria Suzana de Stefano Menin; Maria Teresa Ceron Trevisol; Juliana Aparecida Matias Zechi; Patrícia Unger Raphael Bataglia.	Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola.

Fonte: autoria própria.

Além destes artigos, a tese de livre-docência “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica” de Lígia Márcia Martins também foi selecionada, bem como o capítulo “Os sentimento” de Alexander Vladimirovich Zaporozhets do livro “Antologia” organizado por Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes.

Ainda ficaram indicados, como complementares, caso fossem necessários, os textos: “O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar” de Cláudia Aparecida Valderramas Gomes; “Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural” de Gisele Toassa; “Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação” de Achilles Delari Junior; e “O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos” de Ana Luiza Bustamante Smolka, Adriana Lia Friszman de Laplane, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Débora Dainez.

Complementando o levantamento bibliográfico realizado para a seleção dos documentos que seriam utilizados nessa pesquisa, na segunda atividade da disciplina de TCC I, foi pesquisado nas bases de dados Scielo e Capes artigos com os descritores “Afetividade” ;

“Valores”; "Emoções"; “Sentimentos”. Como filtro, foi também utilizado a função “AND” para o descritor “Psicologia Histórico-Cultural”.

Uma vez que a atividade exigia 30 artigos selecionados, foram pesquisados mais 21 artigos, pois nove já haviam sido retirados das teses e dissertações.

Quadro 2 – dados relativos aos 21 artigos selecionados na Base de Dados Scielo e Capes.

Revista	Ano	Autores	Nome do artigo
Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica.	2019	Afonso Mancuso de Mesquita; Jéssica Bispo Batista; Márcio Magalhães da Silva.	O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores.
Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica.	2022	Marilene Proença Rebello de Souza.	Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19.
Psicologia & Sociedade.	2014	Vera Lucia Trevisan de Souza; Ana Paula Petroni; Paula Costa de Andrada.	A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia.
REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS.	2015	Andréa Maturano Longarezi; Tamarisa de Camargo Alves.	A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores.
Fractal: Revista de Psicologia.	2020	Marta Chaves.	Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil.
Psicologia em Estudo.	2011	Letícia Vier Machado; Marilda Gonçalves Dias Facci; Sonia Mari Shima Barroco.	Teoria das emoções em Vigotski.
Psicologia USP.	2012	Gisele Toassa.	Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções.
Psicologia em Estudo	2014	Daniela Schmitz Wortmeyer; Daniele Nunes Henrique Silva; Angela Uchoa Branco.	Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski.
Educação em Revista.	2018	Daniela Guimarães; Rachel Arenari.	Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia.
Psicologia Escolar e Educacional.	2010	Sérgio Antônio da Silva Leite; Ariane Roberta Tagliaferro.	A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível.
História da Educação.	2020	Luana Stela Weizenmann; Fernanda Aparecida Szareski Pezzi; Regina Basso	Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.

		Zanon.	
Psicologia USP.	2012	Sonia Mari Shima Barroco; Marilene Proença Rebello de Souza.	Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva.
Educação em Revista.	2018	Márden de Pádua Ribeiro; Teodoro Adriano Costa Zanardi.	As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo.
Educação: história da pedagogia.	2010	LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA.	Cognição corpo e afeto.
SOLETRAS.	2008	Elisabeth Ramos da Silva.	As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática.
Brazilian Journal of Development.	2020	Graciela Ferreira da Silva, Maximina Magda de França Santos.	A importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil.
Debates em Educação.	2021	Aline Harumi Sasaki; Marta Sueli de Faria Sforzi; Cleder Mariano Belieri.	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática.
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.	2021	Marta Silene Ferreira Barros; Natália Navarro Garcia; Sandra Regina Mantovani Leite; Viviane Aparecida Bernardes de Arruda.	O desenvolvimento emocional da criança em idade escolar na perspectiva crítico-dialética.
Educação temática digital.	2006	Clarice Jaeger Área.	Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem.
Nuances: Estudos sobre Educação.	2013	Loriane Trombini Frick; Dulcinéia Berigo de Souza.	Projetos bem-sucedidos em educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras.
Estudos de Psicologia (Campinas)	2013	Vera Lucia Trevisan de Souza; Paula Costa de Andrada	Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo.

Fonte: autoria própria.

Após a realização de todo esse levantamento nas teses e dissertações e também nas bases de dados, escolhemos os artigos, livros, capítulos de livros e outros materiais que seriam lidos a partir de três critérios: 1) Tem como base a Psicologia Histórico-Cultural; 2) Não selecionar textos com conteúdos semelhantes; ou 3) Temáticas que dialoguem com o objetivo central deste estudo. A partir dos textos já expostos, a seleção final foi:

Quadro 3: Textos finais selecionados para leitura e fichamento

Dissertações e Teses	
Autor	Título
MESQUITA (2018)	A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica
SILVA (2018)	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora
NEVES (2018)	Valores sociais, educação e resistência: Fundamentos ontológicos e contradições históricas
BATISTA (2019)	O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar
Tese de Livre-Docência.	
Autor	Descrição
MARTINS (2011)	Delinea-se sobre o desenvolvimento psíquico, trazendo a compreensão sobre a formação das funções psíquicas superiores, relacionando esta com a educação escolar.
Capítulo de livro	
Autor	Descrição
ZAPOROZHETS (2017)	Contribui para compreender os sentimentos partindo da teoria Histórico-Cultural. É tratado sobre o desenvolvimento dos sentimentos das crianças na idade precoce e pré-escolar, e também diz sobre as formas dos sentimentos e sobre os sentimentos morais, estéticos e intelectuais.
Artigos	
Autor	Descrição

GOMES (2013)	Traz contribuições, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, para a compreensão sobre o psiquismo humano, a partir do entendimento da constituição dos processos afetivos na relação com o desenvolvimento infantil. Trata também sobre como a escola é um espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos capazes de transformar os modos de pensar, sentir e agir das crianças, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem.
SASAKI; SFORNI; BALIERI (2021)	Apresenta um levantamento de pesquisas brasileiras que tem como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural. Essas pesquisas abordam sobre a afetividade e a cognição e se aproximam do campo educacional. Identificou produções que oferecem elementos que contribuem para o trabalho com a unidade afetivo-cognitiva envolvendo os processos de ensino e aprendizagem.
BARROS; GARCIA; LEITE; ARRUDA (2021)	Apresenta considerações e provocações sobre o desenvolvimento dos aspectos afetivo-emocional na criança nos seus primeiros anos de vida para uma maior qualificação do trabalho educativo. Consideram que o desenvolvimento infantil se dá na relação dialética, histórica e sistêmica entre a afetividade, a cognição, o biológico e o cultural.
MESQUITA; BATISTA; SILVA (2019)	Situa a compreensão do desenvolvimento emocional e da formação de valores na sociedade capitalista a partir de sistematizações de trabalhos recentes que têm por base a histórico-dialético e a psicologia histórico-cultural. Apresentam sobre as emoções e sentimentos na atividade humana, perpassando aspectos da natureza e da cultura, bem como as emoções, os sentimentos e os valores sociais na periodização do desenvolvimento psíquico.
WORTMEYER; SILVA; BRANCO (2014)	Resgata as contribuições de Vigotski para o estudo das emoções e analisa avanços trazidos pelas novas contribuições sobre a orientação sociocultural, que dão prosseguimento à proposta do autor russo.

	Também discute sobre os desafios e as implicações que uma perspectiva histórica e sociocultural traz para o estudo dos afetos.
MACHADO; FACCI; BARROCO (2011)	Explora o estudo da emoção na obra de Vigotski, a partir de textos anteriores à principal publicação desta temática, Teoria das emoções. Assim, traça a trajetória de Vigotski pelos estudos das emoções e depois trata especificamente da obra: Teoria das emoções. Apresenta o caráter predominantemente naturalista na ciência psicológica do começo do século XX e a necessidade que Vigotski analisa de resgatar a dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, pensado estes para as possibilidades de desenvolvimento e transformação, atreladas a condições histórico-sociais.

Fonte: autoria própria.

4. Referencial Teórico: Psicologia Histórico-Cultural

Em meio à construção do socialismo soviético, nasce a Psicologia Histórico-Cultural, em meados das décadas de 1920 e 1930, com inquietação de compreender cientificamente o desenvolvimento do psiquismo humano. Essa compreensão, que tem por fundamento o materialismo histórico-dialético, busca superar os limites impostos pela sociedade capitalista ao desenvolvimento, isto é, busca alcançar, em suas máximas capacidades humanas historicamente alcançadas, o desenvolvimento integral de cada indivíduo (SILVA, 2018).

E nesse sentido, ao buscar o desenvolvimento integral dos seres humanos, Vygotsky e outros representantes da teoria buscavam a superação da dualidade entre o corpo e a mente, considerando então a integralidade do homem, ser social que está imerso na cultura (BARROS et. al., 2021). E assim, a Psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia histórico-crítica compreendem que o pensamento e a própria personalidade dos indivíduos são desenvolvidos pela apropriação dos conhecimentos científicos que leva a uma concepção de mundo mais fidedigna à realidade (SILVA, 2018).

Importante enaltecer a contribuição dos estudos de Vygotsky, um dos principais representantes da Psicologia Histórico-cultural. Este estudioso, embora não tenha tido tempo de desenvolver propriamente uma teoria das emoções, trouxe contribuições importantes, que ajudam a investigar as emoções, os sentimentos e os valores.

Para levar a essa apropriação dos conhecimentos científicos, a Psicologia Histórico-Cultural dá ênfase na “importância da vida em sociedade na constituição dos modos de agir, perceber, representar, pensar e se desenvolver” (BARROS et. al., 2021, p. 2795). Ou seja, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo forma-se nas relações sociais, que por sua vez ensinará cada indivíduo a ser homem conforme os estímulos a que têm contato. Assim, segundo Fontana & Cruz (1997, apud Barros et. al., 2021) as mudanças históricas que ocorrem na sociedade também vão produzir mudanças na natureza humana.

Pode-se entender então que, para a Psicologia Histórico-Cultural, “as ações mentais do ser humano são condizentes ao contexto cultural, social e histórico, visto que a consciência é entendida como prática de convivência na sociedade, direcionada pela própria vida social, por meio de suas transformações e experiências vividas” (BARROS; GARCIA; LEITE & ARRUDA, 2021, p. 2795). A partir dessa compreensão de que o homem é um ser social, temos a importância da relação adulto-criança, pois é por meio *de outros* que a criança se apropria dos saberes historicamente produzidos pela humanidade.

