

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MAIRA JULIANA TESSARIN

**O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**SÃO CARLOS - SP
JULHO, 2023**

MAIRA JULIANA TESSARIN

**O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos,
para obtenção do título de mestre em
Educação.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida
Mello**

**SÃO CARLOS - SP
2023**

Tessarín, Maira Juliana

O desenvolvimento da afetividade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural / Maira Juliana Tessarin -- 2023. 165f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Maria Aparecida Mello
Banca Examinadora: Elsie Alejandrina Pérez Serrano, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Afetividade. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. Tessarin, Maira Juliana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

**Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Folha de aprovação

Defesa de dissertação de mestrado da candidata Maira Juliana Tessarin, realizada em 10 de agosto de 2023.

Comissão julgadora:

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª Drª Elsie Alejandrina Pérez Serrano

Profª Drª Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedicatória

Dedico este trabalho às minhas raízes e em especial a um passarinho que semeou e fertilizou esse meu mundo, sou semente e muito abençoada. Obrigada por estarem presentes mesmo quando fisicamente estão distantes.

AGRADECIMENTO

Agradeço em primeiro lugar a minha família (a que Deus me deu), grande, barulhenta e muito amorosa família. Em especial às minhas irmãs, lindas e competentes, Marília, Milene, Manoela e Bruna, minha mãe, forte e guerreira e meu saudoso e tão querido pai, que sempre me incentivam, me mostram quem eu sou, de onde viemos, aonde chegamos e porque somos tão grandes unidas. Agradeço aos meus cunhados, tão fortemente inseridos na minha vida que se tornaram irmãos, Denis, Paulo (Bolinha), Artur e Rodrigo, cada um à sua maneira esteve comigo nessa jornada. Sou muito grata também pela compreensão do amor da minha vida, o meu menino doce, educado, gentil e carinhoso, Guilherme, meu orgulho e amigo! Que entendeu minha distância nos últimos tempos.

Agradeço também a família que a vida me presenteou, por terem trilharam esse percurso comigo, em todos os momentos, sejam felizes ou não, Shirley e Marcos, especialmente presentes, obrigada pelo carinho, atenção e cuidado, à Karime, Sheiva, Aline, Ana Cláudia e Marina, por cada dia de parceria e desabafo, todas foram importantes nas leituras, discussões teóricas e metodológicas. Aos meus novos e queridos amigos do trabalho, Lívia, Rafaela e Paulo, que me incentivaram e acolheram nos últimos meses dedicados a dupla jornada (trabalho/mestrado) mais intensa que antes, obrigada pelos cafés e pela paciência. Agradeço a Deus pela luz e sabedoria que eu tanto pedi, principalmente nos períodos que precisei de força para encarar os lutos que vivi ao longo do mestrado, ciclos encerrados, conquistas e perdas que fortalecem, engrandecem e nos mostram como somos fortes e frágeis ao mesmo tempo, a dialética sentida na vida.

Agradeço aos meus alunos, que me motivam, inspiram e instigam a seguir me reconhecendo aprendiz. Agradeço também, ao NEEVY, grupo de estudos que provocou incômodos e encontros, em especial a Elsie, Abel, Jarina e Sara que me acolheram e ensinaram muito, à Mare que me aceitou no programa, me fez reconhecer que tenho potencial para ir além, assim como devo aceitar que o aprendizado não é linear, bem como a Teoria ensina. Agradeço sempre por ter o privilégio de estudar na UFSCar, uma universidade pública, gratuita e de excelência.

Agradeço por ter vivido para ver o novo chegando, em meio a escuridão que o nosso país se encontrava, hoje podemos dizer que o inelegível está próximo ao seu local merecido. Viva a Universidade pública e a educação de qualidade.

“Nada grandioso en la vida puede hacerse sin un poderoso sentimiento.”
Vigotsky (2018, p. 76)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY). Com base na Teoria Histórico-Cultural, em especial nos textos de Vigotsky, encontramos o conceito de emoções como elemento fundamental para as aprendizagens dos seres humanos. Isso porque, ao ingressarem na escola, as crianças são afetadas por sentimentos e emoções que influenciam sua percepção sobre as relações e o mundo ao seu entorno. Conseqüentemente, tais situações sociais de aprendizagens são desafiantes para elas e para as ações dos professores. Desse modo, esta investigação, propôs-se a ampliar as análises de pesquisas já realizadas a respeito do desenvolvimento da afetividade com crianças, na Educação Infantil. Isto posto, nossa questão de pesquisa pretendeu responder à seguinte pergunta: quais as principais contribuições e fundamentos encontrados nas pesquisas atuais subsidiadas pela Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento da afetividade em crianças na Educação Infantil? Para tanto, nosso objetivo foi aprofundar a discussão teórico-prática a respeito do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da afetividade em crianças na Educação Infantil, tendo como base as pesquisas já realizadas na Teoria Histórico Cultural. Como metodologia realizamos uma pesquisa bibliográfica e teórica, pautada no método do materialismo histórico-dialético e no método genético da Teoria Histórico-Cultural, com base nos procedimentos e instrumentos propostos por Salvador. A partir dos descritores e filtros aplicados, encontramos 2.719 artigos nacionais e internacionais, dos quais 17 referiam-se ao nosso objeto de estudo. A análise dos dados ocorreu por intermédio de três diretrizes. Na primeira, abordamos as características das pesquisas sobre a afetividade no Brasil e no mundo; na segunda, relacionamos os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural para desenvolvimento da afetividade e na terceira diretriz, discutimos os subsídios que contribuem para as práticas pedagógicas. Como resultados, obtivemos pesquisas realizadas em todos os continentes que demonstraram o fato contundente da necessidade de modificar atitudes em direção à relações mais afetivas. Afirmamos mediante os resultados que a dicotomização entre razão e emoção, afeto e cognição são convenientes ao contexto político e econômico da sociedade capitalista vigente, e temos na concepção dialética um instrumento imprescindível para buscar essa superação. Como subsídios para as práticas docentes, sugerimos que práticas pedagógicas focadas na análise da qualidade dos sinais expressivos das crianças. Assim, estimular a participação, a cooperação, o compartilhamento, a comunicação apropriada à atividade, as brincadeiras e jogos são vias importantes para o desenvolvimento da afetividade. Já, repressões, punições e mentiras fantasiosas têm efeitos negativos, pois cristalizam vivências emocionais negativas. Outra excelente ferramenta é o uso da Arte e da imaginação da criança nas práticas pedagógicas, com a sua utilização nas artes plásticas, poesia, música, dramatização e jogos de papéis, visto que, essa conexão une emoção, interação, criação e fantasia na mesma atividade, além de possibilitar a antecipação emocional. Outro resultado importante da pesquisa é o avanço da Teoria Histórico-Cultural em pesquisas no Brasil e no mundo, pois seus pressupostos teóricos, método, metodologia e conceitos a tornam um importante referencial teórico para explicar a necessidade da afetividade nas relações sociais.

Palavra-chave: Afetividade; Emoções; Sentimentos; Teoria Histórico-Cultural; Vigotsky; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research was carried out within the Center for Studies, Research and Extension on the School of Vigotsky (NEEVY). Based on the Historical-Cultural Theory, especially on Vygotsky's texts, we find the concept of emotions as a fundamental element for the learning of human beings. This is because, upon entering school, children are affected by feelings and emotions that influence their perception of relationships and the world around them. Consequently, such social learning situations are challenging for them and for the teachers' actions. Thus, this investigation proposed to expand the analyzes of research already carried out regarding the development of affection with children, in Early Childhood Education. That said, our research question intended to answer the following question: what are the main contributions and foundations found in current research subsidized by the Historical-Cultural Theory, for the development of affectivity in children in Early Childhood Education? Therefore, our objective was to deepen the theoretical-practical discussion regarding the pedagogical work for the development of affectivity in children in Early Childhood Education, based on the research already carried out in the Cultural Historical Theory. As a methodology, we carried out a bibliographical and theoretical research, based on the method of historical-dialectical materialism and the genetic method of the Historical-Cultural Theory, based on the procedures and instruments proposed by Salvador. From the applied descriptors and filters, we found 2,719 national and international articles, of which 17 referred to our object of study. Data analysis occurred through three guidelines. In the first, we address the characteristics of research on affectivity in Brazil and in the world; in the second, we relate the main concepts of the Historical-Cultural Theory for the development of affectivity and in the third guideline, we discuss the subsidies that contribute to the pedagogical practices. As a result, we obtained research carried out in all continents that demonstrated the overwhelming fact of the need to modify attitudes towards more affective relationships. We affirm through the results that the dichotomization between reason and emotion, affection and cognition are convenient to the political and economic context of the current capitalist society, and we have in the dialectic conception an essential instrument to seek this overcoming. As subsidies for teaching practices, we suggest that pedagogical practices focused on analyzing the quality of children's expressive signals. Thus, encouraging participation, cooperation, sharing, communication appropriate to the activity, games and games are important ways for the development of affectivity. On the other hand, repressions, punishments and fanciful lies have negative effects, as they crystallize negative emotional experiences. Another excellent tool is the use of Art and the child's imagination in pedagogical practices, with its use in the plastic arts, poetry, music, dramatization and role-playing, since this connection unites emotion, interaction, creation and fantasy in the same activity, in addition to enabling emotional anticipation. Another important result of the research is the advancement of the Historical-Cultural Theory in research in Brazil and in the world, as its theoretical assumptions, method, methodology and concepts make it an important theoretical reference to explain the need for affectivity in social relations.

Keywords: Affectivity; Emotions; Feelings; Cultural-Historical Theory; Vygotsky; Early Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Artigos selecionados, após 3ª fase da leitura informativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Fluxograma de PRISMA: Identificação dos instrumentos metodológicos

Figura 02: Localização geográfica das pesquisas e Culturas citadas

Figura 03: Imagem do site com a apresentação do Programa *Tools of the Mind*

Figura 04: Imagem do site *Atlas of Emotions*

Figura 05: Imagem do site *Ei-Kids.com*

Figura 06: Imagem do site *rulerapproach.org*

Figura 07: Imagem do site *4brain.ru*

Figura 08: Imagem do site *psychojournal.ru*

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese das buscas e dos descritores

Quadro 02: Busca por descritores

Quadro 03: Seleção dos artigos após leitura

Quadro 04: Resultados da 1ª busca após leitura exploratória

Quadro 05: Resultados da 2ª busca, após leitura exploratória

Quadro 06: Resultados da 3ª busca, após leitura exploratória

Quadro 07: Artigos selecionados, após 2ª fase da leitura informativa

Quadro 08: Síntese dos artigos selecionados para elaboração das fichas de apontamento

Quadro 09: Artigos analisados e sua identificação da análise dados

Quadro 10: Localização dos dados

Quadro 11: Caráter social da afetividade

Quadro 12: A unidade afetivo-cognitiva nas pesquisas bibliográficas

LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ERIC Educational Resources Information Centre

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NEEVY Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky

NSCDC National and Scientific Council for the e Developing Child

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PRISMA Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

SciELO Scientific Electronic Library Online

SEAD Social and Emotional Aspects of Development

SEAL Social and Emotional Aspects of Learning

SEL Social and Emotional Learning

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	15
1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Biografia de Vigotsky - uma história que fez História.....	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1	O desenvolvimento das emoções nas obras de Vigotsky.....	31
2.2	Emoções, sentimentos e afeto.....	37
3	MÉTODO E METODOLOGIA.....	42
3.1	Método.....	42
3.2	Metodologia.....	47
3.2.1	Instrumento de Pesquisa.....	50
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	66
4.1	Contextualização dos dados.....	68
4.2	A dimensão afetiva e sua relação com os conceitos da Teoria Histórico-Cultural.....	81
4.3	Desenvolvimento da dimensão afetiva: subsídios para a prática docente.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO – 1	
	APÊNDICE B - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO – 2	
	APÊNDICE C - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO – 3	
	APÊNDICE D - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO – 4	
	APÊNDICE E - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO – 5	

APÊNDICE F - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	6
APÊNDICE G - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	7
APÊNDICE H - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	8
APÊNDICE I - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	9
APÊNDICE J - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	10
APÊNDICE K - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	11
APÊNDICE L - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	12
APÊNDICE M - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	13
APÊNDICE N - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	14
APÊNDICE O - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	15
APÊNDICE P - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	16
APÊNDICE Q - FICHA DE APONTAMENTO - TIPO CITAÇÃO	17

APRESENTAÇÃO

Compreender sobre afetividade e emoções, temática desta pesquisa, partiu de um incômodo profissional, vivenciado ao longo de anos de trabalho na Educação, no qual era habitual ouvir de professores mais experientes que a demonstração de sentimentos, em muitos casos, era inadequada e poderia prejudicar a relação professor-aluno. As repetições destas indicações causaram-me desconforto, curiosidade e tornaram-se a motivação para aprofundar minha compreensão na temática em uma pesquisa de mestrado. Este relato foi nosso ponto de partida e buscamos então, organizar e desenvolver uma pesquisa acadêmica que nos permitisse compreender e aprofundar os conhecimentos a respeito dos conceitos de afetividade e de emoções especificamente na Educação Infantil, uma das etapas da Educação Básica em que atuo como professora.

Ao iniciar este estudo identificamos que não é incomum encontrar pesquisas sobre a afetividade no ambiente escolar. Contudo, percebemos ser necessário identificar as bases teóricas que embasam estes estudos, bem como, compreender suas proposições e ponderar sua pertinência e coerência com as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Nesta pesquisa, nossa proposta intenciona produzir um estudo acadêmico voltado a contribuir, dentre outros intuitos, para a formação dos profissionais da Educação infantil. Nossa pretensão com esse trabalho é possibilitar acesso a esse conhecimento. Assim, escrevemos para os profissionais inquietos diante dos entraves e desafios de suas práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil, àqueles próximos ou distantes da universidade que não desanimam na busca pelo conhecimento. Procuramos apresentar uma pesquisa acadêmica disposta a aproximar a escola e a universidade, pois acreditamos nesta união teórica e prática.

Buscamos nesta dissertação, demonstrar o quanto a Teoria Histórico-Cultural é capaz de contribuir para o trabalho desenvolvido por estes docentes, já que consideramos que as obras de Vigotsky e seus colaboradores são capazes de nos levar à reflexões profundas sobre o desenvolvimento infantil, as emoções e, portanto, sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica Nacional, dentre suas particularidades, manifesta-se, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), como uma das primeiras oportunidades necessárias para a criança se relacionar com outras pessoas, fora do convívio familiar, trata-se da “primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 36). Em vista disso, é fundamental refletir como tem se dado este primeiro contato das crianças com um ambiente diferente daqueles que lhe é familiar, já que este constitui-se em um local privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

O psicólogo francês Henri Wallon (2008), assegura neste sentido, que “a criança demonstra, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva cujas manifestações se organizam gradualmente, de maneira a realizar, por volta dos seis meses de idade, todos os sistemas de emoções essenciais” (WALLON, 2008, p. 119). Ao considerar o ambiente escolar como primeiro contato social fora do ambiente familiar, aliado ao fato de bebês a partir dos 06 meses já possuírem um conjunto de emoções que influenciam e organizam suas ações, é possível afirmar que seu desenvolvimento ocorrerá nas e pelas relações às quais a criança está inserida, tais situações sociais de aprendizagens poderão ser desafiantes para as crianças tanto quanto para as práticas pedagógicas dos professores, em razão de provocar prazer ou desprazer ao participar do processo educativo.

Neste sentido, as psicólogas Mahoney e Almeida (2005, p. 12), estudiosas do tema da afetividade nas práticas pedagógicas (na perspectiva de Wallon), afirmam que “o processo ensino-aprendizagem é o recurso fundamental do professor: sua compreensão, e o papel da afetividade nesse processo, é um elemento importante para aumentar sua eficácia”. As emoções e sentimentos para as autoras “estão presentes em todos os primeiros momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 12). Contudo, ao abordarem sobre a formação de professores, as autoras asseguram que não compreender a integração afetiva e cognitiva gera dificuldade em considerar o aluno em sua totalidade e concretude.

A temática da afetividade está presente em documentos legais, norteadores da Educação Infantil na Educação Básica, como também, tem sido objeto de estudos de

diversos pesquisadores ao redor do mundo. Porém, se analisarmos o conteúdo do texto da BNCC (BRASIL, 2017), documento que norteia a formulação de currículos em nosso país, verificaremos que as aprendizagens essenciais serão asseguradas se os estudantes desenvolverem competências gerais que são definidas pelos aspectos: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Neste sentido, o desenvolvimento da afetividade se concentra no chamado desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Contudo, a ideia de compreender e desenvolver a afetividade como uma habilidade ou competência isoladas pode levar a fragmentações e incompletude na compreensão do desenvolvimento humano. Fragmentação esta que é contrária ao pensamento dos autores apresentados anteriormente, que afirmam a necessidade de compreender afeto e os processos cognoscitivos como uma unidade, nas palavras de Vigotski (2007): "Há um sistema semântico dinâmico constituído pela unidade dos processos afetivos e intelectuais"¹ (Vigotski, 2007, p. 26, tradução nossa). Este e outros questionamentos nos levam a refletir, neste trabalho, sobre como a temática da afetividade tem sido refletida no ambiente escolar e se a mesma tem sido presente na formação docente, seja ela inicial ou continuada de professores.

Vigotsky (2001) nos ajuda a refletir quando afirma que por alguma razão, a ideia de ensinar sobre as emoções na escola não ocorre ou é raro, todavia assegura que as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Similarmente ao contato com estas leituras sobre o tema da afetividade, realizamos uma pesquisa² de monografia em 2021 cujo os resultados demonstram que os professores atuantes na Educação Infantil, participantes da pesquisa, não abordam as temáticas de afetividade e desenvolvimento das emoções em suas aulas por desconhecem como elas podem ser desenvolvidas na Educação Infantil, apesar de considerarem a afetividade e o desenvolvimento das emoções importantes para o desenvolvimento das crianças.

Esta dualidade na interpretação da temática nos motivou a aprofundar os estudos na área, visando contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas na

¹ "existe un sistema semántico dinámico constituido por la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que cada idea contiene, en forma reelaborada, una relación afectiva de la persona hacia la realidad representada en tal idea" (VIGOTSKI, 2007, p. 26).

²TESSARIN, Maira Juliana; STEFANI, Viviane Cristina Garcia. Afetividade nas práticas educativas em tempos de pandemia: percepções de professores da educação infantil. 2021. p. 65. Monografia (Especialização em Educação: Ciência, Tecnologia e Sociedade) - Instituto Federal de São Paulo - Campus São Carlos. São Carlos, SP, 2021.

atualidade na área da Educação Infantil, particularmente envolvendo a temática do desenvolvimento da afetividade e o trabalho pedagógico. Nesse sentido, consideramos que emoções, sentimentos e afetos não podem tornar-se nulos ou negligenciados no processo de escolarização, pois elas perpassam, transversalmente, todos os conteúdos escolares, bem como não podem ser isoladas como habilidades a serem desenvolvidas de modo fragmentado.

Por tudo isso, salientamos a necessidade de aprofundarmos os estudos sobre como as pesquisas focam sobre a afetividade, bem como a relevância de produções que possam contribuir com os professores interessados em conhecer mais a respeito do assunto.

Para iniciar os estudos neste campo, partimos dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, dada a sua grande relevância e contribuições para a área da Educação. Neste contexto, um dos mais proeminentes autores desta Teoria é Liev Semiónovich Vigotsky.³ De imediato, antecipamos que suas obras apresentam diversos estudos e aprofundamento sobre o tema.

Julgamos relevante mencionar que o autor francês Henri Wallon (2005), abordou o tema da afetividade em diversas de suas obras, ele afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Segundo o autor, cabe à emoção “unir os indivíduos, através das suas reações mais orgânicas e mais íntimas (...) As emoções, são a exteriorização da afetividade” (WALLON, 2005, p. 134). Com base em Bastos (2014):

Wallon subsidiou-se no materialismo dialético tanto para conceber seu método de pesquisa e de estudo do desenvolvimento humano como para propor o estudo de pares dialéticos (...) e ainda para conceber os princípios de seu plano de reforma do ensino francês (Projeto Langevin-Wallon) (BASTOS, 2014, p. 83).

Ressaltamos, com base em Bastos (2014), que Henry Wallon (1879 - 1962) exerceu forte influência política no campo da educação francesa, possui a mesma base epistemológica de Vigotsky (materialismo histórico dialético), além de ter uma

³ A grafia do nome de Vigotsky é utilizada de diversas maneiras na bibliografia estudada, portanto nesta dissertação optamos pela grafia Vigotsky, seguindo a compreensão do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY) que entende ser esta a forma que melhor representa o fonema do nome do autor. De todo modo, nas citações e referências manteremos a grafia adotada pelos respectivos autores.

formação variada (Medicina, filosofia, mestre e doutor na área de Psicobiologia com foco em Psicologia da criança). Alicerçados nestas concepções, seria possível adentrar aos estudos da Teoria Psicogenética proposta pelo autor francês para compreender mais sobre a temática da afetividade, contudo, tivemos que fazer uma opção, dada as especificidades temporais de uma pesquisa de mestrado, e decidimos focar nossos estudos nas proposições da temática embasadas na Teoria Histórico-Cultural, em especial nas obras de Vigotsky, pois consideramos que deste modo seja possível discorrer sobre a temática com mais profundidade.

Vigotsky (2001) em relação às emoções, afirma que “(...) o professor encontra nos sentimentos uma ferramenta extremamente valiosa para a educação das reações. Nenhuma forma de comportamento é tão sólida quanto aquela ligada à emoção”⁴ (VIGOTSKY, 2001, p. 183, tradução nossa). Como assegura o autor, numa unidade dialética, as emoções são tão importantes de serem desenvolvidas quanto o pensamento, por isso, o professor deve preocupar-se que seus alunos não apenas pensem cuidadosamente e compreendam determinada matéria, mas também a sintam. Assim sendo, se o professor almeja “obter uma melhor memória por parte dos alunos ou um trabalho de pensamento mais bem-sucedido, devemos nos preocupar que esta ou aquela atividade seja estimulada emocionalmente”⁵ (VIGOTSKY, 2001, p. 184, tradução nossa).

Não obstante, conforme expõe Vigotsky (2001), por algum motivo é comum não ocorrer o ensino das emoções no processo de escolarização e, portanto, esta pesquisa buscou compreender como a fundamentação das pesquisas atuais, embasadas na Teoria Histórico-Cultural podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. Recorremos ao materialismo histórico-dialético como método e suporte metodológico mediante o levantamento bibliográfico abrangente nas bases nacionais e internacionais.

Partimos da hipótese de que, as pesquisas a serem analisadas demonstram que apesar de considerarem a afetividade como relevante para a aprendizagem, os professores nem sempre incluem esta temática nos planejamentos realizados e,

⁴ “(...) el maestro encuentra en los sentimientos una herramienta sumamente valiosa para la educación de las reacciones. Ninguna forma de conducta es tan sólida como la vinculada a la emoción” (VIGOTSKY, 2001, p. 183).

⁵ “obtener una mejor recordación por parte de los alumnos o un trabajo más exitoso del pensamiento, debemos preocuparnos de que tal o cual actividad se vean emocionalmente estimuladas” (VIGOTSKY, 2001, p. 184)

portanto, no trabalho pedagógico. Diante disso, para responder a esta indagação e verificar se a hipótese apontada é verdadeira, nos propusemos a realizar uma pesquisa teórica sobre as produções científicas com esta temática nos últimos dez (10) anos. Esta hipótese nos guiou e auxiliou na busca e compreensão do assunto proposto. Esperamos que nossa discussão dos resultados seja relevante aos professores que futuramente procurarem ampliar seus conhecimentos sobre este assunto. Assim sendo, iniciamos nossa revisão de literatura buscando verificar o que já foi publicado sobre o assunto. Com base no exposto, nossa questão de pesquisa pretende responder à seguinte pergunta: quais os principais fundamentos encontrados nas pesquisas atuais, embasadas na Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento da afetividade em crianças na etapa da Educação Infantil?

Este trabalho tem como objetivo geral investigar sobre a discussão teórico-prática a respeito do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da afetividade em crianças na Educação Infantil. Para tanto, partiremos de objetivos específicos que nos auxiliarão no alcance deste objetivo geral, entre eles citamos, conceituar sobre a dimensão afetiva e a possível distinção entre sentimento, emoção, afeto e afetividade na Teoria Histórico-Cultural, bem como sua base epistemológica, para compreender como é possível trabalhar esta dimensão na educação infantil.

Antes de iniciar nossa fundamentação teórica, iremos apresentar brevemente na próxima subseção a biografia do autor, o contexto histórico do desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural e as especificidades das traduções dos textos deste autor.

1.1 Biografia de Vigotsky - uma história que fez História

Lev Semiónovich Vigotsky nasceu em 17 de novembro 1896, na Bielo-Rússia, em uma família de origem judaica, numa “situação econômica estável e favorecida culturalmente” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1023). Teve uma formação acadêmica variada e mesmo destacando-se na Psicologia não se formou nesta área. Em janeiro de 1924, ocorreu um grande marco em sua carreira: a participação no II Congresso Russo de Psiconeurologia, o que lhe garantiu o convite para integrar-se ao Instituto de Psicologia Experimental de Moscou (GONZÁLEZ REY, 2012).

Entre os anos de 1924 e 1934 Vigotsky passou a ser conhecido no campo da Psicologia e sua primeira obra neste campo foi Psicologia da Arte, publicada em 1925.

Também atuou na formação de professores, supervisionando escolas e realizando visitas domiciliares às crianças em situações difíceis.

Importante reforçar que Vigotsky teve sua breve existência mergulhado num contexto de guerra, como destaca Prestes (2014, p. 288), “(...) ao final de 1917, o jovem Lev Vigotsky estava se formando, concomitantemente, em duas Universidades e em dois cursos diferentes”. Importante contextualizar que neste mesmo ano, além da Primeira Guerra Mundial, ocorreram duas revoluções na Rússia, a Revolução de Fevereiro e a Revolução de Outubro, denominadas respectivamente de branca e de vermelha.

Nesta condição, Vigotsky, recém-formado, iniciou no ano de 1918 sua carreira como professor; engajando-se à sua própria maneira na transformação dessa sociedade em que estava inserido. Para Vigotsky “(...) era o momento da construção de uma nova psicologia e uma nova pedagogia para a Rússia” (ROLDÃO; CAMARGO; DIAS, 2019, p. 34).

Toda a conjuntura política e social vivenciada por Vigotsky, especialmente envolvendo a tomada do poder pelos revolucionários, propiciou condições materiais para a elaboração de estudos que desencadearam na Teoria Histórico-Cultural. Na ocasião, visando contribuir com os ideais revolucionários, vários grupos de pesquisadores reuniram-se por toda a Rússia, como defensores do materialismo histórico-dialético, um destes grupos era liderado por Vigotsky.

Para corroborar, a própria filha de Vigotsky, Vigodskaja, ao conceder uma entrevista a Prestes (2010a), menciona a *troika*, formada por Leontiev, Luria e Vigotsky. Segundo ela, este trio começou a pensar e desenvolver, em meados de 1927, a Teoria Histórico-Cultural. Com a mudança política, ocasionada pela morte de Lenin, a chegada de Stalin ao poder em 1924 e suas ideias a respeito de como deveria ser a interpretação dos estudos de Marx, iniciou-se uma caçada àqueles que discordavam das novas concepções e com isso a perseguição a diversos grupos de estudiosos, entre eles, de Vigotski e seus colaboradores. Segundo Toassa (2016):

A liberdade dos anos 1920, que se estendeu a todas as esferas da cultura, foi revogada em benefício da transformação do “marxismo-leninismo” em ideologia de estado, tal como oficializou-se em 1929 (...) A fusão totalitária entre Estado e Partido atribuiu ao último a definição das linhas “corretas” de construção do socialismo, hierarquizando fortemente a sociedade em detrimento da anterior diversidade cultural

e política proporcionada pelo estado bolchevique (TOASSA, 2016, p. 554).

Ao adentrarmos na bibliografia de Vigotsky, González Rey (2016) divide as produções do autor em três momentos. O primeiro, de 1915 a 1928, marcado principalmente pela publicação de seu livro *Psicologia da arte*, época em que Vigotsky estudou a relação entre cognição e afeto. No segundo momento, de 1928 a 1931, deu-se a afirmação da Teoria Histórico-Cultural sobre a psique e, segundo González Rey (2016), foi neste período que Vigotsky estudou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, trabalhando, então, os conceitos de signo, ferramenta, mediação e interiorização. E, no terceiro e último momento, de 1932 a 1934, houve a retomada de alguns aspectos da sua primeira produção, tais como emoções, arte e fantasia, os quais foram associados às questões de sentido e de vivência. Apoiados em González Rey (2016), reafirmamos a presença do desenvolvimento das emoções em toda a obra de Vigotsky e pretendemos aprofundar o que o autor apresenta sobre o tema, ao longo desta pesquisa.

Um fato decisivo na vida de Vigotsky foi seu diagnóstico de tuberculose no ano de 1919 (DIAS, 2019), todavia, é possível perceber por sua biografia que ele teve uma produção acadêmica intensa, embora a tenha produzido por um curto espaço de tempo. De acordo com Prestes (2014), os momentos de crise da doença, iniciada em 1921, acabaram coincidindo com momentos de grande produtividade de Vigotsky e mais, na biografia escrita por Vigodskaja, há referência de que ele tenha escrito duzentos e setenta e quatro (274) títulos.

Segundo Duarte (2001), durante os frequentes períodos de sua doença, Vigotsky ditava seus trabalhos, o que alguns autores consideram como uma prática responsável pelas alterações no seu estilo textual. Prematuramente, seu falecimento ocorreu em 11 de junho de 1934, aos 37 anos e como destaca Veresov (2020), há textos ainda não publicados e outros que permanecem sem tradução do russo até hoje.

Outro aspecto relevante a ser mencionado, refere-se à censura da obra de Vigotsky na União Soviética por cerca de 20 anos (1936 a 1956). Como assegura Prestes (2010b), somente após a morte e denúncia dos crimes cometidos por Stalin e seus seguidores, nomes como o de Vigotsky, com intensa atuação política e científica começaram a ser justificados, porém uma restauração lenta e gradativa.

Para Prestes (2010b), com a morte antecipada de Vigotsky, suas ideias iniciais permaneceram embrionárias e para serem desenvolvidas precisaram contar com as divulgações e contribuições de seus vários colaboradores. Ao analisar a produção de Vigotsky é possível perceber que foram poucos os livros escritos com a intenção de serem publicados com este formato e, sobretudo, as obras publicadas após sua morte são compilados de discursos, aulas e artigos (PRESTES, 2010b).

Por fim, Prestes (2010a) apresenta um triste relato de Vigodskaja sobre o destino da obra de seu pai e, segundo a filha, os principais trabalhos de Vigotsky permaneceram conservados em manuscritos até a Segunda Guerra Mundial. Não obstante, lamentavelmente, após um bombardeio próximo à sua residência, o espaço de conservação destes materiais foi afetado e quando a família retornou à casa, precisou recolher as folhas espalhadas pelo chão uma a uma, o que contribuiu para que parte dos documentos tenha se perdido. Não se sabe ao certo se os textos podem ter sido levados ou utilizados como combustível para aquecimento, mas “(...) isso explica, em parte, porque os textos de Vigotsky foram publicados ao gosto de cada organizador, além de ficarem proibidas na URSS (...). Suas obras nem sempre tiveram um destino digno” (PRESTES, 2010a, p. 111). Dentre outros questionamentos, é preciso refletir sobre a riqueza da produção de Vigotsky, possivelmente perdida ou ainda inacessível.

Por esta razão, o contexto de desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, as traduções e divulgação das obras de Vigotsky por seus colaboradores devem ser muito bem analisadas e compreendidas e, de modo semelhante, para evitar abrangências equivocadas das ideias do autor.

As obras traduzidas de Vigotsky chegaram ao nosso continente pelo livro intitulado “Pensamento e Linguagem”, lançado em 1962 nos Estados Unidos, como afirma Prestes (2010b). No Brasil, o acesso à Teoria Histórico-Cultural ocorreu, inicialmente, com a obra de Leontiev, em 1978 e, posteriormente, com os livros de Vigotsky, tais como: A formação social da mente, em 1984; Pensamento e linguagem, em 1987, uma versão da tradução americana com textos selecionados por pesquisadores reconhecidos como cognitivistas (DIAS, 2019). Neste aspecto, este é um relevante ponto de debate que pode afetar a compreensão dos conceitos e propostas de Vigotsky.

Veresov (2020), um importante estudioso das obras de Vigotsky, menciona ser necessário desfazer mal-entendidos decorridos da apropriação ocidental das

ideias de Vigotsky, ocasionados por problemas nas traduções, na compreensão e no aprofundamento de conceitos como por exemplo, mediação, zona de desenvolvimento proximal, *perezhivanie* e *Obuchenie*

Prestes (2010b), assegura que:

Ao confrontar com os textos originais em russo, pode-se afirmar, com tranquilidade, que os escritos que estão neles não pertencem à pena de Lev Semionovitch. E quando digo que as enormes alterações foram feitas de forma deliberada comprovo com palavras dos próprios organizadores que não escondem que adequaram, tentaram tornar mais claro e menos repetitivo o texto de Vigotski. Em resumo, não deixaram Vigotski falar por si mesmo, quiseram falar por ele, filtraram o que Vigotski quis dizer. (PRESTES, 2010b, p. 193)

Duarte (2001) corrobora com Prestes (2010b), pois há 20 anos já afirmava que "(...) o número crescente de publicações sobre a teoria de Vigotsky não tem, em nossa avaliação, significado, um aprofundamento e um detalhamento nos estudos dos escritos desse autor" (DUARTE, 2001, p. 207). Segundo Duarte (2001), a tradução da obra *Pensamento e Linguagem*, cuja primeira edição brasileira foi lançada em 1987, não é uma tradução do texto integral e, além de ter sido traduzida do inglês, trata-se de uma versão que suprimiu mais de 60% (sessenta por cento) do texto original e, ainda assim, expõe inúmeras edições até os dias atuais, todas omissas nesta informação.

De acordo com Prestes (2010b) e Duarte (2001), diversas editoras brasileiras reproduziram ou apresentam traduções que podem levar à compreensão equivocada ou mesmo fragmentada das obras de Vigotsky, tais como: Martins Fontes, Editorial Estampa, Ícone Editora, Editora Moraes e Centauro Editora. Ambos os autores explicam, detalhadamente, a respeito de cada obra em seus trabalhos e também fundamentam historicamente as razões que podem ter levado a estes equívocos.

Corroboramos com os autores, pois consideramos o quão complexo é um processo de tradução de uma obra e que esta jamais pode ser realizada descolada dos ideais e concepções daqueles que a escreveram. Pensemos que se a toda palavra lhe for atribuído um signo e um significado, as traduções passarão por um processo de criação daquele que o faz, pois, a criação é condição necessária da existência humana, "a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa" (VIGOTSKI, 2018, p. 24), ou seja, para traduzir as obras de Vigotsky e ser fiel ao que ele e seus colaboradores

buscavam registrar é necessário antes de mais nada conhecer as condições histórico-culturais vivenciadas por Vigotsky, bem como suas concepções e ideais de vida.

Finalizada esta breve contextualização da vida de Vigotsky, apresentamos agora a estruturação das próximas seções desta pesquisa. A seção I está relacionada à introdução do tema de pesquisa, na qual fazemos uma apresentação da situação dele na realidade escolar atual. Na seção II dedicamos à apresentação do referencial teórico que subsidiou a pesquisa, aprofundando os conceitos que envolvem a dimensão afetiva; as emoções e sentimentos. Na seção III apresentamos o delineamento metodológico, descrevendo os procedimentos adotados para a coleta dos dados. Na seção IV procedemos à análise de dados parciais, na qual exibimos e discutimos o levantamento bibliográfico realizado ao longo da pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para analisarmos a afetividade nas obras de Vigotsky é fundamental entendermos a epistemologia presente em suas produções. Vygotski (2000) afirma que a Psicologia, além de materialista e científica, deveria ser dialética e histórica, pois considerar os aspectos históricos é essencial na explicação dos fatos do desenvolvimento do homem como ser social.

O autor argumenta que tanto as teorias de base subjetivista (psicologia clássica) como as de base objetivista (Psicologia positivista - Behaviorismo e a reflexologia; e a própria psicanálise) não respondiam a todos os seus questionamentos. Vygotski (2000), parte do pressuposto que a cultura é o “ produto da vida social e da atividade social do ser humano”⁶ (VYGOTSKI, 2000, p. 34, tradução nossa), ela dá origem a novas formas de conduta e modifica a atividade das funções psíquicas do indivíduo, ou seja:

(...) a cultura é produto da vida social e da atividade social do ser humano; por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural do comportamento nos leva diretamente ao nível social do desenvolvimento⁷ (VYGOTSKI, 2000, p. 151, tradução nossa).

O grande avanço da Teoria Histórico-Cultural foi conseguir articular o social, o histórico e o cultural para investigar as funções próprias apenas dos humanos, pois o resultado do desenvolvimento histórico da humanidade culmina em seu desenvolvimento psíquico, denominado por Vygotski (2000; 2006a; 2006b) de funções psíquicas superiores. Quer dizer, é na interação social que os humanos desenvolvem simbolicamente a realidade, construindo signos e significados constituídos culturalmente, inicialmente num plano social, como categoria intersíquica, e posteriormente no plano psicológico, como categoria intrapsíquica, o que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: memória, linguagem, atenção voluntária, entre outras.

Para Vygotski (2000):

⁶ “producto de la vida social y de la actividad social del ser humano” (VYGOTSKI, 2000, p. 34).

⁷ “(...) la cultura es un producto de la vida social y de la actividad social del ser humano; por ello, el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural de la conducta nos lleva directamente al plano social del desarrollo” (VYGOTSKI, 2000, p. 151).

Toda função psíquica superior era externa porque tinha sido social antes de ser interna; a própria função psíquica era anteriormente uma relação social entre duas pessoas. O meio de influência sobre si é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência dos outros sobre o indivíduo (...) Poderíamos dizer, por outro lado, que todas as funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese pura, mas sim que o próprio mecanismo que fundamenta as funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade⁸(VYGOTSKI, 2000, p. 151, tradução nossa).

Apoiado na compreensão da interrelação dos conceitos de dialética e movimento que o materialismo histórico-dialético exige, e, amparado nas leis fundamentais deste método, que não admite reducionismos ou fragmentações do ser humano. Vygotski (2000) estrutura sua teoria sobre as funções psíquicas superiores neste método, o que hoje chamamos como Teoria Histórico-Cultural.

Para Vigotsky (2000, p. 47, tradução nossa), “o problema do método é o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança”⁹. Neste sentido, Vygotski (2000) considera o materialismo histórico-dialético como primordial, pois “(...) estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético”¹⁰ (VYGOTSKI, 2000, p. 67, tradução nossa). Segundo o autor, a investigação histórica do comportamento humano constitui o fundamento do estudo teórico.

Após esclarecermos sobre o método que guia Vygotski (2000) na formulação da Teoria Histórico-Cultural, reforçamos seus pressupostos de que o ser humano se desenvolve nas e pelas relações sociais e por meio das mediações exercidas neste processo, que é histórico. Estas mediações têm papel decisivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se relacionam e formam um sistema psicológico. Para Vygotski (2000):

⁸ “Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes de interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo (...) Podríamos decir, por otra parte, que todas las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad”. (VYGOTSKI, 2000, p. 151)

⁹ “el problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño”.(VIGOTSKY, 2000, p. 47)

¹⁰ “(...) estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico” (VYGOTSKI, 2000, p. 67).

(...)esse conceito surge desde o início da história do desenvolvimento cultural da criança, constituindo o ponto inicial ou ponto de partida de todo o processo; e, em segundo lugar, o próprio processo de desenvolvimento cultural deve ser entendido como uma mudança da estrutura inicial fundamental e o surgimento em sua base de novas estruturas que se caracterizam por uma nova correlação das partes. Chamaremos as primeiras estruturas de primitivas; é um todo psicológico natural, fundamentalmente determinado pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural geneticamente mais complexo e superior¹¹ (VYGOTSKI, 2000, p. 121, tradução nossa).

Portanto, Vygotski (2000) divide as funções psíquicas em elementares [inferiores], afirmando sua origem biológica e superiores, próprias apenas dos seres humanos, as quais se desenvolvem por meio da cultura. Para o autor: “a função psíquica superior não anula, mas supera a função anterior a ela, não se trata apenas de sua continuação, trata-se de sua forma superior”¹² (VYGOTSKI, 2006b, p. 150, tradução nossa).

Este desenvolvimento ocorre nas relações sociais e nas atividades mediadas entre os seres humanos e para Vygotski (1997, p. 130) “o fato central da nossa psicologia é o fato da ação mediada”. O autor aponta também a relação entre o emprego dos signos e das ferramentas, subordinadas a uma conceito mais geral, a atividade mediadora, “a semelhança entre o signo e a ferramenta se baseia em sua função mediadora comum a ambos. Por esta razão, e do ponto de vista psicológico, ambos podem ser incluídos na mesma categoria”¹³ (VYGOTSKI, 2000, p. 93, tradução nossa). Neste sentido, o desenvolvimento das funções psíquicas ocorre pelas atividades mediadoras dos signos, com sentido e significado para a pessoa.

Para compreender a importância da atividade mediadora no desenvolvimento humano, retomaremos o conceito de atividade em Leontiev (2010, p. 68) uma vez que,

¹¹ “(...) este concepto surge ya desde el comienzo de la historia del desarrollo cultural de niño, constituyendo el punto inicial o de partida de todo el proceso; y en segundo lugar, el propio proceso del desarrollo cultural ha de comprenderse como un cambio de la fundamental estructura inicial y la aparición en su base de nuevas estructuras que se caracterizan por una nueva correlación de las partes. Llamaremos primitivas a las primeras estructuras; se trata de un todo psicológico natural, determinado fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique. Las segundas estructuras que nacen durante el proceso del desarrollo cultural genéticamente más compleja y superior” (VYGOTSKI, 2000, p. 121).

¹² “la función psíquica superior no anula, sino que supera la función anterior a ella, no se trata de su continuación únicamente, se trata de su forma superior”. (VYGOTSKI, 2006b, p. 150).

¹³ “la similitud entre el signo y la herramienta se basa en su función mediadora común en ambos. Por ello, y desde un punto de vista psicológico, pueden incluirse ambos en una misma categoría” (VYGOTSKI, 2000, p. 93).

“por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Segundo o autor:

A atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade (...) é evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas (LEONTIEV, 2021, p. 104).

Leontiev (2021) reforça que o conceito de atividade está intimamente ligado ao conceito de motivo e altera todo o sistema conceitual do saber psicológico que coloca o ser humano na realidade objetiva e proporciona sua conversão em subjetividade. O autor afirma que:

A ideia da análise da atividade como método da psicologia científica humana foi proposta, como disse, ainda nos trabalhos iniciais de Lev Vigotski. Foram introduzidos os conceitos de instrumento, operações com instrumentos (“instrumentais”), o conceito de objetivo e, mais tarde, de motivo (“esfera motivacional da consciência”) (LEONTIEV, 2021, p. 122).

Deste modo, a função dos motivos segundo Leontiev (2021, p. 170) é “avaliar o significado vital para o sujeito das circunstâncias objetivas e suas ações nessas circunstâncias, eles conferem a elas um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreendido.” Sendo que, em cada fase da vida e, conseqüentemente do desenvolvimento, uma atividade específica assume o caráter de atividade principal, algumas representam papel principal e outras subsidiário. Leontiev (2010, p. 65) reforça que “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”.

Com base no exposto, Vygotski (2006b; 2000; 1997) e Leontiev (2021; 2010) demonstram que os seres humanos aprendem e se desenvolvem num processo dialético das relações interpessoais para intrapessoais. Neste sentido, o desenvolvimento de uma criança ao adentrar no ambiente escolar, será impactado pelas inúmeras relações sociais presentes neste espaço, e pela especificidade que lhe define, que são as práticas pedagógicas, a instrução. Nessa perspectiva,

adentramos em mais um importante conceito da Teoria Histórico-Cultural, trata-se da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para Vygotski (2001, p. 243, tradução nossa) “a instrução só é válida quando precede o desenvolvimento. Então ele desperta e engendra toda uma série de funções que estavam em estado de maturação e permaneceram na zona de desenvolvimento proximal”¹⁴. Segundo ele, só é possível ensinar o que uma criança é capaz de aprender, portanto, há que se reconhecer o nível de desenvolvimento atual da criança para reconhecer e atuar na zona de desenvolvimento proximal, o autor afirma que o que a criança é capaz de fazer hoje com o auxílio de um adulto, ela fará sozinha amanhã.

A zona de desenvolvimento proximal, que determina o leque de gradações à disposição da criança, acaba por ser o aspecto mais determinante em termos de instrução e desenvolvimento. A pesquisa mostra, sem dúvida, que o que está na zona de desenvolvimento próximo em um determinado estágio é realizado e passa para o próximo estágio no nível atual de desenvolvimento. Em outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, ela poderá fazer sozinha amanhã (VYGOSTKI, 2001, p. 243, tradução nossa)¹⁵.

Isto posto, a instrução escolar e o desenvolvimento das crianças ocorrem à medida em que o(a) professor(a) identificar no sujeito que aprende, os seus motivos e as suas necessidades, portanto, o desenvolvimento tem íntima conexão com as relações sociais em que o sujeito está inserido e as atividades mediadoras propostas a ele. Para reconhecer esta zona de desenvolvimento iminente a observação e o diálogo são grandes aliados da prática pedagógica.

Abordamos até o momento, como se dá o processo de desenvolvimento humano nesta perspectiva teórica. De agora em diante, adentraremos em uma dimensão que perpassa as obras de Vigotsky, afeta o desenvolvimento e contribui com o aprendizado. Trata-se da dimensão afetiva.

¹⁴ “la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo”. (VYGOTSKI, 2001, p. 243)

¹⁵ “La zona de desarrollo próximo, que determina el campo de las gradaciones que están al alcance del niño, resulta ser el aspecto más determinante en lo que se refiere a la instrucción y el desarrollo. La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (VYGOTSKI, 2001, p. 243)

2.1 O desenvolvimento das emoções na obra de Vigotsky

O desenvolvimento das emoções perpassa a obra de Vigotsky (2000; 2001; 2004; 2006; 2018; 2021) e aborda, inclusive, o debate sobre as emoções e sua relevância para a atuação do professor. Vygotski (2001; 2006b) debate sobre as emoções e seu desenvolvimento desde a produção dos seus primeiros textos e ao discorrer sobre a Educação do comportamento emocional assegura que “a teoria dos sentimentos ou emoções é o capítulo menos elaborado da velha psicologia”¹⁶ (Vygotsky, 2001, p. 171, tradução nossa). Nesse propósito, o autor sustenta o caráter ativo das reações emocionais.

Cada emoção é uma chamada à ação ou rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero na conduta. As emoções são precisamente o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que enfatiza, excita, estimula ou interrompe tais ou tais reações. Portanto, a emoção mantém o papel de organizador interno do nosso comportamento¹⁷(VYGOTSKI, 2001, p. 180, tradução nossa).

Quanto à ideia central da psicologia da arte, “é o reconhecimento da preponderância do material sobre a forma artística, ou, o que dá no mesmo, o reconhecimento na arte das técnicas sociais das emoções”¹⁸ (VYGOTSKY, 2006b, p. 11, tradução nossa). Além disso, “a arte sistematiza uma esfera muito especial da psique do homem social: suas emoções”¹⁹ (VYGOTSKY, 2006b, p. 22, tradução nossa).

Com base em Vygotsky (2006b), emoções e sentimentos suscitados por uma obra de arte estão socialmente condicionados. Para culminar, “toda criatividade humana envolve emoções”²⁰ (VYGOTSKY, 2006b, p. 40, tradução nossa). Portanto, o

¹⁶ “la teoría de los sentimientos o las emociones es el capítulo menos elaborado de la vieja psicología” (Vygotski, 2001, p. 171)

¹⁷ “Toda emoción es un llamado a la acción o al rechazo de la acción. Ningún sentimiento puede permanecer indiferente e infructuoso en la conducta. Las emociones son, precisamente, el organizador interno de nuestras reacciones; [el organizador] que tensiona, excita, estimula o frena tales o cuales reacciones. Por lo tanto, la emoción conserva el papel de organizador interno de nuestra conducta” (VYGOTSKI, 2001, p. 180).

¹⁸ “es el reconocimiento de la preponderancia del material sobre la forma artística, o, lo que viene a ser lo mismo, el reconocimiento en arte de las técnicas sociales de las emociones” (VYGOTSKY, 2006b, p. 11).

¹⁹ “el arte sistematiza una esfera muy especial de la psique del hombre social: sus emociones” (VYGOTSKY, 2006b, p. 22).

²⁰ “toda creatividad humana implica emociones” (VYGOTSKY, 2006b, p. 40).

autor evidencia a relevância das emoções e dos sentimentos para explicar psicologicamente como sentimos a Arte e como ela nos afeta, sempre considerando a indissociabilidade entre o desenvolvimento do pensamento, da criatividade e das emoções.

Vigotski (1998) menciona ser “importante e compreensível o que foi descoberto no aspecto psicológico por outros pesquisadores – a estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem” (VIGOTSKI, 1998, p. 95). O autor afirma ainda:

Se antes a emoção era considerada uma surpreendente exceção, uma tribo agonizante, agora passa a ser relacionada com os momentos da formação do caráter, ou seja, com os processos de organização e formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade (VIGOTSKI, 1998, p. 97).

Portanto, para o autor as emoções não são separadas de outros processos psicológicos, neste sentido as emoções devem ser desenvolvidas compreendendo seus aspectos biológicos, bem como o sentido e significado constituídos culturalmente pela humanidade. Para Vigotsky (2001, p. 174, tradução nossa) “(...) o sentimento não surge por si só num estado normal. É sempre precedido por um determinado estímulo, por uma determinada causa, seja ela externa ou interna”²¹. Deste modo, as emoções atuam com função reguladora da conduta humana, pois a atividade afetiva reflete as relações que o sujeito estabelece com a realidade de acordo com suas necessidades e interesses, como essa realidade o afeta, ou seja, sua atitude em relação a objetos e fenômenos; por isso é o componente indutor da regulação psíquica. A atividade cognitiva e afetiva constituem uma unidade que responde às formas executoras e indutoras da função reguladora da psique em geral e da personalidade em particular. O conceito de conduta refere-se ao comportamento e possui dois tipos de regulação: indutor e executor.

Vigotsky (2004) propõe a superação da epistemologia dualista da Psicologia da época e para discorrer sobre suas ideias, apresenta de modo dialético as teorias que abordam o desenvolvimento das emoções. Para isso faz uma análise minuciosa das bases fisiológicas das teorias de James-Lange (Vigotsky, 2004), da filosofia de Descartes (Vigotsky, 2004), especificamente sobre O Tratado das paixões publicado

²¹ “(...)el sentimiento no surge por sí solo en un estado normal. Siempre está precedido por determinado estímulo, por determinada causa, sea ésta externa o interna” (VIGOTSKY, 2001, p. 174).

em 1649, além de encontrar em *Ética de Spinoza* (Vigotsky, 2004), publicado em 1677, consonância com seus pensamentos.

Spinoza (2009) no século XVII já debatia sobre a origem, a natureza dos afetos e afirmava:

(...) ninguém, que eu saiba, determinou a natureza e a força dos afetos nem, por outro lado, que poder tem a mente para regulá-los. Sei, é verdade, que o muito celebrado Descartes, embora também acreditasse que a mente tem um poder absoluto sobre suas próprias ações, tentou aplicadamente, entretanto, explicar os afetos humanos por suas causas primeiras e mostrar, ao mesmo tempo, a via pela qual a mente pode ter um domínio absoluto sobre os afetos. Mas ele nada mais mostrou, em minha opinião, do que a perspicácia de sua grande inteligência (SPINOZA, 2009, p. 105).

Baseado nisso, Spinoza (2009, p. 106) descreve suas proposições sobre a origem dos afetos, primeiro com a definição, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Em seguida nos apresenta dois (2) postulados, cinquenta e nove (59) proposições e quarenta e oito (48) definições de afetos, numa espécie de dicionário das emoções e dos sentimentos. Finaliza estas definições nomeando de servidão “a impotência humana para regular e refrear os afetos” (SPINOZA, 2009, p. 167)

Compreendemos, que Vigotsky (2004) encontra em Spinoza (2009) consonâncias com seus pensamentos, contudo para o autor russo, as emoções são culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. O diferencial deste autor está em afirmar que a atividade afetiva humana tem condicionamento histórico-social, assim, as emoções influenciam os pensamentos e, conseqüentemente, a aprendizagem. Importante ressaltar que uma emoção pode perdurar na interatividade linguística, num plano intersubjetivo e, portanto, social. Para Vigotsky (2021):

Os interesses da criança começam a ser definidos pelo sentido que uma determinada situação tem para ela e não apenas pela situação em si, pelo significado que a criança atribui a essa situação. Surge a primeira generalização afetiva (VIGOTSKI, 2021, p. 281).

Vigotski (2021) aprofunda esse debate focando na criança em idade pré-escolar²² e para ele nesta fase ela inicia um novo ciclo, ou seja, as emoções e os sentimentos gerados nela com esta nova experiência, irá afetar, diretamente, seus pensamentos, sua criação e seu desenvolvimento. Segundo o acadêmico, "(...) seus interesses emocionais guardam relação com o sentido e significado que atribui a uma determinada situação" (VIGOTSKI, 2021, p. 283). Considerar o caráter social do desenvolvimento é primordial aos professores que busquem compreender o desenvolvimento das emoções.

Nas obras de Vigotsky (2000; 2001; 2004; 2006b; 2018; 2021) o tema das emoções é recorrente. Em *Psicologia da Arte* (Vygotsky, 2006b), as emoções e os sentimentos estão integrados com outras funções psíquicas superiores. Mesmo que neste momento o autor não tenha especificado a diferença entre sentimentos e emoções, ele já anunciava que os sentimentos são socialmente condicionados.

A fusão de sentimentos fora de nós é realizada pela força do sentimento social, que é objetivado, materializado e projetado fora de nós e é então fixado em objetos artísticos externos que se tornaram ferramentas da sociedade. (...) A arte é a técnica social da emoção, uma ferramenta da sociedade que traz os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser para o círculo da vida social. Seria mais correto dizer que a emoção se torna pessoal quando cada um de nós vivencia uma obra de arte; torna-se pessoal sem deixar de ser social²³ (VYGOTSKY, 2006b, p. 233, tradução nossa).

Outra obra deste mesmo período de escrita é *Psicologia Pedagógica* (Vigotsky, 2001), na qual o autor dedica um capítulo para abordar sobre "*La educación de la conducta emocional*", apontando especialmente as ideias de autores como por exemplo, Willian James e sua relação biologicista de desenvolvimento das emoções. Em seguida, aprofunda seu pensamento mencionando a natureza psicológica das emoções e a educação dos sentimentos, direcionando seus conceitos diretamente às práticas pedagógicas ao mencionar:

²² Vigotski (2021, p. 287) ao mencionar idade pré-escolar, está se referindo ao período anterior de instrução escolar; segundo o autor, "a nossa [Rússia] instrução escolar começa, em média, aos 8 anos, enquanto nos países da Europa Ocidental inicia-se aos 6 anos".

²³ "La fusión de sentimientos fuera de nosotros la lleva a cabo la fuerza del sentimiento social, que es objetivado, materializado y proyectado fuera de nosotros y fijado entonces en objetos artísticos externos que se han convertido en herramientas de la sociedad. (...) El arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social. Sería más correcto decir que la emoción se torna personal cuando cada uno de nosotros experimenta una obra de arte; se torna personal sin dejar de ser social" (VYGOTSKY, 2006b, p. 233).

O professor deve preocupar-se, em todas as oportunidades, não só em preparar as correspondentes forças da inteligência, mas também as correspondentes forças dos sentimentos. Não se esqueça de estimular o sentimento do aluno toda vez que quiser que algo crie raízes em sua mente. Costumamos dizer: eu me lembro disso porque me surpreendeu na infância²⁴ (VYGOTSKI, 2001, p. 232, tradução nossa).

Portanto, o autor demonstra como os sentimentos podem impactar na aprendizagem de modo a enraizar-se na mente dos alunos. Ademais, para Vigotsky (2001) toda aprendizagem exige mudança e o professor encontra nas emoções uma ferramenta valiosa para educar as reações, pois, “o mecanismo de educação dos sentimentos é, em geral, o mesmo de todas as outras reações”²⁵ (VIGOTSKY, 2001, p. 180, tradução nossa). Da mesma maneira, as reações ligadas às emoções são as mais sólidas.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educacional. Se quisermos obter uma melhor memória por parte dos alunos ou um trabalho de pensamento mais bem-sucedido, devemos nos preocupar que esta ou aquela atividade seja estimulada emocionalmente²⁶ (VIGOTSKY, 2001, p. 184, tradução nossa).

Diante disso, para Vygotski (2000) as reações emocionais devem ser o fundamento do processo educacional, nesta obra (Tomo III), ao abordar sobre as funções psíquicas superiores é possível perceber como as emoções são compreendidas sempre de modo indissociável na formação do comportamento da criança. Em específico sobre a linguagem, Vygotski (2000) afirma ter fundamentos práticos e teóricos garantidores de que o desenvolvimento desta função psíquica

²⁴ “El maestro debe preocuparse, en toda oportunidad no solo de preparar las correspondientes fuerzas de la inteligencia, sino también las correspondientes fuerzas de los sentimientos. No se olviden de estimular el sentimiento del alumno cada vez que quieran que algo eche raíces en su mente. Con frecuencia decimos: “Recuerdo esto porque me sorprendió en la infancia” (VYGOTSKI, 2001, p. 232).

²⁵ “el mecanismo de la educación de los sentimientos es, en líneas generales, el mismo que para todas las demás reacciones” (VIGOTSKY, 2001, p. 180).