Para a Psicologia Histórico-Cultural importa sobremaneira a atividade dos sujeitos, pois o que fazemos (trans)forma nosso psiquismo, a atividade é o meio pelo qual nos relacionamos com os outros e com a realidade objetiva e tem como constituintes decisivos as emoções e os sentimentos (BATISTA, 2019). Os estudos sobre o processo afetivo, a partir da Psicologia Histórico-Cultural nos mostram que as emoções e os sentimentos se desenvolvem na atividade e também, ao mesmo tempo, a orientam. Além disso, segundo Batista (2019), faz-se importante “analisar a intrínseca relação existente entre as emoções, os sentimentos e os sistemas de valores com os quais os sujeitos operam” (p.70).

Segundo Wortmeyer, Silva e Branco (2014), Vygotsky (1924/2003) contrapõe-se à concepção biológica que tem a tese da inutilidade das emoções para o processo evolutivo da espécie. Segundo os autores, ele analisa o fenômeno sob uma perspectiva psicológica, argumentando que o comportamento é complexificado e diversificado pelos sentimentos. Dessa maneira, “a mesma conduta, dotada de um aspecto emocional, adquire um caráter totalmente diferente da incolor. As mesmas palavras, pronunciadas com sentimento, agem sobre nós de maneira diferente das pronunciadas sem vida” (Vigotski, 1924/2003, p. 117, apud WORTMEYER; SILVA & BRANCO, 2014, p. 287).

Assim, uma importante contribuição da Psicologia Histórico-Cultural é “situar as emoções e os sentimentos na estrutura e na dinâmica da atividade” (MESQUITA et. al., 2019, p. 6), ou seja, estas estão intimamente ligadas ao processo de desenvolvimento do ser e com isso é fundamental superar teorias que “dicotomizam emoção – como a expressão de um processo natural ou inferior – e sentimento – como expressão de processos espirituais ou superiores. Importa assim entender que ambos os processos se desenvolvem e se complexificam mutuamente em conformidade com a apropriação da cultura” (MESQUITA et. al., 2019, p. 6). As emoções se complexificam na atividade e também regulam-se conforme as condições objetivas e subjetivas dadas a cada situação.

Silva (2018, p.102) também diz que “a psicologia histórico-cultural não nega a possibilidade de controle das reações emocionais, mas entende que esse controle deve ser propiciado pelo desenvolvimento do pensamento”. Nesse sentido, entende-se a importância da consciência como reguladora da atividade humana, compreendendo a relação entre a afetividade e a regulação da conduta. Ou seja, segundo Batista (2019, p. 32) é possível “identificar com maior precisão as especificidades das emoções e dos sentimentos na estrutura e dinâmica da atividade humana, tendo em vista a compreensão do papel do processo afetivo na regulação da conduta”.

Para isso, Gomes (2013) explica que a consciência tem a função de dirigir a atividade do sujeito com o objetivo tanto da satisfação de suas necessidades biológicas como também das novas necessidades que o sujeito vai criando para si frente às relações de um determinado contexto.

Nesse processo participará o afeto que será a base do registro subjetivo, sendo o efeito que as influências externas exercerão sobre a vida psíquica do sujeito (GOMES, 2013). Sobre isso, para exemplificar o papel que os processos afetivos desempenham na atividade do sujeito, a autora cita González Rey (2003, 349) que diz que “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (p. 349).

É por isso que Martins (2011, p. 193) explica ser necessário entender “a dialética entre os processos cognitivos e afetivos, como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos”, compreendendo assim a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, tendo fundamento no materialismo histórico-dialético das emoções e sentimentos (MARTINS, 2011).

A autora ainda explica que

“a unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. Tecidas estas considerações, destacamos as críticas vigotskianas ao referido dualismo e o enfoque sistêmico dispensado pela psicologia histórico-cultural a esses fenômenos, bem como a proposição da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, questões que subsidiam a compreensão dos conceitos afeto, emoção e sentimentos” (MARTINS, 2011, p. 193).

Dessa maneira, Vygotsky e outros representantes iniciaram estudos para a superação das dicotomias: natural-histórico, objetivo-subjetivo, social-individual, afetivo-cognitivo, que foram criadas ao longo da história pela ciência para tentar explicar o ser humano e suas características (GOMES, 2013). “Pode-se afirmar que Vygotsky e seus colaboradores buscaram uma psicologia mais abrangente que superaria a dualidade corpo-mente, defendendo a integralidade do homem enquanto espécie e ser social imerso na cultura” (BARROS; GARCIA; LEITE & ARRUDA, 2021, p. 2793).

Ao romper com esses dualismos, pensando a realidade social e humana, os processos afetivos no conjunto do desenvolvimento humano passaram a ser pensados e estudados e passou-se a entender que “a emoção desempenha o papel de mediadora, que conecta realidade imediata e imaginação, e não é só a imaginação que é rica em momentos

emocionais, mas também o é o pensamento realista” (MACHADO; FACCI & BARROCO, 2011, p. 649).

5. Objetivos

A pesquisa partiu de alguns objetivos gerais e específicos que enriqueceram a análise da pergunta de pesquisa, quais sejam:

- Compreender como se dá o desenvolvimento da afetividade a partir da Psicologia Histórico-Cultural.
- Compreender a formação de valores a partir da Psicologia Histórico-Cultural.
- Buscar as implicações da afetividade e da formação de valores nas práticas pedagógicas.

Para estes fins, adotou-se os seguintes objetivos específicos:

- Fazer o levantamento bibliográfico de obras situadas na Psicologia Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento da atividade e da formação de valores.
- Fazer o levantamento bibliográfico para buscar práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da afetividade e a formação de valores.

6. Metodologia

Para atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, na qual tomamos como objeto o estudo e a análise de documentos de domínio científico, ou seja, livros, periódicos, artigos científicos e outros (OLIVEIRA, 2007 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) que envolvessem a temática aqui referida.

Assim, para “ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2), a pesquisa foi realizada a partir de fontes bibliográficas.

Isso significa que, após a seleção dos artigos, teses, dissertações, livros e capítulos de livro que seriam referenciais para a pesquisa, foi realizada a leitura de todos os textos, acompanhada de fichamentos dos documentos para que a pesquisadora compreendesse a respeito do tema, situando-o na Psicologia Histórico-Cultural e também organizasse essas informações para depois sistematizá-las junto com seus aprendizados, solidificando, assim, a base conceitual para realizar a pesquisa.

Como último momento de investigação, foi realizada a escrita da presente monografia para a sistematização de conhecimentos, visando cumprir os objetivos propostos inicialmente.

7. Apresentação dos dados da pesquisa

A partir das leituras realizadas, foi possível a coleta de dados para buscar alcançar nossos objetivos de pesquisa, ou seja, para compreender como se dá o desenvolvimento da afetividade e a formação de valores, bem como estes nas práticas educacionais. Assim, a seguir, serão apresentados os dados coletados, a partir de textos que tem base na Psicologia Histórico-Cultural, sobre os temas “Afetividade, emoções, sentimentos e afetos”; “Valores”; e “Afetividade e valores na educação escolar”.

7.1 Afetividade, emoções, sentimentos e afetos.

Tendo o objetivo da pesquisa de compreender o desenvolvimento da afetividade, que envolve as emoções e os sentimentos, bem como o termo afeto, com base na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, serão apresentados os dados que foram coletados a partir das leituras que nos levaram a chegar em nosso resultado final de pesquisa atendendo este primeiro objetivo.

De início, Batista (2019) esclarece que na teoria histórico-cultural não há consenso, ou uma definição formal de emoção, de sentimento e de afeto, devido à complexidade destes processos. Assim, recortes serão trazidos para que compreendamos a essência desses termos, porém não a título de definição, mas para direcionar na compreensão destes, situados na Psicologia Histórico-Cultural.

Barros et. al (2021) também dizem que a conceituação e definição de afetividade, tanto para fins metodológicos quanto para a análise do desenvolvimento emocional e afetivo, também é complexa, e por isso, para delimitação da pesquisa, a partir de Marinho (2010), eles entendem afetividade

o modo como as vivências humanas são percebidas e expressas por meio de variadas emoções, sentimentos e sensações que vão se tornando cada vez mais elaboradas, identificadas e controladas, sendo parte fundamental da vida psíquica de todos os sujeitos que são culturalmente estimulados a apreciarem determinadas reações afetivas em detrimento de outras (MARINHO, 2010, apud BARROS et. al. 2021, p. 2800).

E continuam que

afetividade compreende: [...] o conhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem (MARINHO, 2010, p. 16, apud, BARROS et. al, 2021, p. 2800).

Ao encontro das compreensões de Barros et. al (2021), o afeto, segundo Gomes e Mello (2010, p. 684), citados por Gomes (2013, p.514) “diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado”.

Essas ideias podem ser complementadas pela teoria de Spinoza, que Gomes (2013) explica, a partir de Deleuze (1978), que, à medida que vamos experienciando, o afeto aparece como um regime de variação que acontece.

Desse modo, um afeto indica a presença, no campo perceptual do indivíduo, de um objeto que ele não pode ignorar, porque se trata de um objeto com o qual ele entra em contato direto, ou cujas propriedades atraem sua atenção porque se relacionam à possibilidade de satisfação de uma necessidade imediata, ou indicam uma ameaça, provocando uma reação (SILVA, 2018, p. 95).

Sendo as emoções um estado afetivo (GOMES et. al, 2013), essas compreensões do que é afeto estão relacionadas à compreensão que envolve as emoções. Para Silva (2018) as emoções aparecem quando o ser tem contato com o meio e experimenta sensações positivas ou negativas que avaliam esse contato e que vão servir para auxiliar na orientação e regulação das ações desse organismo.

Mesquita et. al. (2019, p. 5) também explicam que o processo de desenvolvimento do psiquismo leva a “tendência de atuar em uma direção determinada e a constituição de atitudes emocionais mais estáveis frente à realidade social”. Assim, os autores explicam que as emoções são a base da esfera afetiva da atividade humana, e que complexificam-se nessa atividade, também regulando-as conforme as condições objetivas e subjetivas dadas a cada situação.

As emoções se relacionam à apreensão sensório perceptual do objeto e pelas sensações corporais que são alterações orgânicas, que facilitam que um comportamento externo adaptativo ocorra para que se dê a manutenção da vida (MESQUITA et. al., 2019).

E é nesse sentido que Vigotski (1924/2003, p. 118 apud WORTMEYER, SILVA & BRANCO, 2014, p. 288) caracteriza a emoção como “um poderoso organizador do comportamento” e por isso ele considera ser importante ter estudos de natureza psicológica das emoções.

A partir de Gomes et. al (2013), citando Almeida e Mahoney (2005), é possível complementar e dizer que a emoção tem duração breve e inclui ativações orgânicas e expressa sensação de bem-estar ou mal-estar ligada a um objeto. Além disso, segundo as

autoras, a emoção tem a característica de mutabilidade, o que justifica novamente a importância de estudar o desenvolvimento emocional.

E, nesse sentido, as emoções são “formadas a partir de condições histórico-sociais, portanto, aprendidas em determinado contexto” (MACHADO; FACCI & BARROCO, 2011, p. 651). Ou seja, como explica Mesquita et. al. (2019, p. 5), “as emoções estão vinculadas ao plano concreto (social e histórico) e se expressam na vivência de uma ação concreta”.

Já os sentimentos para Mesquita et. al. (2019, p. 5) “são generalizações emocionais, tipos mais estáveis de relação emocional do indivíduo com a realidade”. Para exemplificar essa conceituação, os autores trazem o exemplo de Leontiev (1975) que disse que uma mãe pode ficar com raiva de seu filho, mas não deixa de amá-lo. Nesse exemplo, a raiva seria a emoção e o amor pelo filho seria o sentimento, como algo mais estável.

Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, emoções e sentimentos são questões diferentes, pois as emoções têm caráter circunstancial e transitório e os sentimentos já são mais estáveis e duradouros (MESQUITA et. al., 2019). Isso se dá, pois os sentimentos são como “registros históricos das vivências emocionais que, sustentados por narrativas externas e internas, consolidam essas generalizações em novos fatos afetivos, os quais se conservam na esfera motivacional da personalidade” (MESQUITA et. al., 2019, p. 6).

Machado et. al (2011, p. 651) também exemplificam que a diferença entre emoções e sentimentos, a partir de Smirnov (1969), é que: “as emoções correspondem mais à satisfação de necessidades orgânicas, relacionadas com as sensações, enquanto os sentimentos correspondem a necessidades culturais e espirituais, as quais apareceram durante o desenvolvimento histórico da humanidade.”

Vale ressaltar a relação que os afetos, as emoções e os sentimentos têm com as necessidades. Ou seja, os “sentidos subjetivos são produzidos em relação à cada necessidade culturalmente constituída, em determinado contexto da atividade humana. O que faz com que a necessidade se organize em motivo” (WORTMEYER et. al., 2014, p. 291).

Neves (2018, p. 109) também contribui com essa ideia, entendendo que

(...) as emoções e sentimentos estão diretamente relacionadas às necessidades humanas, à sua natureza e à forma como as satisfazemos. Isso já localiza o problema das emoções como parte integrante ao campo das necessidades e motivos, dado que corrobora a referência habitual em psicologia ao campo das necessidades, emoções e afetos.

Zaporozhets (2017) complementa exemplificando o alimento, a cama quente, o bom estado de saúde que traz uma reação emocional positiva na criança, assim, a primeira aparição dos sentimentos se dá para a satisfação das necessidades orgânicas da criança. Já a

fome, a cólica, a posição desconfortável e o frio trazem reações emocionais negativas. E não para por aí, à medida que a criança vai tendo suas experiências enriquecidas e complexifica sua atividade e suas relações com as demais pessoas ao seu redor, novas necessidades e novos interesses vão surgindo e se formando, e os sentimentos infantis também vão se desenvolvendo, se tornando mais complexos e com conteúdos. Os interesses da criança ampliam-se pelo mundo dos objetos, fenômenos e eventos que lhe rodeiam.

Vejam alguns exemplos de sentimentos diante de certas situações a partir de Zaporozhets (2017, p. 139-140):

A livre realização do sistema habitual de ações provoca um sentimento de satisfação. Efetuar as ações habituais em condições incomuns engendra um sentimento de mal-estar. Se, independentemente das dificuldades, essas ações são realizadas com êxito, surge um sentimento de alegria e satisfação. Quando esse sistema de ações em formação depara-se com obstáculos insuperáveis e frustra-se pelo efeito das circunstâncias que lhe rodeiam, aparece um sentimento de insatisfação.

Assim, os sentimentos dependem do contexto em que se vive o indivíduo, relacionando-se com suas necessidades e relações daquele contexto, naquele momento e naquela cultura, o que caracteriza o caráter histórico e cultural também dos sentimentos, que desenvolvem-se na realidade. E, a partir de Zaporozhets (2017, p.137) é possível compreender este processo no desenvolvimento da criança. O autor explica que “as atitudes emocionais estáveis surgem depois dos sentimentos passageiros, de curta duração. Elas são o resultado da generalização dos sentimentos, ou seja, a generalização de muitas pequenas emoções provocadas por situações determinadas”.

As emoções e os sentimentos são então unidas na atividade humana, “as emoções se revestem de sentimentos, ou seja, os sentimentos conferem-lhes conteúdos, da mesma forma que as emoções conferem aos sentimentos sua tonicidade afetiva” (MARTINS, 2011, p. 205). E assim, ambos se relacionam no desenvolvimento e funcionamento humano.

Em suma, podemos compreender que no ser social, as emoções fundam a esfera afetiva do psiquismo e a partir do desenvolvimento da atividade os sentimentos se desenvolvem. Neste sentido, as emoções e sentimentos se desenvolvem e orientam a atividade humana, dando significados cada vez mais estáveis e dirigidos a determinados fins postos pela atividade social. Pautados nas múltiplas determinações sociais, os sentimentos surgem e modificam-se no desenvolvimento histórico da humanidade. Desta forma, os sentimentos são constituídos não só de impressões (marcas deixadas pela afecção entre sujeito-objeto), mas também de complexos sistemas conceituais, ideológicos e valorativos, já que estão em permanente unidade com as manifestações emocionais e com o pensamento (BATISTA, 2019, p. 32).

Importante agora evidenciar o papel que os signos têm para a complexificação e desenvolvimento do conjunto afeito. Os signos medeiam o processo de comunicação e de influência sobre os outros sujeitos e sobre si mesmo e se estabelece o desenvolvimento cultural do psiquismo humano. Então, o signo, dado pela palavra, por exemplo, medeia a relação sujeito-objeto e ocorre as rearticulações interfuncionais, já que a ação, mediada pela palavra, irá provocar transformações na estrutura funcional como um todo, ou seja, transformação na percepção, atenção, memória, etc. (BATISTA, 2019) gerando novas combinações por meio de um sistema complexo. Batista (2019, p. 25) traz Vigotski (2004b, p. 110) para exemplificar esse processo: “(...) de fato, a percepção do homem atual se transformou em uma parte do pensamento em imagens, porque ao mesmo tempo em que percebo vejo que objeto percebo. O conhecimento do objeto é simultâneo à percepção do mesmo (...)”.

A linguagem estabelece função importante ao ser organizadora de emoções e também meio para expressá-las, conectando os planos fisiológico e psicológico, (NICOLAS ZAVIALOFF, 1998, apud MACHADO; FACCI & BARROCO, 2011). Ao mesmo tempo, as emoções estão associadas ao processo de desenvolvimento da linguagem, pois orienta o pensamento, e é também influenciada por estes (BARROS; GARCIA; LEITE & ARRUDA, 2021). Assim, as emoções conquistam nova qualidade, se organizando e se desenvolvendo com a apropriação de signos e podem ser expressas na atividade social, utilizando-se das reações emocionais e das palavras, que carregam os significados (BATISTA, 2019).

E, a partir de Nicolas Zaviaoff (1998), citado por Machado et. al. (2011, p. 652), uma vez que “as concepções de linguagem e emoção estão imbricadas pelo colorido emocional que acompanha cada palavra, situado no tempo e na história”, é possível compreender que essas duas dimensões, a linguagem e as emoções, são dependentes do contexto histórico e social da realidade a qual estão inseridas.

Os sentimentos também se relacionam com a linguagem à medida que também têm vínculos com os significados e “se modificam conforme o conhecimento que se tem sobre a realidade” (BATISTA, 2019, p. 31). Logo, os sentimentos, que também são sociais e históricos, relacionam-se com a linguagem, à medida que são constituídos no sujeito mediante a internalização de determinados significados sociais (BATISTA, 2019).

Martins (2011) explica que os sentimentos se formam por manifestações emocionais e pensamento, ou seja, as sensações emocionais vão sendo ensinadas e aprendidas e com isso vão conquistando “nomes”, tornando-se conceitos e juízos, dando o carácter histórico-cultural para os sentimentos. Também para Martins (2011, p. 208), citando Blagonadezhina (1960, p.

359), os sentimentos se modificam conforme o desenvolvimento da humanidade, assim “aquilo que numa época histórica motivava sentimentos especiais aos membros de uma classe determinada, pode motivar sentimentos opostos em membros de outra classe, e em outra época histórica”. Então, os sentimentos se relacionam às necessidades e aos motivos criados por aqueles sujeitos, naquele momento histórico, ficando subordinados às condições de vida do homem em sociedade (MARTINS, 2011).

Nesse sentido, emoções e sentimentos não são reações fisiológicas sem qualquer conteúdo cognitivo, elas devem ser estudadas a partir do objeto e da realidade do sujeito (SILVA, 2018). Com isso, “emoções e sentimentos são processos que se transformam histórica e culturalmente, não sendo possível eternizá-los nem universalizá-los” (SILVA, 2018, p. 97).

7.2 Valores

Silva (2018, p. 133) explica que os valores, para a Psicologia Histórico-Cultural “são signos que condensam a história da humanidade e processos funcionais afetivos e cognitivos objetivados em processos intersíquicos que se convertem em processos intrapsíquicos, e determinam os rumos do desenvolvimento afetivo”. Nesse sentido, os valores sociais são historicamente perpassados pela humanidade e também historicamente desenvolvidos pelo ser humano. Além disso, “são atribuídos a objetos, fatos, pessoas, ações, e retroagem sobre o ser posicionando-o frente às condições e possibilidades de escolhas exigidas pela atividade” (MESQUITA et. al, 2019, p. 8).