²⁶ “Las reacciones emocionales ejercen una influencia esencial y absoluta en todas las formas de nuestra conducta y en todos los momentos del proceso educativo. Si queremos obtener una mejor recordación por parte de los alumnos o un trabajo más exitoso del pensamiento, debemos preocuparnos de que tal o cual actividad se vean emocionalmente estimuladas” (VIGOTSKY, 2001, p. 184).

superior influenciará o desenvolvimento das emoções e, conforme mencionado, ocorre nas interações sociais.

Vygotski (2000) menciona que a atividade voluntária é extremamente importante no processo de desenvolvimento infantil e da constituição humana. Para ele, as emoções estão associadas ao comportamento volitivo e “qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico” (VYGOTSKI, 2000, p. 113).

Em artigos publicados em 1930 e 1932, Vygotski (1997) demonstrou e afirmou o caráter social e histórico do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos. Ao discutir sobre os sistemas psicológicos humanos, Vygotski (1997) afirma que as emoções são históricas na evolução humana, “as emoções complexas aparecem apenas historicamente e são a combinação de relações que surgem como resultado da vida histórica, uma combinação que ocorre no decorrer do processo evolutivo das emoções”²⁷ (VYGOTSKI, 1997, p. 87, tradução nossa).

Vigotski (2009) aprofundou ainda mais essa concepção e destacou:

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção, algo diferente de outras manifestações de nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que elas estão dadas inicialmente em virtude da organização biológica da mente humana. No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento são dominantes. (VIGOTSKI, 2009, p. 21)

Deste modo, reforça o desenvolvimento cultural e histórico das emoções, assim como ocorrem com as funções psíquicas superiores. Além disso, Vigotski (2007) considera afeto e intelecto como uma unidade, impactada a todo momento pela realidade experienciada por cada indivíduo, “existe um sistema semântico dinâmico constituído pela unidade dos processos afetivos e intelectuais. Mostra que cada ideia contém, de forma reelaborada, uma relação afetiva da pessoa com a realidade representada na referida ideia”²⁸ (VIGOTSKI, 2007, p. 26, tradução nossa).

²⁷ “las emociones complejas aparecen sólo históricamente y son la combinación de relaciones que surgen a consecuencia de la vida histórica, combinación que tiene lugar en el transcurso del proceso evolutivo de las emociones” (VYGOTSKI, 1997, p. 87).

²⁸ “existe un sistema semántico dinámico constituido por la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que cada idea contiene, en forma reelaborada, una relación afectiva de la persona hacia la realidad representada en tal idea” (VIGOTSKI, 2007, p. 26).

Em Teoria das Emoções, Vigotsky (2004) aprofundou sua investigação neste tema e, dialeticamente, discutiu algumas teorias existentes na época; contrapondo-se à algumas e alinhando-se à outras, conforme abordamos no início desta subseção. Nesta obra Vigotsky (2004), adentrou à neuropsicologia para explicar as emoções. Segundo ele, “toda emoção é uma função da personalidade”²⁹ (VIGOTSKY, 2004, p. 214, tradução nossa), e ao ser orientada socialmente direciona o comportamento humano podendo formar ou modificar a personalidade.

Não há emoção que seja por natureza superior ou inferior, assim como não há emoção que seja por natureza independente do corpo, que não esteja ligada a ele. (...) Não há sentimentos que por direito de nascença pertençam à categoria superior, enquanto os outros estariam ligados, por natureza, à categoria inferior. A única diferença está em sua riqueza e complexidade, e todas as nossas emoções são capazes de adquirir todos os graus de evolução dos sentimentos³⁰ (VYGOTSKY, 2004, p. 213, tradução nossa).

Para Vigotsky (2004) as emoções podem desenvolver-se, contudo são processos complexos advindos de fundamentos históricos (do sujeito e da sociedade) que afetam e constituem este desenvolvimento. Nesta vertente, apresentamos até o momento, uma síntese dos dados obtidos nas obras de Vigotsky que citamos, seguindo a cronologia das suas produções e manifestando ao leitor a riqueza e o aprofundamento que o autor dá à questão das emoções em suas produções. Contudo, não encontramos nestes textos, conceituações ou diferenciações diretas entre os conceitos emoção, sentimento, afeto e afetividade, por este motivo, recorreremos nesta pesquisa aos seus colaboradores para ampliar estas definições.

2.2 Emoções, sentimentos e afeto

Vygotski (2000) contou com diversos colaboradores que aprofundaram os estudos na temática do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Um deles é Zaporozhets (2017) que, ao escrever sobre os sentimentos afirmou: "o sentimento ou a emoção é a relação experimentada de

²⁹ “toda emoción es una función de la personalidad” (VIGOTSKY, 2004, p. 214).

³⁰ “No existe emoción que sea por naturaleza superior o inferior, como no existe emoción que sea por naturaleza independiente del cuerpo, que no esté unida a éste. (...) No existen sentimientos que por derecho de nacimiento pertenezcan a la categoría superior, mientras que los otros estarían vinculados, por naturaleza, a la categoría inferior. La única diferencia radica en su riqueza y complejidad, y todas nuestras emociones son capaces de ir adquiriendo todos los grados de evolución de los sentimientos”. (VIGOTSKY, 2004, p. 213)

imediatamente pelo homem no que se refere à realidade circundante e a ele mesmo” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 133).

Assim como Vigotsky (2001), para Zaporozhets (2017) o trabalho educativo tem grande potencial em desenvolver a valorização racional e a atitude emocional como uma unidade. Para ele, os sentimentos dependem das condições sócio-históricas da vida, decorrentes sempre das necessidades de cada indivíduo. Contudo, Zaporozhets (2017) aponta uma particularidade dos sentimentos, diferente de outros processos psíquicos que se caracterizam por sua diversidade de qualidades e matrizes:

Aos sentimentos é inerente a polaridade, o caráter contrastante (...). Nessas particularidades dos sentimentos, reflete-se o caráter contrastante das relações reais do homem com a realidade circundante. Os mesmos objetos, fenômenos e ações podem adquirir para o homem diferentes significados, dependendo do que ele faz e de quais são suas necessidades num dado momento(...). Alguns sentimentos aumentam a atividade vital do homem, intensificando sua força e sua energia; outros oprimem-na e diminuem-na ao mesmo tempo. (ZAPOROZHETS, 2017, p. 136).

Embora existam sentimentos agradáveis e desagradáveis, na vida cotidiana eles podem variar de acordo com a duração, intensidade, serem contínuos ou mesmo se combinarem em articulações complexas. Zaporozhets (2017) esclarece que a repetição e a vivência de situações semelhantes levam ao fortalecimento de excitadores e às correspondentes reações emocionais, e estas reações poderão perdurar na conduta do indivíduo.

Para Zaporozhets (2017) é impossível separar o trabalho pedagógico da educação dos sentimentos e da formação das qualidades emocionais, pois elas conduzirão à organização geral da vida e, portanto, influenciarão como o indivíduo se relacionará em sociedade. O autor nos apresenta também o conceito de estados de ânimo, ou seja, estados emocionais duráveis que influenciam todo o comportamento do indivíduo por um tempo prolongado.

Importante ressaltar que ao aprofundarmos sobre o estudo do desenvolvimento das emoções, identificamos que cada autor propõe uma terminologia ou denominações de um número maior de comportamentos afetivos e emocionais, as quais apresentaremos ao longo desta subseção.

Não poderíamos deixar de referenciar as contribuições de um dos integrantes da *troika* e, portanto, proponente da Teoria Histórico-Cultural, bem como, da Teoria da Atividade, Leontiev (2021). Sobre a temática das emoções, o autor menciona:

As emoções não se subordinam à atividade, mas são o resultado dela e são o 'mecanismo' de seu movimento (...). Cumprem uma função de sinais internos, isto é, internos no sentido de que elas não são um reflexo psíquico direto da própria realidade objetiva. A peculiaridade das emoções é que elas refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o sucesso ou possível sucesso de realização da atividade do sujeito e responde a esses motivos (LEONTIEV, 2021, p. 215).

Para Leontiev (2021) existem classes de estados emocionais e ainda que o autor não faça a análise dessas diferenças, indica relações complexas existentes entre emoção, afeto e sentimento. Ao abordar a formação de sentido desempenhado pelos motivos, Leontiev (2021) exemplifica como uma vivência emocional forte causada por um estímulo negativo pode influenciar psicologicamente (imediatamente ou a longo prazo), deixando um resíduo emocional desagradável que poderá ser sentido ao lembrar tal situação vivida, pois a pessoa se vê diante da tarefa do sentido pessoal, a qual não se dissolve por vontade individual, já que se tornou uma tarefa de correlacionar os motivos.

Neste caso, como adverte Leontiev (2021), será necessário um trabalho interno especial para erradicar o que foi revelado. Para o autor, é necessário penetrar na personalidade do ponto de vista do sujeito para reconhecer as ligações hierárquicas dos motivos causadores de tal situação psicológica e, deste modo, buscar transformar todo sistema de atividade do sujeito que ocorre em movimento.

Zaporozhets (2017) e Leontiev (2021) asseguram que os estados emocionais da humanidade, por serem históricos, foram se complexificando em decorrência da atividade humana, adquirindo uma dimensão motivacional e, por esta razão, podem organizar ou desorganizar a atividade.

Para compreender como estes estados emocionais são processados pelo sistema nervoso e afetam o comportamento humano recorreremos à neurociência, em específico aos estudos do terceiro integrante da *troika*, Aleksandr Romanovich Luria.

Na década de 1930, Luria (1981) focou seus estudos na neuropsicologia e junto com Vigotsky aprofundaram os seus estudos nesta área. Dentre as suas obras, uma nos auxiliou na explicação fisiológica e neurológica das emoções, o livro intitulado

Fundamentos de Neuropsicologia, publicado em língua inglesa no ano de 1973 e no Brasil em 1981.

Luria (1981) mapeou e descreveu os processos cognitivos e explica o desenvolvimento neural das emoções, por meio das Unidades Funcionais Básicas, o autor aponta a complexidade do tema ao apresentar na literatura casos de pacientes com lesões cerebrais, especificamente dos lobos frontais, com manifestações de descaso emocional, euforia ou mesmo depressão, associando as estruturas cerebrais à identificação das sensações emocionais. Luria (1981), apesar de destacar os novos e importantes avanços da ciência psicológica sobre a neuropsicologia da vida emocional e da consciência para as futuras gerações, de fato, não nos apresentou explicações aprofundadas sobre a neuropsicologia das emoções, mas estava certo de que as próximas décadas seriam promissoras para esclarecer as emoções pela neurociência. O autor mencionou ainda:

Embora eu tenha me interessado inicialmente em estudar o curso dinâmico das emoções, Vigotskii viu em minha pesquisa um modelo para o estudo da relação entre movimentos voluntários complexos e a fala. Em particular, ele acentuou a maneira pela qual a fala servia como um instrumento para organizar o comportamento (LURIA, 2010, p. 32).

Esta citação, demonstra pelas palavras do próprio autor seu interesse em estudar a temática, todavia, nas obras de Luria (2010; 1981) não encontramos maiores aprofundamentos. Portanto, retomamos a obra de Zaporozhets (2017) para buscar explicações da neurociência, já que “(...) os sentimentos, assim como outros fenômenos psíquicos, representam uma função do cérebro. Em sua base, encontram-se os mais elevados processos da atividade nervosa” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 138). Além do mais, segundo o autor, as reações emocionais alteram profundamente as funções basais do organismo, como respiração, circulação, digestão assim como as expressões faciais, o tom e timbre da voz, o que lhes dá um caráter expressivo peculiar.

Como afirma Zaporozhets (2017), a ativação dos centros subcorticais possibilita a formação e o estabelecimento de determinadas associações durante o desenvolvimento humano, conseqüentemente, nas relações sociais são formadas novas reações emocionais condicionadas que permitem a compreensão dos sentimentos humanos e sua subordinação ao controle volitivo.

Zaporozhets (2017) ao pensar no ambiente escolar, apresenta um exemplo de como é possível provocar uma reação emocional positiva nos alunos. Para o pesquisador, se o professor em sua relação com a criança for capaz de demonstrar amor e simpatia nas relações estabelecidas para com ela e seus colegas, ao sair da escola, com apenas uma palavra que rememore aquele ambiente já será possível provocar na criança um sentimento agradável, de felicidade. O mesmo deve ser compreendido quando o espaço não é acolhedor e respeitoso, a mesma lembrança, neste caso, pode causar repulsa, medo ou tristeza.

Ante o exposto, o professor tem um valioso aliado no campo da educação ao reconhecer nas crianças seus estados de ânimos e suas expressões para poder identificar quais emoções e sentimentos as experiências educativas e de sociabilidade estão provocando na criança, com a finalidade de mediar o desenvolvimento da afetividade neste ambiente. Corroboramos com Zaporozhets (2017, p. 41) ao declarar que, “(...) a formação de um estado de ânimo alegre e saudável nas crianças é, ao mesmo tempo, um dos fins mais importantes do trabalho educativo e um claro indicador de estar ou não corretamente organizado”.

Deste modo, o professor precisa atentar-se às expressões geradas por sensações corporais demonstradas durante as atividades pedagógicas, mesmo diante da dificuldade de ponderar muitos deles, pois sua internalização está submetida a fatores subjetivos e, neste quesito, perceber as atitudes e expressões das crianças pode ser o caminho para analisar e estimular o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, da afetividade. Além disso, Zaporozhets (2017, p. 134) reforça que “no trabalho educativo, é muito importante desenvolver nas crianças a unidade nesses dois momentos, ou seja, a conjunção de uma compreensão profunda dos fatos da realidade com uma correta atitude emocional em relação a eles”. O autor afirma que “os sentimentos humanos, seu conteúdo e forma, dependem das condições sócio-históricas da vida” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 134), que variam de acordo com as necessidades materiais objetivadas pelo indivíduo e pela sociedade que está inserido, junto a estas necessidades o autor menciona que formam-se sentimentos morais, intelectuais e estéticos, “os sentimentos, assim como outros processos psicológicos, desenvolvem-se na realidade” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 135).

Com o intuito de aprofundar a discussão teórico-prática a respeito do trabalho pedagógico no que envolve o desenvolvimento da afetividade necessário ao

desenvolvimento infantil, apresentamos, na seção subsequente, o método, a metodologia e os procedimentos utilizados para a coleta da produção científica nacional e internacionalmente na área, nos últimos dez anos.

3. MÉTODO E METODOLOGIA

3.1 Método

Esta pesquisa, desde sua concepção, foi pensada de modo a realizar uma pesquisa teórica que nos dê subsídios para compreender mais sobre o desenvolvimento da afetividade, das emoções, sentimentos, afetos e estados de ânimos na Teoria Histórico-Cultural, entender como o tema é abordado em pesquisas acadêmicas e, principalmente, analisar como estas produções enfocam seus debates e proposições para as práticas docentes na Educação Infantil.

Deste modo, partimos do pressuposto de que o método é, como assegura Vygotski (2000, p. 47, tradução nossa), “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”³¹. Para explicar o desenvolvimento cultural humano, o autor encontra na lógica dialética materialista o fundamento para explicar o processo de desenvolvimento histórico do pensamento humano para análise e síntese de novos resultados. Neste sentido, Vygotski (2000) afirma que “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Este é o requisito fundamental do método dialético”³² (VYGOTSKI, 2000, p. 67, tradução nossa). Segundo o autor, a investigação histórica do comportamento humano ocorre num processo em unidade e totalidade.

(...)o reconhecimento da unidade desse processo psicofisiológico nos leva necessariamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos separadamente, pois separados do todo eles se tornam totalmente incompreensíveis para nós; Devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar tanto os aspectos

³¹ “al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación” (VYGOTSKY, 2000, p. 47).

³² “(...) estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico” (VYGOTSKI, 2000, p. 67).

subjetivos quanto os objetivos³³ (VYGOTSKI, 1997, p. 117, tradução nossa).

Desta forma, só é possível analisar um tema específico da realidade considerando-o como uma unidade, a qual está em relação e conexão com muitas faces que compõem o concreto, portanto "o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso" (MARX, 1989, p. 410). Neste sentido, só podemos compreender a realidade concreta considerando as relações e conexões que compõem esta unidade.

Marx e Engels (1989) criam o Materialismo Histórico-dialético como método capaz de analisar a sociedade e, conforme o autor, "é um organismo suscetível de mudanças e em constante processo de transformação" (MARX, 1989, p. 422). Portanto, segundo este método, as condições concretas de vida material - o materialismo - de nossa sociedade determinam o desenvolvimento social humano, que também é condicionado historicamente num movimento de contradição - dialético - produzido na própria história, pois a sociedade é dinâmica e está em movimento, mas para realizar qualquer investigação social há que se considerar sua totalidade, portanto a unidade na totalidade.

Sobre a tomada de consciência pela humanidade, Marx (1989) considera que ela só ocorre pelo trabalho no mundo das relações sociais e ainda, "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência" (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Além disso, o método propõe uma visão dialética da realidade concreta, sempre em movimento e com suas próprias leis, Engels (1961), ao referir-se ao materialismo histórico-dialético, expõe as leis da dialética:

As leis da dialética são abstraídas, portanto, da história da natureza e da história da sociedade humana. Essas leis nada mais são do que as leis mais gerais dessas duas fases do desenvolvimento histórico e do próprio pensamento. E se reduzem basicamente a três: a lei da troca de quantidade por qualidade, e vice-versa; lei da penetração dos opostos; lei de negação de negação³⁴ (ENGELS, 1961, p. 41, tradução nossa).

³³ "(...) el reconocimiento de la unidad de este proceso psicofisiológico nos conduce obligatoriamente a una exigencia metodológica completamente nueva: no debemos estudiar los procesos psíquicos y fisiológicos de forma separada, puesto que desgajados del conjunto se nos hacen totalmente incomprensibles; debemos abordar pues el proceso en su totalidad, lo que implica considerar a la vez los aspectos subjetivos y objetivos". (VYGOTSKI, 1997, p. 117).

³⁴ "Las leyes de la dialéctica se abstraen, por tanto, de la historia de la naturaleza y de la historia de la sociedad humana. Dichas leyes no son, en efecto, otra cosa que las leyes más generales de estas dos

Engels (1961) menciona que as leis desenvolvidas por Hegel, eram compreendidas numa lógica idealista absoluta, como simples leis do pensamento, e que na concepção destas leis era desconsiderado a realidade concreta, a história e a cultura. Na concepção de Engels (1961, p. 41, tradução nossa) “(...) as leis dialéticas são outras tantas leis reais que regem o desenvolvimento da natureza e cuja validade também é aplicável, portanto, à pesquisa teórica natural.”³⁵

Vygotski (2000) fundamenta suas análises à Psicologia de sua época no Materialismo Histórico-dialético de Marx e Engels, o autor propõe a concepção da lógica materialista histórica dialética como essencial para superar as contradições da vida humana, portanto, estudar a sociedade dialeticamente é analisá-la em constante movimento e mudança qualitativa no seu próprio processo dinâmico de constituição e formação da realidade humana. Vygotski (1997) afirma ser este, o método mais adequado para explicar as especificidades das sociedades humanas, guiado pelos ideais de liberdade e emancipação humana embutidos intrinsecamente nesta proposta metodológica.

A definição deste método de pesquisa representa o posicionamento de um pesquisador frente à realidade concreta, seus posicionamentos e propostas para transformação social. Neste sentido, Vygotski (1997) desenvolve partindo dos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético, seu método genético experimental.

O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, nem mesmo uma hipótese de trabalho (porque estas são obtidas com base na própria ciência), mas o método de construção (da hipótese. R.R.) Não quero saber de imediato, escolhendo algumas citações, o que é a psique, o que eu quero é aprender o método de Marx como um todo, como a ciência é construída, como abordar a análise da psique³⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 391, tradução nossa).

fases del desarrollo histórico y del mismo pensamiento. Y se reducen, en lo fundamental, a tres: ley del trueque de la cantidad en cualidad, y viceversa; ley de la penetración de los contrarios; ley de la negación de la negación”. (ENGELS, 1961, p. 41)

³⁵ “(...) las leyes dialécticas son otras tantas leyes reales que rigen el desarrollo de la naturaleza y cuya vigencia es también aplicable, por tanto, a la investigación teórica natural” Engels (1961, p. 41).

³⁶ “Lo que se puede buscar previamente en los maestros del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción (de la hipótesis. R. R.). No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en la *globalidad* del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique” (VYGOTSKI, 1997, p. 391).

Vygotski (2000) define que a tarefa fundamental proposta em seu método é explicar o desenvolvimento psíquico humano, numa análise dinâmica não do objeto, mas sim, do processo de estudá-lo em movimento, partindo do processo para seus movimentos isolados.

Apontamos anteriormente que nosso método pode ser qualificado como genético-experimental na medida em que provoca e cria artificialmente o processo genético do desenvolvimento psíquico. Deve-se dizer agora que é aqui que reside a tarefa fundamental da análise dinâmica. Se ao invés de analisar o objeto analisarmos o processo, nossa principal missão seria, evidentemente, restaurar geneticamente todos os momentos do desenvolvimento do referido processo³⁷ (VYGOTSKI, 2000, p. 101, tradução nossa).

O método proposto por Vygotski (2000) tem como princípio a análise de processos e não dos objetos considerando a historicidade do fenômeno, portanto segmentar a totalidade em um conjunto de unidades e por unidade o autor entende o resultado da análise, que constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Outro princípio consiste em contrastar as tarefas descritivas e explicativas da análise, ou seja, “a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente revelar ou revelar as relações e vínculos dinâmico-causais que constituem a base de todos os fenômenos”³⁸ (VYGOTSKI, 2000, p. 101, tradução nossa), ou seja, explicar um fenômeno com base na sua origem e relações e não apenas em sua descrição.

Vygotski (2000) menciona além de tudo, um terceiro princípio fundamental de seu método, o problema do comportamento fossilizado.

(...)não há outro caminho senão o desdobramento dinâmico do processo, ou seja, a indicação de sua origem. Portanto, não devemos nos interessar pelo resultado final, nem buscar o equilíbrio ou o produto do desenvolvimento, mas o próprio processo de aparecimento ou estabelecimento da forma superior assumida em seu aspecto vivo. Para isso, o pesquisador deve frequentemente transformar a natureza automática, mecanizada e fossilizada da forma superior, retraindo seu desenvolvimento histórico, fazendo-a retornar experimentalmente à forma que nos interessa, aos seus momentos iniciais para ter a

³⁷ “Anteriormente señalábamos que podía calificar-se a nuestro método de genético-experimental en la medida en que provoca y crea de modo artificial el proceso genético del desarrollo psíquico. Cabe decir ahora que en ello radica la tarea fundamental del análisis dinámico a qué nos referimos. Si en lugar de analizar el objeto analizármos el proceso, nuestra misión principal sería, como es natural, la de restablecer genéticamente todos los momentos del desarrollo de dicho proceso” (VYGOTSKI, 2000, p. 101).

³⁸ “la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno” (VYGOTSKI, 2000, p. 101)

possibilidade de observar o processo do seu nascimento. Nisso, como dissemos anteriormente, reside a missão da análise dinâmica³⁹ (VYGOTSKI, 2000, p. 105, tradução nossa).

O método proposto por Vygotski (2000) para explicar o desenvolvimento humano e, portanto, social, revela seus posicionamentos frente ao mundo concreto, na busca por compreender o fenômeno em sua totalidade. Assim, Vygotsky (2001) recomenda:

Uma psicologia que deseja estudar unidades complexas tem que entender isso. Você deve substituir os métodos de decomposição elementar por um método de análise que segmenta em unidades. Deve encontrar aquelas unidades indivisíveis que retêm as propriedades inerentes ao todo como um todo, mesmo que nas unidades essas propriedades possam estar presentes de outra forma, e tentar resolver com a ajuda desta análise as questões concretas que se colocam⁴⁰ (VYGOTSKI, 2001, p. 6, tradução nossa).

Vigotski (2010, p. 686) menciona ainda que “as unidades representam a diferença dos elementos, aqueles produtos de análise que não perdem as propriedades inerentes ao conjunto, mas que preservam, de forma primária, essas propriedades próprias do conjunto”. O autor retoma esta citação para abordar especificamente sobre o termo *perezhivanie* (ou *pereživánie*)⁴¹, que apesar de não possuir tradução fiel para a língua portuguesa, encontra em “vivência” sua melhor representação. Vigotski (2010) afirma:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades

³⁹ “(...)no existe otra vía que la del despliegue dinámico del proceso, es decir, la indicación de su origen. Por consiguiente, no debemos interesarnos por el resultado acabado, ni buscar el balance o el producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma superior, retrayendo su desarrollo histórico, haciéndola volver experimentalmente a la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento. En ello, tal como ya dijimos antes, radica la misión del análisis dinámico” (VYGOTSKI, 2000, p. 105).

⁴⁰ “Una psicología que desee estudiar las unidades complejas tiene que comprender esto. Debe sustituir los métodos de descomposición en elementos por un método de análisis que segmente en unidades. Debe encontrar esas unidades indivisibles que conservan las propiedades inherentes al conjunto en su totalidad, incluso si en las unidades estas propiedades pueden estar presentes de otro modo, y tratar de resolver con ayuda de este análisis, las cuestiones concretas que se plantean” (VYGOTSKI, 2001, p. 6).

⁴¹ “O termo *perezhivanie* é bastante difícil de explicar e quase impossível de traduzir (...) *perezhivanie* é “Como estou experimentando algo” e “O que estou experimentando”” (VERESOV, 2017, p. 47).

da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Após apresentar o método que baseia os pensamentos de Vigotsky, bem como seu método genético e seus princípios, reforçamos nossa opção por este percurso metodológico, pois corroboramos com estes princípios. O método genético investiga os fenômenos a partir da análise de seu desenvolvimento. Isso implica (1) estabelecer as condições iniciais, (2) suas principais etapas e (3) as tendências básicas da linha de desenvolvimento, portanto trata-se de um elemento do método dialético.

Assim, esta dissertação busca reafirmar nossa ação em busca de transformação social, para isso intentamos desenvolver uma pesquisa numa linha crítica e propositiva comprometida em apresentar propostas para auxiliar o desenvolvimento integral das crianças, sem fragmentações, entretanto compreendendo que unidades fazem parte de um todo complexo.

Na próxima subseção, apresentamos nossa metodologia, instrumentos, procedimentos de coleta e as proposições para análise dos dados.

3.2 Metodologia

Com base em Minayo (1994) afirmamos que nosso objetivo metodológico não é criar generalizações e sim, compreender um universo específico de significados. Para isso nos propusemos a desenvolver o percurso, referenciado pela abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa exploratória para “(...) o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p. 41).

De todo modo, é relevante assegurar que esta flexibilidade de análise deve dialogar com os métodos definidos em cada pesquisa. Em nosso estudo, estabelecemos também uma postura de análise da realidade social.

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados. (GIL, 2008, p. 22).

Gil (2008) representa e ratifica nossa postura frente a esta pesquisa, nosso posicionamento em relação às situações sociais presentes em nossa sociedade e de maneira direta dialoga com a proposição da Teoria Histórico Cultural, pressupostos essenciais para guiar nossa análise. Ao definir nosso método podemos recorrer a uma análise e interpretação dinâmica, pois a realidade é histórica e está em movimento e, conforme adverte Gil (2008), não é possível considerar fatos sociais de modo isolado, abstraídos de influências. Além disso, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se da perspectiva positivista por não enfatizar procedimentos quantitativos como um ponto de partida absoluto, pois depende da natureza do objeto em estudo. Na dialética, o quantitativo e o qualitativo coexistem numa dinâmica que os integra. Na pesquisa educacional, envolve descobrir o sistema de contradições que se formam nos diferentes processos de educação.

Igualmente, recorreremos às contribuições de Demo (1995) ao reiterar que:

Consideramos a dialética a metodologia mais conveniente para a realidade social, ao ponto de a tomarmos como postura metodológica específica para essa realidade no sentido em que não se aplica a realidade natural, porque esta é destituída do fenômeno histórico subjetivo. Nem por isso deixará de conviver com estruturas da lógica, pelo que faz sentido falarmos de lógica dialética. Dizíamos que entre as realidades natural e social há diferença suficiente, não estanque. Entretanto, para além das condições objetivas, a realidade social é movida igualmente por condições subjetivas, que não são nem maiores, nem menores. (DEMO, 1995, p. 89).

Desta maneira, assumimos que nossa pesquisa levará em consideração o pressuposto do conflito social, a dialética, as condições objetivas e subjetivas presentes na análise da realidade social investigada, por ser esta condicionada e não determinada. Reforçamos que por suas características, este método se antecipa à escolha metodológica e o pesquisador ao utilizá-lo assume o compromisso com a busca da transformação social.

Assim, após definir e justificar a escolha do método de pesquisa, iremos apresentar nosso percurso metodológico. Realizamos neste movimento uma pesquisa teórica, que é a atividade sistemática de fazer, construir, reconstruir, explorar e analisar criticamente os corpos conceituais (ou seja, teóricos) de uma área do conhecimento e tem uma dimensão organizacional, uma produtiva e outra crítica,

fundamentada em Demo (1995), bem como, uma pesquisa bibliográfica embasada em Salvador (1986).

Como demonstra Demo (1995, p. 13), a pesquisa teórica é “(...) dedicada a formular quadros de referência, a estudar teorias, a burilar conceitos”. Demo (1985) aprofunda sua concepção deste tipo de pesquisa:

Pesquisa teórica é aquela que monta e desvenda quadros teóricos de referência (...) Alguns procedimentos são fundamentais (...) Um primeiro pode ser o domínio dos clássicos de determinada disciplina (...) Outro procedimento é o domínio da bibliografia fundamental, através da qual tomamos conhecimento da produção existente; podemos aceitá-la, rejeitá-la e com ela dialogar criticamente (...) Outro procedimento é a verve crítica, através da qual instala-se a discussão aberta como caminho básico do crescimento científico. (...) O bom teórico (...) tem visão crítica da produção científica, com vistas a produzir em si uma personalidade própria (DEMO, 1985, p. 24).

Acreditamos que este tipo de denominação caracteriza de modo mais efetivo nossa metodologia e minimiza possíveis discordâncias ou confusões quanto aos levantamentos bibliográficos necessários em todas as pesquisas e, ao utilizá-la, dialogamos diretamente com o método escolhido.

Por sua vez, para delinear nossa pesquisa bibliográfica, seguimos as orientações de Salvador (1986) para cumprir a técnica de confecção das fichas de leitura/apontamento e acolhemos suas recomendações para a análise dos documentos encontrados, na denominada fase de leitura informativa. Contudo, para conquistar êxito nesta tarefa, com base no autor, é necessário ter em mente, “(...) uma pergunta a responder, uma questão para resolver ou uma informação a obter. Em caso contrário, a leitura informativa torna-se um passatempo dispersivo ou uma leitura distrativa” (SALVADOR, 1986, p. 96).

Nesse caminho percorremos todas as fases de leitura informativa propostas por Salvador (1986), a saber: leitura de reconhecimento ou prévia, nela buscamos nos certificarmos da existência ou não das informações pretendidas. Para isso fizemos a leitura dos títulos dos capítulos, índices ou sumário. Na leitura exploratória ou pré-leitura, buscamos constatar se as informações encontradas correspondiam ao que sustentam, de forma generalizada.

Já na leitura seletiva, definimos os critérios de seleção condicionados ao propósito de nossa pesquisa. Seguimos para a leitura reflexiva ou crítica, momento

em que elaboramos uma síntese do material e produzimos as fichas de apontamentos (constam no apêndice). Por fim, como destaca Salvador (1986), realizamos a última etapa de leitura, denominada interpretativa, e nesta fase relacionamos as ideias dos autores com os problemas para os quais buscamos respostas. Conforme o autor indica, voltamos nossa atenção à combinação de propostas, contrastando soluções e enfatizando apenas as conclusões pertinentes aos problemas suscitados que buscamos analisar.

O desdobramento de nossa pesquisa teórica será apresentado em seguida com o detalhamento de nosso instrumento de pesquisa.

3.2.1 Instrumento de Pesquisa

Para realizar a pesquisa teórica utilizamos duas fontes de leitura, a saber: primeiro, a obra dos autores da primeira geração da Teoria Histórico-Cultural: Vigotsky (2021; 2018; 2009; 2010; 2007; 2006a; 2006b; 2004; 2001; 2000; 1998; 1997); Lúria (2010; 1981); Leontiev (2021; 2010), bem como, Zaporozhets (2017) que compõe nosso referencial teórico. Segundo, de pesquisadores que teorizam, analisam e debatem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural na atualidade, tais como: Veresov (2020); González Rey (2018; 2012); Duarte (2001); Fleer, González Rey & Veresov (2017); Sawaia (2000) Damásio (2018; 2004); Kandel, Schwartz, Jessell, Siegelbaum & Hudspeth (2014); Holodynski e Seeger (2013) e Holodynski e Wolfgang (2012), que nos auxiliaram na análise dos dados.

Nossa pesquisa bibliográfica foi realizada em plataformas de busca nacionais e internacionais reconhecidas na área de Educação⁴². Dentre elas, destacamos: Portal de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO⁴³), Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁴⁴), Educational Resources Information Center (ERIC⁴⁵); Scopus⁴⁶; Google Scholar⁴⁷.

⁴² Para garantir que as buscas fossem adequadas, realizamos cursos específicos oferecidos pelas bibliotecas de renomadas universidades (tais como, UFSCar, UFRGS, USP) para aprender sobre cada uma das plataformas e a melhor maneira de definir os descritores para uma busca correta e eficiente.

⁴³ <https://www.scielo.br/>

⁴⁴ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>

⁴⁵ <https://eric.ed.gov/>

⁴⁶ <https://www.scopus.com/home.uri?zone=header&origin=sbrowse>

⁴⁷ <https://scholar.google.com.br/>

Optamos pela seleção de artigos encontrados tanto nas bases nacionais quanto nas internacionais, pois almejamos uma análise mais ampla, coesa e coerente. Dada as especificidades de cada plataformas de busca foi necessário definir filtros que atendessem as particularidades de cada uma destas bases, estes serão devidamente descritos quando apresentarmos os dados obtidos em cada busca. Todos os artigos selecionados nesta pesquisa são apresentados nas plataformas como revisados por pares, produzidos no período de 2012 a 2022 e versam sobre o desenvolvimento da dimensão afetiva, tendo como fundamento teórico os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente, na Educação Infantil. Sobre o universo pesquisado, consideramos o período compreendido pela Educação Infantil, ou seja, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos e onze meses, reconhecido como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988).

Adentramos agora na pesquisa realizada nas plataformas de busca. A procura ocorreu no mês de outubro de 2022. Realizamos três (3) buscas, em cada uma delas acrescentamos ou alternamos os descritores, com o propósito de encontrar o maior número de publicações. Apresentamos a seguir, o Quadro 01 com os descritores utilizados em cada busca e detalhamos as especificidades de investigação utilizadas em cada uma das plataformas, bem como, os idiomas empregados nos descritores (português ou/e inglês).

Quadro 01 - Síntese das buscas e dos descritores

Busca	Plataforma	Descritores
1^a	Plataformas nacionais	Emoções; sentimentos; Educação Infantil; Teoria Histórico Cultural; Psicologia Histórico Cultural.
	Plataformas internacionais	Emotions; feelings; Early Childhood Education; Historical-Cultural Theory; Historical-Cultural Psychology.
2^a	Plataformas nacionais	Emoções; sentimentos; Vigotsky.
	Plataformas internacionais	Emotions; feelings; Vygotsky.
3^a	Plataformas nacionais	Emoções; sentimentos; Vygotsky; Educação infantil.
	Plataformas internacionais	Emotions; feelings; Vygotsky; Early Childhood Education.

Fonte: Elaboração própria.

Ao final destas investigações, os dados encontrados foram organizados no Quadro 02 e estão distribuídos conforme as plataformas e as suas respectivas buscas para facilitar o entendimento dos leitores. Optamos por apresentar como nota de rodapé as especificidades de busca e filtros de cada plataforma para que a leitura do texto fosse mais fluida.

Quadro 02 - Busca por descritores

Plataformas		1ª busca	2ª busca	3ª busca	Total por plataforma
SciELO ⁴⁸		06	325	0 ⁴⁹	331
CAPES ⁵⁰		144	90	89	323
SCOPUS ⁵¹		25	472	93	590
ERIC ⁵²		57	04	67	128
Google Scholar ⁵³	Português	60	90	66	216
	Inglês	0 ⁵⁴	972 ⁵⁵	159 ⁵⁶	1131
Total de artigos		292	1953	474	2719

Fonte: Elaboração própria.

Após esta primeira busca, seguimos nosso percurso metodológico e, portanto, partimos para a leitura do material encontrado. Nesta fase, iniciamos as leituras informativas propostas por Salvador (1986). Na leitura prévia acessamos todos os títulos dos artigos para selecionar aqueles que atendiam ao nosso objetivo de busca e, quando não foram encontrados nos títulos dos trabalhos nenhum dos nossos critérios de seleção - desenvolvimento das emoções na educação infantil, seguindo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural – passamos para a leitura dos resumos e das palavras-chave, procurando o nosso assunto de interesse.

48 Utilizamos or/and; aspas em "Educação Infantil", "Histórico Cultural" e V?gotk?. Filtros – últimos 10 anos e artigos.

49 Emoções or sentimentos and V?gotk? and "Educação Infantil" - Como não encontramos nenhum resultado, realizamos mais 04 buscas alterando o grafia do nome do autor (Vigotsky; Vygotsky; Vygotski; Vygotski) em todas as buscas não obtivemos resultado.

50 Utilizamos or/and; aspas em "Educação Infantil", "Histórico Cultural" e V?gotk?. Filtros – últimos 10 anos; artigos revisados por pares; área educação.

51 O acesso foi realizado logado à base CAFe. Descritores separados por ponto e vírgula (;) e V?gotk?. Idioma: Inglês. Filtros – período específico: 2012-2022; Tipo de documento: artigo; Fase da publicação: final; Área de estudo: psicologia, artes e humanas, neurologia e ciências sociais..

52 Todos os descritores entre aspas (") e Vygotsky*. Idioma: Inglês. Filtros – since 2013; journal articles; Early Childhood Education (com exceção da busca com os descritores "Emotions" "feelings" "Vygotsky*").

53 Nesta plataforma foram realizadas 2 tipos de buscas. 1º - Idioma: português. 2º: Idioma: Inglês. Descritores: cada descritor entre aspas ("); Vygotski* (para busca em português) e Vygotsky* (para busca em inglês). Filtros: período específico: 2012-2022; artigos de revisão; em qualquer idioma.

54 Emotions; Feelings; "Early Childhood Education"; "Historical-Cultural Theory"; Historical-Cultural Psychology".

55 Percebemos que ocorreu elevado número de publicações (em relação às outras buscas) porque nesta plataforma as opções de filtros são limitadas; encontramos muitos materiais de outras áreas e tipos de publicações que não atendiam aos nossos critérios de seleção.

56 "Emotions"; "feelings"; Vygotsky*; "Early Childhood Education".

Os materiais selecionados após esta fase de leitura constam no Quadro 03. Ao encerrar a primeira leitura (SALVADOR, 1986) obtivemos 68 artigos pertencentes ao nosso objeto de estudo.

Quadro 03 - Seleção dos artigos após leitura prévia

Plataformas		1ª busca	2ª busca	3ª busca	Total por plataforma
SciELO		01	04	0	05
CAPES		06	02	04	12
SCOPUS		02	13	12	27
ERIC		01	04	02	07
Google Scholar	Português	02	01	03	06
	Inglês	0	06	05	11
Total de artigos		12	31	26	68

Fonte: Elaboração própria.

Passamos então, para a leitura exploratória, nela buscamos constatar se as informações encontradas correspondiam ao que prometiam, analisamos para isso a estrutura dos textos para localizar rapidamente os dados relevantes e para ter uma visão bastante real das informações contidas nas produções.

Apresentamos abaixo, os títulos dos trabalhos selecionados. Na primeira coluna consta a plataforma de busca, o número de publicações encontradas e o número de selecionadas. Já na segunda, apresentamos o título dos trabalhos. Antecipamos que constam três quadros referentes a cada uma das buscas realizadas.

Na primeira busca foram selecionados 12 artigos pelos descritores: emoções, sentimentos; Educação Infantil; Teoria Histórico Cultural; Psicologia Histórico Cultural, como consta no Quadro 04.

Quadro 04: Resultados da 1ª busca após leitura exploratória

SciELO (06 - após leitura dos títulos – 01)	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil
CAPES (144 – após leitura dos títulos – 06)	A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação
	The emerging paradigm of education: the teacher as a mediator of emotions (Paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções)

	La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación
	“Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil
	Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje
	O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais
Scopus (25 – após leitura dos títulos - 02)	Social-emotional learning in 5-6 year olds: effects of a pretend play-based program in a school setting
	The effects of a ‘pretend play-based training’ designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behavior in 5- to 6-year-old Swiss children
ERIC (57 – após leitura dos títulos - 01)	Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program
Google Scholar (Idioma: Português) (60 – após leitura dos títulos - 02) (Idioma Inglês: 0)	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática
	Afetividade como prática metodológica na educação infantil: Uma revisão narrativa

Fonte: Elaboração própria.

Na segunda busca, encontramos 31 artigos selecionados pelos seguintes descritores: Emoções; Sentimentos; Vigotsky*, os quais foram inseridos no Quadro 05.

Quadro 05 - Resultados da 2ª busca, após leitura exploratória

SciELO (325 - após leitura dos títulos – 04)	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil
	Historia de las emociones y los sentimientos: aprendizajes y preguntas desde América Latina
	Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski
	Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano
CAPES (90 – após leitura dos títulos – 02)	La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación
	Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje
Scopus (472 – após leitura dos títulos - 13)	Study on Emotions and Feelings in Early Childhood Education [Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil.
	The Relation between Emotion and Intellect: Which Governs Which?
	The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity
	Emotions in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity of González Rey

	Sarmiento-Henrique, R., Recio, P., Lucas-Molina, B., Quintanilla, L., Giménez-Dasí, M. The role of language in the relationship between emotion comprehension and theory of mind in preschool children(2019)
	Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations
	Representation and emotion causation: A cultural psychology approach
	Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified
	O envolvimento das crianças na sala de aula pré-escolar e o desenvolvimento da autorregulação
	The internalization theory of emotions: A cultural historical approach to the development of emoticons
	Effects of positive emotions toward task activities arising from an interaction with another person on a collaborative construction process of knowledge
	Learning Through Emotion: Moving the Affective in From the Margins
	Dynamics of affective states during complex learning
ERIC (04 – após leitura dos títulos - 04)	Expressions as Signs and Their Significance for Emotional Development
	Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach
	The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions
	Drama and the Representation of Affect-Structures of Feeling and Signs of Learning
Google Scholar (Idioma: Português) (90 – após leitura dos títulos - 01)	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural
Google Scholar (Idioma: Inglês) (972 – após leitura dos títulos - 07)	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ (Interrelação do desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar e escolares: uma revisão de pesquisas)
	Preschoolers Self-Regulation and Their Early School Success
	Emotional and Cognitive Development of Preschool Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings
	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural
	Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review
	Çocuklarda Benlik Düzenleme ve Benlik Tükenmesi: Benlik Düzenlemenin Gelişimi, Sonuçları ve Sınırlı Kaynak Modeli Autorregulação e auto esgotamento em crianças: o desenvolvimento e as consequências da autorregulação e o modelo de recursos limitados

	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ С ПОЗИЦИИ СТРУКТУРНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА (Desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar: Análise da pesquisa a partir da posição da abordagem estrutural-dialética)
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Na terceira e última busca, selecionamos 25 artigos, de acordo com os seguintes descritores: emoções OR sentimentos AND V?gotk? and Educação Infantil. Seus títulos constam no Quadro 06.

Quadro 06 - Resultados da 3ª busca, após leitura exploratória

SciELO (0)	Nenhum artigo encontrado
CAPEs (89 – após leitura dos títulos – 04)	A influência das emoções no aprendizado de escolares
	La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación
	Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje
	Dimensión afectiva en el aula de infantil: prácticas profesionales y formación docente
Scopus (93 – após leitura dos títulos - 11)	Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies
	A cultural-historical study of the development of emotion regulation through collective play in an institutional care setting in China
	Study on Emotions and Feelings in Early Childhood Education [Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil.]
	The effects of a ‘pretend play-based training’ designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children
	You Pretend, I Laugh: Associations Between Dyadic Pretend Play and Children's Display of Positive Emotions(2021)
	The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding
	Using the Storytelling Method to Hear Children's Perspectives and Promote Their Social-Emotional Competence(2020)
	Be good, know the rules': Children's perspectives on starting school and self-regulation
	Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education(2019)
Potential Mechanisms Underlying the Impact of Imaginative Play on Socio-Emotional Development in Childhood	

	Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation
ERIC (67 – após leitura dos títulos - 02)	Toddlers as Soul Workers: A Critical Take on Emotions and Well-Being in Early Childhood Education
	Promoting Social and Emotional Learning in Preschool
Google Scholar (Idioma: Português) (66 – após leitura dos títulos - 03)	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural
	A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão de literatura
	Afetividade como prática metodológica na educação infantil: Uma revisão narrativa
Google Scholar (Idioma: Inglês) (159 – após leitura dos títulos - 05)	An empathetic beginning in education: exploring the prospects of self-regulation skills on pro-social behaviour in the early childhood environment
	Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times
	Preschoolers Self-Regulation and Their Early School Success
	Executive Function and Self Regulation in Early Childhood
	Emotional and Cognitive Development of Preschool Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings

Fonte: Elaboração própria.

Como propõe Salvador (1986), demos continuidade às leituras e buscamos nos certificar das informações obtidas, eliminamos todas as publicações que apareciam em duplicidade e também os artigos disponíveis nas plataformas com seus textos incompletos, pois o acesso exclusivo aos resumos inviabilizaria a análise do documento. Logo, foram selecionados 49 artigos, apresentados nos idiomas Português, Espanhol, Inglês, Turco e Russo, e integram o Quadro 07.

Quadro 07 - Artigos selecionados, após 2ª fase da leitura informativa

1.	“Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil
2.	A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão de literatura
3.	A influência das emoções no aprendizado de escolares
4.	A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação
5.	Afetividade como prática metodológica na educação infantil: Uma revisão narrativa
6.	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural
7.	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil

8.	Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski
9.	O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais
10.	Dimensión afectiva en el aula de infantil: prácticas profesionales y formación docente
11.	Historia de las emociones y los sentimientos: aprendizajes y preguntas desde América Latina
12.	La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación
13.	Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje
14.	A cultural-historical study of the development of emotion regulation through collective play in an institutional care setting in China
15.	An empathetic beginning in education: exploring the prospects of self-regulation skills on pro-social behaviour in the early childhood environment
16.	Be good, know the rules': Children's perspectives on starting school and self-regulation
17.	Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation
18.	Drama and the Representation of Affect--Structures of Feeling and Signs of Learning
19.	Dynamics of affective states during complex learning
20.	Effects of positive emotions toward task activities arising from an interaction with another person on a collaborative construction process of knowledge
21.	Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times
22.	Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review
23.	Emotions in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity of González Rey
24.	Expressions as Signs and Their Significance for Emotional Development
25.	Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach
26.	Learning Through Emotion: Moving the Affective in From the Margins
27.	Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified
28.	Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education
29.	Potential Mechanisms Underlying the Impact of Imaginative Play on Socio-Emotional Development in Childhood
30.	Preschoolers Self-Regulation and Their Early School Success
31.	Promoting Social and Emotional Learning in Preschool
32.	Representation and emotion causation: A cultural psychology approach

33.	Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies
34.	Social-emotional learning in 5-6 year olds: effects of a pretend play-based program in a school setting
35.	The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children
36.	The emerging paradigm of education: the teacher as a mediator of emotions (Paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções)
37.	The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity
38.	The internalization theory of emotions: A cultural historical approach to the development of emoticons
39.	The Relation between Emotion and Intellect: Which Governs Which?
40.	The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding
41.	The role of language in the relationship between emotion comprehension and theory of mind in preschool children
42.	Toddlers as Soul Workers: A Critical Take on Emotions and Well-Being in Early Childhood Education
43.	Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program
44.	Using the Storytelling Method to Hear Children's Perspectives and Promote Their Social-Emotional Competence
45.	You Pretend, I Laugh: Associations Between Dyadic Pretend Play and Children's Display of Positive Emotions
46.	Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations
47.	(Idioma: Turco) Çocuklarda Benlik Düzenleme ve Benlik Tükenmesi: Benlik Düzenlemenin Gelişimi, Sonuçları ve Sınırlı Kaynak Modeli. Autorregulação e auto esgotamento em crianças: o desenvolvimento e as consequências da auto-regulação e o modelo de recursos limitados
48.	(Idioma: Russo) ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ (Interrelação do desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar e escolares: uma revisão de pesquisas)
49.	(Idioma: Russo) Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств (Desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolares: análise de estudos estrangeiros e russos sobre o papel do pensamento dialético na regulação do afeto e no reconhecimento de sentimentos complexos)

Fonte: Elaboração própria.

Para ingressar na terceira fase das leituras, como estabelece Salvador (1986), foi essencial ter bem definido nossos critérios de seleção, a fim de delimitar se

as produções selecionadas, seguramente, atendiam aos nossos interesses metodológicos e deste modo nos conduzir para atingirmos nosso objetivo de estudo.

Depois de consumada a leitura completa dos materiais, selecionamos apenas os artigos que dialogam com nossa questão de pesquisa, a saber: quais as principais temáticas encontradas nas pesquisas atuais, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições propostas para o desenvolvimento afetivo das crianças na etapa de Educação Infantil?

Para responder à nossa pergunta procuramos saber se as análises são focadas na educação infantil e, conseqüentemente, se abordam a temática das emoções e dos sentimentos pela ótica da Teoria Histórico-Cultural. Sendo assim, reiteramos que selecionamos exclusivamente os artigos que atendem a estes dois critérios, apresentamos todos os quarenta e nove (49) materiais analisados com as informações pretendidas na Tabela 1, ordenadas pelos seguintes idiomas: Português, Espanhol, Inglês, Turco e Russo.

Tabela 1 - Artigos selecionados, após 3ª fase da leitura informativa

	Título do artigo	Abordam a temática	
		Educação infantil	Teoria Histórico-Cultural
1.	"Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil	Sim	Sim
2.	A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão de literatura	Sim	Não
3.	A influência das emoções no aprendizado de escolares	Escolares (não menciona idade)	Sim
4.	A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação	Sujeito (não menciona idade)	Sim
5.	Afetividade como prática metodológica na educação infantil: Uma revisão narrativa	Sim	Não
6.	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural	Não menciona idade	Sim
7.	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil	Sim	Sim
8.	Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski	Não	Sim

9.	O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais	Sim	Sim
10.	Dimensión afectiva en el aula de infantil: prácticas profesionales y formación docente	Sim	Não
11.	Historia de las emociones y los sentimientos: aprendizajes y preguntas desde América Latina	Não	Não
12.	La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación	Não	Não
13.	Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje	Não	Não
14.	A cultural-historical study of the development of emotion regulation through collective play in an institutional care setting in China	Não	Sim
15.	An empathetic beginning in education: exploring the prospects of self-regulation skills on pro-social behaviour in the early childhood environment	Sim	Não
16.	Be good, know the rules': Children's perspectives on starting school and self-regulation	Sim	Não
17.	Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation	Sim	Sim
18.	Drama and the Representation of Affect--Structures of Feeling and Signs of Learning	Não	Não
19.	Dynamics of affective states during complex learning	Não	Não
20.	Effects of positive emotions toward task activities arising from an interaction with another person on a collaborative construction process of knowledge	Não	Não
21.	Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times	Sim	Sim
22.	Emotional Self-Regulation in Everyday Life: A Systematic Review	Não	Não
23.	Emotions in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity of González Rey	Criança (Não menciona idade)	Sim
24.	Expressions as Signs and Their Significance for Emotional Development	Sim	Sim
25.	Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach	Sim	Sim
26.	Learning Through Emotion: Moving the Affective in From the Margins	Não	Não
27.	Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified	Sim	Sim
28.	Nurturing Nature: How Brain Development Is Inherently Social and Emotional, and What This Means for Education.	Não	Não
29.	Potential Mechanisms Underlying the Impact of Imaginative Play on Socio-Emotional Development in Childhood	Sim	Não

30.	Preschoolers Self-Regulation and Their Early School Success	Sim	Não
31.	Promoting Social and Emotional Learning in Preschool	Sim	Não
32.	Representation and emotion causation: A cultural psychology approach	Criança (Não menciona idade)	Sim
33.	Social emotional ability development (SEAD): An integrated model of practical emotion-based competencies	Não	Não
34.	Social-emotional learning in 5-6 year olds: effects of a pretend play-based program in a school setting	Sim	Não
35.	The effects of a 'pretend play-based training' designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5- to 6-year-old Swiss children	Sim	Não
36.	The emerging paradigm of education: the teacher as a mediator of emotions (Paradigma emergente da educação: o professor como mediador de emoções)	Não	Não
37.	The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity	Não	Sim
38.	The internalization theory of emotions: A cultural historical approach to the development of emoticons	Não	Sim
39.	The Relation between Emotion and Intellect: Which Governs Which?	Não	Sim
40.	The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding	Sim	Sim
41.	The role of language in the relationship between emotion comprehension and theory of mind in preschool children	Sim	Não
42.	Toddlers as Soul Workers: A Critical Take on Emotions and Well-Being in Early Childhood Education	Sim	Não
43.	Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program	Sim	Sim
44.	Using the Storytelling Method to Hear Children's Perspectives and Promote Their Social-Emotional Competence	Não	Sim
45.	You Pretend, I Laugh: Associations Between Dyadic Pretend Play and Children's Display of Positive Emotions	Sim	Não
46.	Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations	Sim	Não
47.	(Idioma: Turco) Çocuklarda Benlik Düzenleme ve Benlik Tükenmesi: Benlik Düzenlemenin Gelişimi, Sonuçları ve Sınırlı Kaynak Modeli (Auto-regulação e auto-esgotamento em crianças: o desenvolvimento e as consequências da auto-regulação e o modelo de recursos limitados)	Não	Não
48.	(Idioma: Russo) ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ (Inter-relação do desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar e escolares: uma revisão de pesquisas)	Sim	Sim

49.	(Idioma: Russo) Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств (Desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolares: análise de estudos estrangeiros e russos sobre o papel do pensamento dialético na regulação do afeto e no reconhecimento de sentimentos complexos)	Sim	Sim
-----	--	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

Após esta fase de leitura seletiva dos documentos foram descartados os materiais que não fazem menção à Educação Infantil e não versam sobre a Teoria Histórico-Cultural, permaneceram em nossa análise 17 artigos, resumidos no Quadro 08, com os seus devidos títulos.

Quadro 08 - Síntese dos artigos selecionados para elaboração das fichas de apontamento⁵⁷

Título do artigo	
1.	“Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil
2.	A influência das emoções no aprendizado de escolares
3.	A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação
4.	Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural
5.	Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil
6.	O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais
7.	Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation
8.	Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times
9.	Emotions in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity of González Rey
10.	Expressions as Signs and Their Significance for Emotional Development
11.	Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach
12.	Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified
13.	Representation and emotion causation: A cultural psychology approach
14.	The role of emotions in building new knowledge and developing young children's

⁵⁷ As fichas foram confeccionadas em Português para facilitar a análise dos dados apresentados, a tradução dos artigos foi realizada utilizando aplicativo de tradução (<https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>). Contudo, no momento do fichamento para os artigos em inglês as leituras foram feitas analisando os textos originais, já para as que estavam em russo, não foi possível dada a dificuldade da pesquisa com este idioma. Portanto, para o idioma russo contamos apenas com a tradução feita pelo aplicativo.

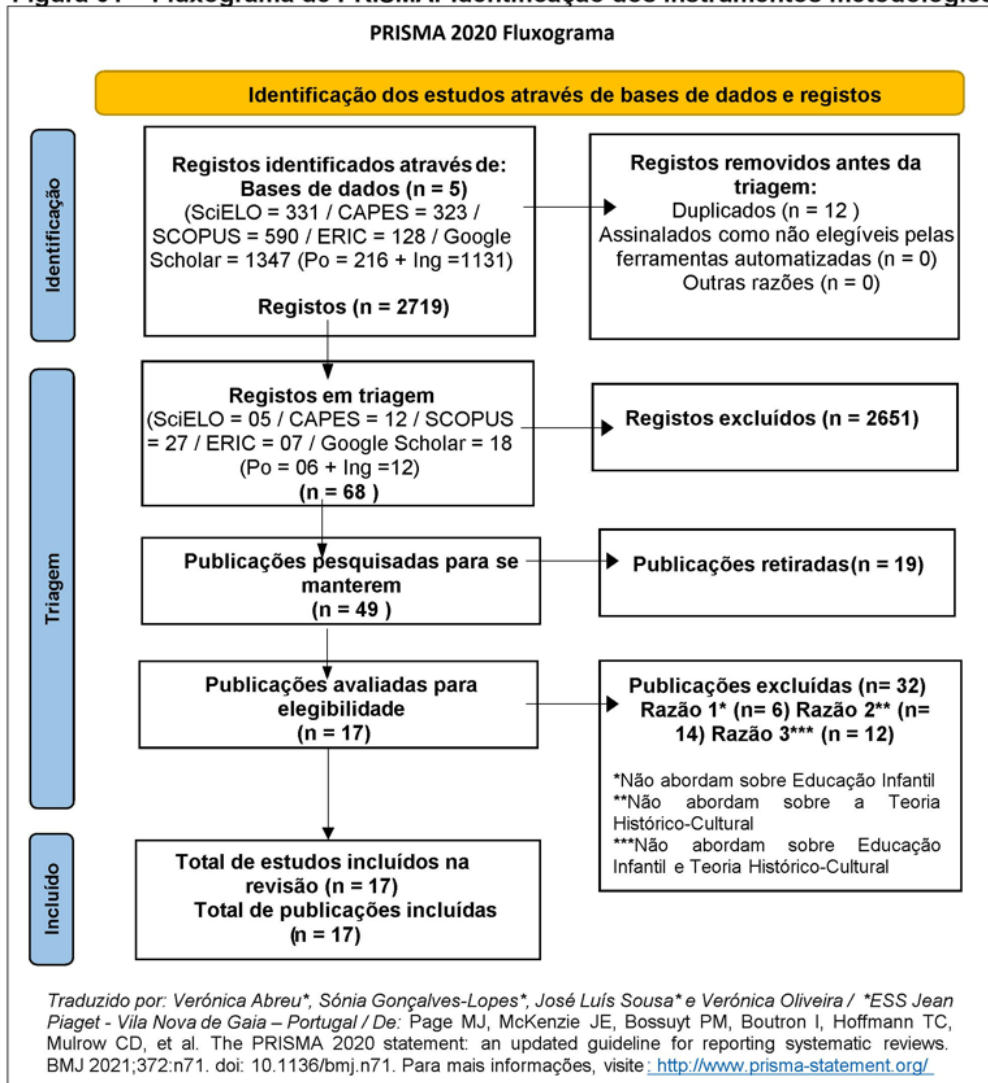
Título do artigo	
1.	“Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil
2.	A influência das emoções no aprendizado de escolares
	understanding
15.	Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program
16.	(Idioma: Russo) ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ (Inter-relação do desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar e escolares: uma revisão de pesquisas)
17.	(Idioma: Russo) ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ С ПОЗИЦИИ СТРУКТУРНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА (Desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar: Análise da pesquisa a partir da posição da abordagem estrutural-dialética)

Fonte: Elaboração própria.

Para auxiliar-nos na visualização da utilização de nosso instrumento de análise, produzimos um fluxograma de PRISMA,⁵⁸ designado de Figura 01.

⁵⁸ <http://www.prisma-statement.org/>

Figura 01 – Fluxograma de PRISMA: Identificação dos instrumentos metodológicos



Fonte: Modelo de Fluxograma de Prisma confeccionado pela própria autora.

O PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) é um conjunto mínimo de itens baseado em evidências para relatórios, especialmente para revisões sistemáticas e metanálises. Compreendemos que esta ferramenta é útil em nossa pesquisa, pois permite uma melhor visualização dos dados e adaptações para adequação aos estudos que busquem utilizá-la.

Na primeira linha de identificação é possível visualizar o número de artigos encontrados em cada plataforma, bem como aqueles que aparecem duplicados e foram descartados. Na linha destinada à triagem, apresentamos os artigos selecionados (primeira coluna) e excluídos (segunda coluna) dentro de nossos critérios estabelecidos em cada fase das leituras informativas. Na última etapa, apresentamos os artigos incluídos em nossa análise de dados.

Seguimos então, para a 4ª fase de leitura proposta por Salvador (1986), denominada reflexiva ou crítica, na qual sintetizamos os dados apresentados nos artigos com o objetivo de identificar o pensamento e as intenções do autor. Nesta fase, adotamos a técnica propostas pelo autor e produzimos as fichas de bibliográficas/de apontamentos⁵⁹, visto que "(...) o sistema de fichas responde a todas as exigências de eficiência e praticabilidade" (SALVADOR, 1986, p. 112).

Ao seguir o modelo proposto (SALVADOR, 1986) optamos por confeccionar fichas de apontamento, tipo citação, pois permitem um resumo direto com transcrição da obra. Elas dividem-se em três partes principais, a saber: cabeçalho ou titulação, indicação bibliográfica e corpo ou texto. No cabeçalho ou primeira linha, consta o título genérico, o título específico e número de classificação. Os títulos, dialogam com os objetivos da pesquisa, já a classificação refere-se ao número de artigos selecionados. Neste caso, nosso estudo é composto por 17 (dezesete) artigos.

Por sua vez, na segunda linha do corpo da ficha está a referência bibliográfica e consecutivamente constam as citações separadas por pontos de reticências entre parênteses (...); indica também a omissão ou retirada de informações de pouco interesse, sem modificar o sentido do texto.

Por fim, chegamos à quinta e última fase de leitura, nomeada de interpretativa, pois "trata-se de relacionar o que o autor afirma com os problemas para os quais se está procurando uma solução (...) selecionando somente o que é útil e pertinente como resposta de seus problemas" (SALVADOR, 1986, p. 105). Portanto, fundamentados nos conteúdos selecionados nas fichas de apontamento. Apresentaremos na próxima seção de análise dos resultados, a interpretação dos dados, por meio de figuras, quadros e diretrizes de análise.

⁵⁹ Estão disponíveis como apêndice, ao final do trabalho, para uma leitura mais fluida.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para melhor compreensão dos dados e identificação das pesquisas optamos por nomear cada pesquisa com as siglas que representam as Fichas de Apontamento (FA). O Quadro 09 permite localizar rapidamente cada estudo em questão.

Quadro 09 - Artigos analisados e sua identificação da análise dados

Autores / Título do artigo	Identificação da pesquisa
(DOMINICI; GOMES; NEVES, 2018) “Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil	FA1
(SOUZA; HICKMANN A.; ANSINELLI-LUZ; HICKMANN G, 2020) A influência das emoções no aprendizado de escolares	FA2
(GOMES, 2014) A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação	FA3
(SASAKI; SFORNI; BELIERI, 2021) Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural	FA4
(BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022) Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil	FA5
(GOMES, 2013) O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais	FA6
(WILLIFORD; VICK; VITIELLO; DOWNER, 2013) Children's Engagement Within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation	FA7
(PROTASSOVA, 2021) Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times	FA8
(PÉREZ; FOSSA; BARROS, 2020) Emotions in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity of González Rey	FA9
(HOLODYNSKI; SEEGER, 2019) Expressions as Signs and Their Significance for Emotional Development	FA10
(HEDEGAARD, 2016) Imagination and Emotion in Children's Play: A Cultural-Historical Approach	FA11
(VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013) Locating social and emotional learning in schooled environments: A vygotskian perspective on learning as unified	FA12
(CLARÃ, 2015) Representation and emotion causation: A cultural psychology approach	FA13
(CLIFFE; SOLVASON, 2020) The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding	FA14
(BRODOVA; LEONG, 2018) Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood Program	FA15
(VASILIEVNA, 2011) (Idioma: Russo) ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ (Inter-relação do desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar e escolares: uma revisão de pesquisas)	FA16
(GAVRILOVA; BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAKSA, 2020) (Idioma: Russo) ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ С ПОЗИЦИИ СТРУКТУРНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ПОДХОДА (Desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças pré-escolar: Análise da pesquisa a partir da posição da abordagem estrutural-dialética)	FA17

Fonte: Elaboração própria.

Para análise dos dados, elaboramos três (3) diretrizes de análise, subsidiadas pela pesquisa bibliográfica, pela questão de pesquisa, pelos objetivos e pelo referencial adotado na pesquisa teórica, são elas: 1) Características das pesquisas sobre a afetividade no Brasil e no mundo; 2) A Dimensão Afetiva e sua relação com os conceitos da Teoria Histórico-Cultural; 3) Desenvolvimento da dimensão afetiva: subsídios para a prática docente. Apresentamos abaixo a primeira delas:

4.1 Características das pesquisas sobre a afetividade no Brasil e no mundo.

Nesta diretriz apresentamos a distribuição geográfica dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica, analisando os diferentes países e culturas, o local onde os estudos foram produzidos para compreender os tipos de dados encontrados e a possível relação ou não com a realidade brasileira, como expressa o Quadro 10.

Quadro 10 - Localização dos dados

Países /Culturas mencionadas / Público analisado / Objetivo da pesquisa		Tipo de Pesquisa ⁶⁰
FA1	País: Brasil. Objetivo: analisar os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita na trajetória de 2 crianças de 5 anos em uma turma de Educação Infantil (DOMINICI; GOMES; NEVES, 2018, p. 16)	Estudo de caso e a observação participante
FA2	País: Brasil. Objetivo: contribuir para a discussão teórica sobre como as emoções influenciam processos de aprendizagem dos estudantes. (SOUZA; HICKMANN A.; ANSINELLI-LUZ; HICKMANN G, 2020, p. 382)	Revisão de literatura
FA3	País: Brasil. Objetivo: pesquisar elementos que confirmassem a tese da historicidade dos processos cognitivos e afetivos. (GOMES, 2014, p. 161)	Pesquisa de caráter teórico-bibliográfico
FA4	País: Brasil. Objetivo: apresentar pesquisas que, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, abordam a afetividade e a cognição. (SASAKI; SFORNI; BELIERI, 2021, p. 75)	Revisão sistemática
FA5	País: Brasil. 20 crianças de 3 a 4 anos e 01 professora. Objetivo: investigar o papel do processo pedagógico sobre o desenvolvimento das emoções e sentimentos na idade pré-escolar. (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 10)	Pesquisa de campo (Observação em sala de aula e entrevista com a professora regente)
FA6	País: Brasil. Objetivo: analisar algumas proposições da Psicologia Histórico-Cultural acerca do psiquismo humano, notadamente no que tange à constituição dos processos afetivos na relação com o desenvolvimento infantil. (GOMES, 2013, p. 509)	Estudo de natureza teórica

⁶⁰ Optamos por reproduzir a nomenclatura das pesquisas como encontramos nos estudos analisados.

FA7	<p>País: Estados Unidos. 341 crianças pré-escolares, hispânicas e de baixa renda, matriculadas em 100 salas de pré-escola localizadas em uma grande região urbana no sudoeste dos Estados Unidos.</p> <p>Objetivo: examinar como o envolvimento individual das crianças com professores, colegas e tarefas estava associado a ganhos na autorregulação. (WILLIFORD; VICK; VITIELLO; DOWNER, 2013, p. 162)</p>	Avaliação Observacional (The Individualized Classroom Assessment Scoring System” - inCLASS; Downer et al., 2010)
FA8	<p>País: A autora é vinculada a Universidade de Helsinki (Finlândia), a publicação é do Russian Journal of Communication.</p> <p>Objetivo: analisar as abordagens anteriores e atuais da educação emocional na Rússia e fornecer exemplos da aplicação das atitudes dos autores ao material em língua russa. (PROTASSOVA, 2021, p. 97)</p>	Pesquisa bibliográfica de abordagens sobre Educação emocional na Rússia
FA9	<p>País: Os autores são do Chile e de Cuba, a publicação é de uma revista da Suíça.</p> <p>Objetivo: revisar diferentes investigações realizadas no campo das emoções por Fernando González-Rey. (PÉREZ, FOSSA e BARROS, 2020, p. 500)</p>	Pesquisa bibliográfica
FA10	<p>País: Os autores são da Universidade de Münster (Alemanha). A publicação é na revista da Associação Americana de Psicologia (uma organização que representa a psicologia nos Estados Unidos da América e no Canadá). Culturas: Aborda sobre situações de mães e seus filhos de uma cidade alemã; do povo Nso da República dos Camarões; a Minangkabau, da zona rural de Sumatra; os Bara, um grupo étnico que vive em uma área rural do sul de Madagascar e os Tao, um grupo étnico que vive na ilha rural de Lanyu, Taiwan.</p> <p>Objetivo: descrever três estágios de desenvolvimento emocional (modelo de internalização) apoiados por evidências empíricas sobre como um conjunto biologicamente dado de emoções neonatas é transformado em um conjunto culturalmente modificado de emoções conscientes e mediadas por signos que permite uma dissociação de expressão e sentimento. (HOLODYNKI; SEEGER, 2019, p. 1812)</p>	Pesquisa bibliográfica e descritiva (apresenta o modelo de internalização do desenvolvimento emocional - Holodynski, 2013, 2017; Holodynski & Friedlmeier, 2006, 2012)
FA11	<p>País: A autora é professora na Universidade de Copenhague, (Dinamarca). A revista é da Monash University (Austrália), ela realizou observações de atividades lúdicas de crianças em diferentes períodos de idade e em diferentes contextos.</p> <p>Objetivo: apresentar uma reinterpretação da teoria do jogo (theory of play) de Vygotsky e se baseia nessa teoria da arte para incluir as emoções como uma parte importante da brincadeira infantil. (HEDEGAARD, 2016, p. 59)</p>	Pesquisa bibliográfica e observação
FA12	<p>País: A autora atua na Universidade de British Columbia no Canadá. A pesquisa aborda o contexto da escolarização dos Estados Unidos.</p> <p>Objetivo: contribuir para a literatura emergente sobre aprendizagem social e emocional (SEAL) a partir de uma perspectiva vygotskiana.(VADEBONCOEUR e COLLIE, 2013, p. 202)</p>	Pesquisa bibliográfica
FA13	<p>País: A autora é professora na Universidade de Lérida, (Espanha). A revista (Culture and Psychology) compõe um grupo editorial (Sagepub) com sede em 07 países. Culturas: Dá exemplo de Culturas balinesas e egípcias.</p> <p>Objetivo: desenvolver uma conceituação do papel da representação na causalidade da emoção a partir da perspectiva da psicologia cultural vygotskiana. (CLARÀ, 2015, p. 37)</p>	Pesquisa bibliográfica

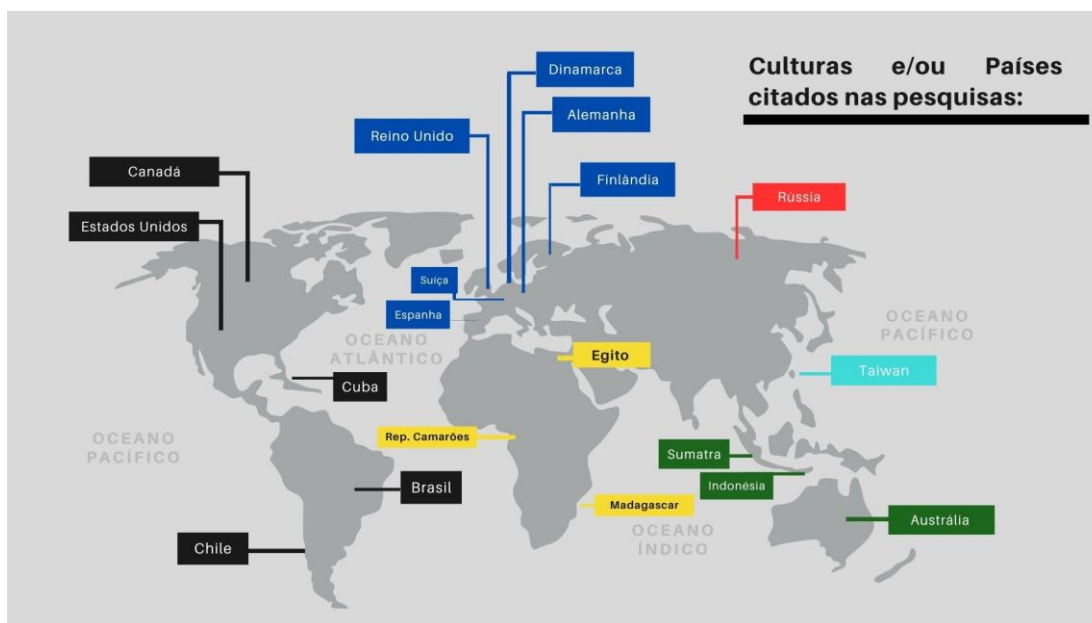
FA14	País: Reino Unido. Objetivo: considerar com mais profundidade a conexão entre pensamento e emoções. (CLIFFE e SOLVASON, 2020, p. 190)	Pesquisa bibliográfica
FA15	País: Estados Unidos e Canadá. O programa é desenvolvido há 25 anos. Atualmente em 18 Estados e 160 distritos nos Estados Unidos e no Canadá. Objetivo: O artigo fornece exemplos de estratégias instrucionais do programa para crianças em idade pré-escolar e discute os resultados de vários estudos de avaliação realizados.(BRODOVA e LEONG, 2018, p. 223)	Descrição do Programa educacional <i>Tools of the Mind</i>
FA16	País: Rússia. Objetivo: o artigo revela o papel, características e componentes emocionais e cognitivos na educação infantil. Com base na análise da pesquisa psicológica e pedagógica moderna.(VASILIEVNA, 2011, p. 12)	Pesquisa bibliográfica
FA17	País: Rússia. Objetivo: estudar o desenvolvimento emocional (reconhecimento e compreensão das emoções) em comparação com o desenvolvimento cognitivo e o desempenho acadêmico de crianças pequenas. (GAVRILOVA, BELOLUTSKAYA, TARASOVA e VERAкса, 2020, p. 115)	Revisão de literatura, baseada no método de análise estrutural-dialética

Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado acima, a pesquisa bibliográfica obteve como resultado estudos científicos realizados em diversos países e culturas sobre o tema de afetividade e emoções, tais como: Brasil, Estados Unidos, Canadá, Chile, Cuba, Rússia, Reino Unido, Espanha, Suíça, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Austrália, República dos Camarões; Sumatra; Madagascar, Indonésia, Egito e Taiwan. Ponderamos em nossa análise tanto a localização da universidade que os autores atuam/escrevem quanto às citações de diferentes culturas que são mencionadas em seus estudos, nos permitindo analisar a abrangência da temática no mundo. Consideramos relevante enfatizar que esses resultados abrangeram pesquisas em todos os continentes, estudando países com as mais diversas condições de desenvolvimento econômico, com culturas de países ocidentais e orientais, povos e etnias variados, o que enriqueceu nossa pesquisa no que diz respeito à discussão dos dados, bem como, ampliou nosso conhecimento de forma a analisar a temática na nossa realidade brasileira com base no desenvolvimento dela pelo mundo.

Na Figura 02 podemos demonstrar a abrangência da temática no mundo, subsidiada pelo referencial da Teoria Histórico-Cultural.

Figura 02 - Localização geográfica das pesquisas e Culturas citadas



Fonte: Elaboração própria.

Os artigos selecionados apresentam, em sua maioria, pesquisas bibliográficas e revisões de literatura, o que consideramos positivo, pois abordam estudos aprofundados na Teoria Histórico-Cultural sobre nosso objeto de investigação nas mais diversas culturas e países. O fato do referencial adotado nessas pesquisas ter sido o da Teoria Histórico-Cultural demonstra o avanço dessa teoria pelo mundo na atualidade e, ainda, a relevância das temáticas de afetividade e de emoções nas pesquisas científicas, atualmente.

Isso nos leva a destacar duas características desses estudos com consequências importantes nos dias de hoje para o movimento das sociedades em direção à transformação no desenvolvimento humano. A primeira delas é o fato contundente de que as relações entre os seres humanos precisam se modificar em direção a relações cada vez mais afetivas, de respeito mútuo e de consideração das diferenças como algo positivo para o avanço do desenvolvimento dos seres humanos e das sociedades. A segunda é que a Teoria Histórico-Cultural é um importante referencial para a explicação da necessidade da afetividade nas relações sociais, pois sua base metodológica tem conceitos que subsidiam as práticas sociais, especialmente, as pedagógicas em direção à transformação das sociedades.

A adoção da Teoria Histórico-Cultural nestes estudos nos levou à análise de outros aspectos que são igualmente importantes para o aprofundamento das pesquisas sobre a afetividade no Brasil. O primeiro deles é a adoção dessa teoria como referencial para subsidiar as análises das pesquisas selecionadas, dada a

diversidade de tipos de metodologias adotadas, como: a revisão de literatura e revisão sistemática; pesquisa de caráter teórico e bibliográfico; pesquisa bibliográfica; pesquisa bibliográfica e descritiva; revisão de literatura, baseada no método de análise estrutural dialética ; estudo de caso; observação participante; pesquisa de campo (observação em sala de aula e entrevista com a professora regente; avaliação observacional (Sistema de Pontuação de Avaliação Individualizada em Sala de Aula - inCLASS,); pesquisa bibliográfica e observação; descrição do Programa educacional *Tools of the Mind*. Como o foco da nossa pesquisa não era analisar essas diferentes metodologias em função da Teoria Histórico-Cultural, pois não teríamos tempo suficiente, deixamos como sugestão para próximas pesquisas essa análise aprofundada e levantando o questionamento se tais metodologias e procedimentos adotados foram adequados ao método da Teoria Histórico-Cultural. A priori, por intermédio da leitura superficial da metodologia não encontramos grandes incongruências entre elas e os pressupostos metodológicos da referida teoria.

O segundo aspecto refere-se à utilização da tecnologia para o desenvolvimento da afetividade com crianças por meio de programas e aplicativos, tais como: o Programa educacional *Tools of the Mind*, *WordNet-Affect Lexicon*⁶¹, *Ei-kids.com*⁶², *RULER*⁶³, *Social and Emotional Aspects of Learning - SEAL*, *Social and Emotional Aspects of Development - SEAD* e o *Atlas of Emotions*⁶⁴. Nos parece relevante mencionar sobre estes programas e apresentar brevemente suas propostas.

Iniciamos pelo Programa educacional *Tools of the Mind* (BODROVA;LEONG, 2018), sua aplicação dá-se em escolas estadunidenses e canadenses. Para ampliar nossa compreensão a respeito deste programa acessamos seu site⁶⁵, no qual encontramos na sua apresentação, uma relevante informação para nossa análise, esta proposta de implementação como currículo, teve início em 1993, com as Dra. Elena Bodrova e a Dra. Deborah Leong, as respectivas autoras do artigo investigado. Deste modo, mesmo que o artigo seja de autoria das suas idealizadoras, consideramos relevante informar a experiência acadêmica delas, em especial da Profª Dra. Elena Bodrova, com nacionalidade russa, atuou na área da educação neste país,

⁶¹ <https://wndomains.fbk.eu/wnaffect.html>

⁶² <http://ei-kids.com/>

⁶³ <https://www.rulerapproach.org/>

⁶⁴ <https://atlasofemotions.org/>

⁶⁵ <https://toolsofthemind.org/>

na Universidade de Denver nos Estados Unidos e hoje é consultora do Programa Tools of the Mind. Também ressaltamos a qualidade e seriedade da revista na qual o artigo foi publicado

Além do histórico de implantação do currículo deste programa, encontramos no site informações de relatório das ações, formação de professores e treinadores, inclusive dados dos aprovados/endossados para ingressar na comunidade do *Tools* (Figura 03)

Figura 03: Imagem do site com a apresentação do Programa *Tools of the Mind*

The image shows a webpage layout for the Tools of the Mind program. On the left, there are two testimonials. The first is from Liz Billings-Fouhy, Supervisor of EC Special Education at Lexington Public Schools, MA, who states: "Tools is both developmentally appropriate and appropriately challenging." The second is from Dr. Maggie Mack, School Counselor at Nauset School District, who shares: "Our district participated in a university federal research project of Tools of the Mind and our Tools' Kindergarten children were, three years later, number 1 and 2 in the state's third grade testing. It works." In the center, there is a text block asking if the user wants a PreK or K curriculum that weaves essential learning about managing emotions, physical behavior, and social interactions across core curriculum activities, classroom management approaches, and classroom routines. Below this text are two orange buttons: "Yes, lets talk!" and "I'd like an overview presentation!". To the right of these buttons is a collage of three photographs showing teachers and children engaged in classroom activities. At the bottom of the page, a paragraph explains that Tools activities are intentionally designed to build a foundation of self-regulation and social skills, which are essential for children to learn. It notes that in a self-regulated classroom, teachers can use dynamic assessment to target each child's development of core academic skills, with the teacher as a partner.

Fonte: <https://toolsofthemind.org/get-tools/>

Julgamos relevante mencionar que o programa inicialmente foi administrado pelo Centro para a Melhoria da Aprendizagem Infantil da *Metropolitan State University Center* (Denver), mas atualmente opera como uma organização independente sem fins lucrativos⁶⁶. Buscamos maiores informações sobre investimentos entrando em contato pelo endereço eletrônico indicado no site e, em resposta, nos informaram que os materiais curriculares e de desenvolvimento profissional, atualmente, estão disponíveis apenas para programas e professores nos EUA e no Canadá, contudo, há interesse em expandir para outros países, inclusive demonstraram disposição em realizar uma reunião online para detalhar mais sobre o programa.

Em nossa análise, a difusão de um currículo baseado na Teoria Histórico-Cultural é de grande relevância e nos parece que há consolidação deste programa, haja visto que sua implementação e manutenção já duram 25 anos. Todavia consideramos que neste momento da pesquisa não é nosso objetivo analisar seu

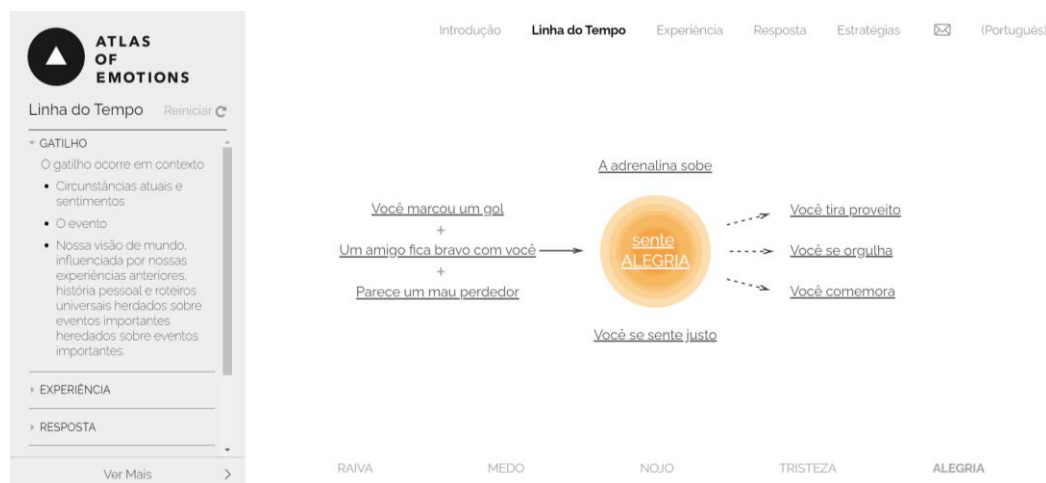
⁶⁶ <https://toolsofthemind.org/about/history/>

conteúdo ou fazermos um aprofundamento teórico-prático. Assim como, consideramos oportuno reconhecer a difusão da Teoria Histórico-Cultural pelo mundo, principalmente nos Estados Unidos, em virtude das censuras e fragmentações que historicamente ocorreram com os textos e compreensões das ideias vigotskianas. Entretanto, há que se analisar com cautela como a referida teoria é abordada para que não haja equívocos e/ou apropriações indevidas para sua implantação, principalmente no que diz respeito ao uso da tecnologia de "maneira inapropriada aos pressupostos da teoria.

Destacamos ainda que, nos artigos brasileiros analisados não encontramos dados ou menção sobre programas educacionais implementados nas escolas, em nenhum nível da Educação Básica. Por sua vez, o artigo de Protassova (2021) apresenta diversos programas e sites sobre o desenvolvimento emocional na Rússia, bem como, explicações sobre a utilização e aplicação das emoções em países orientais e ocidentais. Um deles, o *WordNet-Affect Lexicon*, é uma base lexical de palavras relacionadas às emoções que reúne conceitos afetivos correlacionados com palavras. Segundo Protassova (2021), os profissionais responsáveis pelo marketing o utilizam para analisar quais sentimentos e humores estão envolvidos quando as pessoas recebem determinados produtos ou textos em diferentes culturas e grupos.

Neste intento, Protassova (2021) adiciona mais três programas, dos quais o primeiro refere-se ao *Atlas of Emotions* (Figura 04). Este Atlas é uma ferramenta interativa com o objetivo de conquistar maior controle sobre o que desencadeia as emoções, bem como, a aquisição da consciência emocional. Comunica também, ter sido Dalai Lama quem imaginou "um mapa de nossas emoções para cultivar uma mente calma" e atribui a sua elaboração ao cientista Dr. Paul Ekman e sua filha, Eve Ekman.

Figura 04: Imagem do site *Atlas of Emotions*

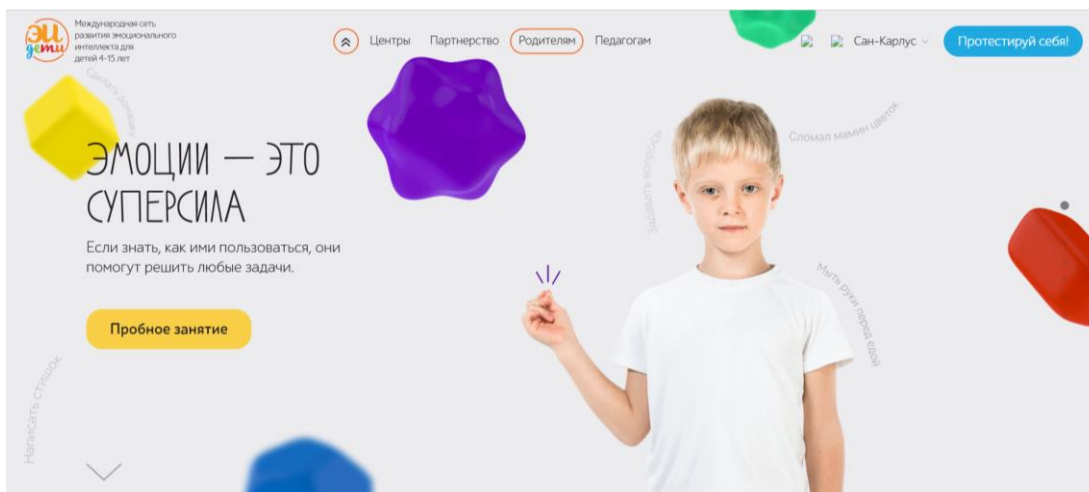


Fonte: <https://atlasofemotions.org/#triggers/enjoyment>

Encontramos no site um ambiente interativo em diversos idiomas (incluindo o português), com uma linha do tempo, e ao clicar sobre determinada emoção surgem encaminhamentos de respostas, gatilhos, experiências e estratégias; estas últimas quando selecionadas encaminham o usuário do Atlas a outros cinco sites que abordam sobre ensino de meditação, a ciência do Atlas, entre outros conteúdos gratuitos.

O segundo programa apresentado por Protassova (2021) retrata o *Ei-kids.com* (Figura 05), intitulado como o primeiro centro russo de desenvolvimento de inteligência emocional para crianças. Os proponentes afirmam possuir uma técnica desenvolvida com forte apoio científico de professores da Universidade de Yale e do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências e mais, neste endereço eletrônico há venda de cursos, como por exemplo, a formação básica (32 horas) no valor de R\$884,00 (oitocentos e oitenta e quatro reais, cotação de 06/2023) e o valor do denominado kit metodológico chega a R\$ 4.100,00 (quatro mil e cem reais).

Figura 05: Imagem do site Ei-Kids.com

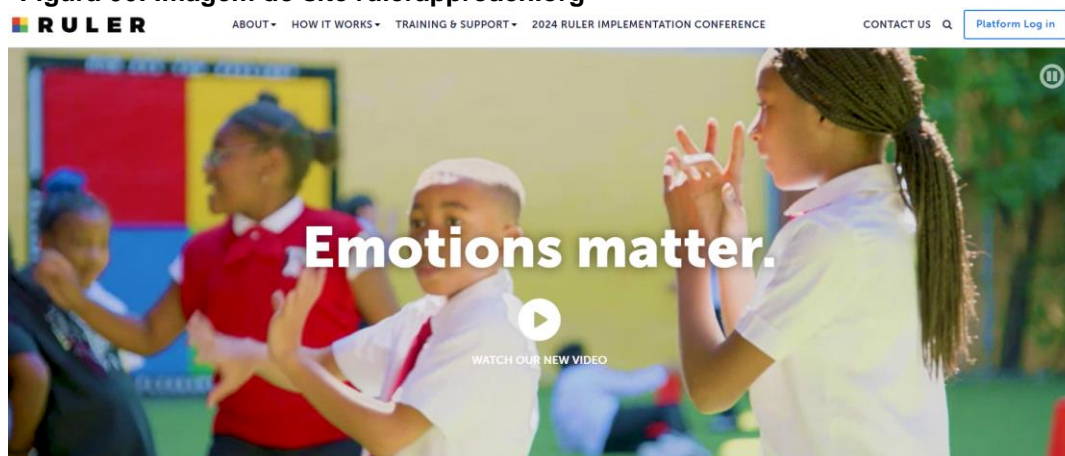


Fonte: <http://ei-kids.com/>

Como garante Protassova (2021), o site apresenta as emoções como um superpoder e ela mesma assegura que se as crianças aprenderem a lidar com as emoções, saberão resolver qualquer problema. Além disso, para Protassova (2021, p. 104, tradução nossa) “essas crianças sabem que nenhuma emoção é ruim e podem utilizar e regular seus estados emocionais e sentimentos”⁶⁷.

Quanto ao terceiro programa apresentado, o RULER (figura 06), de acordo com o site oficial, é uma abordagem de aprendizagem social e emocional (SEL) para ensinar inteligência emocional às pessoas de todas as idades, com o objetivo de criar uma sociedade mais saudável, igualitária, inovadora e compassiva.

Figura 06: Imagem do site rulerapproach.org



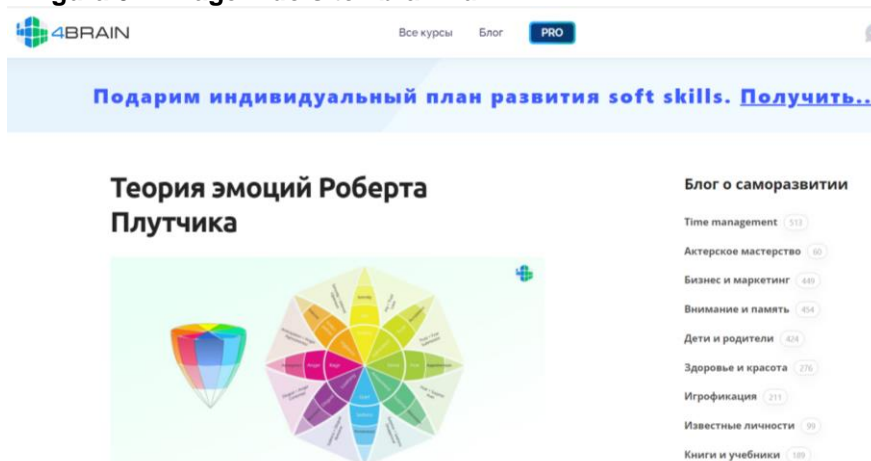
Fonte: <https://www.rulerapproach.org/>

⁶⁷ “These children know that no emotion is bad and can utilize and regulate their emotional states and feelings” (PROTASSOVA, 2021, p. 104).

Como consta no próprio site, esta abordagem é baseada em evidências que procuram desenvolver as denominadas habilidades da inteligência emocional, isto é, reconhecer as emoções em si mesmo e nos outros; compreender as causas e consequências das emoções; rotular as emoções com um vocabulário diferenciado; expressar emoções de acordo com as normas culturais e o contexto social e regular as emoções com estratégias úteis.

A autora russa Protassova (2021) pontua mais, como a existência de sites russos que popularizaram a teoria das emoções de Robert Plutchik. Como demonstra o site *4brain.ru*, trata-se de um blog que propõe o autodesenvolvimento (figura 07). Nele encontramos uma explicação sobre a teoria das emoções, além de um programa denominado de "autorregulação mental", cujo objetivo é ensinar habilidades práticas ao gerenciamento das emoções.

Figura 07: Imagem do site 4brain.ru



Fonte: <https://4brain.ru/blog/emotion-theory-of-robert-plutchik/>

Complementarmente, outro site citado por Protassova (2021) é de um jornal russo dedicado à psicologia, com foco em análise comportamental (Figura 08).

Figura 08: Imagem do site psychojournal.ru

Fonte: <https://psychojournal.ru/article/145-adapta%20cionnaya-teoriya-emociy-roberta-plutchika.html>

Como afirma Protassova (2021, p. 104, tradução nossa), esses sites e programas “introduzem regulação emocional e reflexão no currículo com a ajuda de emoções e outras ferramentas que monitoram o humor dos alunos”⁶⁸.

Seguindo, nos estudos de Hedegaard (2016), Vadeboncoeur; Collie (2013), e Cliffe; Solvason (2020), encontramos menções sobre o desenvolvimento de programas sobre aprendizagem social e emocional, em especial nos Estados Unidos, os denominados SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning) e/ou SEAD (Social and Emotional Aspects of Development). Embora tenham sido amplamente difundidos nos Estados Unidos quando criados, sob a alegação da necessidade de desenvolver a inteligência emocional nas escolas deste país, Vadeboncoeur e Collie (2013) fazem uma crítica aprofundada sobre a base destes programas, considerando-os em sua maioria atóricos e relacionados às estratégias neoliberais para manutenção das desigualdades, e para promover um desenvolvimento fragmentado. Para as autoras, “o trabalho de Vygotsky desafia as abordagens comportamentais, individualistas e fragmentadas da aprendizagem social e emocional ao oferecer uma conceituação unificada e profundamente social da aprendizagem”⁶⁹

⁶⁸ “Introduce emotional regulation and reflection into the curriculum with the help of emotions and other tools that monitor pupils’ mood” (PROTASSOVA, 2021, p. 104).

⁶⁹ “Vygotsky’s work challenges behavioral, individualistic, and fragmented approaches to social and emotional learning by offering a unified and profoundly social conceptualization of learning” (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 205)

(VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 205, tradução nossa). Sobre estes conceitos, ampliamos os debates ao longo da nossa análise.

Ante o exposto, nesta primeira diretriz apresentamos os principais elementos investigados com o objetivo de contextualizar de modo mais amplo as informações abordadas nos artigos e, deste modo, reforçamos que as produções encontradas em nossa pesquisa bibliográfica demonstram que o desenvolvimento da afetividade vem acompanhado de metodologias, estratégias e até mesmo currículos que se propõem a desenvolver a temática em diferentes países e culturas e, embora reconheçamos que esta dissertação não possui condições temporais de aprofundar as análises destas metodologias e programas, julgamos pertinente retomar esse detalhamento para estudos futuros.

Pela análise dos artigos também compreendemos como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para explicar as contradições presentes na sociedade e nos conduz à percepção e ao reconhecimento de como as “situações sociais de desenvolvimento” (BOZHOVICH, 1981, p. 123, tradução nossa), são elaboradas socialmente e moldadas pelas culturas em que os indivíduos estão inseridos. Com base em Bozhovich (1981), este conceito foi introduzido por Vigotsky:

Por este termo, ele designou aquela combinação especial de processos internos de desenvolvimento e condições externas, que é típica em cada estágio e que também condiciona a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o período evolutivo correspondente e as novas formações psicológicas qualitativamente peculiares que surgem em direção ao final do referido período⁷⁰ (BOZHOVICH, 1981, p. 123, tradução nossa)

Por isso, alertamos que as situações sociais de desenvolvimento devem ser melhor compreendidas e pesquisadas para que nas escolas ela possa auxiliar na transformação dessas situações em direção ao avanço do desenvolvimento humano.

Em relação à construção social dos sentimentos e das emoções, Holodynski e Seeger (2019), afirmam que muitos sinais de expressão e principalmente gestos parecem ser culturalmente concebidos. Para os autores:

Um sinal de expressão também é definido como uma estrutura tripartida (...) (a) sua forma consiste em um padrão de comportamento

⁷⁰ “Por este término, designó aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período”. (BOZHOVICH, 1981, p. 123)

não-verbal, como sorrir, fechar o punho ou gritar em triunfo; (b) seu objeto, denotando o fenômeno a que o sinal se refere; e (c) seu interpretante. O que há de especial nos sinais de expressão em comparação com os sinais de fala é que eles geralmente apontam para apenas dois tipos de objetos: o sentimento que uma pessoa está experimentando no momento e sua prontidão de ação atual⁷¹(HOLODYNSKI; SEEGER, 2019, p. 1814, tradução nossa).

Para enfatizar sua afirmação, Holodynski e Seeger (2019) revelam alguns exemplos como: fazer sinal de vitória com os dedos, ou jóia (levantando o polegar) ou ainda ajoelhar-se em sinal de respeito e humildade. Contudo, relatam que:

Os signos de expressão têm uma forte relevância pessoal e cultural para a diferenciação de qualidades emocionais como o orgulho nacional ou o orgulho étnico das minorias. Eles sinalizam e incorporam as qualidades emocionais (sub)culturais de pertencer a um grupo estimado⁷² (HOLODYNSKI; SEEGER, 2019, p. 1824, tradução nossa).

Percorrendo a análise da abrangência dos documentos oriundos de diversas partes do mundo, foi possível perceber nas pesquisas que utilizaram metodologias de campo, como as relações entre as pessoas impactam no desenvolvimento da afetividade e, da mesma forma, o uso tanto do número de termos e palavras para definir um sentimento ou uma emoção, até as formas socialmente indicadas de expressá-las, como é o caso dos signos e sinais de expressão.

Sobre isso, os estudos russos (PROTASSOVA, 2021; VASILIEVNA, 2011; GAVRILOVA; BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAKSA, 2020), apresentam uma compreensão distinta das culturas nos países orientais e ocidentais a respeito das formas de expressão afetiva. O acesso direto a estes artigos possibilitou a aquisição de dados mais próximos à sociedade russa, pois atendem aos interesses de revistas e publicações próprias dessa cultura, com autores inseridos localmente. Apesar da dificuldade com o idioma, este aprofundamento enriqueceu o nosso levantamento bibliográfico e conseqüentemente nossa análise.

⁷¹ “An expression sign is also defined as a tripartite structure (...) (a) its form consisting of a pattern of nonverbal behavior such as smiling, making a fist, or a call of triumph; (b) its object, denoting the phenomenon to which the sign refers; and (c) its interpretant. What is special about expression signs compared to speech signs is that they generally point to only two kinds of objects: the feeling a person is currently experiencing and her or his current action readiness” (HOLODYNSKI e SEEGER, 2019, p. 1814).

⁷² “expression signs have a strong personal and cultural relevance for the differentiation of emotion qualities such as national pride or the ethnic pride of minorities. They signalize and embody the (sub)cultural emotion qualities of belonging to an esteemed group” (HOLODYNSKI e SEEGER, 2019, p. 1824)

Quanto aos artigos norte americanos e britânicos (WILLIFORD; VICK; VITIELLO; DOWNER, 2013; VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013; CLIFFE; SOLVASON, 2020; BRODOVA; LEONG, 2018), apesar de exporem a origem russa da Teoria Histórico-Cultural, se comparados aos artigos pertinentes à cultura da Rússia, (PROTASSOVA, 2021; VASILIEVNA, 2011; GAVRILOVA; BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAкса, 2020), mesmo expondo a origem russa da Teoria Histórico-Cultural, não abordam as diferenças culturais em sua análise, apenas descrevem observações e contextos específicos das ações educacionais nos programas desenvolvidos no Canadá, Estados Unidos e Reino Unido. Em contrapartida, os três artigos referentes ao desenvolvimento da afetividade na Rússia (PROTASSOVA, 2021; VASILIEVNA, 2011; GAVRILOVA; BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAкса, 2020) estabelecem, prioritariamente, as diferenças entre as culturas orientais e ocidentais e provocam uma discussão focada nas diversidades culturais e na maneira como elas afetam o comportamento das crianças.

Por fim, nos seis artigos brasileiros (DOMINICI; GOMES; NEVES, 2018; SOUZA; HICKMANN; ANSINELLI-LUZ; HICKMANN, 2020; GOMES, 2013; 2014; SASAKI; SFORNI; BELIERI, 2021; BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022) encontramos análises aprofundadas dos debates em situações específicas, as quais relacionam o desenvolvimento afetivo às situações políticas e sociais e, conseqüentemente, às imposições neoliberais que são globais, contudo não se contrapõem a outras realidades, com sistemas políticos e econômicos diferentes do nosso. Além das produções brasileiras, destacamos também o artigo de Holodynski e Seeger (2019) que respondem aos objetivos de suas pesquisas pela proposição da análise das condições históricas e sociais do objeto de estudo, assim como recomendam a adoção da Teoria Histórico-Cultural em outras pesquisas, contribuindo para uma visão crítica dos problemas de uma sociedade descomprometida com a emancipação humana.

Para a continuidade das análises dos dados, procedemos à discussão sobre os principais conteúdos dos artigos selecionados, apresentada na próxima diretriz.

4.2 A Dimensão afetiva e sua relação com os conceitos da Teoria Histórico-Cultural

Nos artigos pesquisados encontramos alguns dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tais como: atividade mediadora, zona de desenvolvimento proximal, funções psíquicas superiores, história, relações sociais para explicar a unidade afetivo-cognitivo ou, ainda, as emoções nos seres humanos.

A dimensão afetiva, objeto de nosso estudo, caracteriza-se como um aspecto complexo do desenvolvimento humano, uma vez que ela engloba os afetos, as emoções e os sentimentos. Neste ínterim, saber nomear o que sentimos ou identificar o que nos afeta garante o reconhecimento da existência destas reações perante situações da vida cotidiana em sociedade. Na mesma direção, na escola professoras e professores precisam reconhecer e compreender tais reações nas crianças, de forma que a dimensão afetiva entre como um dos aspectos da formação da criança e de suas aprendizagens.

Ponderamos que para desenvolver a afetividade na prática pedagógica é importante que os envolvidos na escola conheçam os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que o conceito de cultura e história nesta teoria são diferentes das correntes teóricas de desenvolvimento humano e a compreensão deles levam à compreensão dos conceitos de mediação, situação social de desenvolvimento, zona de desenvolvimento proximal, atividade entre outros, relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano em sua complexidade.

O aspecto histórico das relações humanas e sociais torna-se central para compreendermos o desenvolvimento como preponderantemente social. Assim, também, o desenvolvimento da afetividade ocorre nas e pelas relações sociais que também são transformadas historicamente.

Dominici, Gomes e Neves (2018), reportam-se aos conceitos de cognição, afeto, emoção e funções psicológicas superiores com origens históricas e culturais, mesmo que as escolas não possam concebê-los como empecilhos à aprendizagem. Nas palavras das autoras, “a cognição e o afeto, assim como as demais funções psicológicas superiores, se desenvolvem dialeticamente nas e pelas interações sociais, sendo que suas origens são culturais” (DOMINICI; GOMES; NEVES, 2018, p. 19).

Para Gomes (2013; 2014), os aspectos afetivos, especialmente as emoções, são históricos e sociais, assim como no contexto educativo não devem ser considerados empecilhos à aprendizagem e, sim, o contrário.

Partimos do pressuposto teórico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, que, ao afirmar o caráter histórico e social da formação humana e a unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento da consciência, coloca a educação escolar como um espaço privilegiado na constituição de cada sujeito (GOMES, 2014, p. 162).

Manifestamos que o caráter histórico e social dos afetos, emoções e sentimentos esteve presente do mesmo modo, no artigo de Batista, Pasqualini e Magalhães (2022). De acordo com as autoras:

A compreensão das emoções como produto da evolução das espécies e base da esfera afetiva-emocional da atividade humana, estreitamente vinculadas às sensações e à satisfação de necessidades de ordem orgânica, ao passo que os sentimentos são entendidos como formações afetivas que surgem e modificam-se no curso do desenvolvimento histórico da humanidade, na dependência das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades. (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 4)

Para comprovar a relevância e como se apresentou o caráter histórico e social dos afetos, emoções e sentimentos e, portanto, da afetividade, produzimos o Quadro 11 e anunciamos que os dados corroboram com a assertiva de Vigotsky (2004) de que as emoções são processos complexos, provenientes de fundamentos históricos que afetam e constituem o desenvolvimento humano.

Quadro 11 – Caráter social da afetividade

FA7 (EUA)	O envolvimento positivo das crianças com os professores (...) foi associado a ganhos na regulação emocional ao longo do ano (...) Os resultados são discutidos em relação à teoria do desenvolvimento de Vygotsky, enfatizando que os processos psicológicos são desenvolvidos no contexto de interações socialmente incorporadas (WILLIFORD, VICK, VITIELLO e DOWNER, 2013, p. 162).
FA8 (Rússia)	Em ambas as abordagens, as emoções são reguladas e sociais, mas o social é entendido como orientado para o grupo na abordagem russa/soviética e como orientado para a pessoa na abordagem ocidental (...) Historiadores, etnógrafos, sociólogos e antropólogos descobriram, por sua vez, que as emoções não são compreendidas e tratadas da mesma forma em diferentes sociedades, períodos históricos, classes sociais, grupos, etc. Além disso, a linguagem da vida emocional tem uma dimensão etnolinguística; povos diversos experimentam emoções diferentes porque têm nomes diferentes para elas e vice-versa (PROTASSOVA, 2021, p. 106).
FA9 (Chile, Cuba e Suíça)	(...) as emoções passaram a se expressar em relação às necessidades constituídas na vida social da criança, que são necessidades especificamente humanas (PÉREZ; FOSSA; BARROS, 2020, p. 507).

FA10 (Alemanha e EUA)	O componente de sentimento de uma emoção é a representação interna das reações emocionais em curso. Na medida em que são construídas e adquiridas culturalmente, as representações internas dessas expressões como sentimentos também serão determinadas culturalmente (...) Quase todos os episódios emocionais de crianças pequenas estão embutidos em encontros sociais (HOLODYNSKI; SEEGER, 2019, p. 1816).
FA11 (Dinamarca e Austrália)	A arte é o social dentro de nós (...) a técnica social da emoção, uma ferramenta da sociedade, que traz os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser para o círculo da vida social. (HEDEGAARD, 2016, p. 68).
FA12 (EUA)	Sentimento é histórico. Ele muda sua essência em diferentes ambientes ideológicos e psicológicos, embora, sem dúvida, permaneça um certo componente biológico básico, com base na qual essa emoção se desenvolve (...) O sentimento é mediado por relações sociais e linguagem e sistemas semióticos culturais e se desenvolve em relação a mudanças no desenvolvimento do pensamento em direção ao pensamento verbal como sentimento verbal dialeticamente relacionado. (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 221).
FA13 (Espanha)	Valsiner (2007) e outros estudiosos (HARRE, 1986; MESQUITA, 2010) enfatizaram fortemente que a representação do sentimento é um processo social. (CLARÀ, 2015, p. 41).
FA16 (Rússia)	Uma das razões para o surgimento das emoções humanas no decorrer da evolução foi a necessidade de proporcionar um vínculo social entre mãe e filho (...) educação da geração mais jovem envolve não apenas ensinar às crianças um determinado sistema de conhecimentos, habilidades e habilidades, mas também a formação de uma certa atitude emocional em relação à realidade circundante e outras pessoas que correspondem às tarefas, normas morais e ideais de nossa sociedade. (VASILIEVNA, 2011, p. 12).

Fonte: Elaboração própria.

Assim, para explicarmos a dimensão afetiva e sua importância nas aprendizagens escolares, precisamos, em primeiro lugar, admitir o caráter histórico do desenvolvimento humano e o fato de que as emoções e os sentimentos são formados historicamente, uma vez que integram a esfera afetiva dos seres humanos.

A esse respeito, Fleer, Gonzalez Rey e Veresov (2017) reiteram que as emoções são sentidas sempre em contextos sociais. Nas relações com os outros, expressões cruas, tais como, as manifestações emocionais do choro de um bebê, ganham sentido, e no processo social de nomeá-las (choro, dor, fome, entre outras), aos poucos, as crianças começam a perceber suas emoções (tristeza, alegria, medo, por exemplo). Ao passo que aprendem a interpretar e reconhecerem o que sentem, terão as condições necessárias para desenvolverem sua regulação emocional.

Para Fleer, Gonzalez Rey e Veresov (2017) foi Vigotski (2009) quem, originalmente, chamou a atenção para a ideia de emoções como a expressão bruta/crua, que a criança passa a ter consciência por meio das relações sociais

estabelecidas por ela durante seu desenvolvimento. Como expressa nosso referencial, “emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem dentro de tais padrões especiais” (VIGOTSKI, 2009, p. 21).

Portanto, podemos afirmar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se desenvolve por meio de vivências e das relações sociais, ao longo da vida humana. Assim, a consciência sobre as emoções perpassa pelo reconhecimento de suas reações em nosso corpo e pela nomeação dessas reações mediada pelas relações sociais.

Em relação aos sentimentos e às emoções atrelados às relações sociais, Sawaia (2000, p. 21) corrobora e apresenta o conceito de “emocionalidade cultural”, como sendo os “modos de reagir que fazem parte de práticas sociais e são criadoras de relações, que pode ser definida como modos aceitáveis de comportar-se em relação às afecções do corpo”.

Holodynski e Seeger (2019, p. 1825) abordam sobre uma outra especificidade desta constituição social das emoções, a qual denominam de “emoções coletivas”.

Já em 1912, Durkheim (1995) descrevia tais emoções coletivas como efervescência. Nas culturas ocidentais, os jovens podem vivenciá-las sobretudo em concertos pop, nas arquibancadas dos jogos de futebol, nas comunidades religiosas, mas também quando marcham em grupos extremistas de direita. Os regimes políticos também usam eventos de massa para provocar intencionalmente tais emoções coletivas⁷³ (HOLODYNSKI; SEEGER, 2019, p. 1825, tradução nossa).

Por esta interpretação, podemos analisar que para Sawaia (2000) e Holodynski; Seeger (2019), tanto as emoções quanto os sentimentos, ganham significado nas práticas sociais, sejam eles individuais ou coletivos.

Neste sentido, Fler, Gonzalez Rey e Veresov (2017, p. 7, tradução nossa) reconhecem que “as emoções são sempre sentidas e compreendidas em contextos sociais com os outros, onde os outros dão sentido a essas expressões cruas, e é

⁷³ “Back in 1912, Durkheim (1995) already described such collective emotions as effervescence. In western cultures, young people can experience them above all at pop concerts, in the fan terraces at soccer matches, in religious communities, but also when marching in right-wing extremist groups. Political regimes also use mass events to purposefully elicit such collective emotions” (HOLODYNSKI; SEEGER, 2019, p. 1825).

nestas relações com os outros, que as crianças vão se desenvolvendo emocionalmente e ganhando auto-regulação emocional”⁷⁴.

Afirmamos assim, que o desenvolvimento da afetividade e a regulação emocional ocorrem nas práticas sociais e culturais e não apenas no desenvolvimento biológico. Portanto, os sentimentos e as emoções também são partes indissociáveis das relações sociais.

Com referência às aprendizagens e ao desenvolvimento infantil, fundamentadas em Zaporozhets (2002), Batista, Pasqualini e Magalhães (2022, p. 8), mencionam que “ao tentar realizar tarefas não só necessárias a si mesmas, mas às outras pessoas à sua volta, a criança de idade pré-escolar passa a ter preocupação e sentimentos relativos ao impacto que suas ações terão sobre si e sobre o grupo”. Assim, o modo como a criança relaciona-se com as demais, bem como, a maneira como essas relações são sentidas por ela, têm viés social, afetando sua percepção e sua compreensão a respeito dos sentimentos que experimentou.

Destacamos que, apesar do desenvolvimento da afetividade ocorrer nas relações com o outro, sua vivência é individual. Como garantem Pérez, Fossa e Barros (2020), os sentimentos nunca são apenas expressão do acontecimento vivido, mas sim, do que a criança sente e cria simbolicamente. E mais, para estes autores, “os processos emocionais adquirem caráter positivo ou negativo, conforme o ato que o indivíduo executa e o efeito a que está submetido estão em um sentido positivo ou relação negativa com suas necessidades, interesses e posturas”⁷⁵ (PÉREZ; FOSSA; BARROS, 2020, p. 508, tradução nossa) e, por conseguinte, seus motivos. Segundo Leontiev (2021, p. 215), “a peculiaridade das emoções é que elas refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o sucesso ou possível sucesso de realização da atividade do sujeito e responde a esses motivos”.

À medida que as aprendizagens e o desenvolvimento humano avançam, o repertório emocional humano passa a se diversificar. Nesta direção, Holodynski e Wolfgang (2012) alertam que estudar as emoções em adultos socializados se difere da análise em um bebê ou em uma criança, justamente pela influência da cultura no

⁷⁴ “emotions are always felt and understood in social contexts with others, where others give meaning to these raw expressions, and it is in these relations with others, that children come to develop emotionally and gain emotion self regulation” (FLEER; GONZALEZ REY; VERESOV, 2017, p. 7)

⁷⁵ “The emotional processes obtain a positive or negative character, depending on whether the act that the individual executes and the effect to which he is subjected are in a positive or negative relationship with his needs, interests, and postures” (PÉREZ; FOSSA; BARROS, 2020, p. 508)

seu desenvolvimento e na regulação da conduta do indivíduo. Complementam que as reações expressivas de bebês e de crianças tornam-se as mediadoras centrais na regulação de sua ação, possibilitada por intermédio da sua função semiótica como signos para os outros.

Em vista disso, podemos afirmar que as reações expressivas podem ser conceituadas como um sistema de signos culturalmente construídos, um tipo de elo entre a cultura e o indivíduo. O desenvolvimento da afetividade estará sempre atrelado às normas culturais nas quais o indivíduo está inserido e, desse modo, não são fixas e universais, variam de acordo com o movimento da sociedade em que se vive.

Na esfera da afetividade, outro conceito importante diz respeito às classes de estados emocionais. Protassova (2021) aborda a educação emocional na Rússia, e segundo ela:

Quando a criança cresce, suas emoções tornam-se mais elaboradas, detalhadas, seus conteúdos aumentam e se entrelaçam com os processos psíquicos. Os sentimentos podem ser classificados em morais, estéticos, práticos e intelectuais, e a experiência ampliada regula a expressão empática em palavras, entonações, movimentos oculares, gestos e ações. Algumas emoções são superficiais, algumas são profundas, nem sempre correspondem a sentimentos, e com crianças, eles podem facilmente mudar sua escala⁷⁶ (PROTASSOVA, 2021, p. 98, tradução nossa).

Assim, para a autora, as atividades e comunicação com adultos e pares auxiliam na elaboração das emoções e sentimentos. Entretanto, na formação de sentimentos morais, Protassova (2021, p. 101, tradução nossa) ressalta: “é necessário que as ideias morais da criança se tornem os motivos propulsores de seu comportamento e que ela tenha não apenas uma compreensão, mas também uma atitude emocional positiva em relação às suas obrigações morais”⁷⁷.