Neves (2018) complementa esse entendimento explicando que os valores sociais não são como “produtos” da atividade humana, mas sim são elementos presentes nas relações sociais, que decorrem das atividades entre os sujeitos. O autor ainda explica que o valor, diante de uma situação, a partir do conhecimento sobre o ser, será um elemento da valoração, da avaliação, do julgamento e irá orientar o ser a se posicionar entre alternativas que considere valorosas diante de um dever-ser, ou seja, do que tem-se como desejável.

Em outras palavras, Neves (2018) auxilia na compreensão de que a valoração surge no diálogo do pensamento voltado exclusivamente a um objeto que se amplia com a posição real de quem pensa.

Também tendo sua origem histórica, Mesquita et. al. (2019), explicam que os valores sociais nascem da e na cultura humana. Ou seja, a natureza não produz valores, valoração ou moral. Estes são ensinados e aprendidos socialmente, como exemplo o individualismo e a competição nas sociedades capitalistas. Assim, estes são dados da sociabilidade sendo como

hábitos de comportamento e também como contexto do desenvolvimento de valores, já que nas sociedades capitalistas há a valoração do desejo individual como mais importante que o coletivo, bem como a valoração de ter as outras pessoas como adversárias ou empecilhos à realização dos desejos do “Eu” (NEVES, 2018).

Nesse sentido, os valores sociais não são o valor de um objeto ou serviço, mas é a consideração de que algo é valoroso ou desvalioso na conduta humana, o que acaba sendo determinado a partir da própria relação sujeito-sujeito, fazendo com que os valores sociais sejam “intimamente vinculados ao conhecimento da realidade, do passado e do presente do ser, e também ao dever-ser [...]. Por isso, os valores estão intimamente relacionados à práxis ativa, que põe a realidade em movimento a partir de valorações entre alternativas” (NEVES, 2018, p. 33-34).

Continuando o entendimento do caráter histórico e social dos valores, Batista (2019) exemplifica a identificação de gênero numa atividade e nesse contexto existem basicamente dois valores em disputa: a reprodução da desigualdade de gênero e a emancipação feminina sobre o patriarcado.

A hegemonia dos valores dominantes, pautados em “padrões”: de classe, raça, gênero, orientação sexual, religião, concretamente padrões burgueses, brancos, masculinos, heterossexuais e judaico-cristãos podem ser reproduzidos e apreendidos nas relações culturais, em determinados contextos históricos e sociais. Assim compreende-se que os valores também não são universais, podem ser atribuídos de diferentes formas dependendo do contexto social, tendo também caráter histórico e cultural, segundo a Psicologia Histórico-Cultural (NEVES, 2018). Outro exemplo da não universalidade dos valores é o apelo a valores como a tolerância e a paz, valores próprios da burguesia e da classe média que carregam o pedido vazio à pacificação, ocultando as raízes concretas da violência, consequência da marginalização social, e não um valor para este grupo social marginalizado, que tem a violência como alternativa praticamente inescapável (NEVES, 2018).

Compreendendo os valores, entende-se que

(...) não pode haver ação real, transformação da natureza e objetivação prática sem valorações como encaminhamento de certos valores assentados sobre certos conhecimentos, também não pode haver valores e valorações sem conhecimento, na medida em que, mesmo que o conhecimento seja equivocado, só se julga o que se conhece (NEVES, 2018, p. 71).

Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural,

os valores sociais são desdobramentos da avaliação moral, do que cada sujeito considera bom ou ruim, certo ou errado, belo ou feio, justo ou injusto, etc. Os valores sociais expressam o posicionamento social dos sujeitos frente às diversas disputas postas pelas relações sociais, e justamente por serem relativos a esse posicionamento, medeiam a forma como o mundo afeta as pessoas, levando-as para além da compreensão distante de um fato, fazendo-as vivenciá-lo (MESQUITA, et. al., 2019, p. 8).

Isso fará com que o sujeito tenha uma posição de não indiferença com o objeto que está tendo contato. Essa não indiferença envolve as dimensões afetiva, relacionando-se com reações emocionais e sentimentais, e intelectual, uma vez que são conteúdos da avaliação moral (MESQUITA et. al, 2019).

Por serem os valores determinados pelo momento histórico e social dos sujeitos, e por serem sempre particulares, concretos e heterogêneos, numa sociedade de classes há valores particulares e também antagônicos (NEVES, 2018). Com esse conhecimento, Neves (2018, p. 42) explica que “em algumas divergências aparentemente banais entre valores há consequências práticas que resultam na legitimação de formas de dominação e não podem ser consideradas mera divergência de opinião, mera diversidade de valores”.

7.3 Afetividade e valores na educação escolar

Ainda é tratado na escola o afeto e a cognição como se fossem dois elementos separados. Como se as emoções fossem isoladas do processo de aprendizagem e atrapalhassem a razão que é necessária nesse processo. Porém, vários autores defendem o contrário. Zaporozhets (2017) defende o argumento de que a educação dos sentimentos, de emoções positivas e de valores não devem ser separadas do trabalho pedagógico. Deve-se estabelecer inter-relações amistosas no coletivo, contribuindo para uma concepção materialista do mundo.

Martins (2011) também nos leva a compreender a importância de que o conjunto afetivo esteja presente na escola, já que não há relação do indivíduo com a realidade que seja independente das formas pelas quais ela afeta o sujeito. Nas palavras da autora (2011, p. 57) “toda ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa”.

Com isso, pode-se ter “o entendimento de que a aprendizagem não se restringe somente à cognição, mas que envolve aspectos afetivos e cognitivos, em unidade” (SASAKI, 2021, p. 76). E, uma vez que os processos afetivos não acontecem naturalmente, mas sim ligados às relações vivas e dinâmicas que o sujeito estabelece com a realidade e à educação

que a criança vivencia, tem-se as implicações pedagógicas de trabalhar essa dimensão na escola (GOMES, 2013).

Para Mesquita et. al. (2019, p. 20), a educação formal “pode e deve tratar valores como conteúdo pedagógico, bem como criar condições para que haja consciência e elaboração de emoções e sentimentos na escola”. Além disso, “as emoções e sentimentos são base das afecções que movem a atividade educativa” (BATISTA, 2019, p. 92). E por isso, nessa seção serão apresentados dados que dão base para a compreensão das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação e de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas nas escolas a fim de contribuir para a formação de valores e o desenvolvimento da afetividade nos alunos.

Wortmeyer et. al. (2014) explicam a partir de Fleer e Hammer (2013, p. 242) que “A competência emocional, conceitualizada sob uma perspectiva histórico-cultural, examina as relações entre o contexto social como prática cultural e o desenvolvimento emocional do indivíduo” e assim é possível delimitar “a importância da emocionalidade para a aprendizagem e para a convivência em coletividade” (WORTMEYER et. al., 2014, p. 292).

E, sendo o professor o sujeito que mediará o contato da criança com o mundo que a cerca, é necessário que este sujeito propicie condições intencionais

[...] em que seja possível o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar por meio do diálogo, da interação entre adulto/criança, criança/criança e da organização do espaço, viabilizando por intermédio de práticas educativas vivências significativas em prol de sua humanização, haja vista que o contato da criança com a cultura elaborada amplia as relações da mesma com o mundo, complexificando seu psiquismo (BARROS et. al., 2021, p. 2799).

Assim, os adultos devem desempenhar o papel de estimular a criança de maneira integral, a partir de características cognitivas e emocionais que darão suporte para que a mesma reelabore e reconstrua seus conhecimentos para que se tenha o desenvolvimento da sua estrutura psíquica, que darão suporte para bases emocionais cada vez mais complexas. E, ao ser ativa neste processo de seu próprio desenvolvimento, a criança, pelas relações estabelecidas, desenvolve-se psiquicamente e reelabora as formas de ver e compreender a si e ao mundo em que vive (BARROS et. al., 2021).

Para Leontiev (2012), citado por Batista (2019), principalmente as professoras e os professores da idade pré-escolar devem ser muito atentos e próximos das crianças, já que nesta fase é o período em que a criança está construindo um outro círculo de relações com a professora ou professor e também com os colegas da turma, para além daquele círculo

familiar. Esse é o momento em que a criança atribui muita importância para a figura da professora e do professor, e estes devem estar atentos para as possibilidades de intervenções pedagógicas neste momento.

Assim, “a escola pode contribuir muito para a apresentação e vivência de inúmeras relações sociais através de atividades coletivas, que envolvam grupos de crianças dando-lhe novos desafios e exigências para a realização das tarefas” (BATISTA, 2019, p. 107). Zaporozhets (2017, p. 145) explica muito bem a importância fundamental do contato emocional da criança nessa idade com a professora e com o professor, pois, sendo estes capazes de ganhar a simpatia do pré-escolar, “facilmente obterá o cumprimento das exigências requeridas, a subordinação de sua conduta às normas morais etc”.

A partir destas relações concretas, com atividades bem planejadas e organizadas, as crianças, os alunos e as alunas vão vivenciando entre pares e entre professores e professoras, os sentimentos que vão formando-se nas relações concretas vividas, e assim o sujeito vai se desenvolvendo, reconhecendo e dominando o que sente (BATISTA, 2019). Nesse processo, Zaporozhets (2017) explica que os sentimentos variam com a formação de novas necessidades e novos interesses durante as atividades e podem surgir diferentes reações emocionais. Para exemplificar, o mesmo autor traz os seguintes exemplos:

[...] a criança desenha para satisfazer seu interesse no que tange à própria atividade de desenhar, despreocupando-se com a qualidade do desenho, então as emoções surgidas nessa situação, ainda que sejam muito vivas, são pouco consistentes e desaparecem facilmente quando se distrai com estímulos secundários (ZAPOROZHETS, 2017, p. 146)

Outros sentimentos aparecem naqueles casos em que a criança não só desenha pelo desejo de desenhar, mas que, sob a influência da professora, trata de chegar a um resultado determinado: desenhar da melhor forma possível e preparar um bom presente para algum adulto que o queira. Nessas condições, qualquer tipo de êxito ou fracasso no trabalho é experimentado com uma maior expressividade externa, porém com muito mais profundidade, em que as reações emocionais têm um caráter mais estável (ZAPOROZHETS, 2017, p. 146)

Além disso, a partir de Dermeval Saviani, Silva (2018) explica que “ninguém nasce sabendo pensar e sentir, e que para aprendermos a pensar e sentir é necessário que as escolas nos ofereçam aquilo que não nos é garantido na vida cotidiana: conhecimento científico e, acrescentamos, valores outros que não sejam os que sustentam a sociedade capitalista” (2018, p. 113). Nesse sentido, Batista (2019, p. 87) explica a importância, por exemplo, das tarefas de estudo, que têm impacto tanto nas funções cognitivas como também afetivas, pois “suscita na criança a valorização social pelo conhecimento, seus motivos pessoais de aprendizagem, a

necessidade de compartilhamento coletivo de conhecimentos e desafios da aprendizagem e a mobilização do pensamento teórico”.