Neste aspecto fica ainda mais evidente o papel essencial da cultura na formação destes valores e como determinadas emoções podem, de fato, serem mais

⁷⁶ “When the child grows up, his/her emotions become more elaborated, detailed, their contents increase and interweave with psychic processes. Feelings may be classified into moral, aesthetic, practical, and intellectual, and the enlarging experience regulates the empathetic expression in words, intonations, eye movements, gestures, and deeds. Some emotions are superficial, some are deep, they do not always correspond to feelings, and with children, they may easily change their scale” (PROTASSOVA, 2021, p. 98)

⁷⁷ “It is necessary that the child’s moral ideas become the driving motives of his behavior and that he has not only an understanding of, but also a positive emotional attitude toward his moral obligations” (PROTASSOVA, 2021, p. 101).

superficiais e momentâneas. Todavia, os sentimentos, tais como, os morais só podem ser constituídos e sentidos quando a pessoa está imersa nas relações sociais estabelecidas, bem como nos motivos que influenciam suas ações.

Para Sawaia (2000, p. 14), na concepção vigotskiana as emoções “também são funções mediadas, são sentimentos humanos superiores, pois, até o próprio organismo reage a significados de forma que as sinapses cerebrais são mediadas socialmente”. No seu estudo, destaca a diversidade no uso destes conceitos, mas prefere diferenciá-los pela temporalidade. Neste aspecto, embasada em Spinoza (2009), ela afirma que o autor distingue *afección* de afeto em termos de duração e assegura que “toda afeição é instantânea, é o efeito imediato de uma imagem de coisa sobre mim (...) o momento presente da percepção” (SAWAIA, 2000, p. 14).

Já em relação ao afeto, Sawaia (2000, p. 14) revela que “é a transição vivida do estado precedente ao atual e do atual ao seguinte (...) varia em tempo e intensidade”. Seguindo nesse pensamento spinoziano, a autora diferencia emoções de sentimentos também pela duração e intensidade, pois como ela mesma manifesta, o conceito mais amplo denomina-se afetividade.

A **emoção** é o afeto que irrompe na relação imediata e é momentânea, breve, centrada em objetos ou imagens que interrompem o fluxo normal da conduta de alguém, provocando modificações corpóreas e comportamentais, facilmente constatáveis. O que não significa que seu conteúdo seja elaborado na situação. Ele tem história, depende da minha memória e dos outros das minhas relações (...) **Sentimento** é a emoção sem prazo, com longa duração, que não se refere a coisas (objetos ou ideias) específicas. É o tom emocional que caracteriza a forma como me coloco no mundo. (...) **Afetividade** é o nome atribuído à capacidade humana de elevar seus instintos à altura da consciência, por meio dos significados, de mediar a afecção pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo nossa potência de ação. (SAWAIA, 2000, p. 15, grifo nosso)

Sawaia (2000) subsidia e reforça nosso posicionamento em relação à distinção entre as classes de estados emocionais e, desse modo, nos permite assumir o termo afetividade para englobar o conjunto de reações ligadas à dimensão afetiva humana. Compreendemos ao longo desta pesquisa que mesmo Vigotsky não tendo tempo de vida para aprofundar os conceitos envolvidos na esfera afetiva humana, atualmente, diversos autores de distintos países realizaram esses aprofundamentos.

Por sua vez, Zaporozhets (2017) ao apontar que as emoções podem se manifestar por comunicações verbais ou não verbais, nos auxilia na compreensão das

implicações de reconhecermos as reações emocionais das pessoas para o campo educacional. Discernir nestas expressões como os sentimentos e as emoções afetam o sujeito é de vital importância no ambiente escolar. Para o autor, “os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não são dados ao homem no momento de seu nascimento. Eles se formam no processo da vida, sob o efeito da educação” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 143).

A explicação sobre como os sentimentos podem ser diferenciados em determinadas sociedades perpassa por seu caráter social. Martins (2004, p. 90) discute que, “é sob influência decisiva da cultura que as atitudes emocionais, os afetos, vão adquirindo o caráter de sentimento”.

Sobre tais distinções, Vadeboncoeur e Collie (2013) referem-se ao estudo de Wikan (1988) a respeito da experiência e expressão de luto entre mães balinesas e egípcias, após a morte de seus filhos. De acordo com Wikan (1988), as mães egípcias experimentam uma dor intensa, gritam e choram. Em contraste, as mães balinesas, embora também possam chorar um pouco, mantêm a calma, riem, brincam e permanecem alegres. A autora observa que na cultura egípcia o vínculo entre a mãe e seu filho é entendido como inquebrantável, já na cultura balinesa, esse elo não é tido como um relacionamento único e insubstituível, mas o seu grande valor reside na ideia de renunciar ao que que é mais caro.

Para Holodynski e Wolfgang (2012), este caráter social dos sentimentos ocorre pelo fato de que imersos na cultura, os indivíduos aprendem as formas normativas de expressar emoções sejam elas em rituais, festas de aniversário, celebrações, funerais ou mesmo em interações informais com amigos. Estas normas reforçadas pela mídia, influenciam e estão presentes no ambiente escolar. Portanto, é neste contexto que o sujeito aprende e se desenvolve.

Ainda sobre a relevância do desenvolvimento afetivo, Vasilievna (2011), declara:

As emoções podem obscurecer a percepção do mundo circundante ou decorá-lo com cores vivas, direcionar o pensamento para a criatividade ou melancolia, tornar os movimentos leves e fluidos ou, ao contrário, desajeitados. (...) As emoções ativam e organizam a percepção, o pensamento e a aspiração de uma pessoa⁷⁸ (VASILIEVNA, 2011, p. 13, tradução nossa).

⁷⁸ “Эмоции могут омрачить восприятие окружающего мира или разукрасить его яркими красками, повернуть ход мыслей к творчеству или меланхолии, сделать движения лёгкими и плавными

A compreensão de Vasilievna (2011) referente às emoções dialoga com a proposição de Zaporozhets (2017) ao salientar como a escola pode ser um espaço de relações positivas ou negativas, pois quando o ambiente não é acolhedor e respeitoso, tende a causar repulsa, medo ou tristeza. Nisso reside a importância das emoções e dos sentimentos sobre o desenvolvimento humano. E nesse pensamento, o autor corrobora com o propósito de Vigotski (2018, p. 76, tradução nossa), “nada grandioso na vida pode acontecer sem um sentimento poderoso”⁷⁹.

Em vista disso, o professor precisa atentar e estimular o desenvolvimento da regulação das emoções, incentivando a criança a reconhecer suas emoções, sentimentos e, principalmente possibilitar-lhe situações para expressar-se e perceber essas sensações. A intencionalidade docente ao propor atividades do tipo afetivas para as crianças precisam estar ligadas ao desenvolvimento da consciência das crianças sobre os motivos e causas de diferentes sentimentos ou emoções, de forma que ao longo do processo de desenvolvimento elas alcancem a autorregulação desta esfera afetiva, ou seja, a capacidade de modificar emoções e sentimentos em termos de sua qualidade, intensidade, curso e expressão (HOLODYNSKI e WOLFGANG, 2012).

Diante disso, Zaporozhets (2017) orienta a ação do professor:

Quando não existe uma educação correta, algumas crianças começam a reagir emocionalmente diante de qualquer dificuldade ou insucesso, ainda que seja insignificante, e podem chorar, espernear etc. A tarefa do professor consiste em prestar oportuna atenção a essas crianças que se excitam emocionalmente e, em caso de necessidade, tranquilizá-las e distraí-las, retirando-as da situação que as inquieta, e ensinar-lhes, pouco a pouco, a conterem-se, a dirigirem seus sentimentos (ZAPOROZHETS, 2017, p. 141).

Zaporozhets (2017) além de auxiliar no direcionamento das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autorregulação das emoções e dos sentimentos, enfatiza o cuidado que o professor deve ter ao observar as situações que causam a excitação emocional da criança, de modo que, gradativamente, com a mediação docente, a criança aprenda a reconhecer como as situações afetam o seu

или, наоборот, неуклюжими. (...) Эмо-ции активизируют и организуют восприятие, мышление и устремление человека” (VASILIEVNA, 2011, p. 13).

⁷⁹ “nada grandioso na vida pode acontecer sem um sentimento poderoso”. nada grandioso en la vida puede hacerse sin un poderoso sentimiento” (VIGOTSKI, 2018, p. 76)

comportamento e modificá-lo à medida que também aprende a organizá-lo e regulá-lo.

Vigotsky (2001) aponta um fundamento educacional de extrema relevância:

(...) A verdade deve ser o fundamento da educação desde tenra idade, porque uma noção incorreta é também um comportamento incorreto. Se desde a infância a criança se acostuma a acreditar no "cuco", no "velho do saco", na feiticeira, na cegonha que traz bebês, com tudo isso não só sua psique fica obstruída, mas pior, sua conduta é falsamente determinada. É bastante claro que a criança ou têm medo ou é atraída para este mundo encantado, mas nunca é passiva diante dele⁸⁰ (VIGOTSKY, 2001, p. 380, tradução nossa).

Tais situações apontadas por Vigotsky (2001) não são raras acontecerem na escola, como reflexo da educação familiar. É um tipo de educação pautada em mentiras fantasiosas como forma de amedrontar a criança, que ainda não tem clareza sobre os conceitos envolvidos na mentira, ao mesmo tempo que o adulto obtém certa vantagem imediata ao fazer com que a criança desista de realizar determinada ação. O autor reforça os prejuízos pedagógicos e psicológicos destas atitudes para o desenvolvimento da psique das crianças, pois cristalizará comportamentos incorretos e falsos. Quando o professor ou o adulto recorre a estes argumentos fantasiosos, a criança os aprende, como verdade, por um tempo considerável funesto para suas aprendizagens críticas. Nesta direção, Vigotsky (2001, p. 381, tradução nossa) adverte que: “o resultado dessa educação é tornar alguém cego, surdo e mudo em relação ao mundo (...) a linha educativa com o mínimo esforço”⁸¹.

Este tipo de tratamento com as crianças desrespeita sua formação, induz a uma realidade inexistente e é uma forma de opressão, pois como afirma Vigotsky (2001, p. 383, tradução nossa), “o que sentimos é sempre real”⁸². Portanto, o adulto ao utilizar-se destas ferramentas manipula a criança, ensinando-a sob bases politicamente incorretas ao desenvolvimento de cidadãos críticos e autônomos, como todo plano educacional prioriza na letra da lei.

⁸⁰(...) La verdad debe convertirse en el fundamento de la educación desde la más temprana edad, porque una noción incorrecta es también un comportamiento incorrecto. Si desde la infancia el niño se acostumbra a creer en el “cuco”, en el “viejo de la bolsa”, en la hechicera, en la cigüeña que trae a los bebés, con todo eso no sólo se obstruye su psiquis, sino lo que es peor, se determina falsamente su conducta. Resulta completamente claro que el niño o bien teme o bien se siente atraído hacia ese mundo encantado, pero jamás permanece pasivo ante él” (VIGOTSKY, 2001, p. 380).

⁸¹ “el resultado de esta educación es fabricar alguien ciego, sordo y mudo en relación con el mundo (...) la línea educativa del menor esfuerzo” (Vigotsky, 2001, p. 381).

⁸² “lo que sentimos es siempre real” (Vigotsky, 2001, p. 383).

Ao contrário dessas ações, Vigotsky (2001) reporta-se ao desenvolvimento da afetividade pelo uso da Arte e da imaginação, as quais permitem à criança vivenciar determinadas emoções e sentimentos para aprender a regular e compreender como ela é afetada por eles.

Vigotski (2007) e Leontiev (2021) apresentam a dimensão afetiva e cognitiva como unidade e são dois conceitos recorrentes em seus textos. Ambos argumentam que as dicotomias reduzem e, em muitos casos, inferiorizam as emoções, pois conduzem a concepções tendenciosas alusivas à não relevância do desenvolvimento afetivo nos seres humanos. Para Gomes (2014):

Esse olhar dicotomizado, que elege o corpo como a instância produtora do problema na escola, é o mesmo que delega às emoções o papel de “interferências negativas” que, presentes, podem dar origem aos problemas de aprendizagem, numa visão reducionista dos elementos que perpassam a relação sujeito-objeto e, principalmente, do lugar ocupado pelos processos afetivos na constituição do conhecimento (GOMES, 2014, p. 164).

Este tipo de educação fragmentada entre as esferas da cognição e da afetividade, com foco na emoção associa-se aos interesses neoliberais que reforçam a manutenção das desigualdades entre as classes sociais e negligenciam a emancipação de parte da sociedade.

Para Sawaia (2000, p. 3), Vigotsky (1997) intencionou provocar uma “revolução ontológica e epistemológica na Psicologia da época, criando uma Psicologia Geral capaz de superar as cisões provocadas pelas teorias dominantes, abrindo-as ao diálogo para substituírem a causalidade monista pela dialética”. Nessa direção, Vigotsky (1997) lutou contra as fragmentações no desenvolvimento da afetividade e apontou a dialética como caminho para superá-las.

A esse respeito, confeccionamos o Quadro 12, interessadas em detalharmos como este conceito foi recorrente nas pesquisas analisadas.

Quadro 12 – A unidade afetivo-cognitiva nas pesquisas bibliográficas

FA2 (Brasil)	"Inseparável da cognição e da aprendizagem" (SOUZA; HICKMANN A.; ANSINELLI-LUZ; HICKMANN G, 2020, p. 389)
-----------------	---

FA3 (Brasil)	constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos (Martins, 2007, p. 129) (...) Vigotski não deixou de contemplar o afetivo e o cognitivo como uma unidade constante nesse processo, mediando a relação atividade-consciência na constituição do psiquismo humano (...) Vigotski buscou compreender esta unidade por intermédio dos signos e instrumentos, dando aos processos afetivos e cognitivos uma conotação social e simbólica (GOMES, 2014, p. 165).
FA4 (Brasil)	Podemos inferir que o ponto em comum entre as pesquisas (...) é o reconhecimento da unidade afetivo-cognitiva como produto de uma relação interfuncional, como uma unidade, e a vinculação dessa unidade com a educação escolar (SASAKI; SFORNI; BELIERI, 2021, p. 86).
FA5 (Brasil)	A exigência que se coloca ao se assumir a diferenciação entre emoções e sentimentos é não tratar ambos de modo dicotômico ou fragmentado, mas em unidade (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 6).
FA12 (EUA)	Tendência ocidental de dicotomizar cognição e emoção, e então privilegiar a primeira em detrimento da segunda, não é surpreendente que os ambientes escolares não tenham se saído bem em promover as capacidades sociais e emocionais das crianças ou em apoiar as relações entre alunos e professores (...) A experiência emocional é uma unidade de análise para a situação social de desenvolvimento, o sistema de relações entre a criança e o meio social fundamentado no significado (...) Uma perspectiva vygotkiana apresenta a unificação como fundamento para a aprendizagem e o desenvolvimento, incluindo a unidade do intelecto e do afeto, a unidade do individual e do social e a unidade da fala, do pensamento e do sentimento que nós elaboramos (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 201).
FA14 (Reino Unido)	Andrew (2015) argumenta que essa razão binária sobre a maneira de pensar da emoção cria muitos equívocos em torno da emoção, um dos quais é que as emoções são menos confiáveis do que a racionalidade (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 191).
FA17 (Rússia)	A unidade de afeto e intelecto que desempenha um papel fundamental na teoria histórico-cultural do desenvolvimento mental da criança. Em tenra idade, a principal característica da consciência das crianças é a unidade de percepção e ação afetiva. Durante o período em que a criança vive a crise de três anos, pela primeira vez, manifesta-se uma violação da unidade de afeto e intelecto (GAVRILOVA; BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAкса, 2020, p. 116).

Fonte: Elaboração própria.

Para Fleer, Gonzalez Rey e Veresov (2017, p. 6, tradução nossa), “Vygotsky não separou as emoções de outros processos psicológicos, como a imaginação ou a cognição”⁸³. Julgamos também interessante retomar que para Vigotsky (2001, p. 184, tradução nossa) “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educacional”⁸⁴. Assim, não é aceitável dicotomizar o desenvolvimento cognitivo do afetivo quando se busca uma educação emancipatória.

⁸³ “Vygotsky did not separate out emotions from other psychological processes, such as imagination or cognition” (FLEER; GONZALEZ REY; VERESOV, 2017, p. 6)

⁸⁴ “Las reacciones emocionales ejercen una influencia esencial y absoluta en todas las formas de nuestra conducta y en todos los momentos del proceso educativo” (VIGOTSKY, 2001, p. 184)

Em conformidade com Vygotski (2000), as reações emocionais devem compor o fundamento do processo educacional e, deste modo, fragmentar ou negligenciar a indissociabilidade dos sentimentos e das emoções é olhar para o sujeito de modo parcial, empobrecendo a própria concepção de natureza humana.

O renomado neurocientista português Damásio (2018, p. 124) reitera este argumento ao declarar que “a maioria das emoções e sentimentos é essencial para impulsionar o processo intelectual e criativo” e, portanto, possui um grande potencial para a educação.

No estudo de Williford, Vick, Vitiello e Downer (2013, p. 164, tradução nossa) identificamos proposição semelhante: “a regulação bem-sucedida do afeto influencia o funcionamento das crianças nos domínios comportamental, acadêmico e social”⁸⁵. E para corroborar, Cliffe e Solvason (2020, p. 190, tradução nossa) declaram: “como sociedade, priorizamos o conhecimento e a razão, deixando pouco espaço para emoções e sentimentos. No entanto, sem a influência das emoções, o conhecimento e o pensamento são tristemente empobrecidos”⁸⁶.

A propósito, esta realidade não se limita à sociedade inglesa ou estadunidense, ainda que as causas específicas das emoções e expressões exibidas em determinadas situações produzam uma enorme diversidade entre as culturas. Outrossim, em todos os artigos e culturas citadas, a valorização do desenvolvimento da unidade afetivo cognitiva, até então, não é uma realidade.

Para Gavrilova, Belolutskaya, Tarasova e Veraksa (2020, p. 123, tradução nossa), “do ponto de vista dialético, o desenvolvimento emocional e cognitivo atuam como opostos e são a base para a construção de relações estruturais. Como opostos, eles podem estar em relações de transformação, identificação e unidade”⁸⁷. Os autores corroboram com a afirmação de Vygotski (2000) sobre a imprescindibilidade da concepção dialética para superar qualquer dicotomia ou fragmentação na compreensão do desenvolvimento humano.

⁸⁵ “the successful regulation of affect influences children’s functioning in behavioral, academic, and social domains”(WILLIFORD; VICK; VITIELLO; DOWNER, 2013, p. 164)

⁸⁶ “As a society, we prioritise knowledge and reason which leaves little room for emotion, feelings (the more rational response that we give to an emotion) and empathically based encounters; yet without the influence of emotions, knowledge and thinking are sadly impoverished” (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 190)

⁸⁷ “с иалектической точкой зрения эмоциональное и когнитивное развитие выступают как противоположности и являются основаниями для построения структурных отношений. Как противоположности они могут находиться в отношениях превращения, отождествления, единства” (GAVRILOVA; BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAKSA, 2020, p. 123)

Rememoramos que, na construção desta dissertação buscamos em nossa argumentação teórica, elencar os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, tais como: funções psíquicas superiores, atividade mediadora e zona de desenvolvimento proximal, além de explorar e conectar tais conceitos com proposições para o desenvolvimento da unidade afetivo cognitiva. Em consideração a isso, Sasaki, Sforini e Belieri (2021) argumentam que:

Vigotski, bem como Leontiev e Luria, consideram a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva e, portanto, na atividade de apreender as significações da realidade objetiva estão imbricados, além do pensamento, os sentimentos, os afetos e a emoção. (SASAKI; SFORNI, BELIERI, 2021, p. 76)

Reforçando, assim, a indissociabilidade entre os sentimentos e as emoções na compreensão da realidade objetiva, Souza, Hickmann A., Ansinelli-Luz e Hickmann G. (2020, p. 397) também asseguram que “a emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana”.

Gomes (2014) reitera que:

Vigotski buscou explicar e compreender a constituição dos processos cognitivos e afetivos por meio da atividade do sujeito intermediada pelos instrumentos e signos que, ao serem apropriados, passam a fazer parte da consciência, conformando a particularidade psíquica de cada indivíduo humano (GOMES, 2014, p. 166).

Nessa lógica, Vadeboncoeur e Collie (2013, p. 208, tradução nossa) abordam o conceito de Funções Psicológicas Superiores afirmando que “elas nos permitem operar independentemente de sugestões contextuais e, portanto, obter controle sobre nosso próprio comportamento”⁸⁸. Este controle associa-se à autorregulação da conduta ou como denomina Vigotsky (2000), autodomínio da conduta, ou seja, o desenvolvimento mais aprofundado das funções psíquicas superiores, tais como: atenção voluntária, atenção volitiva, memória voluntária, entre outras.

Em relação aos conceitos de atividade principal, mediação e, em especial, a atividade mediadora, Batista, Pasqualini e Magalhães (2022) destacam:

⁸⁸ “Higher, or specifically human, psychological functions enable us to operate independently from contextual cues, and therefore to gain control over our own behavior” (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 208).

A qualidade da mediação evoca experiências emocionais que determinam o tipo de influência que o ambiente exercerá no desenvolvimento cognitivo. Para abordar o desenvolvimento das emoções e sentimentos na idade pré-escolar, tomaremos como eixo orientador a atividade que guia a formação de novas capacidades do psiquismo neste período. A atividade é tomada como categoria central para a explicação do processo de desenvolvimento humano (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 14)

Já Leontiev (2021, p. 104) argumenta que “a introdução da categoria da atividade na psicologia altera todo o sistema conceitual do saber psicológico (...) a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade” e está intimamente ligado ao conceito de motivo. Neste caso, como afirma o autor, a ideia da análise da atividade na psicologia foi proposto nos trabalhos iniciais de Vigotsky, e mais:

Foram introduzidos os conceitos de instrumento, operações com instrumentos (instrumentais), o conceito de objeto e mais tarde de motivo (...) o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; atividade “não motivada” não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto (LEONTIEV, 2021, p. 122).

Por conseguinte, Clarà (2015) aprofunda a discussão sobre a relação entre os conceitos de emoção, sentimento e atividade e esclarece:

(..) a emoção é causada pela ação do objeto dentro da atividade, mas essa ação é mediada por representações. Argumenta-se que o tipo de representação que medeia principalmente a causalidade da emoção é o que Vygotsky chamou de *perezhivanie*⁸⁹ (CLARÀ, 2015, p. 37, tradução nossa).

A autora acrescenta ainda que “o sentimento é a transformação que a atividade produz no sujeito (...) A emoção está sempre e continuamente presente em qualquer atividade”⁹⁰ (CLARÀ, 2015, p. 45, tradução nossa).

Estes estudos que relacionam o conceito de atividade com o desenvolvimento afetivo nos auxiliam a ampliar tal relação para o conceito de atividade principal da

⁸⁹ “It is argued that emotion is caused by the agency of the object within activity, but this agency is mediated by representations. It is argued that the kind of representation which mainly mediates emotion causation is what Vygotsky called *perezhivanie*” (CLARÀ, 2015, p. 37)

⁹⁰ “Feeling is the transformation that activity produces on the subject (...) emotion is always and continuously present in any activity” (CLARÀ, 2015, p. 45).

criança - o jogo de papéis, pouco conhecido e utilizado escassamente na Educação Infantil. Elkonin (1998), é uma grande referência para abordar sobre o jogo de papéis, para o autor trata-se de uma ação lúdica em que a criança é protagonista no jogo, este tipo de atividade permite à ela, assumir neste papel, se deseja ser ela, outra pessoa ou qualquer personagem que sua imaginação permitir.

Essa atividade, mais intensa e ampla, da fantasia nos entretenimentos infantis explica-se pelo desejo muito recôndito que a criança sente de, por meio do jogo, ser algo, representar um papel (...) ao representar um papel, transmuda em sua imaginação tudo quanto a rodeia, e isso adquire o aspecto e o sentido de que, no momento dado, essa representação necessita. (ELKONIN, 2009, p. 26)

Em vista disso, podemos retomar a respeito da criação infantil estar associada às experiências vividas por ela, no jogo de papéis, a criatividade também ter relação direta com as relações que estabelece em sua vivência social.

O conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano. (ELKONIN, 2009, p. 35)

Elkonin (2009) aprofunda tanto a contextualização, quanto a importância do jogo de papéis como atividade principal das crianças na Educação Infantil e, incita sobre a arte e a fantasia presentes nestas ações. Consideramos relevante ampliar esta investigação para pesquisas futuras, pois nos parece muito propício a compreensão do jogo de papéis e todo seu caráter lúdico para desenvolvimento da afetividade.

Segundo Veresov (2016), outro conceito importante na Teoria Histórico-Cultural e pouco conhecido é o de *perezhivanie*, traduzido como vivência. Ele nos permite estudar o desenvolvimento em sua complexidade dialética e o papel e a influência do ambiente social no curso do desenvolvimento infantil em relação às leis do desenvolvimento. Para o autor:

(...) a *perezhivanie* dramática é uma ferramenta analítica para análise do complexo processo de gênese da mente humana em dois aspectos dialéticos chave (1) contradições e (2) reorganização qualitativa. A *perezhivanie* dramática de um indivíduo torna uma situação social em

uma situação social de desenvolvimento⁹¹ (VERESOV, 2016, p. 132, tradução nossa).

De acordo com Veresov (2016), para Vigotsky a dinâmica da personalidade é o drama e está relacionada com a natureza contraditória do desenvolvimento humano. “O princípio básico do funcionamento das funções superiores (personalidade) é social, implicando interação de funções, no lugar de interação entre pessoas. Eles podem ser mais plenamente desenvolvidos na forma de drama”⁹² (VYGOTSKY, 1989, p. 59, tradução nossa). Segundo o autor, não há desenvolvimento sem contradições, dramas e eventos dramáticos, retratando-os por meio da *perezhivanie* dramática. Sobre isso, Vygotsky (1989) afirma:

(...)O princípio básico do funcionamento das funções superiores (personalidade) é social, implicando a interação de funções, no lugar da interação entre pessoas. Eles podem ser mais plenamente desenvolvidos na forma de drama⁹³ (VYGOTSKY, 1989, p. 59, tradução nossa).

Compreendemos a riqueza e a relevância do conceito *perezhivanie* na obra de Vigotsky, contudo neste momento nos detivemos na sua breve apresentação e na complexa relação com outros conceitos da Teoria Histórico-Cultural e buscamos, resumidamente, demonstrar sua presença nos artigos apreciados que, em nossa análise, comprova profundidade e qualidade das pesquisas selecionadas, pois não se limitam à tradução conceitual, mas apresentam tais conceitos como um importante conteúdo teórico e prático.

Brodova e Leong (2018) apresentam o programa educacional chamado *Tools of the Mind (Tools)*, desenvolvido em 18 estados e 160 distritos e programas escolares dos EUA e Canadá. A experiência relatada neste estudo reforça como os conceitos da Teoria Histórico-Cultural são executados em instituições ao redor do mundo e nele os autores anunciam que “o princípio vygotskiano de mediação social da

⁹¹ “(...) dramatic *perezhivanie* is a theoretical tool for analysis of the complex process of sociocultural genesis of human mind in two key dialectical aspects (1) contradictions and (2) qualitative reorganization. An individual’s dramatic *perezhivanie* makes a social situation into a social situation of development” (VERESOV, 2016, p. 132).

⁹² “The basic principle of the functioning of higher functions (personality) is social, entailing interaction of functions, in place of interaction between people. They can be most fully developed in the form of drama” (VYGOTSKY, 1989, p. 59).

⁹³ “the basic principle of the functioning of higher functions (personality) is social, entailing interaction [autostimulation, “to enter into control of one’s own body,” control-note by Vygotsky] of functions, in place of interaction between people. They can be most fully developed in the form of drama” (VYGOTSKY, 1989, p. 59).

aprendizagem é operacionalizado no *Tools* por meio do estabelecimento de interações adulto-criança e criança-criança”⁹⁴ (BRODOVA; LEONG, 2018, p. 226, tradução nossa).

Como já discutido na primeira diretriz, os autores expressam a metodologia nas instituições de ensino, alegando que “a mediação social na sala de aula dessas escolas ocorre na forma de andaimes (*scaffolding*) fornecidos por adultos ou colegas e na forma de brincadeiras de faz de conta maduras em que as crianças se envolvem com seus colegas”. Para eles, “um andaime (*scaffolding*) apropriado é aquele que não apenas torna mais fácil para uma criança concluir uma tarefa atual ou traz à tona os comportamentos mais maduros até o momento, mas desempenha um papel na construção da mente”. Essas interações devem estar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança, de modo que possam apoiar as próprias habilidades e conhecimentos que estão à beira da emergência. E, segundo os pesquisadores, foram realizadas várias avaliações randomizadas e controladas do programa, no qual todo o currículo do *Tools* ou alguns dos seus elementos foram comparados a outros currículos da primeira infância. Para Brodova e Leong (2018), em todos esses estudos as crianças das salas do *Tools* demonstraram o mesmo progresso anual nas medidas acadêmicas (melhora na qualidade da sala de aula e a autorregulação das crianças).

Quanto à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vigotsky, encontramos no artigo de Souza, Hickmann A., Ansinelli-Luz e Hickmann G. (2020) e apontamos como elementos primordiais os trabalhos de cooperação e imitação que podem ser utilizados pelos professores. Neste aspecto:

Professores e escolares mais experientes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes menos experientes na relação, assim como os menos experientes também podem ter sua parcela de contribuição para o desenvolvimento dos mais experientes e até mesmo dos professores (SOUZA; HICKMANN A.; ANSINELLI-LUZ; HICKMANN G, 2020, p. 385).

Dentre as singularidades da análise, encontramos os principais conceitos apresentados em nosso referencial teórico nos artigos selecionados. Igualmente, ao analisarmos as referências bibliográficas utilizadas nesses estudos, encontramos

⁹⁴ “The Vygotskian principle of social mediation of learning is operationalized in *Tools* through establishing adult-child and child-child interactions” (BRODOVA; LEONG, 2018, p. 226).

diversas obras de Vigotsky, das quais ainda não tínhamos tido acesso, no idioma inglês, espanhol e em russo. Assim, a leitura dos artigos nos proporcionou maior conhecimento sobre as bases teóricas utilizadas pelos pesquisadores e nos proporcionou alcance a obra de Vigotsky dispersa pelo mundo em artigos e/ou livros publicados em sítios eletrônicos/repositórios internacionais.

Por fim, após reiterarmos que a dimensão afetiva na Teoria Histórico-Cultural é compreendida como uma unidade e, por isso, não há possibilidade de fragmentação, ou melhor, seria incoerente desenvolver o cognitivo em detrimento das emoções, passamos agora à análise das proposições que buscam o desenvolvimento afetivo nas chamadas “habilidades socioemocionais”.

A começar pelo artigo de Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), de acordo com as autoras o Fórum Internacional de Políticas Públicas: educar para as competências do século XXI, realizado em São Paulo em 2014, demarcou as competências socioemocionais como necessárias no ensino para garantir o sucesso das crianças e adolescentes. De acordo com o site do Ministério da Educação (BRASIL, 2014), este evento é promovido pelo próprio Ministério da Educação, pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Instituto Ayrton Senna. Tais dados são relevantes para analisar os interesses que movem o surgimento desta proposta de compreender o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos como uma habilidade ou competência a ser atingida.

Segundo Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), duas grandes ações culminaram deste fórum. Primeiro um projeto piloto na cidade do Rio de Janeiro para implementação de avaliações escolares a fim de medir a formação de competências socioemocionais e, segundo, a incorporação das habilidades socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concordamos com as autoras ao destacarem que:

Embora hegemônica, a teoria das competências reedita a amplamente problematizada dicotomia entre razão e emoção. Superar tal dicotomia é um desafio histórico posto por Vigotsky (2000; 2001; 2004; 2006b) e outros pesquisadores que assumem o materialismo histórico-dialético como método de investigação e compreensão da psicologia (BATISTA; PASQUALINI; MAGALHÃES, 2022, p. 2).

No artigo de Protassova (2021, p. 97, tradução nossa), voltado à análise da educação emocional na Rússia, a autora pontua que “a 'virada emocional' nas ciências humanas tocou a esfera educacional de uma maneira interessante, na qual a abordagem tradicional soviética-russa foi substituída pelos termos ocidentalizados de inteligência emocional”⁹⁵.

Vadeboncoeur e Collie (2013) aponta outro termo utilizado, referente à *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL). Nele, as autoras norte americanas salientam:

Vygotsky nos forneceu uma estrutura teórica e metodológica holística que responde às críticas da inteligência emocional e do programa SEAL, oferecendo uma teoria unificada de aprendizagem e desenvolvimento. (...) No lugar da perspectiva holística de Vygotsky, o que vemos atualmente nos Estados Unidos é um movimento para corrigir a bifurcação de cognição e emoção na educação sendo transformada para se adequar a um contexto político e econômico significativamente em desacordo com a realização de mudanças reais⁹⁶ (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 222 - tradução nossa).

Sasaki, Sforini e Belieri (2021) apresentam em seu artigo os dados de Silva (2018) que identifica os possíveis impactos da formação de competências socioemocionais na educação da classe trabalhadora, apoiado na Teoria Histórico-Cultural. Este autor contrapõe-se à defesa de que a escolarização deve desenvolver competências socioemocionais, pois nega a existência de competências cognitivas e outras, estritamente sociais e emocionais.

Vadeboncoeur e Collie (2013) retratam o histórico da implementação dos programas SEAL nos Estados Unidos e asseveram que as abordagens de aprendizagem social e emocional nestas escolas americanas foram recebidas por fortes críticas de várias frentes, pois representam interesses e ideologias conflitantes.

A popularização do conceito de inteligência emocional (...) levou a um crescente interesse por estes programas (SEL) por professores e

⁹⁵ “The ‘emotional turn’ in the human sciences has touched on the educational sphere in an interesting way, where the traditional Soviet-Russian approach was replaced by the westernized terms of emotional intelligence” (PROTASSOVA, 2021, p. 97)

⁹⁶ “Vygotsky provided us with a holistic theoretical and methodological framework that speaks back to the critiques of emotional intelligence and SEAL programs by offering a unified theory of learning and development (...) In place of Vygotsky’s holistic perspective, what we see currently in the United States is a move to redress the bifurcation of cognition and emotion in education being transformed to suit a political and economic context significantly at odds with making real change” (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 222).

administradores em escolas nos Estados Unidos. Em 2003, mais de 200 programas educacionais foram criados⁹⁷ (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 202, tradução nossa).

Todavia, após esta veloz implementação:

Pesquisas e avaliações começaram a revelar problemas críticos que questionavam os conceitos na base dos programas, os próprios programas e a maneira como eram implementados. Também foram apresentados argumentos de que a inteligência emocional e os programas SEAL são em grande parte amplamente atóricos (...) Significativamente, críticas observaram que a visão de SEL em todos os programas é decididamente individualista, comportamental, e acultural⁹⁸ (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 204, tradução nossa).

Para Vadeboncoeur e Collie (2013, p. 204, tradução nossa), muitos destes programas SEAL, baliza suas práticas pelas “regras, contratos comportamentais, escolhas fabricadas e atividades estruturadas – em vez de relacionamento social, engajamento e pertencimento”⁹⁹. No artigo britânico, Cliffe e Solvason (2020, p. 192, tradução nossa) apoiam a mesma compreensão e reiteram, “conceitos neoliberais e binários de racionalidade, essencialismo e aquisição de conhecimento ocupam uma posição, enquanto a importância das respostas emocionais no pensamento, conhecimento, sentido e o significado ocupa outro”¹⁰⁰. Nos aliamos à Vadeboncoeur e Collie (2013, p. 205, tradução nossa), ao compreendermos “a perspectiva vygotskiana como resposta radical e necessária para superação desta concepção”¹⁰¹.

⁹⁷ “The popularization of the concept of emotional intelligence (...) led to a burgeoning interest in programs of social and emotional learning (SEL) by teachers and administrators in schools across the United States. By 2003, more than 200 educational programs had been created” (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 202)

⁹⁸ “Research and evaluations started revealing critical problems that called into question the concepts at the foundation of the programs, the programs themselves, and the way they were implemented. (...) were also advanced that emotional intelligence and SEL programs are largely atheoretical (...) Significantly, critiques noted that the view of SEL across programs is decidedly individualistic, behavioral, and acultural” (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 204).

⁹⁹ “Practices based on rules, behavioral contracts, manufactured “choices” and structured activities—rather than as social relationship, engagement and belonging” (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 204).

¹⁰⁰ “Neo-liberal and binary concepts of rationality, essentialism and knowledge acquisition (and how this relates to human capital and the social power needed to compete within the global market) occupy one stance, whereas, the importance of emotional responses on thinking, knowledge, sense and meaning occupies another” (Cliffe; Solvason, 2020, p. 192)

¹⁰¹ “A Vygotskian perspective may be a much needed and radical response” (VADEBONCOEUR; COLLIE, 2013, p. 205).

Defendemos pelo nosso referencial teórico que a dicotomização entre razão e emoção, afeto e cognição são convenientes no contexto político e econômico da sociedade capitalista, pois a manutenção das desigualdades é interessante ao cenário vigente e cumpre sua função social, pois o desenvolvimento integral do ser humano, sem fragmentações, desorganiza a lógica opressiva e condicionadora, necessária ao sistema.

Se considerarmos que emoções e sentimentos estão presentes em toda a atividade humana, precisamos, igualmente, ponderar a relevância do desenvolvimento da dimensão afetiva para reforçar a não aceitação das relações de poder e de opressões. A despeito disso, Cliffe e Solvason (2020, p. 189, tradução nossa) escrevem: “as emoções são políticas e fortemente influentes em questões relativas à justiça social e práticas (in)equitativas”¹⁰². Nesse aspecto, programas voltados à categorização e ao desenvolvimento das emoções e sentimentos como habilidades e competências, tendem à manutenção da fragmentação e da marginalização da dimensão afetiva em detrimento da cognitiva.

Em suma, para prosseguirmos com as discussões e discorrer as contribuições propostas para o desenvolvimento afetivo das crianças na Educação Infantil, seguiremos para a próxima diretriz de análise.

4.3 Desenvolvimento da dimensão afetiva: subsídios para a prática docente

No decorrer desta pesquisa, nos propusemos a argumentar e analisar o desenvolvimento da dimensão afetiva pela ótica da Teoria Histórico-Cultural e, portanto, destacamos as contribuições que possibilitam práticas docentes eficientes na Educação Infantil, no sentido de garantir subsídios aos professores.

De imediato, encontramos tanto nosso referencial teórico como em nossa pesquisa bibliográfica autores renomados que justificam a relevância do desenvolvimento das emoções e dos sentimentos para a emancipação humana.

Nessa circunstância, Holodynski e Holfgang (2012) advertem que os professores devem focar seus esforços na análise da qualidade dos sinais expressivos das crianças e, desse modo, estimular seu desenvolvimento afetivo, pois

¹⁰² “Emotions are political and strongly influential within issues pertaining to social justice and (in)equitable practice” (CLIFFE e SOLVASON, 2020, p. 189).

as reações expressivas tornam-se as mediadoras centrais na regulação da ação das crianças.

Ao reconhecermos as crianças e os indivíduos, frente a situações que lhe provoquem prazer ou desprazer, bem como suas influências para a aprendizagem, concordamos com Holodynsky e Seeger (2013, p. 293, tradução nossa) quando propõem um caminho para auxiliar os professores nesta demanda e asseguram que a primeira tarefa educacional de professores com as crianças “é apoiar a criança na compreensão dessa relação entre sentimentos e expressão e estabelecer um modo de garantia mútua por meio da referência aos sentimentos por meio de sinais de expressão.”¹⁰³

Um sinal de expressão pode ser um sorriso, um olhar desconfiado, olhos arregalados, entre tantos outros que o professor deve atentar, pois são a exteriorização das emoções e sentimentos que a criança está sentindo ou querendo expressar. Como mediador neste processo de compreensão dos signos, o adulto deve cooperar no estabelecimento das relações entre o que a criança sente e como ela pode expressar-se, seja de modo verbal ou não verbal.

O aspecto lúdico das atividades auxilia os professores a trabalharem melhor a esfera afetiva das crianças e, como ilustram Souza; Hickmann A.; Ansinelli-Luz; Hickmann G. (2020, p. 394), “bons educadores são os que respeitam os escolares, por isso, levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica; o afeto e o respeito são indispensáveis no processo de construção de relações de confiança entre o professor e os escolares”. Os pesquisadores reforçam a habitualidade de confundir afetividade com manifestações de carinho físico, negando ou encobrendo sentimentos e emoções considerados negativos, como medo ou repulsa que, apesar de provocarem reações de desprazer, são necessários para formação da conduta ética e crítica do ser humano.

Para Damásio (2004, p. 123), “a eliminação da emoção e do sentimento acarreta um empobrecimento da organização da experiência humana”, além disso, numa sociedade privada de emoções e sentimentos, o aparecimento de um sistema ético não seria possível. Assim como Vigotsky (2000; 2001; 2004; 2006b), Damásio (2004; 2018) afirma que os sentimentos e as emoções desempenham um papel

¹⁰³ “Is to support the child in grasping this relationship between feelings and expression and to establish a mode of mutual reassurance through referring to feelings via expression signs” (HOLODYNKY; SEEGER, 2013, p. 293).

decisivo no comportamento social e para ele, estudar e conhecer sobre este tema é pertinente à sociedade, dada a relação entre a homeostasia e o governo da vida social, pois a completa ausência de sentimentos significaria uma suspensão da existência.

A interferência do desenvolvimento afetivo na formação social humana legitima-se pelo fato de que “tanto emoções quanto sentimentos também desempenham um importante papel no comportamento social, incluindo a formação de julgamentos morais e a elaboração de decisões econômicas” (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL; SIEGELBAUM; HUDSPETH, 2014, p. 949).

Um aspecto importante que a escola deve considerar em relação à afetividade, reside no fato de que “as emoções são políticas e, em muitos aspectos, locais de justiça social”¹⁰⁴ (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 195, tradução nossa). A título de exemplo, as britânicas apresentam a hierarquização das emoções pela sociedade ocidental e alertam que:

(...)ficamos mais à vontade com felicidade, empolgação e alegria e menos à vontade com raiva e tristeza. (...) Emoções indesejáveis são consideradas ‘proscritos’ e se tornam ‘locais de opressão’, regulados e controlados pelos mais racionalmente competentes de acordo com as normas sociais (...) quem é privilegiado e quem é silenciado dentro disso, é mais do que relevante e tem sérias implicações para a justiça social¹⁰⁵ (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 195, tradução nossa).

Neste sentido, podemos aludir que as respostas oferecidas pelo professor às reações emocionais das crianças podem silenciar suas expressões. Assim, cabe a seguinte reflexão: até que ponto os educadores encorajam as crianças a demonstrarem ativamente seus sentimentos, na intensidade que os sintam? Na tentativa de controle das emoções devemos nos atentar para não marginalizar ou emudecer determinadas emoções e sentimentos, engessando comportamentos e estimulando, “a atrofia emocional”¹⁰⁶, como denominam Cliffe e Solvason (2020, p. 197, tradução nossa).

¹⁰⁴ “Emotions are political and, in many respects, sites of social justice” (Cliffe; Solvason, 2020, p. 195)

¹⁰⁵ “we are more comfortable with happiness, excitement and joy and less comfortable with anger and sadness. (...) Undesirable emotions are considered ‘outlawed’ and become ‘sites of oppression’, regulated and controlled by the more rationally competent in line with social norms (...) who is privileged and who is silenced within this, is more than relevant and has serious implications for social justice” (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 195).

¹⁰⁶ “emotional atrophy” (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 197).

Progredimos nas argumentações, com uma característica importante das práticas pedagógicas assumida pelas autoras brasileiras Souza; Hickmann A.; Ansinelli-Luz; Hickmann G., (2020):

A maneira como as aulas são conduzidas pelo professor é um componente importante no processo de ensino-aprendizagem, pois ela pode propiciar respostas emocionais nos estudantes e influenciar, direta ou indiretamente, sua participação e bons resultados (SOUZA; HICKMANN A.; ANSINELLI-LUZ; HICKMANN G, 2020, p. 395).

Da mesma maneira, Sasaki; Sforini; Belieri (2021) contribuem com proposições para o trabalho pedagógico com a afetividade, ao afirmarem que:

Os desafios do professor são criar a vontade/necessidade do conceito a ser ensinado, organizar atividades para que a criança consiga trilhar os caminhos lógicos do conceito, provocar avanços cognitivos, promover a interação entre os estudantes para que a criança possa progredir em suas formações mentais (SASAKI, SFORNI e BELIERI, 2021, p. 88).

Por outro lado, se as relações sociais forem baseadas em repressões e punições os efeitos no desenvolvimento da afetividade serão muito negativos, como alegam Batista; Pasqualini; Magalhães (2022, p. 19), citando Vygotsky (2001, 154, tradução nossa) que “em termos psicológicos, a punição não ensina realmente nada a não ser o medo e a capacidade de orientar o comportamento exatamente por medo”¹⁰⁷. Em consonância com esta alegação, Protassova (2021), declara:

Tratamento grosseiro, gritos e punições injustas prejudicam a personalidade da criança, causam uma atitude negativa em relação às demandas dos adultos e criam uma barreira psicológica entre o adulto e a criança (...) é necessário que as ideias morais da criança se tornem os motivos propulsores de seu comportamento e que ela tenha não apenas uma compreensão sobre, mas também uma atitude emocional positiva em relação às suas obrigações morais¹⁰⁸ (PROTASSOVA, 2021, p. 101, tradução nossa).

¹⁰⁷ “el castigo en realidad no enseña otra cosa que el temor y la habilidad de gobernar la propia conducta por el temor” (VIGOTSKY, 2001, p. 154).

¹⁰⁸ “Rough treatment, shouting and unfair punishments damage the child’s personality, cause a negative attitude to adults’ demands, and create a psychological barrier between the adult and the child. (...) It is necessary that the child’s moral ideas become the driving motives of his behavior and that he has not only an understanding of, but also a positive emotional attitude toward his moral obligations” (PROTASSOVA, 2021, p. 101)

Portanto o desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos na infância, focado em punições e grosserias não apenas cria traumas como também condiciona o modo como o sujeito se desenvolverá nas suas relações de confiança e atitudes com os outros ao longo de sua vida. Mencionamos que condiciona, pois segundo a Teoria Histórico-Cultural, nos desenvolvemos nas e pelas interações sociais ao longo da vida, deste modo, não somos seres determinados a algo, mas sim em constante transformação, entretanto, para isso há que se vivenciar novas experiências para subsidiar modificações e, também, novas oportunidades de desenvolvimento da conduta em sociedade.

Em contrapartida, Williford, Vick, Vitiello e Downer (2013) atestam:

Quando as crianças interagem com professores que estabelecem vínculos emocionais positivos e atendem às necessidades comportamentais e regulatórias de seus alunos, isso cria um ambiente que deve ser especialmente favorável à capacidade de autorregulação das crianças¹⁰⁹ (WILLIFORD; VICK; VITIELLO; DOWNER, 2013, p. 165, tradução nossa).

E reiteram que relacionamentos positivos são caracterizados por compartilhamento, comunicação apropriada, brincadeiras, este tipo de relação e sentimento de aceitação, acarreta em maior probabilidade de sucesso na escola segundo os autores. Outra particularidade exposta por Batista, Pasqualini e Magalhães (2022, p. 1), assenta-se no fato de que “para a criança, ser reconhecida no coletivo pela professora é emocionalmente mais significativo que a natureza e o sucesso da execução da tarefa”.

Um relevante argumento adicional refere-se à forma como identificamos as emoções e os sentimentos. No artigo russo, Protassova (2021, p. 107, tradução nossa) reitera que “os nomes das emoções não são tão importantes quanto a possibilidade de descrever o próprio estado emocional (...) Os psicólogos devem prestar atenção às maneiras pelas quais tentam ensinar as pessoas a expressar emoções”¹¹⁰, pois a nomeação pode variar em cada Cultura, de acordo com seu idioma. O primordial é compreender como estas sensações provocadas por

¹⁰⁹ “When children interact with teachers who establish positive emotional bonds with and meet the behavioral and regulatory needs of their students, this creates an environment that should be especially supportive for children’s ability to self-regulate” (WILLIFORD; VICK; VITIELLO; DOWNER, 2013, p. 165)

¹¹⁰ “The names of emotions are not as important as the possibility of describing one’s own emotional state (...) Psychologists should pay attention to the ways in which they try to teach people how to express emotions” (PROTASSOVA, 2021, p. 107).

determinadas situações podem modificar o comportamento das crianças e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Sobre a relação professor-aluno e seus impactos no desenvolvimento da aprendizagem, julgamos pertinente apresentar a alegação dos dois artigos russos. Para os pesquisadores Gavrilova, Belolutsкая, Tarasova e Veraksa (2020, p. 133, tradução nossa), “relacionamentos próximos com professores apoiam uma interação intensiva com o ambiente educacional e influenciam positivamente o sucesso acadêmico”¹¹¹. Complementarmente, para Vasilievna (2011):

A eficácia da própria aprendizagem (no sentido estrito da palavra), como mostram inúmeros dados psicológicos e pedagógicos, depende em grande parte de como a criança se relaciona emocionalmente com o professor, com a tarefa por ele proposta, que sentimentos a situação atual evoca nele, como ele vivencia seus sucessos e fracassos para alcançar o resultado necessária da aprendizagem¹¹² (VASILIEVNA, 2011, p. 14, tradução nossa).

Para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas, Cliffe e Solvason (2020, p. 191, tradução nossa), asseguram que o resultado da prática que privilegia a racionalidade e o conhecimento de modo fixo e binário “deixa valores fundados na compaixão, empatia e uma ética do cuidar, marginalizados e desvalorizados; isso tem impacto na política e na prática da Educação Infantil (EI) (e na sociedade em geral)”¹¹³. Como indicação para alterar esta situação, as autoras propõem que os professores questionem seus próprios pensamentos e processos para que busquem ser “mais nômades e menos atolados em posições fixas e binárias e ideais neoliberais”¹¹⁴ (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 200, tradução nossa).

Gavrilova, Belolutsкая, Tarasova e Veraksa (2020, p. 133, tradução nossa), nos apresenta outro encaminhamento para a atuação dos professores. De acordo com

¹¹¹ “Тесные отношения с учителями поддерживают интенсивное взаимодействие с образовательной средой и позитивно влияют на академическую успешность” (GAVRILOVA, BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAKSA, 2020, p. 133).

¹¹² “эффективность самого обучения (в узком смысле этого слова), как показывают многочисленные психо-логические и педагогические данные, в большой мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к обучающему, к предложенному им заданию, какие чувства вызывает у него сложившаяся ситуация, как он переживает свои успехи и неудачи при достижении требуемого учебного результата” (VASILIEVNA, 2011, p. 14)

¹¹³ “leaves values founded on compassion, empathy and an ethics of caring, marginalised and undervalued; this then impacts on Early Childhood Education (ECE) policy and practice (and society in general)” (CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 191).

¹¹⁴ “more nomadic and less mired in fixed and binary positions and neoliberal ideals, they could then follow children more equitably”(CLIFFE; SOLVASON, 2020, p. 200).

os autores, “a participação ativa em atividades de grupo pode, por sua vez, aumentar a capacidade de compreender emoções e habilidades relacionadas para descentralização e empatia”¹¹⁵, desde que, estes espaços educativos sejam seguros, com garantia e incentivo de uma participação pautada no apoio e respeito, assim como o estímulo a atitudes emancipatórias. Batista, Pasqualini e Magalhães (2022, p. 22), fortalecem nossa afirmação e mais, para elas, “é indispensável para que travemos a necessária disputa em torno da função social da escola, tensionando suas contradições na direção da produção de novas relações sociais coletivistas, emancipadoras”.

Para concluir esta diretriz de análise, apresentamos uma ferramenta para acessar as emoções e sentimentos nas crianças, que consiste em proporcionar contato com as mais diversas manifestações artísticas. Em relação a isso, Vygotsky (2006b, p. 233) esclarece que “a arte é a técnica social da emoção, uma ferramenta da sociedade que traz os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser para o círculo da vida social”¹¹⁶.

A Arte tem a capacidade de gerar sensações e estados de ânimo diversos, proporcionados pela imaginação e pela criação, contudo, reforçamos, que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2018, p. 24). Portanto, quanto mais ampla as vivências oportunizadas à criança maior será seu repertório e sua possibilidade de desenvolver-se afetivamente. Bozhovich (1981, p. 123, tradução nossa), nos auxilia na compreensão do conceito de vivência, ao afirmar tratar-se da ““unidade” correspondente no estudo da própria “situação social de desenvolvimento””¹¹⁷. Para a autora:

A vivência, segundo Vygotsky, é uma “unidade” na qual estão representados, num todo indivisível, de um lado o ambiente, ou seja, aquilo que é vivenciado pela criança; por outro, o que a própria criança contribui para essa experiência e que, por sua vez, é determinado pelo nível já alcançado por ela anteriormente. Disto se conclui que, para compreender exatamente que influencia o meio exerce sobre a criança e, conseqüentemente, como determina o curso de seu

¹¹⁵ “Активное участие в групповых занятиях может, в свою очередь, расширить возможности понимания эмоций и связанных с ними навыков к децентрации и эмпатии” (GAVRILOVA; BELOLUTSKAYA; TARASOVA; VERAKSA, 2020, p. 133)

¹¹⁶ “El arte es la técnica social de la emoción, una herramienta de la sociedad que lleva los aspectos más íntimos y personales de nuestro ser al círculo de la vida social” (VYGOTSKY, 2006b, p. 233).

¹¹⁷ ““unidade” en el estudio de la propia “situación social del desarrollo”(BOZHOVICH, 1981, p. 123)

desenvolvimento, é necessário compreender a natureza das experiências da criança, a natureza de sua relação afetiva com o meio¹¹⁸. (BOZHOVICH, 1981, p. 123, tradução nossa)

Quanto à possibilidade de utilizar a Arte para auxiliar no desenvolvimento afetivo das crianças, julgamos interessante citar o artigo de Vasilievna (2011, p. 12, tradução nossa), no qual a autora declara que “uma das formas possíveis de desenvolvimento emocional e da criatividade é o trabalho em sala de aula com a visualização de imagens musicais e sua integração nas artes plásticas, poesia e na música”¹¹⁹.

Também nos referimos aos estudos brasileiro e norte americano, respectivamente, visto que, para Souza, Hickmann A., Ansinelli-Luz e Hickmann G. (2020 p. 390) “Vygotsky percebeu uma relação direta entre a arte e as emoções, no sentido de que o movimento artístico leva a uma catarse que desencadeia emoções”; e o próprio “Vygotsky (1971) descreve o sentimento de “catarse” do artista, ou seja, a complexa transformação das emoções ao criar uma obra de arte”¹²⁰ (HEDEGAARD, 2016, p. 69, tradução nossa). Com base em Hedegaard (2016), destacamos que:

(...) o ponto principal que Vygotsky colocou em Psicologia da Arte, ou seja, que a arte cria tensões para que os sentimentos possam ser separados de eventos, objetos ou ações. A mesma dinâmica que Vygotsky descreve em Psicologia da Arte pode ser encontrada nas brincadeiras das crianças. Na brincadeira, os sentimentos e as emoções podem ser vistos de novas maneiras porque, por meio da imaginação, seu significado é separado dos eventos. Na brincadeira, as emoções e os sentimentos das crianças são evidentes por meio das tensões que elas encontram quando seus motivos para o tema da brincadeira são separados dos eventos, como também vemos quando o significado da brincadeira se separa dos objetos e das ações¹²¹ (HEDEGAARD, 2016, p. 60, tradução nossa).

¹¹⁸ “La vivencia, según Vigotsky, es una “unidad” en la que están representados, en un todo indivisible, por un lado el medio, es decir, lo experimentado por el niño, por otro, lo que el propio niño aporta a esta vivencia y que a su vez, se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente. De ello se desprende que para comprender exactamente qué influencia ejerce el medio sobre el niño y por consiguiente, cómo determina el curso de su desarrollo, hay que comprender el carácter de las vivencias del niño, el carácter de su relación afectiva con el medio” (BOZHOVICH, 1981, p. 123)

¹¹⁹ “Одной из воз-можных форм эмоционального развития и творческого подхода, представляется работа на уроках с визуализацией музыкальных образов и интеграция их в изобразительное искусство (...) и интеграция в историю, поэзия в музыке” (VASILIEVNA, 2011, p. 12)

¹²⁰ “Vygotsky (1971) describes the artist’s feeling of “catharsis”, that is, the complex transformation of emotions when creating a piece of art”. (HEDEGAARD, 2016, p. 69)

¹²¹ “(...) the main point that Vygotsky put forward in Psychology of Art, namely that art creates tensions so that feelings may be detached from events, objects or actions. The same dynamic that Vygotsky describes in Psychology of Art may be found in children’s play. In play, feelings and emotions may be seen in new ways because through imagination their meaning is separated from the events. In play,

Para nós, a dramatização infantil e os jogos de papéis, permitem essa conexão porque brincar é uma atividade coletiva entre as crianças que une emoção, interação, criação e fantasia na mesma atividade. Contudo, reconhecemos que diversas manifestações artísticas podem criar estas tensões mencionadas, tais como pintura, música, dança, teatro, cinema, entre tantas outras formas de expressão cultural.

O professor ao proporcionar para seus alunos acesso às manifestações artísticas, também possibilita às crianças desenvolverem antecipação emocional por meio da união dos sentimentos e das emoções com a imaginação e a criação. Sobre isso, Vygotsky (2006b, p. 236, tradução nossa) afirma que “a arte é a organização do nosso comportamento futuro. É uma demanda que pode nunca ser atendida, mas que nos obriga a fazer um esforço para conduzir nossa vida em busca de tudo que está além de seus limites”¹²². Em busca do desconhecido, da curiosidade, da dúvida e do imprevisto, a Arte pode encantar ou causar repulsa, pode envolver ou repelir e é neste movimento e possibilidades que está seu potencial.

Vygotsky (2006b) manifestou a importância educacional na Arte, dividindo-a em duas partes:

(...)Em primeiro lugar, a crítica como força social fundamental, que abre caminho à arte, a valoriza e serve de mecanismo de transição entre a arte e a sociedade. Do ponto de vista psicológico, o papel da crítica é organizar os efeitos da arte (...) segundo elemento, o elemento de conservação de uma impressão artística¹²³ (VYGOTSKY, 2006b, p. 238, tradução nossa).

Segundo Vygotsky (2006b), a relevância não reside na explicação ou interpretação de uma obra de arte, mas na preparação do observador para a percepção artística, que produzirá uma conexão social entre a arte e a vida. Neste curso, para Vygotsky (2006b, p. 242, tradução nossa) “a arte é uma abordagem

children’s emotions and feelings are evident through the tensions they meet when their motives towards the play theme is separated from the events, as we also see when meaning in play becomes divided from objects and actions” (HEDEGAARD, 2016, p. 60)

¹²² “el arte es la organización de nuestro comportamiento futuro. Es una exigencia que tal vez nunca se cumplirá pero que nos obliga a esforzarnos por conducir nuestra vida en pos de todo aquello que se encuentra más allá de sus límites” (VYGOTSKY, 2006b, p. 236).

¹²³ “(...) primer lugar la crítica como fuerza social fundamental, que abre el camino al arte, lo valora y sirve como mecanismo de transición entre el arte y la sociedad. Desde un punto de vista psicológico, el papel de la crítica es organizar los efectos del arte (...) segundo elemento, el elemento de conservación de una impresión artística” (VYGOTSKY, 2006b, p. 238).

original, fundamentalmente emocional e dialética para a construção da vida”¹²⁴. Acessar as mais diversas manifestações artísticas como instrumento cultural proporciona a edificação sólida do desenvolvimento afetivo humano, provocando antecipações e generalizações importantes no indivíduo.

O professor que almeja proporcionar práticas pedagógicas eficientes, deve criar motivação pelo conceito a ser ensinado em seus alunos, deve organizar atividades para que a criança consiga trilhar os caminhos lógicos de determinado conceito, para isso precisa reconhecer o que ela é capaz de fazer hoje somente com sua colaboração e atuar dentro desta Zona de desenvolvimento proximal, que é completamente individual, portanto, irá apoiar e mediar o aluno no desenvolvimento que está iminente, este é um dos principais conceitos de Vigotsky (2001) como apresentamos nesta dissertação.

Neste sentido, Mello (2018) propõe a observação como uma valiosa ferramenta para o professor.

Quando nos colocamos a observar essas representações das crianças sobre o mundo em que vivem, temos a oportunidade de rever nossas concepções, identificar em que bases estão se fundamentando os processos de aprendizagens das crianças, selecionar conteúdos com sentido para elas, os quais possam potencializar e instigar essas e novas aprendizagens. (MELLO, 2018, p. 12)

Ao observar as atitudes, brincadeiras, gestos e expressões das crianças, o professor passa a reconhecer em seus alunos indicações sobre seus comportamentos, gostos e reações. Nesse ponto de vista, nossa argumentação refere-se a observação ativa e interessada que permita à criança liberdade para criar, experimentar e fruir suas vontades. Este tipo de observação caracteriza e habilita o professor para atuar na Zona de desenvolvimento proximal, pois reconhece o desenvolvimento atual da criança e assim tem condições de auxiliá-la a ir além. Mello (2018) garante que:

(...) se adotasse o procedimento de observação da brincadeira, sem limites fixos de regras e tempos, poderia talvez chegar à conclusão de que mesmo a criança não apresentando o produto esperado, não significa que ela esteja com dificuldades. Talvez, apenas tenha utilizado processos de pensamento diferentes daqueles que a

¹²⁴ “el arte es una aproximación dialéctica original, fundamentalmente emocional, a la construcción de la vida” (VYGOTSKY, 2006b, p. 242).

professora utilizaria, gerando um outro produto, que não é melhor ou pior, mas diferente e que produziu outras aprendizagens (MELLO, 2018, p.213)

As respostas e estímulos que o professor oferece em suas práticas pedagógicas podem estimular ou silenciar o interesse das crianças, em especial sobre o desenvolvimento da afetividade; reforçamos que punições e mentiras são prejudiciais para criar um ambiente respeitoso, seguro e estimulante.

Assim como a Arte tem o potencial de criar antecipações emocionais provenientes da criação e da imaginação, as mentiras e ameaças, podem criar neste mesmo espaço de fantasia noções distorcidas da realidade e das relações, como por exemplo, quando um professor afirma a uma criança que se ela não obedecer ninguém gostará dela, ou então, que numa sala escura habitam monstros perigosos. Estes tipos de comentários são capazes apenas de causar medo e insegurança e não podem integrar ações de professores que respeitam a prática docente.

Em completo oposto, professores que preocupam-se com o desenvolvimento infantil, promovem o diálogo, uma escuta sensível, ativa e paciente, que reconhece e respeita o desenvolvimento das crianças. O professor deve estar atento para propor atividades que estimulem a criança a ter motivos e satisfação/prazer em realizá-la, para que deste modo, ela sinta-se segura e consiga expressar suas vontades e interesses.

A criança ao ser exposta a situações e atividades que estimulem a participação, a cooperação, o compartilhamento, a comunicação apropriada, as brincadeiras e aceitação têm maior probabilidade de sucesso na escola e de conseguir desenvolver a autorregulação de suas emoções e sentimentos. Como a criança se relaciona emocionalmente com o professor também afeta diretamente sua relação com o ambiente escolar.

Finalmente, após a apresentação da nossa fundamentação teórica e dos dados da nossa análise, concluímos que toda relação humana tem um caráter emocional e que a internalização da cultura ocorre sob forte impacto das emoções e dos sentimentos.

Isto posto, reafirmamos a necessária valorização desta dimensão para desenvolvermos uma educação em prol da transformação social, da emancipação humana e da justiça social. Consequentemente, desenvolvemos nossa argumentação para disponibilizar ferramentas aos professores com o propósito de pensar no

desenvolvimento afetivo dos alunos sob a luz da Teoria Histórico-Cultural. Similarmente, intentamos que esta pesquisa contribua para as práticas pedagógicas dos educadores que tiverem acesso a esta dissertação.

Partiremos agora para as conclusões finais de nosso estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta pesquisa retomaremos as principais contribuições apresentadas, com o intuito de responder à nossa questão de pesquisa, a saber: quais as principais contribuições e fundamentos encontrados nas pesquisas atuais, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, para o desenvolvimento da afetividade em crianças na Educação Infantil?

Nossa dissertação, inicialmente, identificou o interesse pela temática da afetividade sob a luz da Teoria Histórico-Cultural nos cinco continentes do planeta, com diversos e distintos povos e culturas. Dentre as principais contribuições, afirmamos a relevante influência do desenvolvimento da afetividade para as crianças, ao assegurarmos que as emoções e os sentimentos devem ser compreendidos como parte indissociável do desenvolvimento psíquico humano, advindos de fundamentos históricos que estão presentes, influenciam e transformam toda atividade humana.

Similarmente, ao reconhecermos a complexidade do desenvolvimento humano, inferimos que a dimensão afetiva compõe um aspecto deste todo complexo e, neste sentido, por intermédio da nossa pesquisa demonstramos como a Teoria Histórico-Cultural pode contribuir para explicar as contradições presentes na sociedade ao reconhecermos como as situações sociais de desenvolvimento são construídas socialmente e moldadas pelas culturas nas quais os indivíduos se inserem.

Balizamos nossas argumentações mediante a compreensão da unidade afetivo-cognitivo, do caráter social dos sentimentos e da diversificação do repertório emocional humano à medida que as aprendizagens e o desenvolvimento avançam. Conjuntamente, abordamos as classes de estados emocionais, ao tratar das distinções e definições acerca da emoção, sentimento, afeto e afetividade, ratificando o papel essencial da cultura na formação destes componentes.

Buscamos contribuir com os professores, ao elencarmos ferramentas para sua prática pedagógica. Neste intuito, sustentamos que o educador precisa reconhecer como as crianças manifestam suas emoções e sentimentos, igualmente compreender como as situações afetam seu comportamento, e também identificar as expressões (verbais ou não verbais) que os alunos demonstram durante as atividades propostas, intencionado à consciência de seus motivos e causas até alcançar o

desenvolvimento da autorregulação, ou seja, a capacidade de modificar emoções em termos de sua qualidade, intensidade, curso e expressão.

Destacamos como um significativo alicerce para o desenvolvimento da afetividade na experiência humana, a capacidade que a Arte possui em provocar sensações e estados de ânimo, proporcionados pela imaginação e pela criação individual. Toda vivência tem ligação direta com a diversidade das experiências vivenciadas por cada pessoa, e, portanto, para as crianças, considerando sua curta existência, é primordial oportunizar a elas o acesso e contato com as mais diversas expressões artísticas para ampliar seu repertório criativo, afetivo e cognoscitivo. Por intermédio da Arte é possível preparar aquele que observa [ou vivência] para a percepção artística e produzir conexão social entre a imaginação e a realidade concreta, além de permitir à criança criar uma antecipação emocional muito valiosa para seu desenvolvimento, se bem mediada.

A afetividade e em especial os sentimentos tidos como morais, estéticos e intelectuais, se formam no processo da vida, nas e pelas relações sociais em que cada indivíduo está inserido. Desse modo, a Educação possui notável impacto neste desenvolvimento e, igualmente os professores, tem a responsabilidade ao adentrar num ambiente educativo de reconhecer as potencialidades que suas ações acarretarão no desenvolvimento da dimensão afetiva das crianças, ação imperativa aqueles que buscam uma educação voltada para a transformação social e a emancipação humana.

Neste contexto, desenvolver a afetividade implica em admitir que não há desenvolvimento sem contradições e dramas, além disso negar a dimensão afetiva, suscita um enfraquecimento da experiência humana, pois sentimentos e emoções dão cor à vida, às relações e às interações sociais, simbolizados por um conceito rico e relevante, que merece aprofundamento em pesquisas futuras, dada sua complexidade e importância, a *perezhivanie*.

Outro aspecto que permanece como objeto do nosso interesse para ampliar as investigações concerne à observação e ao diálogo para desenvolvimento da afetividade em uma pesquisa de campo, interessada em refutar ou confirmar os resultados deste estudo, bem como, a possibilidade de inserção das diversas manifestações artísticas, ativamente, nas aulas da Educação Infantil.

Como encaminhamento, apontamos para um vasto campo teórico que merece pesquisas mais aprofundadas sobre o potencial da Arte para auxiliar no

desenvolvimento da afetividade e da criatividade. Por fim, intentamos com esta dissertação instigar outras pesquisas a investigadores que assim como nós, acreditam no potencial das emoções e dos sentimentos para a formação das crianças.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky: Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BATISTA, Jéssica Bispo; PASQUALINI, Juliana Campregher; MAGALHÃES, Gisele Modé. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Ferreira, v. 47, p. 1-25, 2022. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>. Acesso em: 19 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 jun, 2022.
- BRASIL, Fórum internacional debate habilidades não cognitivas, **Portal MEC**, 2014. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20327-forum-internacional-debate-habilidades-nao-cognitivas>. Acesso em 25 fev 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jan 2021.
- BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 1020-1042, fev. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464/302>. Acesso em: 10 fev 2022.
- BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J. Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood. **Program Journal of Cognitive Education and Psychology**. v. 17, n. 3, p. 223-237, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.17.3.223>. Acesso em 19 set 2022.
- BOZHOVICH, Lidia Il'inichna. **La Personalidad y su formación en la edad infantil**. Investigaciones psicológicas. Editorial Pueblo y Educación. Instituto Cubano del Libro. Habana, 1981.
- CLARÀ, Marc. Representation and emotion causation: A cultural psychology approach. **Culture & Psychology**. v. 21, n.1, p. 37–58, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X14568687>. Acesso em 19 set 2022.
- CLIFFE, Johanna; SOLVASON, Carla. The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding. **Power and Education**. v. 12, n.2, p. 189–203, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1757743820930724>. Acesso em 19 set 2022.
- DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Tradução: Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985

DIAS, Maria Sara de Lima (Org.) **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa** [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

DOMINICI, Isabela Costa; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 15-40, set/dez 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0113>. Acesso em: 19 set 2022.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. tradução de Álvaro Cabral - 2ª ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich El. **Dialéctica de la naturaleza**. Ciudad de México: Ed. Grijalbo, México, 1961.

FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai. (Eds.). **Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky’s Legacy**. Springer: Singapore, 2017.

GAVRILOVA, Margarita N.; BELOLUTSKAYA, Anastasia K.; TARASOVA, Kristina S.; VERAкса, Nikolai E. Desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças em idade pré-escolar: análise da pesquisa do ponto de vista da abordagem estrutural-dialética¹²⁵. **Siberian Journal of Psychology**. n.75. p. 115-143, 2020. Disponível em <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000709194>. Acesso em 19 set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

¹²⁵ (Autora / Título original - em russo) Н. Е. Веракса, М. Н. Гаврилова, А. К. Белолуцкая, К. С. Тарасова. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода /Сибирский психологический журнал.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 set. 2022.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-168, jan/abr 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100017>. Acesso em: 19 set 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *El pensamiento de Vygotski: momentos, contradicciones y desarrollo*. **Summa Psicológica UST**. Chile, vol. 13, nº 1, p. 7-18 jun 2016. Disponível em <http://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/278>. Acesso em 03 mai 2022.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O Pensamento de Vigotsky**: Contradições, desdobramentos e desenvolvimento. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec Editora. 2012.

HEDEGAARD, Mariane. Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach. **International Research in Early Childhood Education**. Monash University. Collection, v. 7, n. 2, p. 59- 74, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4225/03/584fa3ec1610d>. Acesso em 19 set 2022.

HOLODYNSKI; Manfred; SEEGER, Falk. *Current and Impending Issues in Cultural-Historical Studies on Emotions: A Follow-Up*. **Mind, Culture, and Activity**, v. 20, n.3, p. 288-297, 2013. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749039.2013.807207>. Acesso em 20 out 2022.

HOLODYNSKI, Manfred; SEEGER, Dorothee. Expressions as signs and their significance for emotional development. **Developmental Psychology**. v. 55, n. 9, p. 1812–1829, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000698>. Acesso em: 19 set. 2022.

HOLODYNSKI; Manfred; WOLFGANG, Friedlmeier. *Affect and Culture*. In Jaan Valsiner (ed.), **The Oxford Handbook of Culture and Psychology**. p. 957-986. New York: Oxford University Press. 2012.

KANDEL, Eric; SCHWARTZ, James H; JESSELL, Thomas M.; SIEGELBAUM, Steven A.; HUDSPETH A. J. **Princípios de Neurociências**. Tradução de Ana Lúcia Severo. Revisão técnica de Carla Dalmaz e Jorge Alberto Quillfeldt. 5ª ed. Porto Alegre: Editora AMGH, 2014.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru, São Paulo: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. p. 59-83, São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Aleksandr Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. p. 21- 37. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução Juarez Aranha Ricardo. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo – Livros Técnicos e Científicos, 1981.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em 03 ago 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em ago 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007

MARX, Karl. O método da economia política. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: História** [Coleção Grandes Cientistas Sociais]. São Paulo, Ed. Ática, p. 409-418, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Natureza e significado do materialismo histórico. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx e Engels: História** [Coleção Grandes Cientistas Sociais]. São Paulo, Ed. Ática, p. 431-479, 1989.

MELLO, Maria Aparecida. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S.l.], v. 2, n.9, p. 203-218, Vitória da Conquista - BA, 2018. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3151>. Acesso em 03 dez 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994

PÉREZ, Raymond Madrigal; FOSSA, Pablo; BARROS, Matías. Emotions in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity of González Rey. **Hu Arenas**, v. 3, p. 500–515, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42087-019-00092-8>. Acesso em: 19 set. 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1055/352>. Acesso em: 10 nov 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. Guita Lvovna Vigodskaja (1915-2010), filha de Vigotski: Entrevista. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, 26 dez 2010a. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/159>. Acesso em: 10 nov 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Orientadora: Elizabeth Tunes. 2010b. 295p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PROTASSOVA, Ekaterina. Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times. **Russian Journal of Communication**, Routledge, v. 13, n.1, p. 97-109, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/19409419.2021.1884338>. Acesso em: 19 set. 2022.

ROLDÃO, Flávia Diniz; CAMARGO, Denise de; DIAS, Maria Sara de Lima. A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski. In: DIAS, Maria Sara de Lima (Org.) **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração de trabalhos científicos. 11.ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SASAKI, Aline Harumi; SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleber Mariano. Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 75–94, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p75-94>. Acesso em: 19 set. 2022.

SAWAIA, Bader Burihan. A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e seu diálogo com Espinosa. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural** (p. 1-25). Campinas, 2000. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>. Acesso em 07 fev 2023.

SOUZA, Joel Carvalho Souza; HICKMANN, Adolfo Antonio; ANSINELLI-LUZ Araci; HICKMANN, Girlane Moura. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 382-403, maio/ago 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>. Acesso em: 19 set 2022.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética** [tradução de Tomaz Tadeu]. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TOASSA, Gisele. (2016). Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. **Psicologia USP**, 27(3), p. 553–563. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0103-656420140138>. Acesso em 18 jun 2023.

VADEBONCOEUR, Jennifer A; COLLIE, Rebecca J. (2013). Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. **Mind, Culture, and Activity**. University of California, v. 20, n.3, p. 201-225, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205>. Acesso em 19 set 2022.

VASILIEVNA, Egorova Natalya. Inter-relação entre os componentes emocionais e cognitivos do processo de aprendizagem das crianças¹²⁶. **Investigação Científica em Educação**. n. 12, p. 12-15, 2011. Disponível em <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-i-kognitivnogo-komponentov-protsessa-obucheniya-detey>. Acesso em 19 set. 2022.

VERESOV, Nikolai. **ZPD: have we got it right?** Speaker: Nikolai Veresov, Monash University, Austrália. LAEL Webinars are a series of vídeo-conferences hosted by the graduate Program in Applied Linguistics. Plataforma Youtube, 16 jul 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWoqvVxAO9Q>. Acesso em: 15 nov 2021.

VERESOV, Nikolai. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. **Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology**, 2016. Vol. 12, nº. 3, p. 129–148. Disponível em: https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2016_n3/veresov. Acesso em 20 jun 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski . Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes: 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na Infância**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. (2010). A questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Pileggi. (Trabalho original publicado em 1935). **Psicologia USP**, 21(4), 2010. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42022/45690>. Acesso em 10 de jun 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator**. Tradução Achilles Delari Junior. 2009. Publicado originalmente em 1932. Recuperado de <https://doceru.com/doc/88555nx>. . Acesso em 22 out 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamiento y habla**. Tradução Alejandro Ariel González. 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Psicología pedagógica: um curso breve**. Tradução: Guillermo Blanck. Buenos Aires: Aique, 2001.

¹²⁶ (Autora / Título original - em russo) Егорова Наталья Васильевна. Взаимосвязь эмоционального и когнитивного компонентов процесса обучения детей // Научные исследования в образовании).

VIGOTSKY, Lev Semiónovich. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Tradução: Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas II** Incluye pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología. Madrid: Visor Fotocomposición, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas III. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor/MEC, 2000.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006a.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Psicología del Arte**. Tradução: Carles Roche. Barcelona: Paidós, 2006b.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, 1989. Vol. 27, nº 2, p. 53 - 77. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2753/RPO1061-0405270253>. Acesso em 18 jun 2023.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 2005.

WILLIFORD, Amanda; VICK, Jéssica E. W.; VITIELLO, Virginia E., & DOWNER, Jason T. Children's Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. **Early education and development**, Routledge, v. 24, n. 2, p.162–187, 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>. Acesso em: 19 set. 2022.

ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. Os sentimentos. In: Longarezi, A. M.; Puentes, R. V. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro I**. Tradução de Lucielle Farias Arantes. Uberlândia, MG: EDUFU. p. 133-148, 2017. Disponível em <https://docplayer.com.br/171279788-Ensino-desenvolvimental-antologia-livro-i.html>. Acesso em 12 ag 2022.

ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. *Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child*. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 40, n. 2, p. 45-66, 2002. Disponível em https://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010_01.dir/pdfFI3zEq8grh.pdf. Acesso em 20 set 2022.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Ficha de apontamento - tipo citação – 1

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	1
<p>DOMINICI, Isabela Costa; GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Por que aprender a ler?”: afeto e cognição na Educação Infantil. Pro-Posições, v. 29, n. 3, p. 15-40, set/dez 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0113>. Acesso em: 19 set 2022.</p> <p>Resumo (...) objetivo analisar os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita na trajetória de duas crianças de 5 anos em uma turma de Educação Infantil. (...) análise dos dados (...) estudo de caso e a observação participante (...) Fundamentam essa investigação os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação (...) análise (...) os processos de apropriação da linguagem escrita envolvem aspectos cognitivos e afetivos, interação com artefatos culturais e vivências socioculturais.</p> <p>Introdução (...) objetivo analisar os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita por duas crianças de 5 anos em uma turma de Educação Infantil (...) A análise é realizada a partir da trajetória dessas crianças, especialmente em dois eventos de letramento (...) realizada em uma turma do último ano da Educação Infantil, de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (...) ao longo do primeiro semestre de 2013. (...) Interessamos compreender aspectos essenciais na relação entre afeto, cognição e as vivências socioculturais na apropriação da linguagem escrita. (...) Cacheffo e Garms (2011) realizaram uma pesquisa no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), no GT 20, e encontraram 11 trabalhos, entre os anos de 2000 e 2010, que tinham como temática principal a afetividade, os sentimentos e as emoções. Um traço comum nos trabalhos pesquisados é o fato de a afetividade imprimir qualidade aos processos de ensino e aprendizagem (...) uma maior discussão sobre o que seria essa qualidade não é desenvolvida nesses trabalhos. (...) Gomes (2014) considera que os aspectos afetivos, especialmente as emoções, são históricos e sociais e que, no contexto educativo, não devem ser considerados empecilhos à aprendizagem e, sim, o contrário. (...) Organizamos este artigo em quatro seções (...) pressupostos teórico-metodológicos (...) apresentação das crianças e analisamos os eventos de letramentos (...) considerações sobre a indissociabilidade entre o afeto, as vivências socioculturais e a cognição no processo de apropriação da linguagem escrita.</p> <p>Pressupostos teórico-metodológicos (...) É por meio do diálogo entre os pressupostos da Etnografia em Educação (Castanheira, Crawford, Dixon, & Green, 2001; Heath, 1982; SBCDG, 1992) e da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1934/1993, 1983/1997) que compreendemos o sujeito como ser social, histórico e cultural. (...) um ser que se modifica e transforma a cultura em que vive (...) o diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação auxilia-nos na realização da análise microgenética da sala de aula, não apenas como metodologia, mas principalmente como princípios para análise e compreensão da indissociabilidade entre afeto, cognição e vivências socioculturais. (...) medida que as práticas culturais da sala de aula eram construídas pela professora e pelos alunos, os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita tornavam-se mais presentes no cotidiano da sala de aula, principalmente nas falas e nos desenhos das crianças. (...) Corsaro (2005) ressalta a importância das rotinas culturais, uma vez que elas podem fornecer aos membros o sentimento de pertencimento a um grupo, assim como o entendimento partilhado das ações cotidianas (...) Da mesma forma que as práticas culturais se constituem em um contexto, em uma perspectiva histórica, mediadas por instrumentos e signos, a cognição e o afeto também se constituem social e historicamente. Segundo Vigotski (1983/1997), a cognição e o afeto, assim como as demais funções psicológicas superiores, se desenvolvem dialeticamente nas e pelas interações sociais, sendo que suas origens são culturais. Para esse autor, é na relação entre os planos social e individual que encontramos a gênese da constituição do ser humano. Por essa relação não ser gradual e ascendente, Vigotski argumenta que não há apenas evoluções, mas também involuções e revoluções. (...) Vigotski (1983/1997) discute a relação entre o ato e a atribuição de significado e sentido como princípio do desenvolvimento cultural da criança (...) Para Wallon (1941/2007), a emoção concretiza o real, ou seja, as atitudes, os efeitos sonoros e visuais que são significados via o afeto. A afetividade se constitui, assim, do ato e do efeito daquilo que o sujeito vivencia e das emoções sentidas. (...) González Rey (2009), assim como Wallon, propõe que a relação entre o ato e o efeito não acontece de forma direta e unidirecional, mas de forma complexa e dialética, sendo fator fundamental na constituição da emoção e, então, da afetividade pelo sujeito. (...) Vigotski (1934/1993) argumenta ainda que o desenvolvimento da linguagem escrita tem relação com o desenvolvimento biológico, social, cultural e histórico do sujeito. (...) A relação entre as representações simbólicas e as vivências socioculturais é dialética e envolve o processo de interação entre o plano imagético e sua produção no real. (...)</p>		

As crianças e o contexto da pesquisa (...) Green, Dixon e Zaharlick (2005) defendem que, para fazer uma boa prática (grifo das autoras) etnográfica, é necessário representar o grupo pesquisado a partir do que ele é, e não do que ele deveria ser (...) permanecemos 65 dias em uma turma de crianças com 5 anos (...) em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (...) durante o primeiro semestre de 2013. (...) Assim, foi a partir dos pontos de vista delas e da professora que construímos nosso material empírico e nossas análises. Para isso, utilizamos os recursos da videogravação, de fotografias, entrevistas e conversas com a professora e com as crianças. (...) vivenciamos 121 eventos de letramentos (...) Os eventos foram categorizados de acordo com os participantes das interações. Assim sendo, 29 eventos aconteceram entre as crianças e as professoras da turma, e 31 deles, exclusivamente mediante interações entre as crianças. Finalmente, ocorreram 61 eventos entre a pesquisadora e as crianças. (...) selecionamos eventos de letramento em que duas crianças – Diego e Débora – foram protagonistas por serem representativos do conjunto dos eventos de letramento observados (...) Segundo Wallon (1945/1976), é entre os 4 e 5 anos de idade que a criança está em pleno desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, social e cultural e é capaz de aprimorar suas exigências com o meio social. (...) Trajetória dos eventos de letramento vivenciados por Débora e Diego (...) Outros pontos da trajetória dos eventos de letramento vivenciados por Débora e Diego nos permitem perceber o lugar do desenho, da utilização do caderno de campo da pesquisadora, da relação entre os pares e da cultura de desenhos animados, na construção e na atribuição de sentidos e significados à linguagem escrita (...) a escola pautava-se na concepção de que não era tempo de se aprender a escrever naquela sala de aula (...) por meio da ajuda da pesquisadora e de seu caderno de campo, elas questionaram e ultrapassaram as relações de poder estabelecidas dentro das escolas e do contexto da Educação Infantil de que não se deve ensinar a ler e escrever às crianças de menos de 6 anos (...)

Os eventos de letramento (...) Os eventos de letramento caracterizam-se por um conjunto de atividades que têm princípio, meio e fim, são situações que envolvem a leitura e/ou escrita como parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1983). (...) Esses eventos foram selecionados para análise pormenorizada, porque caracterizam a relação das crianças com a linguagem escrita, e, principalmente, indicam o que buscamos compreender: o afeto, a cognição e as vivências socioculturais na atribuição de sentidos e significados à linguagem escrita no contexto da turma investigada (...) É possível também refletir sobre a utilização do tempo na Educação Infantil especificamente nesta escola (...) verificamos que os 40 minutos iniciais foram dedicados a um filme que não havia sido objeto de planejamento pela professora (...) Assistir a um filme em função da falta de professores, de forma improvisada, é recorrente tanto em escolas de Educação Infantil quanto nas de Ensino Fundamental (...) defendemos que, se ouvíssemos mais as crianças, e se suas práticas culturais de fato fizessem parte das práticas de letramento das escolas, possivelmente essa polêmica não teria sentido de existir (...) Quando o signo se torna um meio para a realização de uma atividade cultural, entendemos que o sujeito se apropriou desse signo, o qual faz parte da sua consciência. (...) Vigotski (1934/1993, 1983/1997) nos explica que a palavra é carregada de sentidos e significados e que o seu significado faz a unidade entre o pensamento e a fala. Bakhtin (1979/2006) acrescenta, por sua vez, que “a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, e, como signo cultural é a unidade da consciência verbalmente constituída” (p. 36). (...) Nas interações com o outro, as relações de afeto são construídas e, para nós, são vistas como fator essencial na atribuição de sentidos e significados e na organização do pensamento infantil. Assim, concordamos com Galvão (1995), ao explicitar que as crianças na faixa etária de 5 anos, apoiam-se em critérios afetivos na seleção de temas que ocupam suas atividades mentais. (...) Wallon (2008) nos propõe que a afetividade tem íntima relação com a atividade cognitiva e, mais além, que a afetividade é constitutiva do desenvolvimento da inteligência. (...) Vigotski (2009) pontua que: Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias da mesma –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (p. 22) (...) Para Vigotski, a emoção faz com que a criança selecione impressões, ideias e imagens de suas experiências e vivências, de acordo com o sentimento associado a elas. (...) Assim, a criança seleciona elementos da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelas nossas emoções (Vigotski, 2009). (...) As práticas e os eventos de letramento vivenciados nas escolas deveriam estar em consonância com as práticas e os eventos de letramento cotidianos, pois, concordando com Street (1995/2014), “os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa” (p. 203) (...)

Considerações finais (...) As motivações para a apropriação da escrita foram diferentes nos casos de Débora e Diego. Entretanto, ambas foram externas à escola e se apoiaram em relações afetivas com pessoas próximas às duas crianças (...) Diego e Débora demonstraram como as vivências socioculturais, as experiências, o afeto, o sentimento – enfim, as emoções contribuem e desempenham importante papel no processo de atribuição de sentidos e significados, seja à realidade ou à linguagem escrita (...) Assim como foi proposto por vários autores, a linguagem escrita é um conhecimento histórico, cultural e social que deve ser trabalhado na Educação Infantil, respeitando os limites, as capacidades e os interesses das crianças. (...) entendemos que as práticas culturais, os trabalhos das professoras, as falas e as vivências das crianças constituem a relação entre os aspectos cognitivos,

afetivos, socioculturais e contribuem para a aprendizagem da linguagem escrita. Os processos cognitivos, socioculturais e afetivos na aprendizagem escolar e não escolar são interdependentes e não podem ser analisados separadamente.

APÊNDICE B - Ficha de apontamento - tipo citação – 2

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	2
<p>SOUZA, Joel Carvalho Souza; HICKMANN, Adolfo Antonio; ANSINELLI-LUZ Araci; HICKMANN, Girlane Moura.</p> <p>A influência das emoções no aprendizado de escolares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 258, p. 382-403, maio/ago. 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4279>. Acesso em: 19 set 2022.</p> <p>Resumo (...) revisão de literatura (...) sobre o tema das emoções e da aprendizagem no desenvolvimento humano de escolares. O objetivo (...) é contribuir para a discussão teórica sobre como as emoções influenciam processos de aprendizagem dos estudantes (...) método (...) pesquisa de cunho teórico (...) compilados artigos das bases de dados (...) CAPES (...) além de literaturas referentes à Teoria Histórico-Cultural e à abordagem da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (...) Os resultados revelam que as relações familiares, entre professor e estudante e entre escolares exercem potencial influência sobre a aprendizagem dos estudantes (...) dois conceitos mostraram-se relevantes para as discussões (...) (ZDP), proposto por Vygotsky e o modelo Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT), desenvolvido por Bronfenbrenner.</p> <p>Introdução (...) O enfoque dado à discussão situa-se em três tipos de relações interpessoais que ocorrem durante o processo de aprendizagem: as estabelecidas no ambiente familiar; as existentes entre estudantes e professores; e as desenvolvidas entre estudantes e seus pares (...) as relações familiares são de extrema importância para a formação do indivíduo, no que diz respeito à base de relacionamentos que sustentam o processo educacional (...) determinadas ações no núcleo familiar podem acarretar distúrbios emocionais que dificultam o aprendizado (Camargo, 2002). Entende-se que as relações interpessoais ocorrem sob a influência das emoções (...) as emoções identificadas nos processos relacionais foram analisadas mediante as perspectivas de Camargo (2002,2004) e de Camargo e Bulgacov (2006; 2016), tendo como base o referencial teórico de Vygotsky (2007; 2012a; 2012b). Em seguida, a qualidade das relações entre professor e estudante constitui um elemento facilitador do aprendizado (...) O conhecimento e o domínio da matéria a ser ministrada certamente constituem a base da aprendizagem; entretanto, o resultado qualitativo desse processo não prescinde das relações de afetividade, do contexto ecológico e do tipo de mediação que ele estabelece com os escolares. Por último, as relações entre pares revelam aspectos do convívio com iguais, em termos de idade e de proximidade de sistema de pensamentos, no ambiente em que a pessoa em desenvolvimento institui boa parte de suas interações (Bronfenbrenner, 2004; 2011). Nesse ambiente, encontram-se crianças e adolescentes, diante das possibilidades de desenvolvimento a que se refere Vygotsky ao tratar da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (...) Os elementos primordiais da ZDP são os trabalhos de cooperação e imitação (...) professores e escolares mais experientes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes menos experientes na relação, assim como os menos experientes também podem ter sua parcela de contribuição para o desenvolvimento dos mais experientes e até mesmo dos professores.</p> <p>Metodologia (...) pesquisa bibliográfica na coleta de dados. Foram compilados artigos sobre temáticas relacionadas às emoções e à aprendizagem dos estudantes, teses e dissertações que dispunham de teorias do desenvolvimento humano, além de literaturas específicas sobre os sistemas ecológicos e bioecológicos do desenvolvimento humano (...) a partir das bases de dados (...) Capes (...) publicações referentes aos últimos dez anos. (...) descritores (...) “emoções” and “aprendizagem” (...) A pesquisa inicial retornou um total de 121 artigos (...) Deu-se maior importância aos artigos que descreviam associações entre emoções e aprendizagem dos escolares (...) A literatura sobre sistemas ecológicos e desenvolvimento humano norteou a ideia das emoções inerentes aos microsistemas nos quais se inserem os estudantes. (...) Diante disso, constatou-se que as emoções estão ou podem estar associadas aos processos de aprendizagem dos escolares, influenciando-os, uma vez que as emoções fazem parte do desenvolvimento biopsicológico singular e contextual dos seres humanos. (...)</p> <p>O modelo bioecológico do desenvolvimento humano (...) concepção de desenvolvimento humano adotada para</p>		

este estudo. Optou-se pela definição proposta pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (...) fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos (...) (Bronfenbrenner, 2011, p. 43) (...) o presente trabalho considera importante definir aprendizagem dentro da perspectiva do desenvolvimento humano (...) aprendizagem é definida (...) “[...] mudança relativamente permanente no comportamento (ou potencial de) que resulta de uma experiência prática.” (Shaffer, 2005, p. 2) (...) É importante considerar que o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano “[...] pressupõe que toda experiência individual se dá em ambientes” (Polleto; Koller, 2008, p. 406) (...) A ideia central é a de que os ambientes são concebidos como estruturas encaixadas uma dentro da outra, de maneira interdependente (...) ocorrem as interações de quatro elementos. O microsistema (...) O mesossistema (...) O exossistema (...) o macrosistema (...) Inserido na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, encontra-se o modelo Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT) (...) sobre os elementos que compõem o contexto, verifica-se que o processo é destacado como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento (...) O processo constitui-se por interações simbólicas e duradouras do sujeito com as pessoas e objetos no ambiente imediato (...) A pessoa é o ser humano ou o grupo familiar em desenvolvimento, que apresenta características biopsicossociais e interações próprias (...) O tempo revela influências e heranças culturais encontradas nas famílias, formadas por raízes históricas, valores, hábitos e práticas ritualísticas (...) a Teoria Bioecológica, do Desenvolvimento Humano concebe os seres em desenvolvimento, possibilitando intervenções que contemplem os indivíduos em sua integralidade.

As emoções: definindo conceitos (...) as emoções e seus mecanismos afetam as relações estabelecidas nos diversos ambientes em que os escolares transitam (...) “[...] a emoção constitui função inseparável da cognição e da aprendizagem.” (Camargo, 2004, p. 16) (...) brevemente, será feita a distinção entre os conceitos de emoções e de sentimentos, muitas vezes empregados de forma intercambiável (...) utilizam-se, como base do entendimento das emoções, os estudos de Camargo (2004) e de Camargo e Bulgacov (2006). É relevante citar que os fundamentos teóricos das autoras provêm de Vygotsky (...) trajetória de Vygotsky revela uma busca pela ampla compreensão dos seres humanos, considerando a trajetória histórico-cultural que contribui para o desenvolvimento (...) González Rei (2013) apresentou uma síntese dos esforços do autor russo nesse sentido. (...) Não é o foco deste trabalho a trajetória ou a obra de Vygotsky, entretanto, para entrar no cerne da questão das emoções, pareceu-nos produtivo trazer elementos suficientes para contextualizar o tema proposto. (...) definição de afeto: [...] por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Por afeto compreendo uma ação; em caso contrário, uma paixão. (Spinoza, 2009, p. 98). (...) Pela forte influência que exerceu em Vygotsky, pode-se acreditar que a filosofia de Spinoza o ajudou a pensar na base afetivo-volitiva do pensamento (...) Nessa linha, fica claro quando Van der Veer e Valsiner (1996) comentam a tentativa de Vygotsky de mostrar que, no processo de desenvolvimento, a criança tende a incorporar instrumentos culturais por meio da linguagem. Portanto, não somente os processos psicológicos cognitivos, como também os afetivos, são determinados pelo ambiente cultural e social. (...) o que parece predominar sobre as emoções são as complexas relações intra e interpessoais, em processo contínuo de transformação e desenvolvimento (...) Nessa direção, Camargo (2006) afirma que as relações são sempre permeadas pela afetividade, uma vez que implicam a integração das emoções com outras funções e processos mentais. (...) Vygotsky percebeu uma relação direta entre a arte e as emoções, no sentido de que o movimento artístico leva a uma catarse que desencadeia emoções (Hickmann, 2015) (...) aproveita-se esse espaço final do tópico para acrescentar as contribuições da Neurociência para o entendimento do que é emoção e do que são os sentimentos (...) as contribuições de Damásio (2013) parecem significativas. Emoções são, basicamente, mecanismos biológicos ligados ao modo como os seres humanos agem ou reagem diante de determinados fatos ou acontecimentos. Elas estão diretamente ligadas ao valor que as pessoas atribuem às coisas e/ou às circunstâncias. No contexto das emoções, os aspectos de punição e de recompensa contribuem para revelar impulsos e motivações relacionados às necessidades humanas (...) “[...] o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e no meio interno.” (Damásio, 2013, p. 142). Os sentimentos traduzem as percepções do que acontece com o corpo enquanto uma emoção ocorre. (...) Os sentimentos permitem que seja percebido o processo emocional. Segundo Damásio (2013), o ciclo emocional é desencadeado no cérebro, reflete no corpo e retorna para o cérebro, envolvendo outras áreas cerebrais ligadas ao sentimento (...) Wallon (1971) acrescenta que as emoções são os primeiros sistemas de reação humana (...) As relações familiares (...) É na família que o indivíduo começa a interagir com o meio e definir as suas características biopsicossociais (...) Carmo e Almeida (2008) reforçam esse conceito ao mencionar que o desenvolvimento da criança no microsistema definirá as suas ações no mesossistema, na relação com a família e com os amigos, ou no ambiente escolar (...) Os pais, além de serem responsáveis pela qualidade de vida de seus filhos, também são construtores do sistema psicológico das crianças (...) Embora muitas características dos filhos estejam ligadas à carga genética, o desenvolvimento social é influenciado pela mediação simbólica com objetos e pessoas nos diversos contextos em que a criança transita (Vygotsky, 2007) (...) algo determinante

é o desenvolvimento de linhas de comunicação dentro da família (...)

As relações entre professor e estudantes (...) Na concepção de Freire (1997), a educação deve ser libertadora, contribuindo para que o escolar desenvolva seu senso crítico e analítico das situações. Nesse contexto, a educação para o homem passa a ter dois momentos: no primeiro, há o conhecimento e o desvelamento do mundo; em um segundo, ocorre a prática da transformação, libertando-o da opressão. (...) Bons educadores são os que respeitam os escolares, por isso, levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica (Freire, 1997) (...) o afeto e o respeito são indispensáveis no processo de construção de relações de confiança entre o professor e os escolares (...) Silva (2001) sugere que as demonstrações de afeto não se limitam ao carinho físico, mas também podem ser manifestadas por meio de elogios e de atenção às sugestões dos escolares, bem como os ouvindo quando expressarem suas opiniões. Tais fatores criam um ambiente seguro e tranquilo, facilitando o aprendizado (...) Quando se cuida do modo como se pensa, toma-se consciência das ações e as atitudes são melhoradas. Essa prática é importante na idade escolar, uma vez que é nesse período que o estudante aprende a tomar as suas próprias decisões (...) As relações professor-estudante devem ser constantes e significativas, não só nos momentos em sala aula, mas em todas as atividades possíveis e também nas ocasiões extracurriculares (...) No ato de ensinar e aprender estão envolvidos quatro fatores: “[...] o que é falado, o que é entendido, o que é transmitido e o que é captado.” (Mello; Rubio, 2013, p. 7) (...) A maneira como as aulas são conduzidas pelo professor é um componente importante no processo de ensino-aprendizagem, pois ela pode propiciar respostas emocionais nos estudantes e influenciar, direta ou indiretamente, sua participação e bons resultados (...).

As relações entre pares (...) desenvolvimento de um ambiente que propicie relações de amizade e interação entre as crianças pode acarretar menor incidência de ameaças ou agressões (...) é importante considerar os fatores de risco pela percepção de escolares em relação ao processo de vitimização: brigas familiares, morte, carência financeira, xingamentos, entre outros. Da mesma forma, os fatores de proteção: relações de amizade, relacionamento com os pais, além de liberdade para brincar e independência de locomoção (Euzébio Filho; Guzzo, 2006).

Novas possibilidades (...) As implicações afetivas da valorização das emoções e dos sentimentos na sala de aula podem ser percebidas como resultado expressivo de atividades criadoras (Camargo, 2004). Nesse sentido, o uso da arte e o desenvolvimento da dimensão estética podem constituir respostas significativas aos fatores de risco discutidos anteriormente (...) as práticas sociais são marcadas por emoções e sentimentos. As emoções se constituem, tomam forma e se expressam nas atividades, nas relações, nos discursos e nos produtos das atividades de sujeitos concretos (...) Toda atividade humana é marcada pela emoção (...) A emoção se manifesta dirigida ao objeto da atividade, é gênese e sustentação da atividade humana (Camargo; Bulgacov, 2016, p. 217) (...) Vygotsky ressalta que, na unidade vivência, ocorre a relação entre a personalidade da pessoa em desenvolvimento, o ambiente (biopsicossocial), o modo como essa pessoa vivencia os acontecimentos, como particularidade da personalidade e particularidades da situação representada na própria vivência (Vygotsky, 2010) (...) Uma possibilidade interessante para o desenvolvimento das vivências e da compreensão desses processos relacionais é a convivência com pessoas mais experientes. Nesse sentido, observou-se o bom resultado emocional que se dá em uma criança quando ela convive com pessoas mais velhas (...) Outra possibilidade é inserir a criança ou o adolescente em cursos extracurriculares, nos quais terá ambiente de convívio distinto (...) vale destacar a relevância do ambiente escolar para a formação da estrutura mental (...) As relações interpessoais que acontecem no ambiente escolar afetam significativamente a forma e o conteúdo do pensamento, e o próprio desenvolvimento intelectual dos estudantes em formação.

Considerações finais (...) Observou-se que conflitos familiares são realmente impactantes no desenvolvimento emocional de uma criança (...) Outro fator contributivo para o desenvolvimento dos escolares é o modo como são estabelecidas as relações interpessoais entre estudantes e professores (...) Ademais, os ambientes por onde as crianças e os adolescentes transitam, e nos quais eles estabelecem suas relações, propiciam significativas oportunidades de melhores resultados na aprendizagem desses jovens (...) é relevante ainda considerar que um ambiente propício ao desenvolvimento de relações de amizade e de respeito mútuo possibilita a diminuição de processos de vitimização entre pares.

APÊNDICE C - Ficha de apontamento - tipo citação – 3

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	3
--	--	---

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas.

A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a psicologia e para a educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-168, jan/abr 2014. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100017>>. Acesso em: 19 set 2022.

Resumo (...) Este estudo, de caráter teórico-bibliográfico, pesquisou elementos que confirmassem a tese da historicidade dos processos cognitivos e afetivos (...) por meio da Psicologia Histórico-Cultural abordou a relação entre sujeito e objeto e a unidade afetivo-cognitiva (...) destacou a atividade como categoria fundamental na constituição das necessidades e motivos, bem como na formação de desejos e na objetivação.

Introdução (...) A ideia que ainda predomina na escola é a de que as emoções são prejudiciais, um impeditivo que por vezes atrapalha o processo de escolarização das crianças e jovens (...) a partir do aporte da Psicologia Histórico-Cultural, com a finalidade de desvelar os modos de constituição dos processos cognitivos e afetivos na atividade do sujeito, apontando suas implicações educacionais e colocando educadores e profissionais da Psicologia a pensar sobre alguns desdobramentos (...) Partimos do pressuposto teórico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, que, ao afirmar o caráter histórico e social da formação humana e a unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento da consciência, coloca a educação escolar como um espaço privilegiado na constituição de cada sujeito (...) buscamos nas raízes filosóficas do pensamento vigotskiano sobre a constituição dos processos afetivos (Espinosa, século XVII, e Marx, século XIX) e nos autores da Escola de Vigotski argumentos sobre a unidade entre afeto e cognição que confirmassem a tese de que Vigotski buscou compreender esta unidade por intermédio dos signos e instrumentos, dando aos processos afetivos e cognitivos uma conotação social e simbólica.

Cognição e afeto: primeiras aproximações (...) A ética de Espinosa assegura a entrada no período moderno da Filosofia e considera que as ideias que constituem a consciência advêm de uma realidade objetiva, portanto o pensamento pressupõe a existência da coisa (...) Na tentativa de reunir elementos explicativos sobre a constituição dos processos cognitivos e afetivos na atividade humana, entendemos necessária a referência a outro filósofo que superou as concepções até então consagradas (...) Marx (1818-1883) figura como a segunda influência na formação do pensamento vigotskiano, contribuindo significativamente para a compreensão da materialidade dos processos psicológicos humanos. Se suas primeiras obras trazem muito mais a influência do materialismo e do racionalismo de Espinosa, é a partir das categorias legadas por Marx que o autor russo apresenta a tese de que a personalidade humana se forma com base nas relações sociais (...) A morte prematura de Vigotski interrompeu um novo ciclo de investigações que ele pretendia realizar sobre a natureza da consciência humana, que se dedicava à esfera motivacional, abarcando nossos desejos e necessidades, interesses e motivos, afetos e emoções. (...) Vigotski (2004) analisa criticamente os dois eixos fundamentais que marcam a premissa a-histórica das emoções humanas: a natureza sensorial e reflexa da reação emocional e a negação da sua relação com os estados intelectuais (Vigotsky, 2004, p. 139) (...) Presente no território escolar, o argumento organicista da origem biológica das emoções humanas e de seu caráter a-histórico, tem servido para justificar um distanciamento entre o afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem (...) Uma autora que se dedicou à análise do reducionismo biológico que tenta justificar as desigualdades sociais a partir da ciência biológica foi Agnes Heller (...) defende a tese segundo a qual o homem não é um ser guiado pelo instinto, e, embora reconheça a natureza como condição e limite da existência humana, ela nega que as motivações psíquicas sejam motivações biológicas (Heller, 1983) (...) Esse olhar dicotomizado, que elege o corpo como a instância produtora do problema na escola, é o mesmo que delega às emoções o papel de “interferências negativas” que, presentes, podem dar origem aos problemas de aprendizagem, numa visão reducionista dos elementos que perpassam a relação sujeito-objeto e, principalmente, do lugar ocupado pelos processos afetivos na constituição do conhecimento. A crítica de Vigotski (2004) à maneira como a ciência psicológica vem explicando a unidade entre funções afetivas e cognitivas denota o caráter subjetivista, idealista e a-histórico desses processos (...) esse autor admite que o caminho para se encontrar uma verdadeira explicação teórica e metodológica da unidade afetivo-cognitiva na estrutura psicológica do sujeito não pode dispensar a análise da atividade humana (...) na relação que esta mantém com a consciência.

A relação sujeito-objeto e a constituição do psiquismo humano (...) o aspecto que nos interessa é a possibilidade de aproximação entre a filosofia de Espinosa e a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentalmente no que concerne à constituição da consciência humana e, em particular, ao espaço ocupado pelos processos afetivos e cognitivos na atividade do sujeito (...) Não há pensamento sem objeto. O pensamento é sempre de alguma coisa, e para Espinosa, a alma não é senão o pensamento ou a ideia do corpo e das coisas que afetam o corpo (...) Dando forma à relação entre o afetivo e o cognitivo na sua teoria, Espinosa afirma que se o conhecimento é a ideia em nós, esta ideia produz, necessariamente, um afeto, um desejo (...) Chegamos, finalmente, a Marx no século XIX, destacando que este foi o primeiro que, ao fazer uma análise teórico-crítica da natureza social do homem, ofereceu subsídios para pensarmos a subjetividade humana na sua determinação histórica e social, e

neste território alicerçarmos novas considerações sobre a constituição materialista histórico-dialética dos processos cognitivos e afetivos na atividade do sujeito (...) O caminho teórico percorrido por Marx pressupõe que a essência da consciência se faz por meio do conhecimento (...) A unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos (Martins, 2007, p.129) (...) Pensar na motivação é aceitar que existe uma relação entre a necessidade – como estado carencial (subjetivo) – e a identificação do objeto (objetivo), e que mediando tal processo está um mecanismo de descoberta que se faz por meio da atividade do sujeito (...) com relação às emoções e/ou afetos e sentimentos: estes também são engendrados a partir de uma correlação entre a atividade objetivada do sujeito e seus motivos (Leontiev, 1978) (...) As emoções não são o reflexo mesmo dos objetos (Smírnov e cols., 1961), mas o reflexo da relação que existe entre aquele objeto, as necessidades e os motivos do sujeito, por isso são vivências e por isso Vigotski não deixou de contemplar o afetivo e o cognitivo como uma unidade constante nesse processo, mediando a relação atividade-consciência na constituição do psiquismo humano.

Considerações finais (...) cisão entre o afetivo e o cognitivo (...) admitíamos a hipótese de que era possível compreender a constituição dos processos afetivos e dos cognitivos tomando por base a atividade do sujeito; e uma vez que essa atividade se enraíza nas suas condições concretas de vida, deveríamos pontuar o caráter histórico e cultural dessa constituição (...) apontando para a escola um lugar e uma função na superação da dicotomia entre afeto e cognição, com vistas ao desenvolvimento omnilateral da criança (...) esperamos ter podido demonstrar a tese segundo a qual Vigotski buscou explicar e compreender a constituição dos processos cognitivos e afetivos por meio da atividade do sujeito intermediada pelos instrumentos e signos que, ao serem apropriados, passam a fazer parte da consciência, conformando a particularidade psíquica de cada indivíduo humano (...) falar dos afetos, da vontade, de interesses ou motivação, significa dizer que eles acontecem em relação ao grupo a que o sujeito pertence e requer explicitar de que lugar o sujeito fala, qual é seu espaço social, seu acesso e domínio dos conhecimentos historicamente acumulados.

APÊNDICE D - Ficha de apontamento - tipo citação – 4

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	4
<p>SASAKI, Aline Harumi; SFORNI, Marta Sueli de Faria; BELIERI, Cleber Mariano. Afetividade e cognição na teoria histórico-cultural: uma revisão sistemática. Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 75–94, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n32p75-94>. Acesso em: 19 set. 2022.</p> <p>Resumo (...) na Teoria Histórico-Cultural, afetos, emoções, sentimentos e pensamentos não são tratados de modo isolado (...) são apresentadas pesquisas que, fundamentadas nesse referencial teórico, abordam a afetividade e a cognição.</p> <p>Introdução (...) Desde a Antiguidade, os aspectos afetivos e cognitivos eram concebidos de formas variadas (...) Espinosa, inserido no contexto da Modernidade, rompeu com a visão dualista e passou a considerar a relação entre razão e emoção como uma substância única (GOMES, 2008; TASSONI, 2008), por uma nova perspectiva monista racionalista (...) Fundamentado também na Filosofia Marxista, no Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski, bem como Leontiev e Luria, consideram a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, portanto, na atividade de apreender as significações da realidade objetiva estão imbricados, além do pensamento, os sentimentos, os afetos, a emoção (...) explicação de Leontiev (2004) de que o processo de apropriação do conhecimento deve ser ativo por parte do sujeito da aprendizagem E, para que esse processo seja ativo, faz se necessário que o sujeito tenha necessidades e motivos para agir, o que também nos aproxima da vinculação entre significação social (conhecimentos socialmente compartilhados) e sentido pessoal. Essa vinculação não é vista como soma ou como duas partes isoladas que se tocam em alguns momentos, mas como uma unidade – a unidade afetivo-cognitiva (...) conforme exposto por Leontiev (2004), para a compreensão da unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento do psiquismo humano, já que o envolvimento afetivo e cognitivo do sujeito pelo objeto é condição para que ele seja seu objeto de satisfação, isto é, é condição para que o sujeito desenvolva uma atividade com esse objeto (...)</p> <p>Levantamento de pesquisas brasileiras sobre a relação entre a unidade afetivo-cognitiva e a educação escolar (...) buscamos compreender: a) o que se tem produzido sobre a temática para verificarmos os resultados, os avanços e as lacunas deixadas pelas pesquisas concluídas; b) como tais pesquisadores têm compreendido a relação entre afetividade e cognição (...) acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (...) e o Catálogo de Teses e Dissertações da (CAPES) para buscarmos pesquisas envolvendo a pós-graduação strictu sensu (...) Verificamos também (...) sciELO e o periódico da CAPES para a procura de artigos (...) palavras-</p>		

chave/descriptores foram desenvolvimento afetivo e “histórico-cultural”; desenvolvimento cognitivo e “históricocultural”; afetivo cognitivo e “histórico-cultural”; emoções e sentimentos e “históricocultural” (...) no banco de dados da BDTD e da CAPES foram publicadas entre os anos de 2006 a 2018, e os artigos selecionados no sciELO e na CAPES, entre os anos de 2003 a 2018. A busca (...) foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2018. (...) O resultado total de pesquisas a serem analisadas foram de 372 pesquisas: 175 dissertações ou teses e 197 artigos (...) buscando excluir as pesquisas que não estabeleciam relação com a educação escolar ou não se referiam à Teoria Histórico-Cultural ou à Psicologia Histórico-Cultural ou à Abordagem Histórico-Cultural ou que se referiam somente ao afeto, excluindo a cognição, ou o contrário. Após a análise dos resumos e das palavras-chave das 372 pesquisas encontradas, vimos que resultaram 74 pesquisas a serem analisadas: 44 dissertações ou teses e 30 artigos (...) dentre essas 74 pesquisas, há as que são duplicadas, como ilustra a tabela a seguir, reduzindo os trabalhos ao número de 40. As diferentes abordagens da relação entre afetividade e cognição e a educação escolar (...) optamos por classificar as produções em quatro categorias: 1) não aborda a relação afetividade e cognição; 2) trata o afeto vinculado às relações interpessoais; 3) reconhece a unidade afetivo-cognitiva (...) Podemos inferir que o ponto em comum entre as pesquisas (...) é o reconhecimento da unidade afetivo-cognitiva como produto de uma relação interfuncional, como uma unidade, e a vinculação dessa unidade com a educação escolar (...) O sentido de afetividade presente nas pesquisas (...) é o de afetar/mobilizar, de modo específico, pelo conteúdo de ensino, não se restringindo ao sentido de dar atenção ou carinho ao estudante. Apesar de essas pesquisas reconhecerem a unidade afetivo-cognitiva, elas não assumem essa unidade como objeto de investigação (...) 4) estabelece a unidade afetivo-cognitiva e o ensino como objeto de pesquisa (...) Portanto, as pesquisas de Gomes (2008; 2013; 2014) e Gomes e Mello (2010) podem ser consideradas as que mais avançaram na compreensão da relação entre a unidade afetivo-cognitiva e o ensino. Embora não tenham a intenção de oferecer prescrições práticas aos professores, apresentam alguns princípios que podem ser considerados pelos docentes ao planejarem a aula (...) Nascimento (2014) (...) desenvolveu um experimento didático formativo sobre a aquisição da leitura e da escrita e percebeu que a apropriação de conceitos está relacionada à criação de motivos e necessidades (...) os desafios do professor são criar a vontade/necessidade do conceito a ser ensinado, organizar atividades para que a criança consiga trilhar os caminhos lógicos do conceito, provocar avanços cognitivos, promover a interação entre os estudantes para que a criança possa progredir em suas formações mentais (...) Silva (2018) buscou identificar os possíveis impactos da formação de competências socioemocionais na educação da classe trabalhadora (...) O autor, apoiado na Teoria Histórico-Cultural, contrapõe-se à defesa de que a escolarização deve desenvolver competências socioemocionais (...) que significa assumir essa dimensão em um sentido diferente do que é apontado pelas políticas educacionais, ou seja, como uma unidade e não como existindo competências que sejam cognitivas e outras que são sociais e emocionais (...) Mesquita (2018) investiga o uso que é feito das emoções e dos afetos na sociedade capitalista e propõe o desafio de se criar uma educação emancipatória que resgate a relação com o conhecimento (...) somente três teses e uma dissertação foram selecionadas nessa categoria. (...) em uma nova busca durante o estudo do tema, encontramos a dissertação de Monteiro (2015) que sistematiza teórico-metodologicamente o conceito de unidade afetivo-cognitiva com base na Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, a autora discute teoricamente a constituição da consciência e a estrutura da atividade humana, segundo o Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria Histórico-Cultural (...)