Com isso, diversas situações escolares podem ser exemplo de vivências carregadas de afetos e valores, dentre elas, a valoração positiva do sucesso e negativa do fracasso do “eu” são exemplos. Também, o medo pode aparecer como emoção dominante no contexto escolar, seja no medo de errar, no medo de ir à lousa, medo de falar frente aos pares (que logo se tornará medo generalizado de falar em público) e o medo de não saber. Essas situações podem ainda gerar o bullying (NEVES, 2018).

Assim, Mello (2006, apud GOMES, 2013) entende que as relações podem ser positivas, possibilitando uma vivência agradável que convida à ampliação da relação com o mundo de pessoas e objetos ao redor, ou podem ser negativas, inibindo a iniciativa da criança, que, ao invés de de abrir-se para o mundo, se inibe e se fecha.

Já há momentos em que os professores podem ensinar as crianças, pouco a pouco, a conterem-se e saber lidar com seus sentimentos, quando por exemplo, algumas crianças começam a reagir emocionalmente, como chorando, esperneando, diante de qualquer dificuldade ou insucesso. Essa é uma situação em que o professor deve estar prestando atenção a essa criança para compreender as suas reações e o que a afeta, e, quando for oportuno, tranquilizá-la, retirando-as da situação que as inquieta, e ensiná-la a dirigir seus sentimentos (ZAPOROZHETS, 2017).

O entendimento de que a relação adulto-criança complexifica as funções psíquicas, bem como a afetividade, sentimentos, emoções e valores é indispensável para a escola reconhecer o seu papel neste processo de desenvolvimento das crianças e de seus alunos. A forma de ensino e aprendizagem dos valores pela criança e pelo aluno acontece de maneira direta e indireta, ou seja, são desdobramentos de um certo tipo de sociabilidade e a escola deve refletir pedagogicamente sobre os tipos de sociabilidade que cria em seu interior (NEVES, 2018).

Nesse entendimento, uma das reflexões que a escola deve fazer diz respeito “à observação do lugar que a criança ocupa nas relações sociais e educacionais que a envolvem e ao modo como organizamos as práticas educativas que são dirigidas para ela” (GOMES, 2013, p. 517) já que isso mostra para a criança se as relações são do tipo autoritárias ou se ela tem lugar de fala neste espaço e é ouvida, mostra também se as relações são individualistas e egoístas ou se a criança deve pensar num coletivo. Nesse sentido, os valores podem ser ensinados indiretamente, por meio da própria estrutura da sociabilidade do espaço ou diretamente, como um conteúdo curricular (NEVES, 2018).

Neves (2018, p. 182) traz como exemplo de movimentos carregados de conceitos morais e valores : “as lutas dos assalariados por direitos trabalhistas, a luta das mulheres pela igualdade de gênero, a luta das pessoas LGBT contra a normatividade patriarcal, a luta dos negros e negras pela igualdade racial, a luta dos povos indígenas por suas terras, pela sobrevivência de sua cultura e sua afirmação histórica, entre tantas outras”.

Assim, para Neves (2018), a pedagogia crítica brasileira deve refletir sobre o papel destes momentos no conjunto maior de lutas anticapitalistas, a forma como eles articulam conhecimentos sobre a realidade e determinados valores, E isso deve acontecer para além de estudos particulares de sociologia da educação, combatendo esse “poderoso silenciamento sobre a identidade, a moral e os valores concretos da classe trabalhadora brasileira e latina em seus movimentos reais de negação do status quo” (p. 151).

Mesquita (2018) explica, a partir de Makarenko, que os professores e as professoras devem ser coerentes com a igualdade, sem medo de perder o controle da escola. Nas palavras do autor, este diz que “Não sejamos hipócritas ao defender o coletivo e não nos subordinarmos a sua autoridade. É vivendo a democracia de fato que se formarão as instâncias éticas essenciais. Esse é o alicerce para a educação valorativa ou moral” (p. 160).

Mesquita (2018) diz que uma forma de vivenciar o coletivismo, o não autoritarismo e a democracia é a organização de assembleias na escola, que centralize a comunicação, a avaliação e os encaminhamentos da ação do coletivo. Nessa prática, o professor deve auxiliar e mediar no processo de julgamento, por exemplo, de uma criança que rompeu as regras coletivas, mas deve ir progressivamente se retirando da atividade, pois é “também necessário que as crianças e os alunos consigam com o tempo resolver por si mesmas suas dificuldades. Só assim elas compreenderão as responsabilidades e a liberdade que a autonomia traz” (p. 157).

Também o exercício da empatia deve ser resgatado, pois

Ela serve para estabelecermos vínculos emocionais que nos permitam lutar contra o individualismo, o preconceito, o desrespeito à dignidade alheia e a violência. O estabelecimento de vínculos emocionais positivos facilita a colaboração e afastaria a sensação de concorrência. Isso dificultaria a violência e o desrespeito e iria ao encontro da grupalização. Fazer a criança imaginar e pensar sobre as sensações, sentimentos e pensamentos das demais crianças é uma das células da educação moral (MESQUITA, 2018, p. 163 - 164)

Outro exemplo de atividade que oferece a vivência da coletividade são os grêmios escolares. A partir de Asbahr e Bulhões et. al. (2017, 2018), Mesquita (2018) explica como os

grêmios trouxeram a discussão e a prática da organização coletiva, tendo como princípios a democracia e a representatividade. O autor diz que

O nascimento desse órgão de representação do coletivo muda a sociabilidade escolar, criam-se novos objetivos e dificuldades, estabelecem-se novas necessidades de comunicação. A própria noção de coletividade depende da prática social para existir. Em muitos casos, a primeira vivência das crianças com tal noção foi permitida por causa dos grêmios. As principais mudanças estão nas novas necessidades de comunicação e opinião, que refizeram a hierarquia de necessidades, e na possibilidade delas conhecerem a existência da vontade coletiva. Criam-se assim novos laços de necessidade e companheirismo. Nesse processo, o bem coletivo é valorado como mais importante que o individual, e cremos que aí está o ponto de apoio para a transformação dos valores. Os coletivos infantis na forma de grêmios são ótimas vias para alcançar esses elementos.

Com os grêmios, o autor diz que foi possível perceber, a partir das avaliações do Projeto Escola Sem Fronteiras (PESF) em Bauru-SP, que as crianças participantes desta prática “passaram a falar mais e melhor, mostraram mais interesse e melhor desempenho nas matérias escolares” (p. 135). Ainda explica que essa mudança se deu por causa da “própria estrutura da atividade e sociabilidade que foram transformadas pelo ativo engajamento político, que conseguiu elevar o nível de desenvolvimento intelectual e moral das crianças” (p.135).

Por isso, não é possível limitar-se, na educação da criança, somente a comunicar-lhe os conhecimentos já adquiridos e a formar determinados hábitos de conduta. É indispensável desenvolver também as atitudes emocionais corretas em relação ao que lhe rodeia e formar elevados sentimentos morais, intelectuais e estéticos, o que constitui a mais importante tarefa da educação comunista das gerações futuras (ZAPOROZHETS, 2017, p.135).

Assim, pensando no papel ativo da criança e do aluno, os projetos são boas práticas, interessantes e necessárias, para tratar de valores na educação, porém não se pode tratar de valores na educação apenas em projetos ou em iniciativas pontuais. Deve-se pensar os valores na dinâmica concreta da atividade educativa, contextualizado, intrínseco nas relações sociais do espaço educativo (NEVES, 2018), já que, para Saviani (2008, apud, SILVA, 2018, p. 121),

(...) a prática pedagógica deve ter como referência inicial e final a prática social na qual estudantes e professoras/es se inserem. Isso significa que o processo educativo deve partir de um conjunto heterogêneo de imagens da prática social já formadas por estudantes e professor/a em direção à homogeneização dessas imagens, de tal forma que todas elas possam refletir fidedignamente a realidade objetiva.

Batista (2019) contribui trazendo que as brincadeiras também são boas práticas pedagógicas, já que são carregadas de valores e afetos que vão ditando as escolhas das representações de papéis sociais para as crianças. Isso se dá, pois para representar adequadamente o papel, a criança precisa ser capaz de compreender as regras da brincadeira, para isso, ela deve dominar sua atividade e renunciar a seus desejos imediatos, controlando seu comportamento para expressar regras de condutas sociais, aprendendo a regular suas emoções e sentimentos, para representar o papel de mães, professora, pai, professor e outros. Para a autora (p. 81), “ter em vista a relação entre o desenvolvimento da brincadeira de papéis e das funções psíquicas, principalmente a linguagem, é importante para compreender como o processo de antecipação emocional vai sendo construído na infância”.

Complementando a partir de Gomes (2013), as brincadeiras oferecem então a possibilidade de (re)produzir a vivência de maneira integral, que tem por base situações de vida concreta, contribuindo para a formação cognitiva e afetiva da criança. “Assim, o jogo se coloca como um recurso pedagógico para garantir a conquista das formas histórico-sociais da cultura no desenvolvimento ontogenético, a qual é determinada pelos processos de apropriação e pelo domínio das ações socialmente construídas (Vygotski, 1995, apud, GOMES, 2013, p. 517).

Reproduzindo as situações de vida concreta que as crianças vivenciaram nas brincadeiras, nestes momentos são representada a maneira que a criança compreende o uso de determinados objetos, dos valores sociais e sentimentos e as formas de relação que foram expressos por outras pessoas, modelos para a mesma (BATISTA, 2019). Ou seja, podem ser representadas relações “de cooperação, de ajuda mútua, de divisão do trabalho e de solicitude e atenção de uns com os outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança” (Elkonin, 2009, p. 35, apud, MESQUITA et. al., 2019, p. 17).

Os contos de fada também são recursos pedagógicos que auxiliam no desenvolvimentos das emoções e sentimentos, como explica Wortmeyer et. al. (2014), a partir de Fleer e Hammer (2013). Para os autores, os contos de fada levam as crianças a terem contato com a imaginação afetiva, quando imaginam, por exemplo, os estados emocionais das personagens. Quando as crianças ouvem mais de uma vez a mesma história, elas passam a revivê-la em atividades de dramatização e representação plástica, pois desenvolvem a capacidade de antecipação emocional, passando a explorarem diferentes modos de expressão das emoções, o que faz com que, nessas atividades, as emoções sejam expressas e também

transformadas e desenvolvidas. Além disso, quando a vivência dessas experiências é realizada em grupo, é ainda desenvolvida uma consciência social.

A mesma autora, a partir de Félix (2018) exemplifica como o ensino das artes contribuiu para esta relação afetiva dos alunos: “ao mesmo tempo em que nos baseamos nas artes para sentir e discutir as emoções e sentimentos humanos desenvolvidos historicamente, a vivência estética das artes também se mostrou muito motivadora e criadora de novas necessidades dos estudantes” (FÉLIX, 2018, p. 192, apud SASAKI, 2021, p. 11)

Woltmeyer et. al. (2014) também compreende a importância do trabalho com uma obra artística, uma vez que esta carrega consigo a possibilidade de transformar os afetos pela justaposição de valores conflitivos. Citando Vigotski (1925/1971, p. 269), o autor explica que “(...) toda obra de arte – fábula, novela, tragédia – encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição” (p. 287).

Já a prática pedagógica que trabalha com a cultura popular, como exemplo as danças do nordeste e a capoeira, “(...) que não se esqueceu de sua raiz nos quilombos, dos saraus nas periferias” (NEVES, 2018, p.148), é interessante por ser esta cultura carregada de valores da classe trabalhadora, o que são boas práticas para levar a reflexões que visem contribuir significativamente para superar diferenças, levando os alunos a conhecer outras culturas, promovendo por exemplo a afetação pelas lutas e bandeiras progressistas e seus valores correspondentes (NEVES, 2018).

Neves (2018) traz diversos exemplos de RAPs que podem contribuir para as práticas pedagógicas, como por exemplo, Lurdez da Luz que traz questões sobre o debate de gênero e feminismo. Em seu RAP, ela traz diversas referências da literatura feminista, do cinema, dos quadrinhos à cultura grega e das artes em geral, não apenas brasileira. Sara Donato, discute as questões dos padrões impostos aos diferentes corpos das mulheres. Rico Dalasam, traz as questões LGBT para o hip hop, combinando orgulho negro e gay.

Os dados expostos tiveram a pretensão de apresentar a explicação sobre a necessidade de ter a dimensão afetiva imbricada nas relações escolares para além da dimensão cognitiva. Também foram apresentadas práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da afetividade e da formação de valores, a partir das leituras com fundamentação na perspectiva da Pedagogia Histórico-Cultural.

8. Resultados da pesquisa

Por fim, a partir da análise e da reflexão sobre os dados coletados e apresentados, foi possível realizar a sistematização deste, chegando-se aos resultados desta pesquisa, que serão apresentados neste capítulo. Os resultados foram separados nos seguintes tópicos, que conversam com os nossos objetivos: “Desenvolvimento da afetividade”; “Formação de valores”; e “Práticas pedagógicas”.

8.1 Desenvolvimento da afetividade

A partir dos dados apresentados, foi possível compreender que o campo afetivo envolve o que sentimos, ou seja, as emoções, os sentimentos, as necessidades, os motivos e os desejos. A afetividade é então o modo como percebemos e expressamos as vivências a partir de diferentes emoções, sentimentos e sensações. Com a complexificação destes, teremos a possibilidade de ter contato com vivências cada vez mais elaboradas, identificadas e controladas. Assim, sendo sujeitos inseridos em diversas relações sociais, é por meio da cultura que construímos a nossa afetividade.

A afetividade é algo construído em contato com vivências e em nossas relações com outros sujeitos e/ou objetos que afetam o ser. Por isso, foi também preciso compreender o que é o afeto, que está presente neste contexto, bem como o que são os sentimentos e as emoções, que fazem parte da dimensão afetiva.

Pensando num indivíduo que se encontra numa situação de perigo, ao ser afetado por algum objeto relevante que o coloque nessa situação, o indivíduo é tomado pela emoção de medo que o fará ter reações fisiológicas como o coração acelerar. Esse novo estado, poderá fazer o sujeito agir, seja correndo, seja gritando ou ficando paralisado para que saia daquele estado de perigo. Com esse exemplo, o afeto é aquilo que afeta o ser durante as suas experiências. Melhor explicando, os afetos estão presentes nos contatos que o sujeito tem com objetos relevantes, que desencadeiam reações, emoções, sentimentos, motivos, sensações e outros.

Visto que os processos afetivos também sofrem mudanças conforme o sujeito desenvolve as demais funções psíquicas, como a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a vontade, é possível então, compreender o caráter histórico e cultural dos afetos, uma vez que são desenvolvidos com efeitos dos encontros com os objetos culturais (signos e instrumentos), fatos e relações, presentes durante a existência diária, que mobilizam esforços para a ação e a atividade, que faz emergir a motivação humana (GOMES, 2013).

Nesse processo de ter contato com os objetivos, o sujeito vai experienciar sensações positivas ou negativas, que acabam por avaliar seu contato com o meio, para mediar suas ações. Estas são as emoções, que irão auxiliar na orientação e regulação da ação do sujeito frente a este objeto. As emoções são então processos que decorrem da avaliação que o sujeito faz da sua interação com o meio. Essa avaliação dirá para o indivíduo se é uma situação favorável ou desfavorável à sua sobrevivência e facilitam que um comportamento externo adaptativo ocorra para que se dê a manutenção da vida (MESQUITA et. al., 2019). No exemplo do sujeito numa situação de perigo, o medo proporcionou que o sujeito avaliasse aquela situação de perigo, a partir de uma série de reações fisiológicas que foram desencadeadas para que uma ação fosse tomada.

Essas emoções apreendidas em contextos históricos, sociais e culturais, vão se transformando e se complexificando dialeticamente. Esse caráter biológico das emoções, ou seja, as manifestações fisiológicas das emoções, também é estabelecido socialmente. Machado (2011), apoiado em Vigotsky (2004), exemplifica o caráter social da emoção ao dar o exemplo do contato do sujeito com uma serpente, que pode provocar a fuga do sujeito ou a paralisação, pelo medo associado culturalmente ao perigo que o animal pode representar, mas já no caso de algumas culturas orientais, a serpente pode não representar esse perigo e não ativar as emoções anteriores.

Já os sentimentos são mais estáveis e duradouros que as emoções, são considerados generalizações emocionais mais estáveis frente à relação emocional do ser com uma realidade. Com as necessidades e interesses dos indivíduos, que foram constituídos a partir de suas vivências individuais, os objetos podem desencadear este ou aquele sentimento.

Então os sentimentos são decorrentes de manifestações emocionais, diante de seus desejos e necessidades. As sensações emocionais passam a ser apreendidas, através dos seus signos, e complexifica-se, tornando-se conceitos. Os sentimentos podem então ser entendidos como as interconexões estabelecidas entre emoções e conceitos, que surge e se desenvolve socialmente e conforme o desenvolvimento histórico desses conceitos.

Nesse processo, graças à linguagem, signos que medeiam a atividade humana, os sentimentos, bem como as emoções, mudam de qualidade, a partir do caráter cultural da realidade. E compreende-se então que os signos provocam transformações nas funções psíquicas e também complexifica as conexões entre elas (BATISTA, 2019).

Um bom exemplo são as crianças que, ao interagir com os adultos, compreendem os significados do que estão experimentando e sentindo. Assim, as emoções da criança são traduzidas em palavras pelo adulto, o que irá contribuir para a construção da forma de pensar

e sentir da criança. Nesse processo, a linguagem permitirá que a criança entenda a si mesmo e elabore suas emoções. Fazendo com que as emoções criem significado a partir de um sistema de relações sociais.

Assim, com os dados apresentados, compreende-se que o conjunto da afetividade não é separado da experiência humana, atuando juntamente com a cognição, com a imaginação, com a linguagem e com a atividade. Além disso, esses elementos contribuem para a complexificação deste conjunto.

Mesmos objetos podem ter diferentes significados para o sujeito, dependendo do que ele faz e de quais são suas necessidades num dado momento. Os odores da cozinha provocam satisfação ao homem faminto, mas podem provocar nojo em quem está satisfeito” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 136). Com isso, todos sentimento tem o seu par oposto, contradizendo-se entre o satisfatório e o insatisfatório, como os sentimentos de alegria e tristeza.

Também, sendo sujeitos que temos diferentes vivências e interações sociais e culturais, também podemos ter diferentes significados para mesmos objetos, como no exemplo da serpente apresentado. É com isso que se pode compreender o caráter social e histórico dos sentimentos. Os sujeitos têm diferentes necessidades, devido ao desenvolvimento sócio-histórico de cada um. Aparece a necessidade de diferentes tipos de alimentações, métodos de preparo destes, outras vestimentas, outras habitações e assim por diante, o que também implica em novas necessidades espirituais na comunicação com as pessoas, na educação, na arte e outras. Assim, as necessidades na atividade sociolaboral também se desenvolvem, formando-se sentimentos morais, intelectuais e estéticos (ZAPOROZHETS, 2017).

Então, a partir das vivências individuais, os sentimentos são apropriados conforme o ser compreende os seus significados sociais, que eles assumem ao longo da história, com a produção de sentido pessoal para cada um deles. Ou seja, Vigotski (2004, p. 126, apud SILVA, 2018) explica que “não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa”, ou seja, a partir de seus conceitos.

Já quanto à consciência, foi possível compreender a importante função de reguladora da atividade, já que ambas têm uma relação dinâmica entre si e se dependem de forma recíproca. É possível compreender então que o controle emocional é sim possível e desejável.

Sistematicamente, os afetos, as emoções e os sentimentos surgem em relação às necessidades, manifestando-se como desejos e tendências, que são satisfeitas a partir da atividade consciente. As emoções e os sentimentos são desdobramento dessas atividades e

impulsionam ou inibem a mesma, validando ou invalidando os seus resultados. Então, a partir das atividades, as emoções e os sentimentos vão se desenvolvendo para que tenha a regulação da conduta, voltada novamente para a satisfação de necessidades (MESQUITA et. al., 2019). As emoções, os sentimentos e os afetos se desenvolvem e se complexificam em contato com a cultura, nos diversos contextos sociais, históricos.