Considerações finais (...) temas como afetividade e cognição têm avançado nas investigações no campo da Psicologia e da Pedagogia nos últimos anos (2003-2018) (...) Observamos, porém que, mesmo diante de um número significativo de pesquisas que versam sobre a importância da afetividade na aprendizagem escolar, não encontramos pesquisas voltadas para a consideração dessa temática na organização do ensino.

APÊNDICE E - Ficha de apontamento - tipo citação – 5

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	5
<p>BATISTA, Jéssica Bispo; PASQUALINI, Juliana Campregher; MAGALHÃES, Gisele Modé. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. Educação & Realidade, Porto Ferreira, v. 47, p. 2022. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>. Acesso em: 19 set. 2022.</p> <p>Resumo (...) Este estudo investigou o papel do processo pedagógico sobre o desenvolvimento das emoções e sentimentos na idade pré-escolar (...) A pesquisa envolveu observações em sala de aula e uma entrevista com a professora regente (...) Os resultados demonstraram que ser reconhecido no coletivo pela professora é emocionalmente mais significativo que a natureza e o sucesso da execução da tarefa (...) compreender a dinâmica das emoções na vida escolar concreta das crianças em idade pré-escolar é imprescindível para o</p>		

planejamento pedagógico que vise a emancipação dos sujeitos.

Introdução (...) O debate sobre a forma com que a esfera afetivo-emocional da atividade atua no processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento tem permeado diversos espaços e se evidenciado, inclusive, nas grandes mídias. (...) Fórum Internacional de Políticas Públicas: educar para as competências do século XXI, realizado em São Paulo em 2014, que demarcou as competências socioemocionais como necessárias no ensino para garantir o sucesso das crianças e adolescentes e culminou em duas grandes ações (...) um projeto piloto (...) de implementação de avaliações escolares para medir a formação de competências socioemocionais e a incorporação das habilidades socioemocionais na nova Base Nacional Comum Curricular (...) Embora hegemônica, a teoria das competências reedita a amplamente problematizada dicotomia entre razão e emoção. Superar tal dicotomia é um desafio histórico posto por Vigotski e outros pesquisadores que assumem o materialismo histórico-dialético como método de investigação e compreensão da psicologia (...) este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que tomou como objeto a relação entre atividade pedagógica e as emoções e sentimentos das crianças na idade pré-escolar (...)

Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento das Emoções e Sentimentos (...) Lev S. Vigotski revisitou diversos temas caros à ciência psicológica, entre eles o debate filosófico, político e científico a respeito das emoções e sentimentos humanos (...) no pensamento de Vigotski, elegeremos como ponto de partida retomar sua concepção de desenvolvimento humano, que destaca a gênese cultural dos processos psíquicos complexos, incluindo a função afetiva. A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano tem

como premissa que o ser humano se apropria da cultura a partir da atividade social que realiza; nesse processo, as funções psíquicas se desenvolvem e se requalificam, adquirindo novas estruturas, instituindo-se como funções psíquicas superiores (...) Com Vigotski (2004b), compreendemos que devemos considerar a importância do radical biológico da emoção, mas não reduzir e restringir sua expressão às alterações orgânicas (...) A compreensão da natureza histórica e social do psiquismo humano reside, para essa teoria, nas transformações qualitativas dos processos naturais (marcados por uma relação imediata e fusional do ser com o meio) em processos artificiais, mediados por signos, que ao retroagirem sobre as funções psíquicas possibilitam o desenvolvimento da conduta volitiva e, em última instância, da atividade consciente (...) As formas superiores de comportamento, mediadas por signos, se instituem no plano intersíquico (...) e passam, mediante processos de internalização, a constituir o plano intrapsíquico do sujeito (Vygotski, 2012). O processo de internalização dos signos representa, em última instância, a possibilidade de domínio da própria conduta para alcançar os objetivos da atividade na qual se encontra engajado o sujeito, tendo, tais dispositivos culturais, importância decisiva para os processos afetivos (...) Logo, compreender as complexas articulações interfuncionais promovidas pelos signos traz à análise o desenvolvimento da esfera afetiva do psiquismo. Ao estabelecerem novas conexões com as demais funções psíquicas (cognitivas), mediante a aprendizagem, também as funções afetivas conquistam novas estruturas, mais complexas (...) Sawaia e Silva (2015) destacam, nesse âmbito, o enlace apontado por Vigotski entre emoção e imaginação e a participação dos elementos afetivos na atividade criadora. Portanto, as emoções e sentimentos são entendidos como produto e, ao mesmo tempo, elemento regulador da atividade humana (...) A intrincada articulação entre nossos afetos e os conceitos que compõem nossa consciência é um dos aspectos fundamentais do desenvolvimento da esfera afetiva evidenciado por Vigotski (2004a) (...) a análise dos afetos não pode perder de vista as relações interfuncionais produzidas pelos significados culturais (...) na perspectiva da psicologia histórico-cultural: evidencia-se o radical biológico em unidade com componentes psíquicos e ideológicos. Fica evidente que, na análise vigotskiana, o pensamento participa de modo decisivo na formação dos sentimentos, colocando em destaque o conteúdo social das formações afetivas (...) Se Vigotski “[...] não elaborou uma definição sobre os termos que se relacionam ao domínio afetivo – emoções, sentimentos, paixões, afeto” (Tassoni; Leite, 2011, p. 80), suas formulações indicam caminhos que têm sido explorados por continuadores de sua obra em busca de diferenciações relevantes para a compreensão do desenvolvimento afetivo emocional (...) adotamos, no presente estudo, a compreensão das emoções como produto da evolução das espécies e base da esfera afetiva-emocional da atividade humana, estreitamente vinculadas às sensações e à satisfação de necessidades de ordem orgânica, ao passo que os sentimentos são entendidos como formações afetivas que surgem e modificam-se no curso do desenvolvimento histórico da humanidade, na dependência das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades (...) Martins e Carvalho (2016), as reações emocionais expressam-se no corpo, na fala e no pensamento de modo intenso e profundo, mas circunstancial, ao passo que os sentimentos têm caráter mais prolongado e constante (...) As autoras consideram que Vigotski evidenciou a natureza histórico-cultural dos sentimentos, que estão, portanto, estreitamente vinculados aos significados históricos dos objetos e fenômenos da realidade e se formam na unidade entre manifestações emocionais e pensamento (...) A exigência que se coloca ao se assumir a diferenciação entre emoções e sentimentos é não tratar a ambos de modo dicotômico ou fragmentado, mas em unidade (...) Em síntese, temos que a dimensão afetiva do psiquismo conquista estruturas mais complexas mediante a internalização dos signos da cultura e estabelecimento de conexões com as demais funções psíquicas, sendo marcada pela dinâmica entre emoções e

sentimentos e alterando-se em função do contexto histórico-ideológico (...) Tais significados sociais incorporados no curso do desenvolvimento serão instrumento da gradativa reestruturação do sistema psíquico e da formação da consciência, colocando-se como mediadores da relação do sujeito com o mundo e engendrando a regulação cultural das reações emocionais da pessoa.

Emoções e Sentimentos na Idade Pré-Escolar (...) elegemos como foco de análise o desenvolvimento afetivo-emocional na idade pré-escolar (...) dos três aos seis anos (...) para abordar o desenvolvimento das emoções e sentimentos na idade pré-escolar, tomaremos como eixo orientador a atividade que guia a formação de novas capacidades do psiquismo neste período (...) A atividade é tomada como categoria central para a explicação do processo de desenvolvimento humano (...) As que reorganizam e impulsionam o desenvolvimento de neoformações psíquicas em um dado período do desenvolvimento psíquico são chamadas de atividade guia ou dominante. Em cada período constitui-se uma atividade guia impulsionada por determinados motivos construídos social e historicamente (...) a periodização do desenvolvimento humano a partir da psicologia histórico-cultural não corresponde a estágios ou etapas imutáveis e universais do desenvolvimento, mas a uma análise teórica que situa as gradativas transformações estruturais do psiquismo infantil no interior da relação criança-sociedade, destacando as condições de vida e educação como determinação fundamental do processo de desenvolvimento (...) Para Leontiev (2001), a especificidade do lugar social ocupado pelas crianças de idade pré-escolar determina seu interesse pelo mundo adulto (...) A criança sente essa necessidade, mas não domina (nem pode dominar) as operações corporais e psíquicas exigidas para atuação com os objetos do mundo adulto, vindo a canalizar sua vontade de inserção na prática social por meio da representação lúdica dos papéis sociais na brincadeira protagonizada. A brincadeira de papéis é justamente a atividade guia do período pré-escolar (...) Segundo Elkonin (2009), essa atividade mobiliza mais diretamente a esfera afetivo-emocional do psiquismo, pois em seu interior a criança lida com o problema dos sentidos e motivos que regulam a atividade humana e as relações entre as pessoas. (...) Esse processo mobiliza e recria no psiquismo infantil determinadas emoções (...) atuando na dimensão afetiva da imagem subjetiva da realidade em formação no psiquismo infantil. (...) Um dos aspectos fundamentais da reestruturação psíquica que possibilita esse avanço foi identificado por Alexander Zaporozhets (2002), pesquisador vinculado à Escola de Vigotski que estudou especificamente o desenvolvimento das emoções e sentimentos na idade infantil (...) Zaporozhets (2002) explica que a mudança do lugar dos afetos na estrutura da atividade infantil ocorre, pois, ao tentar realizar tarefas não só necessárias a si mesmas, mas às outras pessoas a sua volta, a criança de idade pré-escolar passa a ter preocupação e sentimentos relativos ao impacto que suas ações terão sobre si e sobre o grupo (...) no início da idade pré-escolar a criança já consegue fazer uma avaliação emocional positiva ou negativa dos resultados de suas ações, e esta gradual consciência permite à criança progressivamente controlar sua própria conduta de tal forma que as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como elementos reguladores do comportamento. Até a transição da primeira infância à idade pré-escolar, o afeto aparece como avaliação emocional positiva ou negativa da situação que é resultado das ações da criança (...) Gradualmente, os processos emocionais conquistam diferentes complexidades, criando a possibilidade de correção emocional antecipatória (...) Isso significa que os sentimentos passam a antecipar e regular o desenvolvimento de determinada tarefa. É por meio das novas e variadas ações realizadas pelas crianças que o conhecimento sobre si mesmas e suas capacidades ganham força (...) Trata-se do aparecimento incipiente de emoções generalizadas que dão base à formação dos sentimentos, como expressão do salto qualitativo no sistema interfuncional psíquico resultante da internalização de signos, discutido anteriormente (...) 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 (...) Em síntese, a discussão apresentada até aqui evidencia a importância do período pré-escolar para a (trans)formação da esfera afetivo-emocional do psiquismo e, ao mesmo tempo, a importância dos processos afetivo-emocionais para a compreensão da especificidade das neoformações que se produzem nesse período do desenvolvimento (...) Destacamos também o conteúdo social e ideológico dos processos emocionais em formação na infância, que tem como determinação as vivências infantis no interior das condições concretas de vida e educação.

Procedimentos Metodológicos e Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa (...) realizamos uma pesquisa de campo (...) realizamos uma pesquisa de campo (...) A escola localizava-se em um bairro antigo e periférico do município, ofertando atendimento em período parcial (...) envolveu dois procedimentos metodológicos: observações em sala de aula e entrevista com a professora da turma (...) As observações foram realizadas junto a uma turma composta por 20 crianças de 3 a 4 anos com a respectiva professora responsável (...) Foi feito registro em diário de campo in loco e elaboração do relato de observação imediatamente após cada sessão. Após duas sessões piloto, foram observados nove dias corridos de aula, com duração de três horas e trinta minutos cada (...) As observações visaram identificar as atividades pedagógicas propostas pela professora e o envolvimento afetivo-emocional das crianças com tais atividades (...) Os indicadores para observação e registro da mobilização afetivo-emocional das crianças nas diferentes atividades envolveram o conteúdo das verbalizações (...) e as manifestações corporais das crianças (...) após a finalização da coleta foram preenchidos

protocolos de observação para cada sessão que continham os seguintes itens: tarefas propostas pela professora; instruções dadas pela professora para a realização de cada tarefa; reações das crianças após ser anunciada a tarefa; intervenções da professora durante a execução da tarefa; conduta das crianças durante a tarefa; episódios circunstanciais. Concluída a etapa de observação, a pesquisadora realizou a entrevista com a professora (...) semiestruturada, com quatro perguntas principais que nortearam as demais (...) a que atribuí diferenças individuais em termos da vivência e expressão das emoções e sentimentos humanos; qual o papel das emoções e sentimentos na educação; como as emoções e sentimentos das crianças permeiam as aulas; se a educação pode contribuir de alguma forma para o desenvolvimento afetivo-emocional das crianças.

Apresentação e Análise dos Resultados (...) De modo geral, constatou-se que a professora iniciava as tarefas sem oferecer instruções claras para as crianças sobre o que fazer, como fazer e por que fazer. Isso pareceu gerar dificuldade de compreensão para a maioria das crianças, resultando em dispersão da turma (...) Situações marcadas pela ausência ou insuficiência de explicações iniciais a respeito da tarefa a ser desenvolvida pelas crianças aparecem como um padrão de ação da professora, que vai constituindo um histórico de afecção negativa nas crianças em relação à maioria das tarefas propostas, pois se produzem sentimentos de confusão e desorientação que confluem para atritos e conversas paralelas. (...) Identificamos dois grandes determinantes que consubstanciam o desinteresse e tendência à dispersão das tarefas (...) a ausência de ações mediadoras pela professora regente; e a pobreza e fragmentação de conteúdos nas tarefas (...) Nas situações observadas, verificou-se que as crianças não são ensinadas a organizar suas ações em função de finalidades previamente delimitadas, o que seria uma conquista fundamental do período pré-escolar (...) Em pesquisa realizada por Tassoni e Leite (2011, p. 80) (...) destacou-se o papel central do professor na mobilização da esfera afetiva-emocional dos sujeitos-aprendizes (...) A qualidade da mediação evoca experiências emocionais que determinam o tipo de influência que o ambiente exercerá no desenvolvimento cognitivo (p. 79) (...) evidenciado, na análise dos resultados, que crianças de seis anos já identificam a mediação pedagógica como promotora da aprendizagem e o empenho da professora para que consigam aprender (...) Na análise de nossos dados (...) Nas tarefas propostas, a professora priorizou os procedimentos e a produção de algo, explorando pouco a função social dos objetos e fenômenos que permeavam as tarefas (...) nenhuma delas propunha trazer articulação com a experiência concreta das crianças (...) Como já discutido, a antecipação emocional é uma conquista importante do desenvolvimento afetivo na infância e só é atingida quando as atividades se complexificam, quando o desafio proposto pela tarefa exige da criança esta capacidade. No contexto escolar observado (...) Pode-se considerar que as emoções e sentimentos produzidos neste processo são alheios aos motivos autênticos da atividade para a criança. Foi possível constatar uma heterogeneidade no desenvolvimento das crianças, que parece resultar da desigualdade na qualidade das mediações recebidas no contexto familiar e comunitário. A ação da professora parece corroborar para a reprodução e manutenção dessa desigualdade (...) O sucesso da criança na atividade – conseguir alcançar o que a professora propõe – parece ser um determinante do envolvimento emocional da criança com a professora e, a princípio, é mais significativo do que a própria natureza da atividade em questão (...) a análise dos dados revela que o envolvimento das crianças com as tarefas depende fundamentalmente da qualidade da mediação do adulto, no caso, da professora. Zaporozhets (2002) postula a importância das avaliações positivas ou negativas sobre a realização de uma tarefa pela criança como algo fundamental para sua execução e posteriores formas de realização desta (...) recurso mais recorrente empregado pela professora para controle do comportamento das crianças durante a execução das tarefas foram as ameaças e repreensões (...) nota-se a ausência de um modelo positivo de atividade e a ausência de mediação pedagógica para se construir a ação lúdica. (...) Mukhina (1996, p. 190, grifo nosso) assevera: “A criança mostra uma tendência para imitar o adulto, para aprender com ele a avaliar as pessoas, os acontecimentos e as coisas”. No parque, por ser o período da aula em que a professora não propõe atividades e deixa as crianças brincarem espontaneamente, foi possível observar a formação de subgrupos entre as crianças por afinidade e se fez mais evidente a reprodução de práticas de estigmatização entre as próprias crianças (...) Os modelos de relação humana (...) e sua apropriação pelas crianças pré-escolares se expressam em disputas e segregação, que são sentidas e percebidas por elas mesmas, causando frustração e sofrimento (...) Outro aspecto a ser ressaltado é que o planejamento, as intervenções e toda a organização do espaço e da aula são notadamente divididos por gênero. Isto demonstra como a educação tem contribuído para acirrar a divisão social de gênero, colaborando para a reprodução do modelo hegemônico de relações entre os gêneros e provocando sentimentos específicos do que é ser menino e ser menina nesta sociedade (...) Ao mesmo tempo em que as crianças repreendem umas às outras, elas também se ajudam, revelando, portanto, dois modelos de relações que estão em disputa: a solidariedade e a delação (...) destacamos que ao se analisar a importância do processo de antecipação emocional para o desenvolvimento do psiquismo, não pode secundarizar a dimensão do conteúdo social dos signos e significados presentes nas relações entre os pares e que se refletem na imagem antecipada das interações reproduzindo valores e opressões presentes na sociedade vigente (...) A partir das análises aqui apresentadas, constatamos que não há uma educação intencionalmente voltada para o desenvolvimento das emoções e sentimentos (...) O medo torna-se um recurso pedagógico rápido e efetivo para silenciar a turma. Vigotski (2003) destaca os impactos deletérios

desta prática sobre o desenvolvimento: (...) em termos psicológicos (...) a punição não ensina realmente nada a não ser o medo e a capacidade de orientar o comportamento exatamente por medo (...) (Vigotski, 2003, p. 114, grifo nosso) (...) consideramos que é possível afirmar que a professora faz um uso instrumental das emoções e sentimentos, principalmente dos negativos, para conseguir conter a agitação das crianças (...) O trato com as emoções e sentimentos aparece como perspectiva de consertar aquilo que a criança já traz e que dificulta sua aprendizagem e seu comportamento (...) Tal achado nos remete ao destaque feito por Wortmeyer, Silva e Branco (2014, p. 287) à crítica que Vigotski realiza, na obra *Psicologia Pedagógica*, ao ideal pedagógico de “[...] atuar na direção da repressão e do enfraquecimento das emoções” (...) Trata-se de um ideal derivado de uma concepção biologizante que defende a tese da inutilidade das emoções no processo evolutivo da espécie, à qual Vigotski se contrapõe afirmando a positividade das emoções por seu efeito de tornar o comportamento mais complexo e diverso (Wortmeyer; Silva; Branco, 2014).

Considerações finais (...) a afecção da criança pelas tarefas escolares é determinada principalmente pelo envolvimento emocional que ela estabelece com a professora, constatação que coaduna com o momento de desenvolvimento em que as crianças se encontram, marcado pela necessidade de ter a atividade do adulto como referência para seus atos (...) A pesquisa mostra que a professora é uma referência significativa para as crianças, e a forma como ela assume este papel impacta diretamente em como as crianças reconhecem suas capacidades e seus sentimentos sobre si e sobre os outros (...) Os processos emocionais, em unidade com os valores sociais, são decisivos na formação da personalidade da criança (...) As práticas detectadas na escola como a divisão social de gênero, a educação pelo medo, a reprodução e manutenção da desigualdade de ensino não são características dos indivíduos singulares acessados por esta coleta de dados, tampouco da unidade escolar, mas expressões particulares das determinações gerais da teia relacional da sociedade capitalista (...) Os dados que registramos demonstram que as opressões cumprem uma função social dentro da sociabilidade burguesa, que envolve desde a produção da desigualdade social no campo econômico até o desenvolvimento do sentimento de inferioridade no campo psicológico (...) Por fim, a desigualdade de ensino identificada na pesquisa também tem sua função social na produção do fracasso escolar, que se inicia já na primeira infância no sentido de culpabilizar individualmente as crianças pelas dificuldades de aprendizagem a partir de diagnósticos, como expressão do processo de patologização e medicalização da vida (Patto, 2000) (...) programas educacionais relacionados às emoções e sentimentos na educação escolar têm como foco o desenvolvimento das competências emocionais. Nesta perspectiva, a escola cumpre o papel de condicionar emoções exigidas pelo mundo do trabalho (no qual os trabalhadores se encontram cada vez mais precarizados e desvalidos) e, ao mesmo tempo, prevenir e conter ímpetos de ruptura da ordem social (...) Ao mesmo tempo, contraditoriamente, a escola mostra-se um espaço social em que se produzem disputas ético-políticas, o que pode ser observado nas situações em que as crianças se solidarizam e exercitam a empatia e o apoio mútuos (...) papel sobre o desenvolvimento de emoções e sentimentos de crianças em idade pré escolar, é indispensável para que travemos a necessária disputa em torno da função social da escola, tensionando suas contradições na direção da produção de novas relações sociais coletivistas, emancipadoras.

APÊNDICE F - Ficha de apontamento - tipo citação – 6

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	6
<p>GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. Disponível em https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 19 set. 2022.</p> <p>Resumo (...) estudo, de natureza teórica (...) objetivo analisar algumas proposições da Psicologia Histórico-Cultural acerca do psiquismo humano, notadamente no que tange à constituição dos processos afetivos na relação com o desenvolvimento infantil (...) reúne alguns princípios da filosofia spinosiana que fundamentaram o pensamento de Vigotski sobre os afetos (...) mediadores sociais – signos e instrumentos – subsidiam a formação da atividade e da consciência num processo que legitima a origem histórica e social das funções afetivas (...) papel da escola como um espaço privilegiado de acesso aos conhecimentos.</p> <p>Dizer que o afetivo se conjuga ao cognitivo na explicação da aprendizagem é uma afirmação corrente para a maioria das pessoas e até mesmo um consenso entre educadores; mas, efetivamente, qual é o fundamento dessa relação na explicação da atividade humana e, conseqüentemente, na constituição do conhecimento ou da consciência do sujeito? (...) equívocos (...) persiste um modo de pensar os processos afetivos que os associa frequentemente a experiências vividas pela criança na sua primeira infância, a traços de personalidade ou à estrutura e dinâmica familiares que, ao interferirem na aprendizagem, acabam “perturbando” seu</p>		

desenvolvimento intelectual. Outro equívoco - resultante da fragmentação entre afetivo e cognitivo (...) Isto reforça a ideia, ainda presente, de que os afetos acontecem separados das demais funções psíquicas (...) Por isso prevalece na escola a opinião de que as emoções são prejudiciais(...) segundo Mangiolino (2010), a questão central da obra de Vigotski diz respeito ao desenvolvimento das emoções, (trans)formadas pelo signo na história socioindividual (...) o exercício de pensar a respeito do afetivo no desenvolvimento humano nos colocou dois desafios (...) O primeiro foi o de romper com o significado do termo afeto no senso comum, que remete a afeição e carinho, e buscar o que este termo representa do ponto de vista filosófico (Martins, 2009); e o segundo, o de superar uma visão estritamente biológica e buscar uma compreensão histórica e social que os processos afetivos adquirem no psiquismo humano (...) No bojo de algumas concepções equivocadas, a psicologia tradicional foi estabelecendo outras dicotomias atualmente presentes na educação escolar (...) Foi por meio dos estudos desenvolvidos pela escola soviética de Psicologia, representada, principalmente por Lev Semiónovich Vigotski (1896–1934), fundamentado nos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, que teve início um movimento de superação das diversas dicotomias – natural-histórico, objetivo-subjetivo, social-individual, afetivo-cognitivo (...)

A constituição dos processos afetivos na perspectiva histórico-cultural (...) Vigotski (1995, 1996) (...) propõe a indissociabilidade de cada uma das funções psíquicas no desenvolvimento da personalidade humana (...) se os processos afetivos estão conectados a outras funções psicológicas e ao desenvolvimento da consciência como um todo, o lugar social que a criança ocupa no contexto das suas relações, suas experiências culturais e interações sociais constituem fatores indispensáveis para se compreender a dinâmica e o desenvolvimento desses processos (...) as emoções sofrem mudanças qualitativas ao longo do desenvolvimento da criança em decorrência de seu crescente domínio de instrumentos culturais (...) Vigotski (1996) esclarece que, desde o nascimento (...) a criança já se encontra inserida num contexto humano e social (...) como o cérebro está ainda imaturo, os instintos e afetos mais simples ficam dependentes dessas instâncias menos desenvolvidas do sistema nervoso (...) tudo aquilo que o bebê percebe do meio está unido com o afeto; para ele, a percepção do que é agradável ou ameaçador aparece muito antes do que os elementos objetivos da realidade exterior. Vigotski (1996) define esta relação da criança com o mundo como “estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente” (p. 281). Por causa desse modo de pensar as emoções - como inicialmente ligadas aos setores menos desenvolvidos do cérebro - é que as teorias vigentes na psicologia tradicional ainda pressupõem que os processos afetivos, em geral, são próprios de uma psique primitiva (...) Contrariando esse ponto de vista, o autor russo (1996, 2003) (...) defende que os afetos primitivos são superiores apenas quando as demais funções psíquicas (sensoriais, intelectuais e motoras) ainda não estão desenvolvidas. Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada nova etapa no desenvolvimento da criança, desde a inferior até a mais elevada. O afeto inicia e encerra o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, perpassando assim todo o seu desenvolvimento.

Os mediadores sociais e a formação do psiquismo humano (...) O psiquismo humano, também denominado reflexo psíquico da realidade (Leontiev, 1978a), compreende um substrato material, orgânico e natural como ponto de partida (...) atividade psíquica é atividade reflexa (...) O reflexo psíquico da realidade é consciente, já que a consciência é uma qualidade essencial, um atributo do nosso psiquismo (...) A relação sujeito-objeto é a base sobre a qual se constitui o reflexo psíquico da realidade, e os mediadores sociais (signos e instrumentos) exercem papel determinante na constituição das funções psicológicas superiores, as quais, na verdade, só se concretizam por meio da atividade social do sujeito (...) Friedrich (2012) (...) reforça que, conforme Vigotski, nossos sentidos nos aproximam e nos fazem perceber, fundamentalmente, as partes da realidade que são importantes para nós (...) à medida que amplia e elabora sua atividade ao lidar com os objetos e fenômenos da realidade, o ser humano vai formando as suas funções psíquicas superiores (...) A objetivação é síntese da atividade humana. Leontiev (1978b) explica (...) Ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação não seja consciente para ele; portanto, a apropriação do significado social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações e um pressuposto para a formação da sua individualidade. A observação do desenvolvimento da criança nos mostra que o bebê, por volta do segundo mês de vida, já começa um movimento de orientação até o adulto. Esse movimento não é natural e espontâneo, mas estimulado pelo adulto (...) estabelece com o adulto; a necessidade do “outro” é, portanto, uma necessidade socialmente criada (...) No primeiro ano de vida, a existência social da criança é, desde os primeiros contatos entre o adulto e o bebê, uma relação mediada pelos objetos, da mesma forma que a sua própria relação com os objetos requer a mediação dos adultos (...) Diferentemente de crianças mais velhas, a criança pequena não traz para a situação conhecimentos prévios sobre as coisas; por isso o que ela vê a influencia muito e os objetos adquirem um caráter imperativo, um caráter de “afeto coercitivo”: “É como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança” (Vygotski, 1996, p. 341).

A gênese dos processos afetivos: atividade e consciência (...) atividade e consciência mantêm entre si uma relação dinâmica e de dependência recíproca, por meio da qual a consciência cumpre a função reguladora da

atividade, e nesse processo o afeto participa como a base do registro subjetivo, como um efeito que as influências externas exercem sobre a vida psíquica do sujeito. Para explicar a constituição dos processos afetivos na atividade e consciência do sujeito, Vigotski (2004) utiliza os fundamentos filosóficos da teoria de Spinoza, referência na análise histórico-psicológica que aquele autor realiza sobre as emoções (...) Para a filosofia spinosiana, a consciência, denominada alma, surge a partir da vivência e/ou experiência, por parte do sujeito, de uma afecção (affectio), que é a ação de um objeto qualquer sobre o seu corpo (...) Afeto diz respeito àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações (...) Esse atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção (Gomes & Mello, 2010, p. 684). Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca uma alteração da sua potência de pensar e agir que deve ser apreendida como um esforço do sujeito que se manifesta diferentemente segundo os objetos encontrados (...) Para a teoria de Spinoza, o afeto pode ser definido como um regime de variação que acontece à medida que vamos experienciando objetos, acontecimentos, ideias (Deleuze, 1978) (...) O tratamento dispensado por Espinosa à relação entre afecção (affectio) e afeto (affectus) nos remete à relação sujeito objeto, uma vez que a afecção indica a ação do objeto sobre o sujeito enquanto o afeto, como indutor da potência de agir, nos remete à ação do sujeito sobre o objeto (Gomes, 2008, p. 74) (...) As afecções determinam as possibilidades do conhecimento por parte do sujeito, portanto a noção de afeto nos remete à noção de encontro (...) “Pensaremos o aprendizado afetivo como uma arte do encontro: um aprender sobre o que diminui nossas forças ou nos potencializa” (Merçon, 2009, p. 28) (...) o desejo está, a cada instante, condicionado pelas afecções (efeitos) que nos vêm dos objetos e das relações que estabelecemos com as pessoas (...) A propósito da integração do afetivo na vida psíquica do sujeito como um processo por meio do qual o afeto ganha sentido subjetivo, González Rey (2003) afirma que “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (p. 349) (...) A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda a ação (...) portanto, o que define a disposição do sujeito para atuar são os processos afetivo-emocionais. O sentimento de variação (elevação ou diminuição) das potências de pensar e agir é que determina a orientação do sujeito para esta ou aquela direção, indicando sua atividade ou passividade (...) A necessidade é que impulsiona a ação do sujeito, ela é o estado emocional do sujeito que é gerado de forma constante no curso de suas atividades (...) a necessidade corresponde a um estímulo, uma excitação geral, mas não tem força motivadora (...) A relação entre necessidade e objeto é construída na história de vida de cada indivíduo, portanto a identificação dos objetos e a consequente emergência dos motivos implicam na experiência e no conhecimento de tais objetos. Por ser o motor da atividade – o que a impulsiona, dirige e orienta –, o motivo é síntese do objetivo e do subjetivo. Pensar na motivação é admitir que existe uma relação entre a necessidade – como estado subjetivo – e a identificação do objeto, e que mediando tal processo está um mecanismo de descoberta que se faz por meio da atividade do sujeito. O lugar da educação escolar no desenvolvimento do afetivo (...) A ênfase na unidade afetivo-cognitiva como princípio pedagógico coloca à educação escolar a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos e das formas de relação com as pessoas e de se expressar (...) Entre os três e os seis anos de idade o brincar de faz-de-conta surge como atividade principal, e é por meio desse jogo de papéis que a criança vai experimentar um crescente domínio emocional (...) a criança, ao escolher seu papel, deverá seguir um roteiro que a cultura lhe estabelece, com ações correspondentes às atuações das pessoas (...) Por serem um mecanismo por meio do qual se pode observar o processo de formação do domínio emocional, os jogos de papéis sociais ou as brincadeiras de faz-de-conta exigem da criança um controle do comportamento que se baseia em regras de condutas sociais, ou seja, o que leva a criança a assumir o comportamento de um personagem que trará implícita uma matriz afetiva (...) Elkonin (1987) faz importantes considerações sobre o jogo na idade pré escolar, apoiando a ideia de que os desejos infantis não permanecem inalterados, mas se formam no processo do jogo (...) 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).

Conclusão (...) analisar o afetivo como algo que se acrescenta ao cognitivo, como um elemento ou pré-formação da psique que segue ao lado, facilitando ou dificultando as apropriações da criança na escola ou a conquista de novos conhecimentos que permitam avançar os limites do seu desenvolvimento (...) Defendemos o caráter histórico dos afetos e o fato de estes serem decorrentes de efeitos que nos vêm dos encontros com os objetos culturais (signos e instrumentos), fatos e relações que acontecem durante a nossa existência diária (...) pensar na motivação para a aprendizagem implica pensar em afetação, em como a criança se encontra com os objetos do conhecimento (...) Mediando a relação da criança com o conhecimento está o adulto (...) Na escola esse mediador é, fundamentalmente, o professor.

APÊNDICE G - Ficha de apontamento - tipo citação – 7

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	7
<p>Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. Children's Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. Early education and development, 24(2), 162–187 (2013). https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270. Acesso em: 19 set. 2022.</p> <p>Resumo (...) Este estudo usou uma medida observacional para examinar como o envolvimento individual das crianças com professores, colegas e tarefas estava associado a ganhos na autorregulação (...) Uma amostra de 341 pré-escolares foi observada (...) O envolvimento positivo das crianças com os professores (...) foi associado a ganhos na regulação emocional ao longo do ano (...) Os resultados são discutidos em relação à teoria do desenvolvimento de Vygotsky, enfatizando que os processos psicológicos são desenvolvidos no contexto de interações socialmente incorporadas (...) Os processos iniciais de autorregulação diferem significativamente entre as crianças e são um componente crítico da prontidão escolar (Blair, 2002; McClelland, Morrison e Holmes, 2000). Expandir nossa compreensão (...) é essencial para projetar intervenções eficazes.</p> <p>Desenvolvimento da Auto-Regulação (...) Existe desacordo sobre a definição de autorregulação, mas pode ser conceituada como a própria capacidade de focar a atenção, gerenciar emoções e controlar comportamentos para lidar efetivamente com as demandas ambientais (Baumeister & Vohs, 2004; Blair & Razza, 2007; Rimm-Kaufman et al., 2009; Calkins & Williford, 2009) (...) O período pré-escolar é marcado tanto pelo desenvolvimento substancial quanto pelo aumento das expectativas de auto-regulação das crianças, particularmente nas áreas de emoção, comportamento e cognição. Regulação da emoção (...) Os processos de regulação emocional referem-se a habilidades e estratégias que servem para gerenciar, modular, inibir e aumentar a excitação emocional de uma forma que apoie respostas adaptativas sociais e não sociais (Calkins, 1997; Kopp 1989; Thompson, 1994) (...) regulação emocional demonstram que a regulação bem-sucedida do afeto influencia o funcionamento das crianças nos domínios comportamental, acadêmico e social (Blair, Denham, Kochanoff, Blair Peters e Granger, 2004; & Whipple, 2004; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig, & Pinuelas, 1994; Thompson, 1994). Regulação do comportamento. A regulação do comportamento é a capacidade de gerir ou controlar o próprio comportamento, incluindo o cumprimento das exigências e diretivas dos adultos, a capacidade de controlar respostas impulsivas, retardar o envolvimento em atividades específicas e monitorar o próprio comportamento (Kopp, 1982; Kuczynski & Kochanska, 1995) (...) No geral, a pesquisa sugere que a regulação comportamental desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência acadêmica e comportamental das crianças. Regulação cognitiva. A regulação cognitiva, muitas vezes chamada de controle cognitivo ou funcionamento executivo, abrange vários fatores cognitivos, incluindo memória de trabalho (a capacidade de reter e manipular informações mentalmente) e controle inibitório (...) Crianças de famílias de baixa renda, em comparação com seus pares mais favorecidos, são significativamente mais propensas a ter menor regulação comportamental na pré escola e jardim de infância (Evans & Rosenbaum, 2008; Mistry, Benner, Biesanz, Clark, & Howes, 2010) (...) No entanto, nem todas as crianças em risco têm dificuldade de autorregulação. As crianças que experimentam múltiplos riscos sociais e ambientais podem ter resultados de desenvolvimento positivos, apesar dos desafios que enfrentam (Doll & Lyon, 1998).</p> <p>Auto-regulação no ambiente de sala de aula inicial (...) Embora grande parte da pesquisa que examina a associação entre as interações de crianças pequenas com professores e colegas e seu desenvolvimento de autorregulação tenha levantado a hipótese de que a autorregulação prediz a qualidade das interações das crianças (por exemplo, Eisenberg et al., 2010; Rudasill, 2011), há uma corpo emergente de literatura que documenta a importância do contexto de sala de aula na promoção do desenvolvimento da autoregulação das crianças (...) A capacidade das crianças de regular seu próprio comportamento, emoções e pensamento varia de acordo com as demandas e os apoios disponíveis na sala de aula da pré-escola. No entanto, sabe-se muito pouco sobre os processos que facilitam o desenvolvimento do self de crianças pequenas (...) O envolvimento das crianças com professores, colegas e tarefas em sala de aula pode ser um fator associado ao desenvolvimento de habilidades autorregulatórias.</p> <p>O desenvolvimento da autorregulação dentro do contexto (...) A teoria do desenvolvimento de Vygotsky enfatiza que os processos psicológicos, como a autorregulação, são desenvolvidos por meio de interações com adultos, colegas e o contexto de aprendizagem (Stetsenko & Vianne, 2009) e, portanto, fornece uma estrutura orientadora para explorar como a sala de aula pré-escolar pode apoiar o desenvolvimento das crianças (...) O desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem apenas por meio do acesso a materiais de aprendizagem de alta qualidade, mas é necessário o uso dos materiais ou currículo no contexto de um intercâmbio social significativo entre a criança e seus professores e/ou colegas (Morrison e outros, 2010) (...) As relações positivas e de apoio das crianças com seus professores estão associadas ao desenvolvimento acadêmico, socioemocional e de autorregulação das crianças (por exemplo, Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1999; Trentacosta & Izard, 2007) (...) quando as crianças interagem com professores que estabelecem vínculos emocionais positivos e atendem</p>		

às necessidades comportamentais e regulatórias de seus alunos, isso cria um ambiente que deve ser especialmente favorável à capacidade de autorregulação das crianças (...) As crianças que têm relacionamentos positivos com colegas caracterizados por compartilhamento, comunicação apropriada, brincadeiras e aceitação têm maior probabilidade de sucesso na escola (Downer & Pianta, 2006; Ladd & Burgess, 2001). Vygotsky (1978) teorizou que brincar, especificamente brincar de faz de conta, era particularmente importante para o desenvolvimento da auto-regulação, pois as crianças têm a oportunidade de praticar sendo reguladas e também regulando os pares, bem como seu próprio comportamento (...) o interesse e o envolvimento em uma atividade fortalecem o controle inibitório e atencional durante a atividade (Pessoa, 2009). No entanto, como enfatiza a teoria de Vygotsky, as crianças não se envolvem em tarefas e atividades de sala de aula isoladas de suas relações sociais (...) uma perspectiva vygotskiana e a pesquisa de apoio sugerem que as crianças devem se envolver tanto em trocas sociais quanto em tarefas e atividades de aprendizagem para que os processos psicológicos, como a auto-regulação, se desenvolvam de maneira ideal.

O presente estudo (...) O estudo atual usou uma ferramenta validada de observação para capturar envolvimento individual das crianças com professores, colegas e tarefas e atividades de aprendizagem em sala de aula (...) esta amostra inclui uma grande proporção de crianças hispânicas de baixa renda (67%), um grupo pouco estudado, principalmente no que diz respeito às interações em sala de aula e seu desenvolvimento socioemocional (...) do outono à primavera.

Método. Participantes. Os participantes foram 341 crianças pré-escolares matriculadas em 100 salas de pré-escola localizadas em uma grande região urbana no sudoeste dos Estados Unidos (...) Como o objetivo maior do estudo, era examinar o envolvimento em sala de aula em uma amostra de pré-escolares com desenvolvimento típico, as crianças foram excluídas da seleção se os pais indicassem que seus filhos tinham um Plano Educacional Individualizado ativo (...) A média de idade da criança foi de 46,9 meses (...) 67% eram hispânicas (...) O inglês era falado na maioria dos lares (61%), mas o espanhol também foi uma língua materna comumente usada (65%). (...) A amostra era predominantemente de baixa renda (...) Todas as salas de aula da pré-escola funcionavam apenas meio período (...) Em média, 19 crianças por sala de aula foram matriculadas no início do ano letivo (...) A média de idade dos professores era 41 anos (...) 10 anos de experiência trabalhando profissionalmente com crianças até quatro anos.

Procedimentos (...) Os professores principais da pré-escola permitiram o acesso à sala de aula para observações, avaliação direta das crianças e pesquisas concluídas com professores (outono), sala de aula (outono) e crianças (outono e primavera) (...) Observações foram conduzidas e o relatório do professor sobre o comportamento das crianças foi coletado para toda a amostra no outono e na primavera (...) 197 crianças no outono (...) As crianças foram avaliadas em uma área reservada e silenciosa da pré-escola e receberam uma bateria de avaliações que durou aproximadamente 40 minutos (...) Os coletores de dados forneceram aos professores um pacote de questionários (demografia do professor/sala de aula e escalas de classificação das crianças) durante a visita à sala de aula no outono e na primavera. Os professores enviaram os pacotes preenchidos para o escritório de pesquisa e receberam \$ 25 por sua participação.

Treinamento do coletor de dados (...) sessão de treinamento de 2 dias (...) mais dois dias de treinamento didático. Medidas Informações demográficas—A pesquisa com os pais forneceu informações sobre o sexo, raça/ etnia, educação materna, renda familiar e idiomas falados em casa de seus filhos.

Observação do envolvimento das crianças em sala de aula - O The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010) é uma avaliação observacional das interações das crianças em sala de aula, composta por 10 dimensões: 1) Envolvimento positivo com o professor, (...) 2) Comunicação do professor (...) 3) Conflito do professor (...) 4) Sociabilidade entre pares (...) 5) Assertividade entre pares (...) 6) Comunicação entre pares (...) 7) Conflito entre pares (...) 8) Engajamento com tarefas (...) 9) Autoconfiança (...) e 10) Controle de comportamento. (...) Em termos de validade, a análise anterior do inCLASS constatou que os escores de domínio foram significativamente correlacionadas com as avaliações dos professores sobre as habilidades sociais e relacionadas a tarefas das crianças (Downer et al., 2010).

Abordagem analítica de dados (...) Os dados foram analisados usando Mplus Version 6.1 (Muthén & Muthén, 1998–2010).

Resultados (...) Especificamente, quando o envolvimento positivo das crianças com os professores era alto, o envolvimento das crianças com as tarefas e atividades da sala de aula estava positivamente associado a ganhos na orientação para a tarefa (...) Primeiro, a interação entre o envolvimento positivo com os professores e o envolvimento positivo com a tarefa foi associada a ganhos no relato do professor sobre a orientação das crianças para a tarefa (...) Em segundo lugar, a interação entre o envolvimento positivo dos colegas e o envolvimento negativo da sala de aula foi associada a ganhos na orientação para a tarefa.

Discussão (...) de acordo com a teoria do desenvolvimento de Vygotsky dentro do contexto sociocultural, esperávamos que o envolvimento positivo e pró-social com professores ou colegas em combinação com o envolvimento ativo nas tarefas e atividades da sala de aula e baixo envolvimento negativo na sala de aula fosse especialmente favorável aos ganhos das crianças na regulação durante pré escola. Os resultados apoiaram

nossas hipóteses, pois descobrimos que alguma combinação de envolvimento das crianças com professores, colegas e/ou tarefas durante a pré-escola estava associada ao desenvolvimento de autorregulação em todas as medidas de resultado (...) Vygotsky afirmou que a capacidade de uma criança de permanecer na tarefa e se envolver com sucesso dentro do ambiente de aprendizagem (em outras palavras, para regular a si mesmo) depende do envolvimento positivo e ativo com professores e colegas e que a interdependência e a confiança nos outros são fundamentais para o desenvolvimento de autorregulação (Stetsenko & Vianne, 2009) (...) Como um todo, os resultados deste estudo, indicando que o envolvimento das crianças com professores, colegas e tarefas e atividades em sala de aula está associado a mudanças em suas habilidades de auto-regulação durante a pré-escola (...) em *Tools of the Mind*, um currículo para a primeira infância desenvolvido por Bodrova e Leong (2007) baseado na teoria de Vygotski, as interações entre pares estruturadas pelo professor são encorajadas para melhorar a aprendizagem.

Limitações (...) Embora este tenha sido um estudo longitudinal de curto prazo, foi de natureza correlacional e, portanto, não é possível inferir uma relação causal (...) Também reconhecemos que nossos modelos não foram totalmente preditivos e que existem outros aspectos importantes do ambiente de sala de aula não avaliados neste estudo que também podem ter previsto a regulação das crianças.

Generalização (...) a generalização de nossos resultados é limitada a crianças urbanas, predominantemente hispânicas de famílias de baixa renda.

Conclusão (...) Falhas

na auto-regulação precoce são consideradas características centrais dos problemas psicológicos da infância e fatores que restringem o desenvolvimento subsequente e a resposta da criança a desafios de desenvolvimento posteriores, como a transição para a escola, o estabelecimento de relacionamentos positivos com os pares e o desempenho acadêmico (Calkins & Fox, 2002; Calkins & Williford, 2009; Keenan, 2000) (...) Nossos resultados indicaram que o envolvimento positivo das crianças na sala de aula da primeira infância foi associado a ganhos em suas habilidades de regulação comportamental durante o ano pré-escolar.

APÊNDICE H - Ficha de apontamento - tipo citação – 8

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	8
<p>Ekaterina Protassova Emotional development in the educational preschool programs of Soviet and Post-Soviet Times. Russian Journal of Communication, v. 13, n.1, p. 97-109 (2021). DOI: https://doi.org/10.1080/19409419.2021.1884338. Acesso em: 19 set. 2022.</p> <p>Resumo (...) A 'virada emocional' nas ciências humanas tocou a esfera educacional de uma maneira interessante, onde a abordagem tradicional soviética-russa foi substituída pelos termos ocidentalizados de inteligência emocional (...) Este estudo analisa as abordagens anteriores e atuais da educação emocional na Rússia e fornece exemplos da aplicação das atitudes dos autores ao material em língua russa</p> <p>Crianças e emoções (...) A gênese das emoções sociais dá-se na primeira infância, através das relações com os pares e adultos (...) A escola clássica de psicologia russa (conforme representada pelo trabalho de Sergey L. Rubinstein e Pavel M. Jacobson) afirmou que a emoção é uma forma específica da atitude humana em relação aos objetos e fenômenos da realidade, surgindo como um reflexo da realidade devido à sua correspondência ou inconsistência com as necessidades humanas e é uma forma de relação ativa de uma pessoa com o mundo (Karelina, 2017). Quando a criança cresce, suas emoções tornam-se mais elaboradas, detalhadas, seus conteúdos aumentam e se entrelaçam com os processos psíquicos. Os sentimentos podem ser classificados em morais, estéticos, práticos e intelectuais, e a experiência ampliada regula a expressão empática em palavras, entonações, movimentos oculares, gestos e ações. Algumas emoções são superficiais, outras são profundas, nem sempre correspondem a sentimentos e, com as crianças, podem facilmente mudar de escala (Il'in, 2001) (...) Dalai Lama (...) as crianças devem ser ensinadas a 'cuidar das emoções' (...) Ele apoia o Atlas das Emoções (atlasofemotions.org), que visa ajudar as pessoas a compreender os gatilhos e as fases do sentimento e, assim, a essência da nossa vida afetiva. Está disponível em cinco idiomas; a versão em inglês é baseada nos conceitos de raiva, medo, nojo, tristeza e alegria (...) Muitos pesquisadores afirmam que, de primitivas, as emoções evoluem para complexos secundários e emoções socialmente construídas terciárias (...) Darwin enumerou seis emoções, enquanto TenHouten (2007) enumerou um total de 46. Johnson-Laird e Oatley (1989) analisaram 590 palavras de emoção e extraíram cinco emoções básicas: felicidade, tristeza, medo, raiva e nojo (...) Hoje, o WordNet-Affect Lexicon é uma coleção de palavras relacionadas à emoção de várias partes do discurso agrupadas nas classes de positivo, negativo, neutro e ambíguo e categorizadas em 28 subcategorias (alegria, amor, medo, etc.); além disso, um termo pode aparecer em várias categorias (...) Programas como o RULER</p>		

(rulerapproach.org) começam por moldar as práticas dos adultos e depois transferem o conhecimento de que todo o âmbito das emoções é permitido e importante.

Comparação de teorias das emoções da infância (...) Os estudos soviéticos de desenvolvimento emocional seguiram principalmente as ideias de Vygotsky, que argumentou que as generalizações são formadas devido à natureza da comunicação verbal (por exemplo, Campo, 2013; Davidson et al., 2014; Reis Mesquita, 2012; Tarabakina, 2016; Vygotskij, 1984, 1991) (...) Zaporozhec (1986) provou que o desenvolvimento de generalizações é baseado nas ações do sujeito e não na comunicação verbal (...) O sistema educacional para pré-escolares deve basear-se na ideia de amplificação do desenvolvimento infantil: criar oportunidades para que um pré-escolar se envolva em uma variedade de atividades apropriadas à idade que promovam o desenvolvimento (...) O desenvolvimento das emoções é um processo de domínio gradual da avaliação de atividades com significado em uma determinada situação. As emoções têm funções de sinalização e regulação (...) Lisina (1986) afirmou que os adultos ensinam as crianças durante todo o período da pré-escola; as emoções pertencem à esfera socialmente determinada e emergem e são rejeitadas ou afirmadas na companhia de outras pessoas (...) Essa abordagem desenvolvida pela psicologia e pedagogia soviética ainda domina os documentos oficiais sobre a educação infantil na Rússia. Os sentimentos são vistos como apropriados ou inadequados, bons ou ruins, e os sentimentos ruins devem ser condenados e eliminados. A necessidade de suprimir algumas emoções ainda é uma forte tradição cultural (...) Na tradição psicológica ocidental, as emoções são consideradas parte do desenvolvimento cognitivo e intelectual (...) A promoção do desenvolvimento social e emocional é um componente integral ou separado dos programas pré-primários em que as crianças são treinadas para lidar com as emoções. Os educadores usam termos como inteligência emocional (traduzido como intelecto em russo), conexão emocional, crescimento emocional e habilidades emocionais (...) A abordagem construcionista na pedagogia dita a construção de sintomas evidentes e a implementação de um dos cenários familiares. As crianças não devem ter vergonha de seus sentimentos naturais, sejam eles quais forem; devem ser capazes de expressá-los sem se sentirem rejeitados ou humilhados. Evidentemente, isso é resultado de cem anos de psicanálise (...) o termo social é entendido de forma diferente nas teorias soviética e ocidental, como relações coletivas e atitudes pessoais no contexto soviético e como relações individuais e normas do grupo no contexto ocidental. As emoções têm um objeto, enquanto os humores não têm nenhum. Algumas emoções duram muito tempo e incluem vários episódios, outras são curtas e simples (Prihid'ko, 2009).

Educação emocional na tradição russa (...) A teoria psicológica russa do nascimento e desenvolvimento das emoções era uma parte separada da chamada educação geral dos programas pré-escolares soviéticos. A estrutura principal foi criada por Zaporozhec, aluno de Vygotsky, seguido por Neverovich e Kosheleva (Kosheleva, 1985; Zaporozhec & Neverovich, 1986). A ideia principal por trás dos programas era que as emoções humanas servissem como mediadoras de valores sociais por meio de padrões de expressão durante a comunicação com os cuidadores (...) legado de Vygotsky de que os sentimentos são o núcleo da pessoa, um órgão de sua individualidade (...) A classe de sentimento mais elevada possível incluía sentimentos morais, estéticos e de conhecimento/informação (...) Todas as atividades e comunicação com adultos e pares ajudaram a elaborar emoções e sentimentos (...) De acordo com Zaporozhec (em Kosheleva, 1985, p. 8–28) (...) O excesso de indulgência é um erro (...) Tratamento grosseiro, gritos e punições injustas prejudicam a personalidade da criança, causam uma atitude negativa em relação às demandas dos adultos e criam uma barreira psicológica entre o adulto e a criança (...) necessário que as idéias morais da criança se tornem os motivos propulsores de seu comportamento e que ela tenha não apenas uma compreensão, mas também uma atitude emocional positiva em relação às suas obrigações morais (...) a criança adquire uma espécie de sistema de padrões ou valores: ela avalia emocionalmente diferentes fenômenos como atraentes ou repulsivos, bons ou maus, bonitos ou feios. Assim, ele sente a necessidade de cumprir certas regras e regulamentos para atingir objetivos importantes e interessantes e avalia o comportamento de seus professores. Também essencial é a atividade da imaginação que permite à criança antecipar emocionalmente as consequências a longo prazo de certas ações (...) O prazer intelectual que uma criança sente ao adquirir novos conhecimentos pode, se o processo educacional for devidamente organizado, ser mais rico e estimulante do que a ansiedade de obter ou não uma boa nota (...) Ezhkova (2008) argumentou que a organização bem-sucedida do processo educacional em instituições pré-escolares é impossível sem a orientação dos professores sobre os valores relacionados à idade das crianças (...) A componente emocional assume um lugar de destaque nas atividades e jogos artísticos e criativos. Em outros grupos de atividades (nos quais dominam os componentes intelectual cognitivo e ativo-prático), está presente apenas na parte procedimental, proporcionando aceitação emocional do material didático pela criança, compreensão do conteúdo por meio da influência das emoções e despertando habilidades pessoais atitudes em relação aos objetos de conhecimento. As seguintes condições devem ser observadas: unidade e inter-relação do desenvolvimento emocional adequado e emocional mediado de crianças pré-escolares, a natureza emocional da comunicação entre professores e crianças, cuidado com o bem-estar emocional das crianças; manter um equilíbrio entre as atividades reguladas pelo professor e as atividades livres e independentes das crianças (...) A pedagogia positiva afirma que a capacidade de ser feliz e de ter outras emoções positivas determina o sucesso

educacional.

Novas tendências na educação emocional russa (...) Durante os anos passados na educação pré-escolar, a criança aprende a generalizar sobre vários conceitos, o que acaba por provocar alterações na estrutura da consciência (...) O conjunto tradicional de emoções russas tem muitos termos (...) (Rede internacional de desenvolvimento de inteligência emocional @KTKEIkids) ei-kids.com para crianças de 4 a 15 anos e seus pais apresentam as emoções como um superpoder e afirmam que, se as crianças aprenderem a lidar com eles, eles podem ajudar a resolver qualquer problema. O programa foi implementado por estudiosos da Universidade de Yale em cooperação com seus colegas do Instituto de Psicologia da Academia Russa de Ciências. Essas crianças sabem que nenhuma emoção é ruim e podem utilizar e regular seus estados emocionais e sentimentos (...) O popular psicólogo Petranovskaja (Mendeleeva, 2015) argumenta que as emoções não eram permitidas na União Soviética, que as pessoas tinham que sofrer e reprimir seus sentimentos heroicamente, e tais atitudes ainda são relevantes na Rússia contemporânea (...) Um dos psicólogos infantis mais antigos, Gippenrejtter (2003), também se juntou aos acadêmicos que falam sobre inteligência emocional (...) Existem também outras publicações sobre o desenvolvimento emocional de crianças, por exemplo, de Andreenko e Alekinova (2014), Pashkevich (2015), Shimanskaja e Shimanskij (2017), Kes (2020) e Byelorus sian Zhigalko (2011) (...) O Museu Judaico e Centro de Tolerância em Moscou (jewish-museum.ru) usa sete adesivos emocionais em suas atividades pedagógicas (interes, otrashchenie, radost', strah, grust', udivlenie e zlost'). Os museus das emoções em Moscou e São Petersburgo (museu mofemotions.ru) oferecem uma visita a um labirinto de sete salas, cada uma dedicada a uma emoção específica (gnev, udivlenie, otrashchenie, vlyublennost', strakh, radost' e vdokhovenie), e todos devem visitar todos eles para poder sair (...) Algumas das emoções estão enraizadas na cultura russa, outras são baseadas no inglês, enquanto outras são pelo menos parcialmente baseadas na China, porque a maioria dos brinquedos com expressões faciais é produzida na China. Em ambas as abordagens, as emoções são reguladas e sociais, mas o social é entendido como orientado para o grupo na abordagem russa/soviética e como orientado para a pessoa na abordagem ocidental.

Conclusão (...) Historiadores, etnógrafos, sociólogos e antropólogos descobriram, por sua vez, que as emoções não são compreendidas e tratadas da mesma forma em diferentes sociedades, períodos históricos, classes sociais, grupos, etc. Além disso, a linguagem da vida emocional tem uma dimensão etnolinguística; povos diversos experimentam emoções diferentes porque têm nomes diferentes para elas e vice-versa (...) As características específicas da atitude tradicional em relação às emoções das crianças, adotadas na teoria da educação pré-escolar soviética, diferem das teorias ocidentais de desenvolvimento emocional, embora as ideias ocidentais tenham se tornado cada vez mais difundidas no discurso pedagógico russo (...) Embora o significado cognitivo das emoções não fosse desconhecido, a ideia de inteligência emocional (intelecto) era praticamente ignorada até recentemente. Quando o termo inteligência emocional apareceu na psicologia russa, era entendido como a capacidade humana de processar informações, de determinar o significado e as inter-relações das emoções (Degtyarev, 2012) (...) Os nomes das emoções não são tão importantes quanto a possibilidade de descrever o próprio estado emocional (...) Os psicólogos devem prestar atenção às maneiras pelas quais tentam ensinar as pessoas a expressar emoções. Afinal, parece que depois que a tradução foi ajustada, os termos do inglês serão introduzidos no russo e esses novos significados serão ensinados a crianças muito pequenas.