Assim, conforme o homem age na realidade, ele também reage a ela, por emoções e sentimentos, sendo afetado por esta realidade. Conforme a realidade e as vivências do ser se complexificam, também se faz a dimensão afetiva. Foi importante compreender “que nem tudo na realidade objetiva provoca uma reação, mas apenas aquilo que corresponde a uma necessidade ou motivo da atividade do sujeito, que age sobre ele” (SMIRNOV, 1969, apud MACHADO et. al., p. 651). Desse modo, tem-se a variação das emoções e dos sentimentos, de acordo com o significado dos objetos que motivam o sujeito, que acabam por depender dos fenômenos e das atividades que o ser desenvolve para cumprir as exigências sociais às quais deve responder (IDEM).

8.2 Formação de valores

Outro objetivo do trabalho era a compreensão da formação de valores, uma vez que estes se relacionam também à vida afetiva do ser e está intimamente relacionado ao desenvolvimento da afetividade, já que estão presentes nas vivências humanas, sendo significações que medeiam a atividade humana.

A partir dos dados apresentados, é possível compreender que os valores são qualidades e adjetivações atribuídas a diferentes objetos, que auxiliarão na mediação de conflitos motivacionais internos, escolhas e ações. Os valores acompanham o desenvolvimento da consciência, também mudando de função e organização, logo desde as primeiras fases do desenvolvimento (NEVES, 2018). Assim, os valores são produtos da atividade valorativa, que tem o caráter afetivo-cognitivo, ou seja, qualidades atribuídas que medeiam a alternativa da escolha.

A valoração é o processo de atribuição desses valores, que se complexifica ao longo da vida, com a organização e o desenvolvimento do pensamento e o contato com outros conceitos mais complexos. A valoração está além da compreensão intelectual, ela é a qualificação do compreendido e o posicionamento frente a ele. E, mesmo dependendo do pensamento, o valor não é puramente intelectual, é sim uma síntese afetivo-cognitiva. Portanto, por meio dessa complexa atividade psíquica, o valor existe, envolvendo muitas funções, tendo como protagonistas o pensamento e a emoção.

Os valores são formados a partir da cultura humana, não estão na natureza ou são funções biológicas que já nascem com o sujeito. A partir do que aprendemos socialmente, culturalmente e historicamente, valoramos ou não algo, como, por exemplo, o individualismo e a competição que são ensinamentos de uma sociedade capitalista.

Assim, é possível compreender que é falsa a afirmação de que os valores são universais, com padrões de orientação sexual, de religião e de formas de agir devido ao gênero.

Pode-se compreender então o papel dos valores na mediação da escolha e seu caráter afetivo do ser, sendo desdobramentos da avaliação moral, em que cada ser considera bom ou ruim, certo ou errado, postos pelas relações sociais, mediando como o mundo afeta as pessoas, fazendo as pessoas vivenciarem o fato (MESQUITA, et. al. 2019). Compreende-se também que os valores têm sua formação, a partir da Psicologia Histórico-cultural, através do seu caráter histórico e social, e são sempre particulares, concretos e heterogêneos e nunca universalizados, uma vez que os valores são historicamente desenvolvidos e apreendidos pelas sociedades por meio das práticas sociais, caracterizadas pela cultura (NEVES, 2018).

8.3 Práticas pedagógicas

O entendimento de que a relação adulto-criança complexifica as funções psíquicas, bem como a afetividade, sentimentos, emoções e valores é indispensável para a escola reconhecer o seu papel neste processo de desenvolvimento das crianças e de seus alunos. A forma de ensino e aprendizagem dos valores pela criança e pelo aluno acontece de maneira direta e indireta, ou seja, são desdobramentos de um certo tipo de sociabilidade e a escola deve refletir pedagogicamente sobre os tipos de sociabilidade que cria em seu interior. (NEVES, 2018).

Com a apresentação dos dados, foi possível compreender que a dimensão afetiva não é dissociada da dimensão cognitiva, pelo contrário, elas estão relacionadas numa mesma unidade dialética. Então, para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as emoções e sentimentos são indissociáveis do pensamento. As ideias não são apenas conteúdos de pensamento, mas também de emoções e sentimentos. Com isso, os processos afetivos e cognitivos desenvolvem-se conjuntamente.

Por este entendimento, o aprendizado não depende apenas da dimensão cognitiva, mas também da afetiva que influenciará nas tomadas de decisão, nas ideias e nas ações dos sujeitos. Por outro lado, também as necessidades e desejos são indicativos para que professores elaborem aprendizagens significativas para seus alunos. Para que estes

conhecimentos sejam significativos, devem estar relacionados com os gostos, desejos, necessidades do sujeito, ou seja, com a dimensão afetiva. Assim, sendo a dimensão afetiva um elemento da psique, essa dimensão deve ser relacionada à educação, já que age facilitando ou dificultando as apropriações de novos conhecimentos da criança, do aluno e da aluna na escola.

Gomes (2013) explica que ao ter essa compreensão, a consequência para o trabalho pedagógico pode ser de entender que as necessidades, os desejos e interesses das crianças são aspectos naturais, intrínsecos à sua personalidade, portanto, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito. Como foi visto, na realidade, estes são grandes motivadores para o desenvolvimento tanto afetivo quanto cognitivo das crianças, dos alunos e das alunas, e devem ser utilizados para o planejamento de atividades bem planejadas e organizadas pela professora e pelo professor. Por este entendimento, as dimensões do afetivo, bem como os valores, devem ser vivenciados, sentidos, experienciados e não ensinados, considerando apenas a dimensão do cognitivo.

Assim, um anseio para esta pesquisa era compreender como essa falta de afetividade em sala de aula dificultava as aprendizagens. E com os dados, compreendemos que é necessário que a dimensão afetiva esteja presente no interior das relações escolares, ou seja, deve ocorrer a vinculação afetiva entre os alunos/crianças e o professor ou a professora de modo que os alunos sejam motivados e vejam necessidade em interagir com os conhecimentos que estão ali sendo trabalhados.

Outra justificativa para pensarmos o campo afetivo na escola é que, como compreendido até o exposto, o desenvolvimento psíquico, e conseqüentemente o desenvolvimento da afetividade e a formação de valores, é resultado da apropriação dos signos culturais que se dão, especialmente pela linguagem. Nesse sentido, sendo a educação escolar uma instituição carregada de interações sociais, e por isso carregada de dimensões culturais, esta desempenha um importante trabalho na apropriação destes signos pelo ser. Então, educação formal deve se preocupar com o desenvolvimento emocional, sentimental e com a formação de valores, já que estes correspondem a dimensões do psiquismo humano (MESQUITA et. al., 2019); e ser um potencializador de novas necessidades, impulsionando relações significativas entre os sujeitos e entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais, por intermédio da atividade da criança (GOMES, 2013).

Assim, por um lado, o professor deve compreender o seu papel de criar possibilidades que afetam positivamente as crianças e os alunos; que leve as vivências anteriores das crianças para conhecer e atribuir sentidos ao que conhecem; que potencialize novas

necessidades e novos desejos das crianças para que haja desenvolvimento intelectual e também afetivo do sujeito, de maneira indissociada. É por estes motivos e outros que compreendemos que o professor deve ser um bom observador, sabendo mediar situações que levem as crianças e os alunos a serem direcionadas para assuntos de seus interesses e com conteúdos ricos e significativos para estas e também que as levem a se relacionar com outros membros da turma e também da escola. Assim, o professor estará levando as crianças e os alunos a querer se envolver e a ampliar a sua relação com o mundo. Caso contrário, o professor pode propiciar vivências negativas que inibem o envolvimento das crianças e alunos e levam estes a se fecharem.

É fundamental o entendimento que os dados nos trazem de que a relação adulto-criança complexifica as funções psíquicas. Os valores perpassam os espaços escolares, uma vez que a aprendizagem destes acontece de forma direta e indiretamente nas relações sociais. Assim, relações autoritárias, relações individualistas e egoístas apontam para as crianças qual tipo de relação social são valoradas neste espaço e em nossa cultura.

Com os exemplos dos movimentos carregados de conceitos morais, Neves (2018) nos levou a compreender quais práticas podem ser realizadas para que haja a reflexão sobre valores que beneficiam o coletivismo em detrimento do individualismo, nesse conjunto maior de lutas anticapitalistas. O autor ainda nos auxiliou na compreensão de que apenas a reflexão teórica dos temas não é suficiente, deve-se ter a coerência entre a defesa teórica e a ação prática. Um bom exemplo são ações em que o coletivo é tido como um valor, onde os grupos se baseiam nas normas de camaradagem, fidelidade e respeito, os indivíduos não se estranham nele. Para isso, a igualdade de posições, a democracia de fato e a participação de todos os membros sem exclusão devem ser princípios da educação moral, que deve ser vivenciada na prática. Assim, as crianças e os adolescentes podem vivenciar a moral na prática.

O professor deve se preocupar sempre com suas ações e atitudes para ser coerente com os valores aos quais a escola prega. Se a escola defende o coletivismo e a não subordinação às autoridades, assim deve ser em sala de aula, levando as crianças e os alunos a vivenciarem a democracia de fato. Sobre isso, como apresentado nos dados, as assembleias escolares são boas práticas para serem desenvolvidas de modo que a democracia seja vivenciada. Os grêmios escolares também foram práticas apontadas pelos autores que contribuem para a organização coletiva dos alunos, tendo como princípios a democracia e a representatividade, e levam-os a engajarem-se nas atividades, despertando maior interesse e desempenho por parte dos alunos nos projetos escolares.

Outro dado importante, trazido com base em Batista (2019), é a compreensão de que as brincadeiras também são boas práticas pedagógicas carregadas de valores que vão ditando as escolhas das representações de papéis sociais para as crianças. Pelas brincadeiras a criança faz representações da realidade que vivencia e vai internalizando e compreendendo as regras, as organizações e as interações sociais.

Além disso, compreendendo então que, durante a brincadeira, a criança expressa suas necessidades, interesses e os valores sociais que vivenciou, é importante a observação atenta da professora e do professor enquanto as crianças brincam para compreender as palavras pronunciadas, as atitudes tomadas, as emoções e sentimentos expressados, e os valores demonstrados, pois estas vão dando indícios para o professor de quais atividades a criança está necessitando para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Também é importante que a professora e o professor atue criticamente nas brincadeiras a fim de trazer outros contextos que vão enriquecendo a atividade, bem como trazendo elementos que desenvolvam os valores feministas, antirracista, tolerância para o respeito, de valorização do coletivismo, e outros, a fim de contribuir para o combate de valores não desejados, enraizados em nossa sociedade e para não estimular a organização social capitalista (família, trabalho) desde a infância. Outra contribuição do professor é participar do momento da brincadeira para ir nomeando as emoções e sentimentos, bem como ir guiando o entendimento destes para contribuir para a internalização e compreensão do campo afetivo pela criança, que passou a querer conhecer mais sobre estes elementos que estão presentes nos papéis sociais, devido às brincadeiras de papéis (BATISTA, 2019).