APÊNDICE I - Ficha de apontamento - tipo citação – 9

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	9
<p>PÉREZ, Raymond Madrigal; FOSSA, Pablo; BARROS, Matías. Emotions in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity of González Rey. Human Arenas, v. 3, p. 500–515 (2020). DOI: https://doi.org/10.1007/s42087-019-00092-8</p> <p>Resumo (...) As emoções devem ser compreendidas em sua capacidade geradora, não como efeitos, mas como processos que mantêm uma relação recursiva com outros processos psíquicos (...) Neste trabalho, revisamos diferentes investigações realizadas no campo das emoções por Fernando González-Rey</p> <p>O psicólogo cubano Fernando González Rey trabalhou por mais de 20 anos com o tema da subjetividade histórico-cultural. A inseparabilidade das emoções dos processos simbólicos como produções puramente humanas constitui a forte hipótese dessa teoria (...) A principal importância deste trabalho é o fato de que, embora as emoções constituam pontos fortes na teoria da subjetividade de González Rey, ele lhes dedica apenas duas investigações nos mais de 100 artigos que escreveu (...) No entanto, foram as obras de Vygotsky, principalmente aquelas entre 1931 e 1934 (data em que morre), que a principal inspiração de González Rey dá uma reviravolta em sua obra em 1995, onde a unidade das emoções e os processos simbólicos se tornam unidades de análise pensar uma ontologia diferente dos processos psíquicos (...) os processos emocionais têm</p>		

sido apresentados como epifenômenos de outros sistemas, e não em sua condição essencial de constituintes da subjetividade humana (...) A subjetividade é produtora de conhecimento em sua procedimentalidade e não se esgota em nenhuma definição particular (González Rey 2011, p. 128) (...) Essa visão biologizante do início do século passado dá lugar a uma representação social do psíquico, que se legitima com grande força com o surgimento da psicologia soviética, fortemente influenciada pelo marxismo. As obras de dois de seus pioneiros, Vygotsky e Rubinstein, foram muito importantes naquela época; entretanto, a influência de Vygotsky se estendeu com mais força, tornando-se uma importante referência de diferentes correntes de pensamento na psicologia ocidental (...) Não há desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento da pessoa. Nesse primeiro capítulo de Pensamento e linguagem, bem como no último capítulo de Pensamento e palavra, Vygotsky retorna fortemente ao tema da integração do cognitivo e afetivo em novas unidades da vida psíquica que são inseparáveis dos processos psíquicos (...) Foi justamente a partir do desenvolvimento das ideias do momento final da obra de Vygotsky, associadas tanto ao sentido quanto à definição do pensamento, quanto de suas ideias associadas ao papel da emoção, da fantasia e da imaginação na Psicologia da Arte, e na alguns de seus primeiros trabalhos sobre defectologia, desenvolvidos no início de sua carreira, que González Rey desenvolveu as categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva como forma de compreender os processos psíquicos humanos de forma diferenciada, ou seja, como produção subjetiva complexa dos sujeitos concretos.

Da categoria de sentido de Vygotsky ao sentido subjetivo de González Rey (...) Na década de 1990 do século passado, o conceito de sentido ganhou destaque em sua relevância para discutir um novo momento do pensamento de Vygotsky por Leontiev (1992) e por González Rey (1995). No entanto, tanto o conceito de sentido quanto o de “perezhivanie” foram ignorados pelos seguidores de Vygotsky até tempos bem recentes, o que explica em parte o fato de esses conceitos não serem compatíveis com as representações teóricas dominantes em seus principais intérpretes, tanto na psicologia soviética quanto na em psicologia ocidental (González Rey, 2002, 2009; Fakhrutdinova, 2010; Yanitsky, 2012) (...) O significado é o elemento da consciência devido à relação histórica com a palavra, enquanto o sentido é uma experiência cognitivo-afetiva holística e total (...) Ao contrário do sentido, como esse conceito foi cunhado por Vygotsky, os sentidos subjetivos propostos por González Rey (1999) são definidos pela natureza simbólico-emocional da experiência humana (...) Os sentidos subjetivos propostos por González Rey não estão associados às palavras; representam a união do simbólico e do emocional, não sendo um agregado de elementos (...) O histórico e o social aparecem nas configurações subjetivas da pessoa, uma unidade psicológica mais estável que os sentidos subjetivos, mas inseparável dele (...) “Os sentidos subjetivos que acompanham a reação de um aluno ou professor a uma situação em sala de aula: nunca são apenas expressão do acontecimento vivido, mas sim do que a criança sente e cria simbolicamente (...) Os sentidos subjetivos são a expressão de um mundo vivido, de um mundo vivido na atual unidade de experiência”. (González Rey, 201, p. 312) (...) Os processos operatórios, sensoriais ou de processamento da informação, fora de sua relação com o sistema subjetivo da pessoa, podem aparecer no plano formal-operacional, mas não como geradores de emoção. Esses processos são processos psíquicos, mas não os consideramos como subjetivos.

A influência da neuropsicologia na teoria das emoções (...) Agora estamos descobrindo que ensinar habilidades emocionais e sociais a crianças de cinco anos até a universidade os torna muito mais cívicos, os torna melhores alunos. É um erro pensar que a cognição e as emoções estão totalmente separadas, pelo contrário, ocupam a mesma área do cérebro, portanto, ajudar as crianças a gerir as suas emoções significa que podem aprender melhor. (Goleman, 2013) (...) As teorias que tiveram como base a Teoria de James-Lange, propuseram simultaneamente em 1884, mas de forma independente, uma teoria fisiológica da emoção. A teoria da hipótese do hemisfério direito foi proposta no início do século XX por Mills (1912), que afirmou que tanto a emoção quanto a expressão emocional são mais representadas no hemisfério direito (...) Este ponto de vista (...) foi posteriormente retomado por Sackeim e Gur (1978) e autores. Atualmente acredita-se que a especialização do hemisfério direito está limitada à sua expressão e percepção (Adolphs et al. 1994). Em 1980, Zajonc propôs que os sistemas afetivo e cognitivo são amplamente independentes (ou seja, a emoção é apresentada sem cognição) e que o afeto é mais potente e ocorre primeiro (...) Em vez disso, Lazarus (1982) argumenta que o pensamento é uma condição necessária da emoção (...) esses autores colocam mais ênfase no aspecto fisiológico das emoções do que em sua condição específica da condição cultural dos homens. No entanto, pareceu muito importante para Madrigal Pérez e González Rey discutir essas questões porque, embora o homem tenha uma origem histórico-cultural.

Emoções como expressão do nível de comprometimento do específico necessidades da condição cultural dos homens (...) As emoções aparecem como expressão do nível de comprometimento das necessidades do sujeito com as diversas atividades e formas de relacionamento nas quais ele expressa seu cotidiano. As necessidades são os estados emocionais que acompanham e/ou se desenvolvem nos diferentes espaços de atividade e relacionamento do sujeito (...) Originalmente, nos primeiros períodos da ontogênese, as emoções respondiam essencialmente a necessidades biológicas, mas rapidamente, com o surgimento de processos significativos

comprometidos com a socialização da criança, as emoções passaram a se expressar em relação às necessidades constituídas na vida social da criança, que são necessidades especificamente humanas (...) A durabilidade dos estados emocionais do homem é um dos elementos essenciais no desenvolvimento das complexas capacidades associadas à criação humana, que pressupõem concentração e criação por longos períodos de tempo (...) As experiências são emoções conscientemente significadas e reconhecidas pelo sujeito (González Rey 1999). A confusão entre emoção e experiência tem levado a uma compreensão errônea e racionalista das categorias utilizadas para dar conta do lugar da emoção nos processos de saúde e doença, como a categoria estresse (...)

Para González Rey (1999), existem diferentes emoções e estados emocionais que afetam o funcionamento somático do homem e que não são identificados conscientemente pelo sujeito (...) Para determinar o caráter e a função das emoções, devemos primeiro partir do fato de que, nos processos emocionais, há uma ação recíproca entre o desenvolvimento de eventos que ocorrem de acordo com as motivações mais profundas do ser humano, ou que ocorrem contra elas, e o desenvolvimento de sua atividade, que é orientada para a satisfação dessas necessidades e motivações ou, por outro lado, entre o desenvolvimento de processos orgânicos internos, que abrangem as funções vitais das quais depende a vida do organismo como um todo (...) Os processos emocionais adquirem caráter positivo ou negativo, conforme o ato que o indivíduo executa e o efeito a que está submetido estejam em relação positiva ou negativa com suas

necessidades, interesses e posturas (...) esse caráter dinâmico das emoções, que reflete a dupla relação ativo-passiva do ser humano com relação ao mundo, e que está contida na necessidade, a função das emoções também se manifesta na atividade dos homens, segundo o que vimos, como bilateral: as emoções são formadas no curso da atividade humana, que é orientada para a satisfação de suas próprias necessidades (...) O próprio e o mesmo acontecimento podem estar providos de signos emocionais contraditórios, produzindo assim, segundo Rubinstein (1968), uma cisão dos sentimentos humanos, denominada ambivalência. Muitas vezes, isso pode explicar a transformação da esfera emocional, devido a uma alteração na orientação da personalidade, onde um sentimento produzido por uma certa aparência repentinamente se transforma no contraditório (...) Os sentimentos humanos expressam a realidade das relações recíprocas do homem, como ser psicológico, biológico e social, com o mundo e, principalmente, com os outros seres (...) Do ponto de vista evolutivo histórico, fica claro que as emoções estiveram primitivamente ligadas a instintos e impulsos. Esse vínculo ainda existe, mas é errado relacionar os sentimentos do ser humano exclusivamente a reações instintivas e impulsos primitivos. A esfera emocional tem uma longa trajetória evolutiva, desde as reações primitivas, sensitivas e afetivas dos animais até os sentimentos evoluídos dos homens. Os sentimentos dos homens são os sentimentos dos homens históricos (Rubinstein 1968, p. 512). No homem, as emoções estão ligadas às formas básicas da existência histórico-social, isto é, ao seu modo de vida e às orientações fundamentais da sua atividade (...) Não temos um controle consciente sobre todas as emoções que geramos ao longo da vida, mas podemos sentir a mudança progressiva do nosso humor (...) “em psicologia, fala-se frequentemente da unidade entre emoções, afeto e intelecto, acreditando que assim superaremos o próprio ponto de vista abstrato para ver a psique em elementos ou funções isoladas” (Rubinstein, 1968, p. 519) (...) se dentro das emoções destacamos a emotividade ou afetividade como tal, então pode-se dizer que ela não determina a atividade do sujeito, mas a regula, pois já é determinada por outros fatores (...) Em suma, todas as funções ativas e volitivas entre si criam esse sistema, condicionando assim o tom e o ritmo da atividade, sua afinidade por um ou outro plano. Em outras palavras, a emotividade, ou seja, o fator das emoções, determina predominantemente o aspecto dinâmico da atividade (...) Somente se uma forte excitação emocional inibe a atividade intelectual consciente, eles podem começar a dominar os aspectos dinâmicos no sentido e selecionar a direção da ação (...) Essa descarga também pode ser uma ação impulsiva (...) As explosões afetivas são produzidas, quase sempre, por situações conflituosas, nas quais o indivíduo cede a fortes impulsos que se orientam em direções opostas, ou seja, não são conciliáveis (...) um sentimento forte pode tomar conta do indivíduo, mobilizando suas próprias forças para atuar em um nível que não poderia alcançar sem esse sentimento (...) O estado de um indivíduo que encontra uma expressão emocional é sempre condicionado pela sua correlação com o ambiente. Nessas relações recíprocas, o indivíduo é, de certa forma, ao mesmo tempo passivo e ativo.

Comentários finais (...) Concordamos com González Rey quanto ao fato de que uma das razões pelas quais o estudo das emoções não teve um avanço sensível dentro da psicologia se deve justamente à ausência de um arcabouço teórico que permita integrá-las organicamente ao processo de produção do conhecimento psicológico, que é um dos objetivos que acompanham o desenvolvimento do tema da subjetividade em nossos trabalhos atuais (...) Assim como Vygotsky e González Rey, vemos a emoção comprometida com o processo de mudança das necessidades que acompanha o desenvolvimento psíquico, uma elaboração de grande complexidade, que deveria ser retomada e desenvolvida a partir de sua obra.

APÊNDICE J - Ficha de apontamento - tipo citação – 10

Desenvolvimento da dimensão afetiva	Contribuições da Teoria -	10
-------------------------------------	---------------------------	----

na Educação Infantil	Histórico Cultural	
<p>HOLODYNKI, Manfred; SEEGER, Dorothee. Expressions as signs and their significance for emotional development. Developmental Psychology. v. 55, n. 9, p. 1812–1829 (2019). DOI: http://dx.doi.org/10.1037/dev0000698</p> <p>Resumo (...) Como podemos medir emoções isoladas quando avaliações e sentimentos não podem ser avaliados de fora (...) Este artigo apresenta uma resposta inovadora (...) aplicando a abordagem histórico-cultural de Vygotsky sobre o significado psicológico dos signos sociais à análise da emoção, expressão e seu desenvolvimento (...) suposição (...) humanos aprendem a usar expressões emocionais como sinais comunicativos (...) para regular sua interação por meio de emoções e como sinais psicológicos que apelam ao eu para regular suas ações por meio de emoções (...) O artigo descreve três estágios de desenvolvimento emocional apoiados por evidências empíricas sobre como um conjunto biologicamente dado de emoções neonatas é transformado em um conjunto culturalmente modificado de emoções conscientes e mediadas por signos que permite uma dissociação de expressão e sentimento.</p> <p>As emoções podem ser concebidas como sistemas que regulam as ações de forma a atender às preocupações de uma pessoa (Frijda, 1986) (...) Este artigo apresenta um modelo que oferece uma resposta inovadora (...) modelo de internalização do desenvolvimento emocional (Holodynski, 2013, 2017; Holodynski & Friedlmeier, 2006, 2012). Baseia-se na teoria da internalização histórico-cultural de Vygotsky (1931/1997; Vygotsky & Luria, 1994) da transformação ontogenética de sistemas psicológicos dados biologicamente em sistemas psicológicos superiores. Propõe que estes últimos são mediados por signos criados culturalmente que permitem um controle cooperativo e voluntário de ações e emoções (...) A ideia central de Vygotsky sobre os signos é que eles contribuem para essa transformação ontogenética de duas maneiras que servem tanto à regulação social quanto psicológica das ações (...) a) Um emissor pode usar um sinal – como um comportamento perceptível para os outros (...) para regular a ação do receptor. O receptor normalmente entende este sinal como uma espécie de apelo, como um pedido (...) o remetente também pode usar um sinal como um apelo a si mesmo para regular a própria ação. Nesse caso, o sinal permite um controle voluntário do comportamento do remetente. O presente modelo de internalização adapta a abordagem de Vygotsky para analisar emoção, expressão e seu desenvolvimento. A suposição central é que os humanos também podem transformar suas emoções biologicamente dadas em emoções psicológicas superiores e usar expressões emocionais como signos com esta dupla função (...) O desenvolvimento da emoção começa com as reações expressivas dadas biologicamente aos recém-nascidos. Os cuidadores interpretam essas expressões como sinais que os apelam a co-regular o comportamento de seus filhos e satisfazer suas necessidades (...) cuidadores orientam seus filhos a usar expressões específicas de emoção de uma maneira mais convencional, como sinais sociais que são claramente compreensíveis para os outros (...) quatro mudanças principais que qualquer teoria do desenvolvimento emocional deve abordar (Holodynski & Friedlmeier, 2006, 2012; Sroufe, 1996), mas nem as teorias evolutivas nem as construtivistas são capazes de explicar adequadamente (...) As duas primeiras mudanças ontogenéticas são (a) a diferenciação histórico-cultural e ontogenética das emoções e (b) a transformação das reações expressivas de bebês pequenos nos sinais de expressão de crianças mais velhas que permitem um desacoplamento entre expressão e sentimento (...) O terceiro e o quarto são (c) o surgimento da auto-regulação pelas emoções quando as crianças pré-escolares começam a usar sinais de expressão para regular seu próprio comportamento, em vez de apelar para seus cuidadores, e (d) o desacoplamento da expressão e do sentimento que permite o surgimento de um plano mental de processamento emocional.</p> <p>Funções e componentes das emoções (...) As emoções são definidas como um sistema psicológico funcional envolvendo a interação sincrônica de vários componentes que servem para iniciar e regular a ação de uma pessoa (...) Para crianças pequenas, as preocupações compreendem um conjunto de necessidades biologicamente enraizadas; para os adultos, também compreendem valores culturais internalizados e objetivos de vida (ver Koelsch et al., 2015). As emoções ocorrem principalmente como episódios com um período de tempo limitado (...) a maioria das teorias da emoção, e especialmente as chamadas teorias multicomponentes das emoções (Campos et al., 2018; Ekman, 1984; Frijda, 1986; Izard & Malatesta, 1987; Scherer, 1990), concordam com os seguintes componentes: avaliação, prontidão para ação e expressão, reação corporal e sentimento.</p> <p>Avaliação. Este componente examina a situação real ou imaginada em termos de seu significado para as preocupações da pessoa (...) Os processos iniciais de avaliação são geralmente involuntários e não conscientes (...) Eles precisam ser distinguidos de qualquer (subseqüente) reflexão consciente sobre possíveis elicitores de uma emoção e sua avaliação por considerações voluntárias (Engelen et al., 2009). Essa distinção é crucial quando se discute o significado de se tornar consciente das emoções em andamento.</p> <p>Prontidão para Ação e Expressão. Esses dois componentes compreendem as atividades motoras que iniciam o impulso avaliado para estabelecer, manter ou mudar a relação pessoa ambiente durante um episódio emocional (Frijda, 1986) (...) 1. A prontidão para ação está relacionada ao uso instrumental do movimento. É</p>		

um impulso para mudar diretamente a relação pessoa-ambiente (...) Magda Arnold (1960) foi a primeira a introduzir o conceito de prontidão para a ação na teorização sobre as emoções (...) 2. Expressão refere-se a um uso semiótico de movimentos. Isso pode ser entendido como uma tentativa de mudar a relação pessoa ambiente indiretamente, apelando para que o parceiro de interação envolvido provoque essa mudança (...) As expressões não consistem apenas em unidades de ação facial. Eles também compreendem posturas e movimentos corporais, gestos, tom de voz, comportamento visual e toque (Coan & Gottman, 2007; Collier, 1985; Keltner, Sauter, Tracy, & Cowen, in press; Witkower & Tracy, 2018).

Reação Corporal. Este componente compreende uma interação de processos fisiológicos (periféricos) (por exemplo, pressão arterial, batimentos cardíacos, respiração), bem como reações psico-endocrinológicas (por exemplo, secreções de cortisol) que preparam o corpo para lidar com a prontidão e expressões de ação eliciadas (Norman, Berntson, & Cacioppo, 2014). Existe, no entanto, alguma controvérsia sobre se as emoções devem sempre ser acompanhadas por reações corporais (ver Lewis, 2011a).

Sentimento (...) compreende a representação interna das reações emocionais em curso (Damasio, 1994; Holodyski & Friedlmeier, 2012; Scherer, 2004). Existe uma longa controvérsia sobre o significado deste componente e, em particular, sobre como ele se relaciona com os outros componentes (Russell, 2014) (...) os sentimentos não podem ser medidos objetivamente. As teorias recentes da emoção não consideram mais os sentimentos como epifenômenos, mas servindo como uma função de monitoramento para o self, sinalizando um desejo de agir ou parar de agir (Frijda, 1986; Norman et al., 2014; Scherer, 2004).

Sinais e seu significado para o processamento emocional. Conceito de signo e uso de signos de Vygotsky. Vygotsky (1931/1997) identificou o uso de signos como uma característica única da cultura humana (...) Ele forneceu uma definição funcional geral de sinais de que todo estímulo é um sinal que uma pessoa usa como um meio para regular seu próprio comportamento ou o de outra pessoa (...) Embora o conceito de signo seja essencial para a abordagem de Vygotsky, ele nunca elaborou uma teoria geral dos signos. Assim, recorreremos à teoria do signo de Peirce (Peirce & Hoopes, 1991) (...) Um signo é um padrão perceptível referente a um objeto ao qual as pessoas atribuem algum significado (...) Vygotsky (1931/1997) considerou que a origem do uso de signos na atividade humana está inserida no sistema de cooperação com outros humanos que compartilham o mesmo contexto cultural. Os sinais assumem a forma de fala, linguagem escrita, gestos, mas também expressões faciais, posturas corporais e assim por diante. Os signos pertencem à esfera sociocultural (...) No entanto, os signos também pertencem à esfera psicológica (...) Além disso, Vygotsky formulou uma relação de desenvolvimento entre o uso social e psicológico dos signos em sua lei geral sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (...) Vygotsky aplicou esse conceito de signos particularmente à análise da fala e do pensamento, e muitos estudos empíricos corroboraram suas suposições (por exemplo, Winsler, 2009).

Aplicando o conceito de uso de signos de Vygotsky para desenvolvimento emocional (...) Semântica dos signos de expressão (...) Um sinal de expressão também é definido como uma estrutura tripartida (Holodyski & Friedlmeier, 2006, p. 67): (a) sua forma consiste em um padrão de comportamento não-verbal, como sorrir, fechar o punho ou gritar em triunfo; (b) seu objeto, denotando o fenômeno a que o sinal se refere; e (c) seu interpretante (...) Os signos da fala, em contraste, podem se referir a todos os objetos ou fenômenos reais ou imaginários (...) As pessoas usam signos, e também signos de expressão, não só socialmente para influenciar os outros (Scarantino, 2017), mas também psicologicamente para influenciar a si mesmos. Em seu modelo Organon de uso do signo, Bühler (1934/1984) descreveu três funções pragmáticas de um signo: como um sintoma, um apelo (ou sinal) e um símbolo (ver Lewis & Michalson, 1985) (...) 1. Os sinais de expressão servem como um sintoma da avaliação e prontidão de ação do emissor (...) 2. Os sinais de expressão servem de apelo ao receptor (...) 3. Sinais de expressão servem como um símbolo (exibição) de avaliação e prontidão para ação (...) Interpretamos a capacidade de usar sinais de expressão como símbolos como um marco no desenvolvimento histórico-cultural e ontogenético.

Vantagens de conceituar expressões como sinais (...) Uma abordagem semiótica, conforme proposta por Wierzbicka (1995a, 1995b), vai além da simples correspondência de movimentos expressivos a rótulos verbais de emoção, e busca o significado de cada signo (...) Os signos podem ser combinados para expressar significados mais complexos. A partir dos 4 anos de idade, as crianças já rotulam um sorriso combinado com uma postura corporal de cabeça levemente inclinada para trás e braços levantados como “eu sou o vencedor, tenho orgulho do que fiz” e atribuem isso à emoção de orgulho (Tracy, Robins, & Lagattuta, 2005) (...) Sinais de expressão assumem uma perspectiva de referência particular: primeira pessoa, tempo presente (Wierzbicka, 1999) (...) Os sinais de expressão referem-se à relação entre o emissor e o receptor.

Conceituando emoções historicamente modificadas pela cultura. Muitos sinais de expressão e principalmente gestos parecem ser culturalmente construídos (...) O componente de sentimento de uma emoção é a representação interna das reações emocionais em curso (...) Na medida em que são construídas e adquiridas culturalmente, as representações internas dessas expressões como sentimentos também serão determinadas culturalmente.

O que se desenvolve no desenvolvimento emocional? (...) quatro mudanças ontogenéticas que qualquer teoria

do desenvolvimento emocional precisa abordar: (a) o surgimento de emoções diferenciadas durante a ontogênese, (b) a tomada de consciência dos próprios sentimentos, (c) o surgimento de auto-regulação por emoções fora da co-regulação, e (d) a emergência de um plano mental de processamento emocional.

Emergência de um repertório de emoções diferenciadas. pesquisa do desenvolvimento confirma a trajetória de um conjunto restrito de diferentes emoções em recém-nascidos para um repertório expandido de emoções ao longo da ontogênese (...) Crianças de três anos já podem reagir com um repertório de emoções que um recém-nascido ainda não possui: essas emoções são constrangimento, vergonha, culpa e orgulho (Barrett, 1995; Lewis, 2007): inveja e ciúme (Hart, 2010); bem como empatia (Bischof-Köhler & Bischof, 2018; McDonald & Messinger, 2011; ver a seção sobre ontogenesis abaixo). Essas emoções começam a se formar apenas durante a primeira infância (...) Outras questões abertas abordam quais emoções além das emoções básicas emergem durante a ontogênese e quais mecanismos de desenvolvimento as levam a se ramificar (Mascolo & Fischer, 2007; Sroufe, surgimento de novas emoções e seus indicadores (...)) Uma nova emoção surge quando uma criança torna-se capaz de aplicar sua avaliação particular a uma situação adequada (...) Portanto, a aquisição de novos padrões de avaliação específicos da emoção deve ser indicada por meio de novos padrões comportamentais e expressivos. Caso contrário, a nova avaliação não teria consequências para a regulamentação da ação.

Condições sociais para moldar novas emoções (...) Os cuidadores organizam e regulam pelo menos quatro condições inter-relacionadas que moldam as ações e expressões de seus filhos em um determinado contexto e levam a caminhos culturais e individualizados de diferenciação emocional (Kärtner, Holodynski, & Wörmann, 2013) (...) 1. Pré-seleção de contextos. Os bebês vivem em um nicho de desenvolvimento preparado por seus cuidadores (Cole & Packer, 2016) que permite e restringe seus modos de experiência (...) 2. Modelar e espelhar a expressão da criança (...) Isso fornece à criança uma imagem de como é seu sentimento inferido (...) O espelhamento de afeto parece ser uma reação generalizada do cuidador, pelo menos para as mães nas culturas ocidentais (...) 3. Aprendizagem por imitação e referência social (...) 4. Agir como se a emoção inferida já estivesse estabelecida (...) Essa coregulação também possibilita o surgimento de novas expressões e emoções (...) O cuidador interpreta a expressão fugaz da criança como uma expressão dessa emoção-alvo e então reage como se a criança estivesse realmente experimentando essa emoção atribuída (...) o modelo de internalização não implica que todas as avaliações de emoções sejam transmitidas socialmente. Muitos se originam em experiências com objetos. No entanto, quase todos os episódios emocionais de crianças pequenas estão embutidos em encontros sociais.

Consciência dos Sentimentos. Sentir uma emoção contínua de uma perspectiva de primeira pessoa no tempo presente não é o mesmo que estar ciente de que está realmente sentindo uma emoção.

Autoconsciência conceitual como desafio metodológico. A autoconsciência conceitual não é inata. Desenvolve-se durante a primeira infância (Holodynski, 2017). Tornar-se consciente dos próprios sentimentos e rotulá-los é uma tarefa complicada (Gebauer, 2012; Lambie, 2009; Wittgenstein, 1953) que ainda não foi compreendida precisamente (...) Um sentimento é, por definição, uma sensação acessível apenas à pessoa que a experimenta e a mais ninguém (Gebauer, 2012).

Sinais de expressão como interface entre sentimentos corporificados e conceituais (...) teorias de feedback das emoções. Estes têm uma longa tradição em psicologia com uma versão mais recente sendo o conceito de marcador somático (Damasio, 1994; Dunn, Dalgleish, & Lawrence, 2006). A ideia central é que a função reguladora da ação de uma emoção, que se manifesta em expressões, também é representada internamente como sensações subjetivas dessas reações: o componente de sentimento de uma emoção (...) Uma tarefa educacional importante durante as primeiras interações bebê-cuidador é ajudar a criança a entender essa relação entre sentimento e expressão e estabelecer um modo de segurança mútua, referindo-se aos sentimentos por meio de sinais de expressão. Gergely (2007; Gergely & Watson, 1999).

Surgimento da Auto-Regulação pelas Emoções (...) Neste caso de co-regulação (Fogel, 1993), a ação do cuidador desencadeada pela expressão da criança determina o curso posterior do episódio emocional (...) Uma mudança de desenvolvimento em direção a uma versão forte de autorregulação é alcançada quando as crianças podem permanecer sozinhas e vivenciar um episódio emocional sem nenhuma prontidão de ação para buscar apoio social, mas com um uso autodirigido de estratégias de regulação emocional, se a situação assim o exigir. um uso (Holodynski et al., 2013; Silkenbeumer et al., 2016). Este nível de autorregulação parece surgir após os 3 anos de idade (...) Com sinais de fala, esse fenômeno é conhecido como fala privada. Durante os anos pré-escolares, as crianças começam a usar a fala audível para autorregulação e para se darem instruções verbais (Vygotsky, 1934/1987; Winsler, 2009) (...) As crianças a partir dos 3 anos começam a interpretar as suas expressões sentidas e prontidão para a ação como um apelo à auto-regulação das suas próprias ações e emoções de forma a satisfazer as suas necessidades.

Emergência de um Plano Mental de Processamento Emocional (...) a forma de um signo pode mudar sem diminuir sua função de apelo à autorregulação (Vygotsky & Luria, 1994). Essa mudança desenvolvimental é chamada de internalização (Holodynski, 2013; Vygotsky, 1934/1987; Winsler, 2009), porque os signos mudam sua forma material e passam a ser representados apenas em um plano mental de processamento psicológico.

Vygotsky (1934/1987) foi um dos primeiros a perceber a importância dos sinais da fala para a autorregulação e o desenvolvimento de um plano mental de processamento (...) O modelo de internalização interpreta esse desaparecimento de expressão e sentimento como uma conquista do desenvolvimento que emerge além dos 6 anos de idade (Holodynski & Friedlmeier, 2006), quando as crianças também mudam do discurso privado para o interior (Bivens & Berk, 1990).

As Fases Ontogênicas do Desenvolvimento Emocional (...) descrevemos o curso da ontogênese ao longo das três primeiras fases de desenvolvimento propostas pelo modelo de internalização (...) A primeira fase é a aquisição do uso do signo como apelo aos cuidadores dentro da co-regulação; e, como resultado, o surgimento de emoções mediadas por signos durante a infância e a adolescência. A segunda fase é o uso de sinais pelas crianças para regular seu próprio comportamento; e, como resultado, o surgimento da autorregulação a partir da co-regulação durante a infância e a idade pré-escolar. A terceira fase é a internalização do uso do signo e a emergência resultante de um plano mental de processamento emocional.

O repertório de emoções dos recém-nascidos (...) Estudos empíricos sobre o repertório emocional de neonatos são escassos, mas parecem indicar uma capacidade de reagir consistentemente a cinco classes discerníveis de eliciadores, exibindo cinco padrões diferentes de expressão. 1. A angústia manifesta-se sobretudo através do choro precedido de inquietação motora (Oster, 2005) (...) 2. O nojo é expresso por torcer o nariz e colocar a língua para fora (...) 3. O interesse é expresso voltando-se para a fonte de estimulação, focando a visão e inibindo a atividade motora (...) 4. O susto é expresso por um sobressalto do corpo e olhos arregalados com base no reflexo de Moro (...) 5. O prazer endógeno é expresso pelo sorriso (...) Sroufe (1996) classificou essas reações emocionais como emoções precursoras e não como emoções em pleno funcionamento.

Bebês e crianças pequenas: aquisição de emoções mediada por sinais (...) A primeira fase do desenvolvimento na primeira infância confronta as crianças com a seguinte tarefa de desenvolvimento que tem três facetas: (a) Começando com o conjunto de emoções biologicamente dadas, elas adquirem um repertório diferenciado de emoções veiculadas por sinais de expressão. Isso requer (b) tornar-se consciente dos próprios sentimentos, transformando reações expressivas em signos de expressão. (c) Além disso, as crianças também adquirem um repertório de ações com as quais podem satisfazer suas necessidades por si mesmas. Diferenciação das emoções (...) em culturas ocidentais, indicam que as seguintes qualidades emocionais emergem nos primeiros 2 anos de vida (...) alegria (...) diversão (...) afeto (...) angústia (...) frustração e raiva (...) medo (...) nojo e interesse (...) surpresa (...) ciúme (...) constrangimento (...) orgulho (...) vergonha e culpa (...) A tarefa do desenvolvimento é transformar as emoções precursoras com suas reações expressivas desfocadas em um rico repertório de emoções com sinais de expressão convencionalizados que servem como claros apelos aos cuidadores.

Diferenças transculturais no surgimento de emoções morais (...) As emoções morais são provocadas quando uma pessoa vai sentir ou agir de maneira que viole as normas. Suas funções psicossociais universais são alertar a pessoa sobre as consequências negativas das violações da norma e motivar o cumprimento da norma (...) as crianças diferenciam suas emoções em um espaço semântico e social no qual suas avaliações, expressões e sentimentos emocionais são mediados e moldados por meio das práticas de educação infantil de seus cuidadores. Isso leva a experiências específicas da cultura e emoções mediadas por signos. Além disso, as diferenças na sensibilidade dos cuidadores e no temperamento das crianças levam a caminhos individualmente diferentes no desenvolvimento emocional (ver Holodynski & Friedlmeier, 2006).

Tornar-se consciente dos próprios sentimentos (...) Holodynski e Friedlmeier (2006) integraram essa teoria de biofeedback social e a importância do espelhamento de afeto em sua teoria de internalização do desenvolvimento emocional (...) as emoções precursoras infantis parecem se desenvolver em emoções totalmente funcionais com o uso de sinais de expressão já convencionalizados se os cuidadores interpretarem adequadamente a expressão infantil (...) inicialmente, o processo emocional infantil é compartilhado entre criança e cuidador; ambos funcionam juntos como um sistema co-regulador.

Bebês e pré-escolares: emergência da autorregulação a partir da co-regulação (...) A segunda fase do desenvolvimento abrange a infância e a idade pré-escolar, quando a auto-regulação emerge como a tarefa de desenvolvimento predominante (...) A capacidade crescente de usar as emoções para autorregulação pode ser observada em um estudo transversal com crianças de 4 a 6 anos.

Crianças em idade escolar e além: a Internalização dos Sinais de Expressão na Auto-Regulação. Na terceira fase do desenvolvimento, a partir do 6º ano de vida, a tarefa do desenvolvimento é adquirir um nível mental de expressão, fala e ação (...) Parece que a expressão perceptível e o sentimento subjetivo se desacoplam ao longo da ontogênese (...) Um estudo transversal de crianças de 6 e 8 anos (Holodynski, 2004) usando o mesmo cenário experimental confirmou uma diminuição da expressão em situações solitárias em função do aumento da idade (...) Essa miniaturização dos sinais de expressão pode atingir o estágio em que um observador externo não consegue perceber nenhum sinal de expressão (...) Do ponto de vista do protagonista, parece que os signos de expressão ainda são representados, mas apenas no plano mental, de modo que sua percepção como expressão e sensações corporais permanece apenas subjetiva.

Resumo e Direções Futuras (...) Como a simbolização dos signos de expressão é usada para encenar a identidade

social? A simbolização significa usar signos de expressão como símbolos na interação social. Ele permite que as pessoas escolham conscientemente como não apenas se apresentar, mas também experimentar seu pertencimento a um grupo estimado (...) emoções coletivas (von Scheve & Ismer, 2013) (...) os participantes mergulham numa coreografia coletiva de símbolos de expressão que induzem a um sentimento quase inebriante de pertença grupal. Já em 1912, Durkheim (1995) descrevia tais emoções coletivas como efervescência (...) regimes políticos também usam eventos de massa para provocar intencionalmente tais emoções coletivas. Símbolos de expressão específicos com seu habitus emocional são construídos para induzir uma efervescência que demonstrará o que torna um determinado grupo tão especial.

APÊNDICE K - Ficha de apontamento - tipo citação – 11

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	11
<p>HEDEGAARD, Mariane. Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach. International Research in Early Childhood Education. Monash University. Collection, v. 7, n. 2, p. 59- 74 (2016). DOI: https://doi.org/10.4225/03/584fa3ec1610d. Acesso em 19 set 2022.</p> <p>Resumo (...) Este artigo apresenta uma reinterpretação da teoria do jogo (theory of play) de Vygotsky e se baseia nessa teoria da arte para incluir as emoções como uma parte importante da brincadeira infantil. Argumentarei que, nas brincadeiras, os motivos, emoções e sentimentos das crianças estão intimamente ligados ao desenvolvimento da imaginação, fantasia e criatividade (...) a maneira como as emoções e os sentimentos se transformam em relação aos eventos muda ao longo dos diferentes períodos da vida da criança. Esses pontos são ilustrados com base em observações de atividades lúdicas de crianças em diferentes períodos de idade e em diferentes contextos.</p> <p>Introdução. Na literatura geral sobre brincadeiras, há uma divisão histórica na conceituação de brincadeiras de crianças em idade pré-escolar como contribuindo para o desenvolvimento intelectual ou emocional das crianças (...) Programas educacionais dentro da tradição histórico-cultural também promoveram principalmente a importância cognitiva da brincadeira na educação pré-escolar (Bodrova & Leong, 2003, 2005; Fleer, 2010; Nicolopoulou, Barbosa de Sá, Ilgaz, & Brockmeyer, 2010; van Oers, 1999) (...) A mesma dinâmica que Vygotsky descreve em Psicologia da Arte pode ser encontrada nas brincadeiras das crianças. Na brincadeira, os sentimentos e as emoções podem ser vistos de novas maneiras porque, por meio da imaginação, seu significado é separado dos eventos (...) irei ilustrar como a brincadeira, ao longo do curso de vida da criança, deve ser vista como uma interação entre as condições e tradições institucionais e a orientação motora da criança. Imaginação e transformação de significados. Na teoria da brincadeira de Vygotsky (1982, neste número), a imaginação das crianças se desenvolve como uma transformação das relações entre objetos e significados e entre ações e significados (...) A brincadeira é muito importante para o desenvolvimento da imaginação infantil, pois através da brincadeira a criança começa a se tornar capaz de separar o objeto e o significado.</p> <p>Tensão e emoções em jogo. Vygotsky (1982, 2004, nesta edição) viu a origem da brincadeira como social; é uma atividade aprendida que se inicia por meio da interação social em um contexto histórico-social onde as crianças passam a expressar motivos e desejos por meio de brincadeiras que não podem ser realizados imediatamente (...) Por meio de suas atividades lúdicas, as crianças começam a desenvolver a imaginação e a criatividade e aprendem a lidar com questões emocionais importantes (...) Na brincadeira, a criança está sempre à frente de sua atividade diária normal (Elkonin, 1988, 2005; Vygotsky, nesta edição). Brincando, as crianças podem imaginar o que ainda não podem realizar e podem aderir e autorregular regras que acham difíceis de implementar na vida diária.</p> <p>Mundos lúdicos e tensões emocionais. As crianças que ingressam na escola podem se encontrar em uma fase de transição, onde a atividade lúdica relacionada ao mundo conhecido se transforma em fantasias lúdicas (...) A brincadeira infantil na idade pré-escolar e no início da idade escolar torna-se a principal atividade de acordo com Vygotsky e, portanto, o motivo da brincadeira torna-se mais importante nesse período de idade. Isso não significa que a brincadeira seja a mais comum, mas é a atividade mais importante para a criança (Elkonin, 1988; Leontiev, 1981; Vygotsky, nesta edição) (...) Vygotsky (2004) argumenta pelo contrário, que a imaginação das crianças pequenas não é tão complexa quanto a das crianças mais velhas, porque as crianças mais velhas tiveram mais tempo para experimentar diferentes aspectos da vida, tanto diretamente quanto por meio da literatura e outras fontes simbólicas, e a experiência com a realidade é o fundamental para o desenvolvimento da imaginação.</p>		

Jogo, fantasia, criatividade e arte. O desenvolvimento da criatividade pode ser visto através da combinação das crianças de aspectos da realidade com a imaginação (como na brincadeira) e até um ponto final onde as emoções influenciam a imaginação (...) Vygotsky descreve duas fases: uma primeira fase em que a imaginação tem primazia sobre a razão da criança e o desenvolvimento intelectual da criança está subordinado à sua imaginação, e uma segunda fase em que o desenvolvimento intelectual tem primazia sobre o desenvolvimento da imaginação. Para a maioria das pessoas, o desenvolvimento da imaginação diminui, mas para algumas pessoas, a imaginação e o desenvolvimento intelectual continuam em paralelo (...) No período de transição para aquelas pessoas em que a imaginação continua a se desenvolver, escreve Vygotsky (2004), “a imaginação passa por uma profunda transformação: muda de subjetivo para objetivo” (p. 35), o que significa que a imaginação dos jovens pode ser exteriorizada e é avaliado como algo separado da pessoa (...) diferença entre a criança pequena e o adolescente, segundo Vygotsky, é que o adolescente substitui a brincadeira pela fantasia (...) O desenvolvimento da fantasia e da criatividade tem como mesma origem do jogo em desejos insatisfeitos (...) O foco da teoria da arte de Vygotsky (1971) está no aspecto psicológico da criação de arte como uma tensão entre realidade, imaginação e emoções (...) A arte é baseada na união de sentimento e imaginação (...) A arte é o social dentro de nós (...) a técnica social da emoção, uma ferramenta da sociedade, que traz os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser para o círculo da vida social (...) Vygotsky (1971) descreve o sentimento de “catarse” do artista, ou seja, a complexa transformação das emoções ao criar uma obra de arte. O que há de especial na produção artística é que ela se opõe ao conformismo, e esse processo de criação aumenta a tensão que finalmente é liberada quando a pintura é concluída.

A relação entre brincar e aprender é diferente em diferentes ambientes institucionais e, portanto, em diferentes períodos de idade (...) Na literatura clássica, (Garvey, 1977; Piaget, 1951) diferentes formas de jogo foram atribuídas a diferentes períodos de idade (...) Distinguir entre jogo de objetos, jogos de papéis e jogos de regras é muito simples porque no jogo sempre há alguma parte material (...) A forma como esses aspectos se relacionam depende das condições institucionais para permitir que as crianças brinquem, bem como das experiências, competências e motivações da criança (...) Leontiev (2005) criticou Vygotsky por colocar muita ênfase na comunicação da criança com outras pessoas sem nuançar as condições de comunicação, embora concordasse com a proposição de Vygotsky de que o papel do ambiente pode ser descoberto apenas por meio da análise da relação de a criança à realidade. Para poder conceituar a criança como um ser ativo que não apenas experimenta, mas também age em relação ao seu meio, Leontiev introduziu o conceito de atividade, superando assim esse problema. A teoria da brincadeira de Vygotsky abre espaço para ver a criança como ativa na reconstrução da realidade e na mudança de sua relação com o mundo. Elkonin (1988) desenvolveu esta parte da teoria do jogo de Vygotsky usando o conceito de atividade (...) O conteúdo da brincadeira infantil foi descrito por Elkonin como a relação da criança com as pessoas no trabalho e sua vida social (...) O ponto principal é que brincar, aprender e desenvolver se entrelaçam ao longo da vida de diferentes maneiras, e isso depende de onde e como o brincar acontece (...) Temos que ver as brincadeiras das crianças, e o que elas significam para o seu desenvolvimento, em relação à sociedade mais ampla onde as crianças crescem. Conclusão (...) Roleplay e faz de conta são as formas que a maioria das famílias e jardins de infância nas modernas sociedades ocidentais industrializadas promovem. A teoria de Vygotsky (2004), no entanto, dá a possibilidade de compreender o quanto o lúdico pode ser importante também para crianças em idade escolar e para adolescentes (...) programas que apoiam as crianças a entrar em atividades imaginativas e exploratórias na escola também podem ser importantes.

APÊNDICE L - Ficha de apontamento - tipo citação – 12

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	12
<p>VADEBONCOEUR, Jennifer A; COLLIE, Rebecca J. (2013) Locating Social and Emotional Learning in Schooled Environments: A Vygotskian Perspective on Learning as Unified. Mind, Culture, and Activity. University of California v. 20, n.3, p. 201-225 (2013). DOI: https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205. Acesso em 19 set 2022.</p> <p>Resumo. Este artigo contribui para a literatura emergente sobre aprendizagem social e emocional (SEL - social and emotional learning) a partir de uma perspectiva vygotskiana. Uma perspectiva crítica sobre SEL no contexto da escolarização nos Estados Unidos situa o interesse atual nos programas SEL.</p> <p>Introdução. Dada a tendência ocidental de dicotomizar cognição e emoção, e então privilegiar a primeira em detrimento da segunda, não é surpreendente que os ambientes escolares não tenham se saído bem em promover as capacidades sociais e emocionais das crianças ou em apoiar as relações entre alunos e professores (...) para Vygotsky, a educação deveria ser uma influência central na formação e promoção do desenvolvimento cultural.</p>		

Conceitos como a situação social de desenvolvimento (...) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (...) O objetivo deste artigo é contribuir para a literatura emergente sobre aprendizagem social e emocional a partir de uma perspectiva vygotskiana.

Uma perspectiva crítica da aprendizagem social e emocional no contexto da escola (...) a escolaridade fornece acesso e vantagem, promove igualdade e desigualdade – uma contradição central ao longo da história da educação nos Estados Unidos. A luta pelos propósitos da educação não passou despercebida por Vygotsky (1997c), que reconheceu as escolas como locais culturais, políticos e históricos que incluem as perspectivas potencialmente concorrentes de diversos grupos culturais e econômicos com acesso diferenciado ao poder (...) Embora Vygotsky (1997c) tenha criticado o processo de escolarização, ele também notou que as escolas poderiam ser mudadas; eles poderiam ser reestruturados com resultados mais equitativos (...) No centro do processo educacional estava o ambiente social da escola (...) Na década de 1920, Vygotsky (1997c) chamou a atenção para o papel significativo do ambiente social na escolarização. Em particular, ele observou o plano interpsicológico das práticas sociais, a importância das relações sociais “íntimas e amigáveis” que mantinham as crianças unidas nas comunidades escolares, orientando suas ações, vidas e, finalmente, seu “caráter moral” (...) Como característica central da relação entre aluno e professor, o meio social também sustentava a relação entre educação e vida, que era, para Vygotsky, nada menos que “um ponto de partida para a pedagogia” (p. 236) (...) Fatores como classe social e status socioeconômico, raça e etnia, gênero e identidade sexual e idioma se cruzam e têm muito a ver com o sucesso educacional nas escolas (por exemplo, Borman & Dowling, 2010; Ladson-Billings, 2006) (...) Nesta arena de interesses e ideologias conflitantes, o fervor atual sobre os programas de aprendizagem social e emocional nas escolas dos Estados Unidos foi recebido por fortes críticas de várias frentes. Inicialmente, a popularização do conceito de inteligência emocional (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990) levou a um crescente interesse em programas de aprendizagem social e emocional (SEL) por professores e administradores em escolas nos Estados Unidos. Em 2003, mais de 200 programas educacionais foram criados (...) em 2001, os estados começaram a desenvolver padrões SEL específicos para o ensino fundamental e médio. A partir de 2011 (...) desenvolvido e divulgado para programas de pré-escola em 48 estados; Washington DC; e Porto Rico (...) Logo após o início do rápido desenvolvimento da programação e implementação do SEL, pesquisas e avaliações começaram a revelar problemas críticos que questionavam os conceitos na base dos programas, os próprios programas e a maneira como eram implementados (...) Também foram apresentados argumentos de que a inteligência emocional e os programas SEL são amplamente atóxicos (...) Muitos programas SEL definem a aprendizagem social e emocional como autocontrole individual – com práticas baseadas em regras, contratos comportamentais, “escolhas” fabricadas e atividades estruturadas – em vez de relacionamento social, engajamento e pertencimento (...) Isso resultou no fracasso de muitos esforços porque eram de curto prazo e descoordenados; não estavam devidamente vinculados à missão escolar; e não foram apoiados pela liderança, administração ou funcionários da escola (...) Em linhas gerais, essas reformas (a) super enfatizam avaliações padronizadas (...) (b) marginalizar programas de prevenção e programas com objetivos não acadêmicos, como aprendizagem social e emocional (Meier & Wood, 2004); e (c) apagar fatores que influenciam o desempenho dos alunos que não estão vinculados ao ensino e estão fora do controle dos professores, como a evidência de desigualdades crescentes entre grupos e comunidades, as razões sociais para o abandono escolar precoce e a perda de oportunidades econômicas. infra-estrutura em áreas rurais e urbanas abandonadas (Sizer, 2004) (...) Nesse contexto de escolarização, uma perspectiva vygotskiana pode ser uma resposta radical e muito necessária.

Retornando à estrutura de Vygotsky. O trabalho de Vygotsky desafia as abordagens comportamentais, individualistas e fragmentadas da aprendizagem social e emocional ao oferecer uma conceituação unificada e profundamente social da aprendizagem (...) Sobre Unidade e Análise por Unidades (...) Por meio de trabalhos escritos e palestras publicadas, Vygotsky fundamentou conceitos teóricos centrais em um relacionamento dialético que unificou funções psicológicas em relacionamentos humanos e experiências em ambientes sociais (...) Uma implicação metodológica do conceito de unidade é a exigência de uma unidade de análise que retenha as propriedades que “são características do todo”, em vez de reduzir um fenômeno a “elementos” (Vygotsky, 1994, p. 342). Conforme reconhecido por Luria (1987), Vygotsky não articulou uma fórmula universal para identificar unidades de análise, embora tenha apresentado um índice ou guia (...) Vygotsky identificou pelo menos duas unidades de análise: significado da palavra e perezhivanie (...) O significado da palavra tem uma definição específica: “É a estrutura interna da operação do signo. É o que está entre o pensamento e a palavra” (Vygotsky, 1997a, p. 133) (...) Perezhivanie, às vezes traduzido como “experiência”, “experiência vivida” ou “vivido através da experiência”, é traduzido como experiência emocional aqui; no entanto, também notada é a falta de uma tradução fácil (ver Bozhovich, 2009; van der Veer, 2001). A experiência emocional é uma unidade de análise para a situação social de desenvolvimento, o sistema de relações entre a criança e o meio social fundamentado no significado (...) Com perezhivanie, Vygotsky (1994) enfatizou a relação entre o meio social e a criança como central e dinâmica.

Consciência como Unidade de Intelecto e Afeto. Vygotsky (1987) deu forma aos conceitos de unidade e

unidades de análise e usou essas ideias para construir um sistema de sistemas, uma definição para a consciência humana e o estudo da consciência humana (...) Uma forma de unir intelecto e afeto na consciência – mantendo a relação dialética entre cada ideia sobre a realidade e a relação afetiva de um indivíduo com aquele aspecto da realidade – é por meio do significado da palavra (...) Vygotsky (1987) diferenciou significado e sentido: O significado é o aspecto mais estável e unificado de uma palavra, o significado cultural que permite a comunicação em um determinado momento histórico, enquanto o sentido é “uma formação dinâmica, fluida e complexa” (...) Ambos refletem e constituem o intelecto e o afeto, o social e o individual, em graus variados ao longo do desenvolvimento. A mediação, o fato central na psicologia humana (Wertsch, 1985), destaca a capacidade humana geral de inventar, construir e usar ferramentas para transformar nosso ambiente, bem como a capacidade de criar e usar sistemas de signos para criar significado e desenvolver como um resultado (...) nossa experiência no mundo e nossa representação psicológica dele também é mediada pelas ferramentas psicológicas que criamos (...) Funções psicológicas superiores, ou especificamente humanas, nos permitem operar independentemente de sugestões contextuais e, portanto, obter controle sobre nosso próprio comportamento (...) oferecemos o exemplo da percepção para melhor fundamentar as definições de trabalho para “intelecto” e “afeto”: intelecto como a capacidade humana de generalização através da mediação; afeto como a capacidade humana de responder, de ser afetado por, objetos, eventos e experiências, bem como significados impostos a eles (ver Damasio, 2003, para discussão sobre afeto para Spinoza) (...) As conexões formadas são generalizações que se desenvolvem ao longo do tempo. Vygotsky (1998) diferenciou entre sentir fome e saber “estou com fome”, algo que se desenvolve por volta dos 7 anos de idade quando a criança desenvolve uma orientação intelectual para suas próprias experiências. Por volta dessa idade, as experiências emocionais se generalizam e a criança desenvolve uma nova forma de se relacionar consigo mesma e com suas experiências; a generalização afetiva, uma “lógica dos sentimentos”, também está se desenvolvendo (...) Vygotsky (1987), todas as funções psicológicas refletem a unidade do intelecto e do afeto e o conceito de unidade fornece fundamentação teórica para duas propostas adicionais: (a) que todas as funções psicológicas estão inter-relacionadas e operam como um único sistema psicológico e (b) que o desenvolvimento resulta de mudanças nas relações entre funções psicológicas, “mudança na estrutura funcional da consciência – é o conteúdo principal e central de todo o processo de desenvolvimento mental” (Vygotsky, 1987, p. 188) (...) À medida que o significado e o sentido das palavras se desenvolvem, a linguagem desempenha diferentes papéis na integração do intelecto e do afeto. O pensamento, por sua vez, muda qualitativamente ao longo do tempo, além de influenciar a mudança no sistema de relações interfuncionais (...) o trabalho atual nas neurociências fornece suporte empírico para a unidade de intelecto e afeto na consciência, colocando em primeiro plano os aspectos cognitivos dos processos emocionais e os aspectos emocionais dos processos cognitivos (por exemplo, Damasio, 2003; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Elaboração do sentimento: o desenvolvimento do sentimento verbal (...) Vygotsky não tenha fornecido definições claras para a diferenciação entre sentimento e emoção (...) Definir o sentimento torna-se particularmente problemático se a unidade do intelecto e do afeto na consciência for esquecida ou simplesmente desconhecida por um pesquisador (...) Os sentimentos surgem em relação aos estados do corpo (fome, sede, exaustão; Vygotsky, 1998); emoções (medo, excitação, frustração; Vygotsky, 1998); cor, arte, literatura e música (por exemplo, Vygotsky, 1987, 1999); e aprender, chegar a conhecer e os valores atribuídos ao assunto e ao processo de aprendizagem (Vygotsky, 1997a, 1997c). Através da experiência vivida, o sentimento é a unidade dialética do corpo, uma qualidade do pensamento e o conteúdo do pensamento.

Infância e primeira infância: o mundo através dos outros (...) À medida que os bebês participam de práticas sociais mediadas, repertórios de ação e fala acopladas, eles começam a internalizar aspectos da prática social (...) Vygotsky (1997b) avançou a ideia de que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece no palco duas vezes, em dois planos, primeiro, o social, depois o psicológico, primeiro entre as pessoas como uma categoria intermental, então dentro da criança como uma categoria intramental” (p. 106) (...) Em casa e em ambientes de educação infantil, a participação social de crianças pequenas que estão se tornando competentes é apoiada pela estrutura fornecida por roteiros e narrativas, que são comuns em práticas sociais cotidianas, incluindo brincadeiras (...) Ouvir narrativas e criar narrativas expõe as crianças a experiências e perspectivas emocionais alternativas, além de fornecer estrutura narrativa (...) Envolver crianças pequenas (com 15 meses de idade) em linguagem relacionada a desejos previu exclusivamente seu estado psicológico posterior, linguagem e desempenho em tarefas emocionais (aos 24 meses) (...) Um aspecto que permite às mães envolver seus filhos pequenos em zonas de desenvolvimento proximal (...) é até que ponto uma criança usa pronomes pessoais (...) A fala dos cuidadores adultos, junto com tudo o que é representado na fala por meio do significado, modela um futuro potencial para a criança como adulto, a forma ideal de fala social (...) O ambiente social que molda a experiência de cada criança em casa e nos ambientes de educação infantil não é universal, mas está vinculado a papéis, valores, normas e práticas culturais (...) É importante ressaltar que a fala social permite que bebês e crianças pequenas diferenciem os objetos ao seu redor, seus próprios pensamentos e sentimentos e os pensamentos e sentimentos dos outros. Essa diferenciação é a base para a generalização e, em última instância,

para o desenvolvimento do pensamento e do sentimento verbais.

Idade escolar: desenvolvendo uma lógica de sentimentos (...) as crianças começam a desenvolver uma “lógica dos sentimentos” por volta dos 7 anos de idade, possibilitada pelo aumento da capacidade de generalizar os sentimentos sobre os estados do corpo; sentimentos de emoções; e sentimentos evocados pela arte, literatura e música (...) a relação entre professor e aluno é diferente da relação entre cuidador e criança, e o ambiente de sala de aula com 30 a 35 alunos e um adulto é bem diferente do que a maioria das crianças encontra em casa. Idealmente, envolver os alunos em suas ZDPs permite que eles desempenhem papéis e ações que eles não são muito competentes para desempenhar (...) Vygotsky (1997a) (...) nossos afetos agem em um sistema complexo com nossos conceitos (...) sentimento é histórico (...) Ele muda sua essência em diferentes ambientes ideológicos e psicológicos, embora, sem dúvida, permaneça um certo componente biológico básico, com base na qual essa emoção se desenvolve. (p. 103) (...) existe uma “conexão e dependência íntima entre o desenvolvimento das emoções e o desenvolvimento de outros aspectos da vida mental”. (Vygotsky, 1987, p. 332) (...) Em ambientes escolares, o foco no conceito e na geração de conhecimento ocorre apesar dos vários sentimentos associados à aprendizagem, que vão desde constrangimento (...) até orgulho e alívio (...) O pensamento não é expresso, mas completado na palavra. Qualquer pensamento se esforça para unificar, para estabelecer uma relação entre uma coisa e outra. Qualquer pensamento tem movimento. Ele se desenrola. Esse fluxo de pensamento é realizado como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. (Vygotsky, 1997, p. 250) (...) Desenvolver uma orientação intelectual para a experiência por meio da generalização possibilita o desenvolvimento de uma lógica de sentimentos. A lógica dos sentimentos que cada criança desenvolve é moldada pelo significado da palavra e pela capacidade de usar o significado da palavra para generalizar, que é a base do pensamento verbal e do sentimento verbal. Os sentimentos são moldados pelos entendimentos culturais que constituem as normas e expectativas em ambientes sociais sobre como sentir, como responder a eventos e experiências, como expressar sentimentos, como os outros se sentem e como responder a esses sentimentos (...) Diante de uma ampla base de literatura que destaca a importância do diálogo na aprendizagem e no desenvolvimento, a sequência IRE (sequência triádica que inclui a iniciação ou pergunta do professor - initiation, a resposta do aluno - reply, seguida da avaliação do professor - evaluation - IRE; Mehan, 1979) é altamente resistente a mudanças (...) exclusivo de ambientes escolares formais que enfatizam testes em geral e testes padronizados em particular.