Assim, ao (re)produzir a vivência de maneira integral, a brincadeira de papéis é também rica por criar a necessidade na criança de apropriar-se de conhecimentos, como por exemplo, matemáticos, ao brincar de mercado e querer trabalhar com o preço dos produtos e com o dinheiro, ou ao querer brincar de ser professora sem saber ler ou escrever (BATISTA, 2019). Por estes mesmos motivos, os contos de fadas também foram apontados como recursos pedagógicos que podem auxiliar no desenvolvimento de emoções e sentimentos, devido à imaginação afetiva e pela dramatização e representação plástica que as crianças passam a realizar.

A partir dos dados, as atividades culturais de teatro, artes, músicas e outros, também são ótimas práticas pedagógicas que contribuem para despertar o interesse pessoal dos alunos, bem como para o contato com a cultura em que vivem, como também com outras culturas. Essas atividades são carregadas de sentimentos, emoções e valores que os alunos entram em contato, vivenciando e refletindo sobre. Sasaki (2021) traz o exemplo das aulas de

teatro em que Neves (2012) percebeu que despertaram um sentido pessoal nos alunos, que se envolveram tanto com a atividade que as aprendizagens foram para além do espaço escolar.

O hip hop também foi trazido como uma prática potencializadora que pode ser utilizada como um recurso pedagógico para a reflexão sobre críticas sociais, debate de gênero, sobre o racismo, o machismo, sobre a misoginia e outros valores presentes nas relações sociais.

É importante evidenciar que nas práticas trazidas com a apresentação dos dados há o caráter ativo do sujeito que faz apropriação do conhecimento, a partir das necessidades e motivos criados para agir, tendo as dimensões afetivas e cognitivas inseparavelmente relacionadas novamente, ao serem trabalhados os conhecimentos socialmente compartilhados a partir do sentido pessoal que os alunos e as alunas atribuíram à atividade. Por isso, trabalhar com projetos nas escolas são práticas interessantes, mas os professores devem tomar o cuidado para não tratar de valores na educação apenas em projetos ou em iniciativas pontuais, ou não, para não descontextualizar os ensinamentos das vivências e da realidade dos alunos.

Com os dados coletados, foi possível atender o terceiro objetivo desta pesquisa de buscar as implicações da afetividade e da formação de valores nas práticas pedagógicas buscando melhorar a minha prática enquanto futura profissional da educação e futura pesquisadora. Assim, foi possível compreender a importância das práticas pedagógicas para o desenvolvimento afetivo e para a formação de valores de suas crianças, alunos e alunas, bem como para o desenvolvimento cognitivo, que acontece indissociavelmente.

A afirmação da educação escolar a serviço do desenvolvimento afetivo pressupõe o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos. Considerando-se a natureza social dos sentimentos, os mesmos não emergem espontaneamente e, como todas as vivências afetivas, são engendrados pelo experienciado. Destarte, sua formação condiciona-se, sobretudo, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2011, p. 239-240)

Por isso, considerando a escola espaço privilegiado para a socialização dos saberes historicamente socializados e também para práticas sociais, este é um poderoso espaço de desenvolvimento dos indivíduos e de enfrentamento de contradições sociais por eles enfrentadas, visando a transformação social pautada em valores antirracista, feminista, antifacista e outros (MARTINS, 2011).

Para finalizar, é importante evidenciar que a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o desenvolvimento dos processos afetivos e cognitivos não acontecem apenas nos ambientes formais de educação com a apropriação de conhecimentos científicos.

Esse desenvolvimento acontece também nas atividades artísticas e intelectuais, no trabalho, e, a partir do modo de ser dos indivíduos, acontece também em todos os âmbitos de sua existência (SILVA, 2018).

9. Considerações finais

Com o estudado e exposto, foi possível compreender como se dá o desenvolvimento da afetividade e a formação de valores a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Sistemáticamente, compreendeu-se então que o sujeito desenvolve as dimensões afetivas a partir do contexto histórico e social ao qual está inserido. Assim, com a prática de vivências reais e concretas é possível que o sujeito internalize a cultura, e passe a compreender suas emoções e sentimentos e também a compreender quais valores são importantes naquele espaço social ao qual está inserido, e assim, o sujeito pode ir constituindo a sua formação do campo afetivo.

Portanto, foi possível compreender que as práticas pedagógicas dentro do espaço escolar devem ser bem pensadas e planejadas, uma vez que as relações sociais ali estabelecidas vão definindo para o sujeito o tipo de vida social que é valorada. Assim, se for um espaço marcado por relações sociais de coletividade, de respeito às diferenças, de paz, onde todos podem falar e serem ouvidos, as crianças, os alunos e as alunas passarão a compreender que devem colocar esses valores em prática, combatendo o individualismo, o machismo, o racismo e outros.

Para isso, pensamos ser necessário que os professores conheçam seus alunos, ou seja, sejam afetivamente próximos dos mesmos para que possam realizar a ampliação da experiências destes alunos a partir de suas necessidades, motivos e desejos para que mais rica e cheia de sentidos sejam suas vivências. É necessário também que os professores sejam críticos e conscientes de quais valores estão construindo junto de seus alunos.

Os professores devem planejar bem suas práticas para que levem seus alunos a compreenderem suas emoções e sentimentos, bem como aquilo que os afetam, de maneira que consigam organizá-las e regulá-las, contribuindo para o desenvolvimento de sua afetividade, construindo valores positivos como o de empatia e respeito. Assim, uma sólida formação de professores é necessária para que estes compreendam sua função nas relações sociais que, necessariamente, (re)produzem valores.

Com esse trabalho, foi possível compreender meu papel como futura professora para levar os alunos a uma formação integral, uma vez que as dimensões afetivas e cognitivas não podem ser trabalhadas separadamente. Elas fazem parte de uma mesma unidade dialética e não são partes dicotomizadas. Assim, não basta os alunos aprenderem intelectualmente sobre a emoção de medo, sobre o sentimento de respeito ou sobre a valoração da justiça, os alunos

devem criar vínculos afetivos com esses conceitos para que compreendam de maneira significativa seus significados.

Assim, a formação do professor deve ser pautada em conhecimentos pedagógicos e metodológicos, mas também com recursos afetivo-cognitivos que são imprescindíveis para que conheça “com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas do exercício profissional, mas, sobretudo, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorre” (MARTINS, 2011. p. 245). E por isso este trabalho trouxe ricas contribuições para minha formação e aumentou meu anseio por buscar conhecimentos relacionados com a dimensão afetiva e a formação de valores, bem como contribuiu para eu compreender meu papel como professora crítica e reflexiva que almeja uma formação integral para seus alunos e não com treinamentos de emoções e sentimentos e de ações que reproduzam práticas machistas, racistas e outras.

Assim, ao longo dessa pesquisa foram trazidas confirmações de minhas hipóteses sobre a influência que a dimensão afetiva tem para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a interação durante as práticas e as relações interpessoais na escola contribuem para esse processo.

Pode-se dizer que este trabalho foi muito enriquecedor e me levou a conhecimentos além do imaginado. Consegui alcançar os objetivos desta pesquisa de compreender o desenvolvimento da afetividade e a formação de valores e estes nas práticas pedagógicas, mas também compreendi meu papel como professora formadora de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis na sociedade e a importância da realização de um trabalho pedagógico com as questões dos valores de uma maneira crítica. Contribuir para que os alunos aprendam a regular suas emoções e não a conter ou reprimir as mesmas e promover práticas que superem o machismo, o racismo e outros valores não desejados em nossa sociedade devem ser práticas da educação escolar.

Enfim, este trabalho se mostrou muito relevante, seja para minha formação, já que cumpriu com o objetivo almejado, seja para a área da educação, já que traz como a escola, bem como seus profissionais podem contribuir para o desenvolvimento da afetividade e da formação de valores dos alunos a partir de suas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

BARROS, Marta Silene Ferreira; GARCIA, Natalia Navarro; LEITE, Sandra Regina Mantovani; ARRUDA, Viviane Aparecida Bernardes de. O desenvolvimento emocional da criança em idade escolar na perspectiva crítico-dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2021-10-21, Vol.16 (4), p.2791-2805. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15682>>. Acesso em: 22, mar de 2022.

BATISTA, Jéssica Bispo. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp de Araraquara, Araraquara, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181708>> Acesso em: 21, mar de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**. 2013, v. 18, n. 3, pp. 509-518. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/abstract/?lang=pt#ModalArticles>>. Acesso em: 22, mar de 2022.

MACHADO, Leticia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROSO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**. 2011, v. 16, n. 4, pp. 647-657. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?lang=pt#ModalArticles>>. Acesso em: 21, mar de 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação: apontamentos para a atividade pedagógica**. 2018. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Filosofia, Unesp de Marília, Marília, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/153907>> Acesso em: 03, mar. de 2022.

MESQUITA, A. M. de .; BATISTA, J. B. .; SILVA, M. M. da . O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 1–25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51695>. Acesso em: 3 mar. 2022.

NEVES, Jorge Cleber Teixeira. **Valores sociais, educação e resistência: fundamentos ontológicos e contradições históricas**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP, 2018. Disponível em: <<http://143.106.227.105/handle/REPOSIP/333315>> . Acesso em: 21, mar de 2022.

SASAKI, A. H.; SFORNI, M. S. de F.; BELIERI, C. M. . Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 75–94, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p75-94. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10498>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157212>> . Acesso em: 21, mar de 2022.

ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. Os sentimentos. IN: LONGAREZI, Andréa Maturano Longarezi; PUENTES, Roberto Valdés (ORG). **Ensino Desenvolvemental: Antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

WORTMEYER, Daniela Schmitz; SILVA, Daniele Nunes Henrique, BRANCO, Angela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovitch Vigotski. **Psicologia em Estudo** [online]. 2014, v. 19, n. 2, pp. 285-296. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-737223446011>>. Acesso em: 21, mar de 2022.