Reunindo o aprendizado nas escolas (...) uma perspectiva vygotskiana apresenta a unificação como fundamento para a aprendizagem e o desenvolvimento, incluindo a unidade do intelecto e do afeto, a unidade do individual e do social e a unidade da fala, do pensamento e do sentimento que nós elaboramos (...) O sentimento é mediado por relações sociais e linguagem e sistemas semióticos culturais e se desenvolve em relação a mudanças no desenvolvimento do pensamento em direção ao pensamento verbal como sentimento verbal dialeticamente relacionado (...) Vygotsky coloca em primeiro plano duas implicações educacionais: (a) que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos irredutivelmente unificados de pensamento e sentimento e (b) que a aprendizagem e o desenvolvimento são mediados tanto pelas relações sociais quanto pela linguagem e pelos sistemas semióticos culturais por meio da fala social (...) Vygotsky (1997c) (...) nos desafiou com uma visão das escolas como lugares (a) onde as relações entre professores e alunos sustentam a exploração e o exame do conhecimento acumulado das culturas humanas, (b) onde os currículos vinculam conceitos experimentais cotidianos com conceitos científicos abstratos que oferecem diferentes perspectivas e experiências no mundo, (c) onde os interesses dos alunos são o ponto de partida para tarefas educativas autênticas, juntamente com a avaliação contínua para a aprendizagem, (d) onde os professores são reconhecidos como especialistas e atores sociais, e (e) onde a educação leva ao desenvolvimento cultural de todas as crianças, incluindo aquelas com diferenças de aprendizagem biológicas (ver, sobre este último ponto, Vygotsky, 1993) (...) Ao contrário da maioria dos programas SEAL que entram nas escolas hoje sob condições de individualismo e behaviorismo apenas para surgir em tempos limitados e de maneiras limitadas, Vygotsky nos forneceu uma estrutura teórica e metodológica holística que responde às críticas da inteligência emocional e do programa SEAL, oferecendo uma teoria unificada de aprendizagem e desenvolvimento (...) No lugar da perspectiva holística de Vygotsky, o que vemos atualmente nos Estados Unidos é um movimento para corrigir a bifurcação de cognição e emoção na educação sendo transformada para se adequar a um contexto político e econômico significativamente em desacordo com a realização de mudanças reais.

APÊNDICE M - Ficha de apontamento - tipo citação – 13

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	13
--	--	----

CLARÀ, Marc.

Representation and emotion causation: A cultural psychology approach. **Culture & Psychology**. v. 21, n.1, p. 37–58 (2015). DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X14568687>. Acesso em 19 set 2022.

Resumo. Este artigo propõe uma forma de conceituar o papel da representação na causalidade da emoção a partir da perspectiva da psicologia cultural vygotskiana (...) a emoção é causada pela ação do objeto dentro da atividade, mas essa ação é mediada por representações. Argumenta-se que o tipo de representação que medeia principalmente a causalidade da emoção é o que Vygotsky chamou de *perezhivanie*, que, sugerimos, é o mesmo que na literatura sobre emoção tem sido chamado de avaliação. Essa posição diverge das duas hipóteses (...) (1) a representação causa sentimento e emoção; e (2) a representação entra no processo emocional uma vez que o sentimento já foi causado pelo ambiente.

Introdução. O objetivo deste artigo é desenvolver uma conceituação do papel da representação na causalidade da emoção a partir da perspectiva da psicologia cultural vygotskiana (...) Os escritos de Vygotsky já enfatizam a necessidade de caminhar em direção a uma explicação da unidade — não a identidade — das funções intelectuais e afetivas em atividade (...) Entre os defeitos mais básicos das abordagens tradicionais do estudo da psicologia está o isolamento do aspecto intelectual dos aspectos volitivos e afetivos da consciência.

Representação e sentimento na causalidade da emoção (...) Explicar a emoção é um dos maiores desafios da psicologia como disciplina científica (...) no entanto, dois fatos sobre a emoção que são apoiados por um grande corpo de evidências empíricas. A primeira é que a emoção consiste em respostas fisiológicas autonômicas de um organismo. Essa ideia, originalmente proposta por James (1884) e Lange (1922), é agora aceita por todas as perspectivas psicológicas sobre a emoção. (...) O segundo fato sobre o qual existe amplo consenso é que a emoção não consiste apenas em sentimentos (...) várias perspectivas psicológicas sobre a emoção discordam sobre quase tudo. De um modo geral, podem-se distinguir três posições principais: o construcionismo, as teorias básicas da emoção e as teorias da avaliação (Gendron & Barrett, 2009; Moors, 2009). Essas três posições não são três teorias unitárias, mas sim três grupos de teorias semelhantes.

Psicologia cultural e emoção (...) Em comparação com outras tradições psicológicas, a psicologia cultural prestou pouca atenção aos fenômenos emocionais. Vygotsky (1971, 1999) deixou importantes contribuições (...) mas ele foi incapaz de articular uma teoria das emoções (...) Vasilyuk (1988) procurou desenvolver aspectos da psicologia cultural no campo da psicologia clínica, fazendo contribuições interessantes sobre a emoção dentro dessa tradição psicológica; o mais importante, talvez, foi a recuperação do conceito de *perezhivanie*, mesmo que essa noção tenha sido usada com um significado ligeiramente diferente daquele proposto por Vygotsky (...) Alguns autores contemporâneos (por exemplo, Ferholt, 2009; Mahn & John-Steiner, 2002) também trabalharam no conceito de *perezhivanie* e sugeriram que ele pode ser usado para superar a distinção entre emoção e cognição. Outros autores pós-vygotskianos propuseram teorias focadas em diferentes aspectos da emoção. Por exemplo, Holodynski (2013) assumiu a conceituação de causalidade da emoção sugerida por Leontiev, que Holodynski assimila com as propostas das teorias de avaliação, a fim de propor uma teoria ontogenética da regulação emocional (...) Valsiner (2007) e outros estudiosos (por exemplo, Harre', 1986; Mesquita, 2010) enfatizaram fortemente que a representação do sentimento é um processo social.

Psicologia cultural e tradições psicológicas sobre emoção (...) As duas principais hipóteses sobre a relação entre representação e sentimento na causalidade da emoção que foram mencionadas na primeira seção são baseadas em um esquema epistemológico que lembra o famoso esquema sugerido por Turing (1950) e posteriormente adotado por muitas perspectivas psicológicas que foram influenciadas pela revolução cognitiva (...) propõe que a relação sujeito objeto é mediada por meios culturais. Inicialmente, Vygotsky (1978) distinguiu dois tipos de meios culturais, a saber, signos e ferramentas; posteriormente, outros estudiosos como Engeström (1987), Cole (1996) e Bodker & Andersen (2005) propuseram que a mediação cultural poderia ser melhor compreendida por meio da noção de artefato, desenvolvida na obra de Wartofsky (1979) (...) No processo de sua criação e uso, os artefatos são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais. (...) Duas diferenças importantes podem ser observadas (...) Primeiro, nas abordagens computacionais, a representação surge dentro do sujeito e é puramente ideal (...) Na psicologia cultural, ao contrário, a representação está localizada fora do sujeito e é sempre material (e também ideal). Em segundo lugar, a consequência de considerar a representação como material e externa ao sujeito é que ela é entendida na tradição vygotskiana como sendo um mediador na relação sujeito objeto (...) Consequentemente, uma nova hipótese precisa ser desenvolvida dentro da psicologia cultural.

Sentimento (...) É comumente assumido na Psicologia Cultural que na atividade mediada (...) o sujeito e os meios mediacionais são transformados (...) partir desse pressuposto, ênfase especial tem sido dada à transformação do objeto (...) também à transformação do mediador (...) menos atenção tem sido dada à terceira transformação intrínseca da atividade: a transformação do sujeito (...) se assumirmos que o sujeito se transforma em atividade, então precisamos perguntar que tipo de transformações são essas (...) o que se sugere aqui é que as transformações do sujeito em atividade não podem ser outra coisa senão transformações orgânicas (biológicas), e que essas transformações orgânicas incluem aquelas que são reguladas pelo sistema nervoso

autônomo: essas transformações são o que a literatura sobre emoções chama de sentimento. Assim, enquanto a transformação que a atividade produz no objeto, segundo Engeström (1987), é referida como resultado, pode-se afirmar agora que o sentimento é a transformação que a atividade produz no sujeito.

Avaliação (appraisal) (...) O que nas teorias de avaliação é chamado de avaliação também precisa ser explicado dentro da psicologia cultural (...) As descrições oferecidas pelos teóricos da avaliação sugerem que as avaliações (appraisal) são representações da relação entre o sujeito e o ambiente ou, para ser mais preciso, representações de como o ambiente afeta o sujeito (...) Tanto a percepção quanto a emoção têm um objeto (...) Para despertar uma emoção, o objeto deve ser avaliado como afetando-me de alguma forma, afetando-me pessoalmente como indivíduo com minha experiência particular e meus objetivos particulares. (Arnold, 1960a, p. 171) (...) A avaliação possibilita a construção de significados relacionais, que se referem ao significado para o indivíduo do que está acontecendo na relação pessoa-ambiente, cujo aspecto mais importante é o interpessoal. É esse tipo de significado que determina quais emoções são experimentadas e/ou

exibidas em qualquer encontro com outras pessoas. (Lázaro, 2006, p. 12) (...) Do ponto de vista da psicologia cultural, é certamente interessante contrastar essa definição de avaliação, como uma representação da relação sujeito-ambiente, com a descrição que Vygotsky (1994) oferece do que ele chama de *perezhivanie* (...) Vygotsky define *perezhivanie* como uma representação holística da relação entre o ambiente e o sujeito (eu-no-ambiente). Essa coincidência entre as definições de avaliação (ou significado relacional) e *perezhivanie* é, pelo menos, sugestiva, no sentido de que avaliação e *perezhivanie* podem realmente se referir ao mesmo fenômeno, ao mesmo tipo de representação, observado por duas lentes teóricas diferentes (...) como o luto após a morte de um ente querido é vivenciado em diferentes culturas e religiões (Irish, Lundquist, & Nelsen, 1993; Rosenblatt, 2013) (...) Wikan (1988) documenta as diferenças entre mães balinesas e egípcias na experiência e expressão de luto após a morte de seus filhos. De acordo com Wikan, as mães egípcias experimentam uma dor intensa, gritam, choram e geralmente entram em um período de semanas ou até meses em que ficam sentadas sem palavras e apáticas (...) Em contraste, as mães balinesas, embora também possam chorar um pouco, mantêm a calma, riem, brincam e permanecem alegres. (...) Wikan observa (...) Na cultura egípcia, o vínculo entre a mãe e seu filho é entendido como inquebrantável (...) na cultura balinesa, o vínculo entre uma mãe e seu filho não é entendido como um relacionamento único e insubstituível (...) de acordo com Wikan, há uma alta taxa de adoção na sociedade balinesa; na verdade, um membro da comunidade pode pedir para adotar uma criança a qualquer momento, e os pais não podem recusar. A ideia de renunciar ao que é mais caro é de grande valor nesta cultura (...) Esses exemplos podem ser vistos como ilustrações de como o objeto (a morte da criança) age de maneira semelhante sobre as mães egípcias e balinesas (leva a criança para longe e para sempre da mãe), mas a agência desse objeto é mediada por diferentes representações, de modo que o sujeito é transformado (sentindo) de maneiras muito diferentes. (...) Emoção e cognição (...) já foi observado que o uso de representações é amplamente aceito como um componente necessário da emoção. Da mesma forma, há também uma grande quantidade de evidências empíricas documentando a influência da emoção nos processos cognitivos (Forgas, 2008; Megill, 2014). Além disso, numerosos estudos neurofisiológicos demonstraram que o córtex pré-frontal e a amígdala estão em constante interação (Lindquist, Wager, Kober, Bliss-Moreau, & Barrett, 2012; Pessoa, 2008; Phelps, 2006; Salzman & Fusi, 2010; Storbeck & Clore, 2007) (...) (Ferholt, 2009; Mahn & John-Steiner, 2002; Ratner, 2000), que sugerem que a distinção entre emoção e cognição pode ser superada, seja por meio de um conceito que funde emoção e cognição, seja considerando que emoção e cognição são na verdade o mesmo fenômeno (...) O argumento deste artigo é que a distinção entre emoção e cognição pode ser assumida pela psicologia cultural, mas tal distinção não se referiria a dois processos diferentes, mas a dois aspectos de um único e mesmo processo, a saber, a atividade. Portanto, estamos propondo a unidade, mas não a identidade, de cognição e emoção.

Emoção inconsciente. Foi proposto na seção anterior que a emoção está sempre e continuamente presente em qualquer atividade. Subjetivamente, no entanto, os seres humanos só têm consciência de experimentar emoções em certas ocasiões. Portanto, deve-se presumir que a emoção é muitas vezes inconsciente. A existência da emoção inconsciente tem sido negada por muitos dos autores (...) No entanto, outros (...) defenderam a existência de emoção inconsciente com base na definição operacional de emoção (...) De acordo com essa definição operacional, decidir se um fenômeno pode ser considerado como emoção requer o exame de três tipos de evidência: sentimento, experiência subjetiva e comportamento. Se pelo menos dois destes tipos de evidência apontam para a existência de emoção, considera-se que a emoção está presente (Lazarus, 1984) (...) Berridge e Winkielman (2003) distinguem entre diferentes graus de inconsciência da emoção. Um primeiro nível de inconsciência pode ocorrer como consequência da atenção do sujeito não ser direcionada para o seu estado emocional (...) A proposta deste artigo é que a natureza consciente-inconsciente da emoção é determinada pela magnitude das flutuações do sentimento, que são entendidas aqui como um continuum fisiológico (...) A suposição aqui é que o sentimento não existe como padrões inatos, mas sim como um continuum fisiológico que flutua em atividade (...)

Conclusão (...) hipótese sobre a causalidade da emoção que foi delineada neste artigo pode ser resumida da

seguinte forma. O sentimento é a transformação que a atividade produz no sujeito, consistindo em flutuações autonômicas em um continuum fisiológico. Essas transformações (sentimento) são causadas pela agência do objeto na atividade (...) mediada por meios culturais, especialmente por um tipo de representação que na literatura emocional tem sido chamada de avaliação, e que, sugerimos, é o tipo de representação que Vygotsky (1994) chamou *perezhivanie*. A causalidade do sentimento, portanto, é culturalmente mediada. A emoção, entendida como todo o fenômeno que integra sentimento e representação, pode assim ser considerada como *o objeto afetando e transformando o sujeito por meio de mediadores culturais* (...) Esta explicação da causalidade da emoção permite a explicação da unidade, mas não da identidade da emoção e da cognição (...) Abordagens complementares para diferentes aspectos da emoção dentro da psicologia cultural estão atualmente em desenvolvimento. Isso sugere que essa tradição psicológica pode estar avançando em direção à construção de uma teoria da emoção. Este artigo procurou contribuir para a construção dessa teoria propondo uma localização teórica da emoção na atividade e oferecendo uma conceituação da relação entre representação e sentimento na causalidade da emoção.

APÊNDICE N - Ficha de apontamento - tipo citação – 14

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	14
<p>CLIFFE, Johanna; SOLVASON, Carla. The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding. Power and Education. v. 12, n.2, p. 189–203 (2020). DOI: https://doi.org/10.1177/1757743820930724. Acesso em 19 set 2022.</p> <p>Resumo. Este artigo considera o papel das emoções na criação de novos conhecimentos e no desenvolvimento da mente das crianças (...) os autores argumentam que as emoções são mais importantes no desenvolvimento cognitivo do que é atualmente reconhecido (...) Os autores exploram a possibilidade de que esses discursos dominantes empobrecem o pensamento das crianças e truncam seu desenvolvimento. Além disso, eles sugerem que as emoções são políticas e fortemente influentes em questões relativas à justiça social e práticas (in)equitativas (...) Ter consciência da possível interação entre pensamento, cognição, formação de novos conhecimentos e emoções oferece aos educadores oportunidades para desafiar e abordar questões de poder e justiça social na prática.</p> <p>Pensando... contexto... introdução... O objetivo deste artigo é considerar com mais profundidade a conexão entre pensamento e emoções (...) Como sociedade, priorizamos o conhecimento e a razão, deixando pouco espaço para emoções, sentimentos (...) e encontros baseados em empatia; no entanto, sem a influência das emoções, o conhecimento e o pensamento são tristemente empobrecidos (Stenberg, 2011), de fato, a pesquisa de Damasio (1995, 2000) sugere que as emoções e os sentimentos são necessários para a racionalização, tomada de decisão e senso de identidade de um indivíduo, senso de identidade (...) Olsson et al. (2013) sustentam os impactos de longo prazo das experiências dos primeiros anos para a saúde mental, conexão social e bem estar geral (...) Portanto, para os educadores dos primeiros anos, é imperativo que haja um entendimento de que as mensagens subjacentes que as crianças recebem e são aplicadas em suas primeiras vidas, em relação ao pensamento e às emoções, por exemplo, terão implicações de longo prazo (...) as questões que envolvem o tema da expressão emocional são duplas. Em primeiro lugar, sem o devido reconhecimento do papel que as emoções desempenham (...) como os educadores podem efetivamente entender, planejar e facilitar a provisão adequada para atender às necessidades de todas as crianças? (...) uma segunda consideração (...) Quando os profissionais têm uma maior consciência das emoções e da empatia, isso os ajuda a facilitar interações recíprocas autênticas entre as crianças, permitindo-lhes construir as bases para relacionamentos sociais bem-sucedidos presentes e futuros (...) Com base em pesquisas empíricas recentes (Cliffe e Solvason, 2016; Cliffe, 2017), este artigo considera a possível interação entre pensamento e desenvolvimento cognitivo, a formação de novos conhecimentos e o papel das emoções e sentimentos (...) O artigo foi escrito como quatro planaltos rizomáticos; isso significa que você não precisa se limitar a uma abordagem linear para lê-lo.</p> <p>Pensamento... conhecimento... emoções... (...) Moss (2014) sugere que, como resultado das tendências atuais de nossa economia baseada no conhecimento, é dada prioridade aos valores neoliberais ocidentais baseados na racionalidade e no essencialismo em todas as áreas da vida. Dentro desse contexto social, Andrew (2015), Stenberg (2011), Osgood (2010) e Noddings (2013) observam que priorizar excessivamente a aquisição de conhecimento, capacidades intelectuais, racionalidade e lógica muitas vezes resulta em negligenciar o papel das emoções e da expressão criativa na geração de novos conhecimentos. Stenberg (2011) e Noddings (2013)</p>		

explicam como isso deixa valores fundados na compaixão, empatia e uma ética do cuidar, marginalizados e desvalorizados; isso então impacta na política e prática da Educação Infantil (ECE) (e na sociedade em geral) (...) Andrew (2015) argumenta que essa razão binária sobre a maneira de pensar da emoção cria muitos equívocos em torno da emoção, um dos quais é que as emoções são menos confiáveis do que a racionalidade (...) Damasio (1995, 2000) sugere que, apesar da propensão a separar racionalidade e emoções, as duas precisam funcionar juntas, ficando a racionalidade muito prejudicada sem reconhecer a relação entre cognição, emoções e sentimentos (...) Governos e organismos internacionais como a organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tornaram-se cada vez mais interessados e envolvidos com a política educacional e a legislação em todos os níveis, incluindo o da EPE (...) Surge uma forma correta de pensar, ensinar e aprender e formas corretas de expressar o pensar e o aprender, com respostas corretas fundamentadas e refletindo os valores (neoliberais) prioritários desses órgãos de governo (...) Conceitos neoliberais e binários de racionalidade, essencialismo e aquisição de conhecimento (...) ocupam uma posição, enquanto a importância das respostas emocionais no pensamento, conhecimento, sentido e o significado ocupa outro. Publicações como OECD (2015) e The National and Scientific Council for the e Developing Child (NSCDC) (2011) dão importância ao equilíbrio do desenvolvimento emocional e cognitivo; ver as habilidades de ambos como de igual importância para crianças e jovens atingirem seu pleno potencial e fazer uma contribuição positiva para a sociedade são muito necessários. Portanto, o argumento dos NSCDC's (2011) sobre a centralidade das emoções e experiências emocionais no desenvolvimento do pensamento, cognição e bem-estar geral das crianças, durante momentos em que há desenvolvimentos inter relacionados fisicamente, cognitivamente e dentro da comunicação, é de fato oportuno (...) Stenberg (2011: 351), que afirmou que o valor das emoções dentro dos encontros era imperativo para que não “empobrecêssemos nossa própria compreensão de como nos orientamos uns aos outros no mundo ao nosso redor” (...) Lindon e Brodie (2016:4) observam que as crianças são naturalmente mais holísticas na forma como abordam a sua aprendizagem; eles não têm inclinação inata para separar habilidades e capacidades; no entanto, eles discernirão rapidamente a prioridade e o valor que os outros atribuem a certas habilidades e formas de aprendizado. A reação deles é emocional e busca aprovação. Os educadores precisam estar cientes de que suas respostas às conexões e ideias das crianças transmitirão dicas e julgamentos sutis sobre a 'correção' de seus pensamentos e ações, que podem servir para silenciar, em vez de apoiar o surgimento de outras interpretações na aprendizagem (...) Rhizonalysis é uma ferramenta filosófica fundada por Deleuze e Guattari (1987) (...) abordagens rizomáticas como uma lente confiável para as experiências das crianças; visualizando-as como teias interligadas, com sentido e significado emergindo nas relações entre cada experiência (Deleuze e Guattari, 1987) (...) Se não considerarmos as emoções e seu impacto na cognição, sentido e significado dentro dos encontros relacionais, então, potencialmente, a montagem não está completa, e o impacto disso abrangerá toda a criança (...) Galligane e Han (2015) sugerem que crianças pequenas que podem aplicar o conhecimento emocional têm habilidades inter e intrapessoais mais sofisticadas, o que implica uma correlação entre o desenvolvimento de uma maturidade emocional (por meio da socialização) e o desenvolvimento presente e futuro de habilidades e capacidades acadêmicas (...) Nacional e internacionalmente, não há um consenso real sobre a melhor forma de alcançar a socialização emocional, pois as culturas variam significativamente (...) O OEDC argumenta que a visualização isolada não é mais coerente e que continuar a fazê-lo pode resultar no aparecimento de lacunas de desempenho que teriam um impacto significativo sobre a desvantagem social e econômica (...) Como educadores dos primeiros anos, isso significa nutrir, em vez de suprimir, o que é racionalmente considerado como os “vãos da fantasia” das crianças e considerar cuidadosamente o papel poderoso e muitas vezes supressor que os educadores desempenham (...) Deleuze e Guattari (1987) sugerem que, ao perguntar continuamente 'e...e...e', a rizoanálise não substitui simplesmente um regime dominante por outro, mas acomoda todas as abordagens, permitindo que sentido e significado surjam no processo.

Emoções fora da lei... irracionalidade... justiça social... opressão... (...) As emoções são políticas e, em muitos aspectos, locais de justiça social. Por exemplo, na sociedade ocidental, existe uma hierarquia para as emoções; ficamos mais à vontade com felicidade, entusiasmo e alegria e menos à vontade com raiva e tristeza (...) De uma perspectiva freireana (1994), as questões de quem decide o que constitui respostas emocionais aceitáveis, quem é privilegiado e quem é silenciado dentro disso, é mais do que relevante e tem sérias implicações para a justiça social (...) Winans (2012: 151) argumenta que é a emoção que permite aos indivíduos desafiar crenças arraigadas, passando de estados de 'despreocupação em relação a diferenças e diversidade para uma maior atenção plena' (...) tanto Winans (2012) quanto Andrew (2015) argumentam que as emoções desempenham um papel predominante no potencial de renegociar o poder e entender e abraçar a diferença dentro de experiências corporificadas autênticas (...) Crianças pequenas podem e usam emoções fora da lei como locais de justiça social e como um meio de afetar poderosamente seu mundo e o sentido e significado que extraem de encontros relacionais (...) Stenberg (2011) sugere, as pessoas reverterem para julgamentos binários de certo/errado para aplicar a razão de forma a restaurar a ordem e mitigar sentimentos de desconforto e/ou inadequação, e isso pode

se aplicar tanto ao educador quanto à criança na mesma situação (...) Embora a responsabilidade permaneça com os educadores sobre como eles respondem na prática diária, criticando e reenquadrando sua imagem da criança (Rinaldi, 2006) e as ações das crianças, por mais carregadas emocionalmente (Cliffe e Solvason, 2016; Stratigos, 2015), pode oferecer um caminho coerente a seguir. Abordar seu próprio trabalho emocional e monitorar suas próprias respostas emocionais continua sendo um desafio, embora o desenvolvimento do trabalho empático avançado de Hodgkins (2019) possa apoiar os autênticos encontros recíprocos do educador (...) é clara a necessidade de ter em conta as emoções das crianças e dos educadores a par de outras áreas do desenvolvimento. Toronto (2013, 2015) apela a encontros mais eticamente atenciosos que englobem emoção e empatia, acreditando que as pessoas são essencialmente 'homines curans carentes' (Tronto, 2017: 31) e que imaginar um mundo moralmente justo onde as ações e decisões não são informado por emoções e empatia é impossível (...) Pode ser que, apesar das evidências esmagadoras que apóiam a importância das emoções na geração de novos conhecimentos, no desenvolvimento saudável do cérebro e no bem-estar das crianças em geral, continue sendo uma crença defendida que é aplicada dentro de parâmetros sutis, mas poderosamente opressores (...) a pesquisa de Wood (2018) sugere que os atuais programas e intervenções sociais e emocionais, como SEAL e SEAD nas escolas primárias, têm o potencial de reduzir a diferença e podem até se tornar exploradores, com (re)distribuições desiguais de poder à medida que buscam para 'guiar' as respostas emocionais das crianças através dos conceitos foucaultianos de 'normalização' e 'poder disciplinar' (Wood, 2018: 887) (...) Eccelstone e Hayes (2019: vii) argumentam que a ascensão da 'geração do floco de neve' se deve ao fato de que as crianças do século XXI têm menos capacidade emocional e requerem mais apoio emocional do que qualquer outra geração. Eles acrescentam que, com o aumento da ansiedade na infância, isso inevitavelmente afetará ainda mais o desenvolvimento emocional (...) Damasio (1995, 2000, 2004), que afirma que emoções e sentimentos são componentes essenciais da cognição, racionalidade e tomada de decisão, os impactos são claramente preocupantes (...) Damasio sugere que os sentimentos são os fenômenos menos compreendidos. Deleuze (1994: 172) ponderou que os sistemas educacionais atuais promoviam o pensamento dogmático: 'pensamento que não prejudica ninguém, nem pensadores nem qualquer outro', e a mesma abordagem dogmática agora se aplica ao discurso emocional (...) Damasio (2004: 29) afirma que 'os sentimentos são representações mentais de eventos enquanto as emoções são o comportamento observável em resposta aos eventos', ou as emoções são aparentes, enquanto o sentimento permanece interno. A ligação entre emoções, sentimentos e pensamento surge à medida que a informação sensorial provoca uma reação emotiva, que é um componente necessário na assimilação e acomodação de novas informações, desencadeando uma resposta neurológica (padrão) no cérebro que produz sentimentos e representações mentais (Damásio, 2004: 58). Questões atuais... emocionais... linguagem... eco-alfabetização... (...) Se as crianças não forem apoiadas para estabelecer conexões fortes entre seu pensamento e suas emoções (incluindo emoções 'fora da lei'), elas podem não possuir a flexibilidade de pensamento necessária para provocar as mudanças necessárias para um 'futuro orientado para a sustentabilidade' incerto (Richie, 2017: 289) (...) é importante que as emoções fortes sejam explicadas e exploradas 'com' as crianças, para que elas tenham a oportunidade de entendê-las completamente em relação ao seu próprio bem-estar emocional. McAndrews (2018) sugere que as respostas estão na construção de comunidades, interconectividade e encontros relacionais, onde apenas obedecer não é mais uma opção viável. As crianças devem ter espaço para usar sua voz e agência para 'gerenciar' não apenas o que está por vir, mas o que está acontecendo agora neste momento (...) Sem prestar atenção em como as emoções impactam o pensamento, não podemos ter certeza de qual arquitetura cerebral está se formando e quem é silenciado e privilegiado nesse processo (...) A flexibilidade da abordagem rizomática encoraja os educadores a não mais restringir o pensamento das crianças dentro dos parâmetros tradicionais, mas também a não abandoná-los, em vez disso, a permitir a interconexão de ambos (...) Não sugerimos que as abordagens rizoanalíticas da aprendizagem devam substituir todas as outras abordagens (...) No entanto, acreditamos que a rizoanálise e o pensamento-rizoma podem e devem ser considerados como uma abordagem alternativa que pode ser capaz de abranger muitas das abordagens atuais em uma multiplicidade de possibilidades (...) Se os educadores pudessem permitir que seus próprios pensamentos e processos fossem mais nômades e menos atolados em posições fixas e binárias e ideais neoliberais, eles poderiam seguir as crianças de maneira mais equitativa em suas jornadas nômades de pensamento rizoma. Juntos, educador e criança poderiam trabalhar os rizomas pensamento-sentimento-emocional para encontros mais aventureiros e verdadeiramente transformadores (Buchanan, 2000; Massumi, 1992).

APÊNDICE O - Ficha de apontamento - tipo citação – 15

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	15
--	--	----

BODROVA, Elena; LEONG, Deborah J.

Tools of the Mind: The Vygotskian-Based Early Childhood. **Program Journal of Cognitive Education and Psychology**. v. 17, n. 3, p. 223-237 (2018). DOI: <http://dx.doi.org/10.1891/1945-8959.17.3.223>. Acesso em 19 set 2022

Resumo (...) O artigo descreve o Tools of the Mind – um programa educacional desenvolvido há 25 anos e agora implementado em uma variedade de ambientes para a primeira infância nos Estados Unidos e no Canadá (...) oferecendo um currículo abrangente e proporcionando desenvolvimento profissional para educadores da primeira infância. O artigo fornece exemplos de como as ideias vygotskianas e pós-vygotskianas são incorporadas nas estratégias instrucionais (...) com ênfase especial nas brincadeiras de faz de conta como atividade principal para crianças em idade pré-escolar e pré-escolar.

Introdução (...) Tools of the Mind (Ferramentas) é um exemplo único de programa educacional para a primeira infância baseado nos princípios da psicologia histórico-cultural, implementado nos EUA. Em contraste com essas intervenções destinadas a promover áreas isoladas do desenvolvimento infantil, o Tools aplica uma abordagem histórico-cultural consistentemente em todo o currículo - desde o design de atividades e materiais específicos até a organização das experiências diárias do aluno em uma sala de aula até o uso de avaliação dinâmica no acompanhamento contínuo do progresso do aluno. A marca registrada das atividades da Tools é a ênfase no desenvolvimento da auto-regulação das crianças. (...) No cerne do currículo do Tools estão as estratégias instrucionais destinadas a promover o desenvolvimento de brincadeiras de faz de conta maduras, uma vez que tal brincadeira é considerada pelos vygotskianos tanto a principal atividade para crianças em idade pré-escolar e jardim de infância quanto a “escola para deliberação” (Elkonin, 1978, p. 287) (...) Desenvolvido e testado pela primeira vez em Denver, Colorado, na década de 1990, o Tools se expandiu para muitos outros estados e foi implementado em uma variedade de ambientes para a primeira infância, incluindo pré-escolas públicas e privadas (...) Desenvolver um currículo para a primeira infância baseado em Vygotsky no contexto do sistema educacional americano nos apresentou uma série de desafios (...) Para o Tools, nenhum dos materiais ou atividades poderia ser simplesmente adaptado dos currículos elaborados por educadores pós vygotskianos na Rússia ou na Europa, mas deveriam ser construídos “do zero” em resposta às demandas específicas das salas de aula da primeira infância nos EUA (...) 18 estados e 160 distritos e programas escolares (...) Fazer com que a Tools funcione nesses diversos ambientes e com diversas crianças que elas atendem aumenta a complexidade de nosso esforço.

Aplicando os Princípios da Abordagem Histórico-Cultural em uma Sala de Educação Infantil (...) O currículo também incorpora as contribuições de outros estudiosos histórico-culturais, incluindo Piotr Galperin, Daniel Elkonin, Alexander Zaporozhets e Leonid Venger. As contribuições feitas pelos pós-vygotskianos no campo da educação infantil podem ser resumidas na ideia de amplificação do desenvolvimento infantil (...) Zaporozhets propôs a ideia de amplificação (...) A ideia de amplificação, portanto, é a aplicação do princípio de Vygotsky de instrução levando desenvolvimento à educação infantil (...) Entre as primeiras ferramentas que as crianças aprendem está a conversa interna ou “discurso privado”. De acordo com Vygotsky, o discurso privado em crianças pequenas é tanto uma consequência do “discurso público” quanto um precursor do pensamento verbal (...) Outro tipo de “ferramenta” utilizada por crianças pequenas são os mediadores externos, ou seja, objetos que auxiliam na realização de comportamentos intencionais (Vygotsky, 1978) (...) o longo de diferentes atividades de Tools, as crianças usam mediadores externos especificamente projetados que as ajudam a lembrar melhor as instruções de uma atividade ou a prestar atenção ao papel que desempenham em uma atividade específica (...) À medida que as crianças aprendem a usar essas ferramentas, elas são encorajadas a criar suas próprias representações simbólicas (em desenho, rabiscos ou escrita) que podem ser usadas para apoiar sua memória ou auxiliar em suas interações sociais com seus colegas (...) para desenvolver a autorregulação, as crianças precisam ter a oportunidade de se engajar na “regulação do outro” (...) muitas das atividades do Tools são projetadas de forma que as crianças se revezem com uma criança realizando uma tarefa (por exemplo, contar objetos) e a outra verificando o resultado, conseqüentemente compartilhando a atividade (...) O princípio vygotskiano de mediação social da aprendizagem é operacionalizado no Tools por meio do estabelecimento de interações adulto-criança e criança-criança. A mediação social na sala de aula do Tools ocorre na forma de andaimes fornecidos por adultos ou colegas e na forma de brincadeiras de faz de conta maduras em que as crianças se envolvem com seus colegas (...) Essas interações devem estar dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança individual, de modo que possam apoiar as próprias habilidades e conhecimentos que estão à beira da emergência (Vygotsky, 1978) (...) um andaime apropriado é aquele que não apenas torna mais fácil para uma criança concluir uma tarefa atual ou traz à tona os comportamentos mais maduros até o momento, mas desempenha um papel na “construção da mente” (...0 Nas salas de aula do Tools, os professores fornecem andaimes em vários formatos e em vários contextos, não limitados a tarefas acadêmicas, e apresentam às crianças uma variedade de “ferramentas” que promovem seu desenvolvimento (...) Muitas das atividades em pequenos grupos são projetadas para serem jogadas pelas crianças como um jogo

com o mínimo ou nenhum apoio do professor (...) Todos os jogos incluídos no currículo do Tools compartilham algumas características comuns (...) crianças e equipes não competem entre si (...) crianças não são proibidas, mas sim incentivadas a ajudar uns aos outros quando alguém não sabe a resposta (...) Outra característica distinta de todas as atividades da Tools é que elas são projetadas para “crescer com uma criança” desde os primeiros anos da pré-escola até o jardim de infância, apresentando constantemente às crianças novos níveis de desafios. Isso torna as atividades e suas variações muito numerosas para serem descritas neste artigo (...) Apoiando o jogo de faz de conta como a atividade principal de crianças em idade pré-escolar e jardim de infância (...) enquanto os alunos das séries primárias se envolvem na atividade de aprendizagem acadêmica intencional (frequentemente chamada de “atividade de aprendizagem”) (Elkonin, 1977; Leont' ev, 1978) (...) Ao contrário de muitos estudiosos ocidentais, os vigotskianos não acreditam que a brincadeira se desenvolva espontaneamente em todas as crianças quando atingem a idade pré-escolar, mas associam o nível de sofisticação da brincadeira com certas características da situação social de desenvolvimento de uma criança, ou seja, a mediação adulta da brincadeira (...) Em seu livro *Psychology of Play*, Daniel Elkonin (1978, 2005) introduziu a ideia de brincadeira “madura” (também chamada de “avançada” ou “totalmente desenvolvida”) enfatizando que somente esse tipo de brincadeira pode ser uma fonte de desenvolvimento na primeira infância (...) a promoção da brincadeira madura tornou-se uma das principais direções do Tools, com foco especial no papel do adulto na construção da brincadeira (...). Uma parte essencial do andaime é ajudar as crianças a planejar suas brincadeiras. Elkonin (1978) identificou o planejamento como uma das características do jogo maduro (...) os professores nas salas de aula do jardim de infância do Tools devem apoiar o jogo de duas maneiras: (a) continuando a promover brincadeiras de faz de conta maduras e intencionais como parte das atividades diárias e (b) facilitando a transição das crianças do jogo de faz de conta para os jogos de regras.

Escrita em andaimes - um componente-chave no programa de alfabetização das ferramentas da mente (...) Vygotsky explicou o valor de aprender a escrever cedo não no contexto de preparar as crianças para a escola formal, mas no contexto mais amplo de usar ferramentas culturais para apoiar o desenvolvimento de funções mentais superiores (...) Os professores do Tools são incentivados a ajudar as crianças a elevar o nível de suas brincadeiras e a tornar seus desenhos mais representativos antes de se concentrarem em escrever letras (...)

Pesquisa sobre ferramentas da mente: resultados e desafios (...) Desde o início, o Tools tem sido um currículo baseado em evidências e todos os seus materiais e atividades não foram apenas baseados em pesquisa, mas também testados e refinados com a ajuda de professores em sala de aula (...) A primeira avaliação formal da eficácia do Tools foi conduzida pelo National Institute for Early Education Research (NIEER) em um estudo onde professores e seus alunos foram designados aleatoriamente para Tools ou salas de controle (Barnett et al., 2008) (...) O estudo foi realizado em um distrito escolar com alto nível de pobreza e uma população predominantemente não falante de inglês (...) As crianças (88 nas salas do Tools e 122 nas salas de controle com idades entre 3 e 4 anos) foram comparadas quanto ao comportamento social, linguagem e crescimento da alfabetização. Verificou-se que o currículo Tools melhorou a qualidade da sala de aula e a autorregulação das crianças (...) Nos anos seguintes ao Barnett et al. estudo, houve vários estudos randomizados controlados (RCTs) onde todo o currículo do Tools ou alguns dos elementos do programa foram comparados com outros currículos da primeira infância (Clements, Sarama, Unlu, & Layzer, 2012; Loni gan & Phillips, 2012; Morris et al., 2014; Wilson & Farran, 2012). Em todos esses estudos, as crianças das salas de ferramentas mostraram o mesmo progresso anual nas medidas acadêmicas que as crianças das salas de controle.

APÊNDICE P - Ficha de apontamento - tipo citação – 16¹²⁷

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	16
<p>(Em Russo) Егорова Наталья Васильевна Взаимосвязь эмоционального и когнитивного компонентов процесса обучения детей // Научные исследования в образовании. №12, 12а-15. (2011). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-i-kognitivnogo-komponentov-protssessa-obucheniya-detey.</p> <p>(Em Português) Egorova Natalya Vasilievna. Inter-relação entre os componentes emocionais e cognitivos do processo de aprendizagem das crianças // Investigação Científica em Educação. n. 12, p. 12-15 (2011). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-i-kognitivnogo-komponentov-protssessa-obucheniya-detey. Acesso em 19 set. 2022.</p>		

¹²⁷ Trata-se de um artigo na língua russa, por limitação em nossa compreensão deste idioma, utilizamos apenas a versão traduzida, e por este motivo a citação encontra-se também em português.

Resumo. O artigo revela o papel, características e componentes emocionais e cognitivos na educação infantil. Com base na análise da pesquisa psicológica e pedagógica moderna, revela-se a influência desses componentes no processo de ensino das crianças.

Adultos e crianças, sem pensar na origem das emoções, ficam felizes ou tristes, nervosos ou com medo, eles nunca confundirão essas emoções, porque sabem como sentem esta ou aquela. Nos últimos anos, tivemos que enfrentar as mais diferentes perspectivas pessoais sobre a natureza e o significado das emoções. Um dos primeiros a falar sobre o importante papel das emoções no comportamento das pessoas foi R.V. Leeper um importante especialista em teoria da personalidade, e O.Kh. Maurer é um destacado especialista em psicologia da "aprendizagem". O.H. Maurer argumentou que "as emoções são um dos fatores-chave, de fato, insubstituíveis nessas mudanças de comportamento ou seus resultados, que chamamos de "aprendizagem" (...) Considere o problema da origem das emoções e sua relação com os processos cognitivos (...) uma das razões para o surgimento das emoções humanas no decorrer da evolução foi a necessidade de proporcionar um vínculo social entre mãe e filho (...) As tradições familiares, a participação da mãe e do pai em tarefas criativas têm um efeito emocionalmente positivo no processo educacional e na educação dos alunos em idade escolar primária. (...) As emoções são essenciais para a sobrevivência e o bem-estar humanos. A emoção dirige a atividade mental e física do indivíduo, dirige-a em uma determinada direção. A emoção regula ou filtra nossa percepção (...) Uma das formas possíveis de desenvolvimento emocional e criatividade é o trabalho em sala de aula com a visualização de imagens musicais e sua integração nas artes plásticas, imagem histórica musical (Alexander Nevsky, Boris Godunov) e integração na história, poesia na música (poemas sobre música instrumentos e heróis) (...) As estruturas afetivo-cognitivas podem ser uma combinação de pulsão e processo cognitivo ou uma combinação de pulsão, emoção e processo cognitivo, esses conceitos não se reduzem a uma simples soma de componentes afetivos e cognitivos, mas para compreender um fenômeno ainda mais difícil, como a motivação humana (...) Na teoria da formação gradual de ações mentais de P.Ya. Galperin, um dos principais componentes é a criação da motivação do aluno (...) não importa a forma que a estrutura afetivo-cognitiva assuma, ela sempre desempenha um papel importante no comportamento humano. O estudo das emoções e seu desenvolvimento é importante para o desenvolvimento de problemas gerais do desenvolvimento e educação da criança, pois esta não pode ser reduzida ao desenvolvimento do intelecto (...) L.S. Vygotsky [Выготский] "com mudanças profundas na esfera motivacional-emocional da personalidade da criança. Ao mesmo tempo, o estudo da gênese das emoções humanas também tem um significado psicológico e pedagógico muito importante, porque a educação da geração mais jovem envolve não apenas ensinar às crianças um determinado sistema de conhecimentos, habilidades e habilidades, mas também a formação de uma certa atitude emocional em relação à realidade circundante e outras pessoas que correspondem às tarefas, normas morais e ideais de nossa sociedade (...) Observando o significado teórico e prático do problema do desenvolvimento emocional considerado, temos que afirmar que ele ainda permanece insuficientemente estudado e desenvolvido do que, por exemplo, o problema do desenvolvimento da inteligência infantil (...) As emoções podem obscurecer a percepção do mundo circundante ou decorá-lo com cores vivas, direcionar o pensamento para a criatividade ou melancolia, tornar os movimentos leves e suaves ou, ao contrário, desajeitados (...) As emoções ativam e organizam a percepção, o pensamento e a aspiração de uma pessoa (...) A individualidade e singularidade de cada criança é inegável, mas com que atitude emocional ela perceberá esta ou aquela situação depende das pessoas ao seu redor (...) Algumas teorias modernas consideram a emoção principalmente como uma reação ou um conjunto de reações causadas por processos cognitivos. Uma visão semelhante da natureza das emoções é típica dos representantes da cultura ocidental; a mais desenvolvida das teorias das emoções e da personalidade é a teoria de M.B. Arnold (...) De acordo com esta teoria, a emoção surge como resultado do impacto de uma determinada sequência de eventos

descritos em termos de percepção e avaliação (...) Para que a imagem apresentada na mente receba uma coloração emocional, o objeto deve ser avaliado do ponto de vista de sua influência sobre o observador. A emoção, portanto, não é uma avaliação, embora possa carregá-la em si como um componente integral é necessário. A disputa permanece sem solução sobre se a emoção está subjacente ao processo cognitivo ou vice-versa (...) O estudo das emoções e seu desenvolvimento são essenciais para o desenvolvimento dos problemas gerais do desenvolvimento e educação da criança, pois esta não pode ser reduzida ao desenvolvimento do intelecto. Essas mudanças de estágio na atividade cognitiva que ocorrem durante a infância estão necessariamente conectadas, como L.S. Vygotsky (...) "Ao mesmo tempo, o estudo da gênese das emoções humanas também tem um significado psicológico e pedagógico muito importante, porque a educação da geração mais jovem envolve não apenas ensinar às crianças um certo sistema de conhecimentos, habilidades e habilidades, mas também formar em eles uma certa atitude emocional para a realidade circundante e para as pessoas circundantes, correspondendo às tarefas, padrões morais e ideais de nossa sociedade" (...) a eficácia da própria aprendizagem (no sentido estrito da palavra), como mostram inúmeros dados psicológicos e pedagógicos, depende em grande parte de como a criança se relaciona emocionalmente com o professor, com a tarefa por ele proposta, que sentimentos a situação atual evoca nele, como ele vivencia seus sucessos e

fracassos (...) A ativação das emoções individuais torna-se possível apenas com o desenvolvimento das funções cognitivas. Nos primeiros meses de vida, a criança ainda não se separa completamente das pessoas ao seu redor (...) A relação entre esses conceitos de emoção e processos cognitivos é um componente importante na formação de competências-chave no processo de ensino dos alunos mais jovens (...) Tirando conclusões, queremos observar que as emoções podem obscurecer a percepção do mundo ao nosso redor ou decorá-lo com cores vivas, direcionar pensamentos para a criatividade e positivo, para a formação de certas características e qualidades pessoais da criança, afetar sua atitude para com o processo de aprendizado.

APÊNDICE Q - Ficha de apontamento - tipo citação – 17¹²⁸

Desenvolvimento da dimensão afetiva na Educação Infantil	Contribuições da Teoria - Histórico Cultural	17
<p>(Em Russo) Н. Е. Веракса, М. Н. Гаврилова, А. К. Белолуцкая, К. С. Тарасова. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода / // Сибирский психологический журнал. № 75. С. 115-143 (2020). URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000709194</p> <p>(Em Português) Veraksa N. E.; Gavrilova M. N.; Belolutskaia A. K.; Tarasova K. S. Desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças em idade pré-escolar: análise da pesquisa do ponto de vista da abordagem estrutural-dialética // Siberian Journal of Psychology. n.75. p. 115-143 (2020). URL: http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000709194. Acesso em 19 set. 2022.</p> <p>Resumo (...) É apresentada uma revisão de pesquisas destinadas a estudar o desenvolvimento emocional (reconhecimento e compreensão das emoções) em comparação com o desenvolvimento cognitivo e o desempenho acadêmico de crianças pequenas (...) método de análise estrutural-dialética, que envolve a identificação no conteúdo analisado de suas unidades que atuam como opostos. O método permite descrever possíveis mudanças estruturais em objetos materiais e ideais e revelar os mecanismos de seu desenvolvimento (...) As obras consideradas indicam que o desenvolvimento emocional na idade pré-escolar determina significativamente o sucesso acadêmico subsequente das crianças e, ao mesmo tempo, falam de forma convincente da adequação da fórmula de Vygotsky-Piagetiano sobre a identidade de afeto, intelecto e voluntariedade. O uso da análise estrutural-dialética nesta revisão possibilitou a construção de modelos de relações estruturais entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.</p> <p>Introdução (...) Iniciamos a revisão de trabalhos que visam estudar a relação entre o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças pré-escolares com uma revisão dos trabalhos de L.S. Vygotsky e J. Piaget (...) Nosso interesse pelas obras desses autores também se deve ao fato de terem utilizado o método dialético (...) Considerar duas entidades como opostas permite considerar cada uma delas como "seu próprio outro" para as demais. Em outras palavras, uma entidade pode se transformar em seu oposto, o que torna possível identificá-los. Não é por acaso que encontramos L.S. A fórmula de Vygotsky para tal identificação, que é consequência de seu método dialético: "conceito = afeto = vontade" [6]. Tal identificação pode ser representada como uma unidade. É a unidade de afeto e intelecto que desempenha um papel fundamental na teoria histórico-cultural do desenvolvimento mental da criança (...) LS Vygotsky (...) mudanças no afeto e no intelecto dependem diretamente de mudanças em suas conexões e relacionamentos interfuncionais, no lugar que ocupam na consciência em vários estágios de desenvolvimento" (...) Em tenra idade, a principal característica da consciência das crianças é a unidade de percepção e ação afetiva [9-12]. Durante o período em que a criança vive a crise de três anos, pela primeira vez, manifesta-se uma violação da unidade de afeto e intelecto. LS Vygotsky caracterizou esse período pelo fato de que a criança deixa de agir diretamente sob a influência do afeto e passa a agir de forma contrária aos desejos e aspirações impulsivas (...) Muito mais tarde, já na adolescência, a cognição e ordenação das próprias experiências são realizadas no nível do pensamento conceitual [19-23], o que confirma a suposição de L.S. Vygotsky de que o desenvolvimento do pensamento tem impacto no desenvolvimento emocional da criança. Seguindo as leis da dialética, L.S. Vygotsky teve que admitir o contrário, ou seja, a influência do afeto no pensamento. De fato, ele enfatizou: "toda ideia contém de forma revisada a relação afetiva de uma pessoa com a realidade, apresentada nessa ideia" (...) L. S. Vygotsky</p>		

¹²⁸ Trata-se de um artigo na língua russa, por limitação em nossa compreensão deste idioma, utilizamos apenas a versão traduzida, e por este motivo a citação encontra-se também em português.

mostrou que emoções e o desenvolvimento cognitivo na primeira infância e na pré-escola estão em uma relação de interconexão e influência mútua. A essência dinâmica dessa conexão se manifesta em cada estágio do desenvolvimento do pensamento pela presença de uma correspondência no desenvolvimento do afeto. J. Piaget também observou a importância do desenvolvimento intelectual e emocional para resolver o problema principal - a adaptação da criança a várias situações [25]. Ele estudou principalmente os processos cognitivos, deixando em segundo plano as peculiaridades da vida emocional das crianças (...) a interação entre afeto e intelecto, segundo a posição de J. Piaget, reside no fato de que o afeto pode tanto estimular quanto inibir o trabalho intelectual, mas não alterar a estrutura dos padrões de ação (...) J. Piaget apontou que no desenvolvimento emocional, pode-se também destacar estágios correspondentes aos estágios do desenvolvimento do intelecto. As estruturas afetivas, neste caso, são o resultado da “intelectualização” das emoções (...) nos estudos de J. Piaget, encontramos a mesma fórmula para a conexão entre intelecto e afeto e comportamento que em L.S. Vygotsky: “inteligência = afeto = comportamento”. Em outras palavras, podemos dizer que J. Piaget considerava o intelecto e o afeto como opostos, o que lhe permitia interpretar o comportamento ora como resultado do desenvolvimento do intelecto, ora como resultado do desenvolvimento da esfera afetiva. Comum às duas abordagens foi a compreensão das emoções e do intelecto como opostos, o que posteriormente levou à interpretação do desenvolvimento emocional como resultado da complexidade das estruturas intelectuais (...) ao estudar o problema da relação entre o afeto e o intelecto da criança, eles não levantaram a questão do papel do pensamento dialético nessa interação.

Estratégia de busca e seleção de pesquisa. A revisão incluiu estudos publicados entre janeiro de 2001 e junho de 2019 em russo e inglês (...) bancos de dados eletrônicos (Web of Science, PsycINFO, Google Scholar, eLibrary) (...) palavras-chave: cognitive and affective development in preschool age; cognitive-affective in preschool; emotion and cognition processes in preschool children; emotion and cognition preschool; emotion AND em qualquer campo: Cognition; cognitive and emotional aspects; cognitive abilities in preschool age; emotion understanding; affect recognition; reasoning; thinking; cognitive operations. Operações de busca semelhantes foram realizadas em russo (...) Para a seleção dos trabalhos, foram formulados os seguintes critérios: a) participaram da pesquisa crianças de 3 a 13 anos; b) diagnósticos de desenvolvimento emocional e desenvolvimento do pensamento foram realizados usando métodos padronizados; c) o tamanho da amostra do estudo ultrapassou 30 crianças (...) Em alguns estudos, o desenvolvimento posterior das crianças foi rastreado até os 25 anos. Na época do estudo, todas as crianças frequentavam o jardim de infância ou a escola primária em vários países. O maior tamanho amostral nos trabalhos analisados foi de 1.066 crianças, o menor - 36 crianças (...) permitiu aos pesquisadores avaliar a contribuição de fatores individuais para o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças usando o método de modelagem estrutural e analisar suas trajetórias de desenvolvimento individual ao longo de dois ou mais anos (...) A avaliação do desenvolvimento emocional foi realizada em duas direções: reconhecimento das emoções e compreensão das emoções. Os métodos da primeira direção avaliaram a capacidade da criança de reconhecer e (raramente) nomear emoções básicas: alegria, tristeza, raiva, medo. As crianças viram fotografias, desenhos ou diagramas de um rosto, e foram solicitadas a escolher entre eles apenas aqueles em que o herói experimenta certas emoções básicas. Menos comuns foram tarefas relacionadas ao reconhecimento de emoções mais complexas (vergonha, orgulho, culpa) ou mistas (alegria e medo ao mesmo tempo). Alguns métodos também analisaram a capacidade da criança de distinguir entre emoções fingidas e reais. (...)

Método. A revisão das obras baseou-se no método de análise estrutural e dialética. O método envolve a identificação no conteúdo analisado de suas unidades que atuam como opostos. Sempre há dois opostos, e eles se excluem (...) Todos os trabalhos apresentados na revisão foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo incluiu estudos destinados a estudar a influência do reconhecimento e compreensão das emoções no progresso acadêmico posterior das crianças. O segundo grupo consistia em estudos dedicados à relação entre reconhecimento e compreensão de emoções e indicadores de desenvolvimento cognitivo.

A influência do desenvolvimento emocional no desempenho escolar de crianças (...) Considere os estudos do primeiro grupo, que se mostraram os mais numerosos. Em primeiro lugar, pode-se esperar a influência das opiniões de L.S. Vygotsky e J. Piaget sobre o desenho dos estudos (...) Deve se enfatizar que L. S. Vygotsky contrastou aprendizado e desenvolvimento, o que significa que emoções e realizações acadêmicas em sua interpretação também atuaram como opostos (...) Se não considerarmos inteligência e afeto como opostos, então o reconhecimento de emoções aparece como um processo puramente cognitivo e as correlações entre ele e o sucesso acadêmico são relações tomadas dentro do mesmo campo disciplinar. (...) De acordo com o ponto de vista dialético, o desenvolvimento emocional e cognitivo atuam como opostos e são a base para a construção de relações estruturais. Como opostos, eles podem estar em relações de transformação, identificação, unidade, etc (...) Resumindo a análise dos trabalhos do primeiro grupo, deve-se notar que eles apresentam dados que atestam a favor da existência de uma conexão entre o desenvolvimento emocional dos pré-escolares e o subsequente desempenho acadêmico em várias disciplinas da escola. Além disso, eles falam de forma

convincente sobre a adequação da fórmula Vygotsky-Piagetiana sobre a identidade de afeto, intelecto e arbitrariedade, o que é fragmentadamente confirmado pelos resultados dos estudos considerados.

Pesquisa sobre a relação entre o desenvolvimento emocional e cognitivo em crianças (...) Concluindo a revisão dos trabalhos do segundo grupo, notamos que o estudo da relação entre o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças é caracterizado pelo desejo de compreender o papel de vários componentes. Uma das conclusões que os pesquisadores tiram é que quanto melhor a inteligência da criança, melhor também se desenvolve a compreensão das emoções. Uma das consequências dessa conclusão é que quanto mais complexas as emoções, mais velhas elas são percebidas pelas crianças [34, 43].

A discussão dos resultados. Vários estudos mostraram que o reconhecimento de emoções está positivamente associado ao coeficiente de inteligência não-verbal [34], à capacidade de descentralização [40] e à distinção entre propriedades reais e aparentes de objetos, como cor, tamanho e forma [40, 44] (...) os resultados do trabalho indicam a existência de uma relação entre o reconhecimento e compreensão das emoções e o desenvolvimento cognitivo em idade pré-escolar e primária. Os estudos revisados mostram que essas conexões são mediadas pelos processos de interação da criança com adultos e pares. Relacionamentos próximos com professores apoiam uma interação intensiva com o ambiente educacional e influenciam positivamente o sucesso acadêmico [42]. A participação ativa em atividades de grupo pode, por sua vez, aumentar a capacidade de compreender emoções e habilidades relacionadas para descentralização e empatia [51] (...) A capacidade de classificar situações que evocam emoções fornece à criança habilidades de treinamento que ela pode usar em outras atividades cognitivas relacionadas à categorização [61, 62]. Concluindo a revisão dos trabalhos do segundo grupo, cabe destacar que os autores buscaram compreender a relação entre o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. No entanto, para tal compreensão, é necessário mover-se para uma posição dialética, considerando as unidades do conteúdo do estudo como opostas.

Conclusão (...) Os trabalhos revisados indicam que o reconhecimento e a compreensão das emoções estão positivamente associados ao coeficiente de inteligência não verbal, à capacidade de descentramento, à distinção entre propriedades reais e aparentes dos objetos e, finalmente, à alfabetização inicial e ao sucesso escolar das crianças. Em contraste com o reconhecimento de emoções, a compreensão das emoções também foi associada à capacidade de resolver problemas matemáticos e ao pensamento matemático das crianças (...) O mecanismo de influência do desenvolvimento afetivo e cognitivo no sucesso escolar das crianças parece ser adequado. No entanto, necessita de um estudo especial. Ao mesmo tempo, os resultados do trabalho falam de forma convincente da adequação da fórmula Vygotsky-Piagetiana sobre a identidade de afeto, intelecto e arbitrariedade. O uso da análise estrutural-dialética nesta revisão possibilitou apresentar com mais clareza as relações estruturais entre vários aspectos do desenvolvimento emocional e cognitivo, identificar as especificidades da abordagem do estudo dessas relações por vários autores, que podem se tornar a base para um estudo mais aprofundado dessa questão.