

A dimensão da afetividade em pesquisas educacionais à luz do sociointeracionismo vygotskyano

The affectivity in educational research

in the light of vygotskyan sociointeracionism

La dimensión de la afectividad en investigaciones educativas a la luz del sociointeracionismo vygotskyano

Paulo Vinicius Tosin da Silva

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR - Brasil

Paulo Ricardo Ross

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR - Brasil

Resumo

Relevante para os processos de ensino e aprendizagem, a afetividade (*affectus*, em latim), pode ser compreendida como um sentimento, estado da alma, ocorrendo simultaneamente no corpo e na mente, influenciando diretamente na potência de agir, sendo diminuída, estimulada ou bloqueada na prática de uma determinada ação. Para Vygotsky, a emoção, o pensamento e a vontade se relacionam às funções psicológicas superiores. No labor educativo, a afetividade se materializa com a mediação do conhecimento na relação horizontal professor-aluno-objeto, em todos os níveis de aprendizado. Este trabalho analisa a dimensão da afetividade a partir da concepção sociointeracionista de Vygotsky, em produções científicas no interstício 2006-2016, presentes na Capes Periódicos e SciELO. Os pressupostos vygotskyanos permitem ao docente maximizar as ações e promover aprendizagens significativas, pautadas no arcabouço histórico cultural, no papel do mediador e nas relações sociais.

Palavras-chave: Afetividade e cognição, Afetividade e educação, Afetividade e Vygotsky

Abstract

Relevant to teaching and learning processes, affection (*affectus*, in Latin) can be understood as a feeling, state of the soul, occurring simultaneously in body and mind, directly influencing the power to act, diminished, stimulated or blocked in the practice of a certain action. For Vygotsky, emotion, thought, and will are related to higher psychological functions. In the educational work, affectivity materializes with the mediation of knowledge in a horizontal relation teacher-student-object in all levels of learning. This work analyzes the dimension of affectivity, from Vygotsky's conception of social interactionism, in scientific productions between 2006 and 2016, present in the Capes Journals and SciELO. The Vygotskian presuppositions allow the teacher to maximize actions and promote meaningful learning, based on the cultural historical framework, on the role of mediator and on social relations.

Keywords: Affectivity and cognition, Affectivity and education, Affectivity and Vygotsky

Resumen

En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la afectividad (*affectus*, en latín), puede ser comprendida como un sentimiento, estado del alma, ocurriendo simultáneamente en el cuerpo y en la mente, influenciando directamente en la potencia de actuar, siendo disminuida, estimulada o bloqueada en la práctica de una determinada acción. Para Vygotsky, la emoción, el pensamiento y la voluntad se relacionan con las funciones psicológicas superiores. En la labor educativa, la afectividad se materializa con la mediación del conocimiento en la relación horizontal profesor-alumno-objeto en todos los niveles de aprendizaje. Este trabajo analiza la dimensión de la afectividad, a partir de la concepción socio-interaccionista de Vygotsky, en producciones científicas en el intersticio 2006-2016, presentes en la CAPES Periódicos y SciELO. Los presupuestos vygotksyanos permiten al docente maximizar las acciones y promover aprendizajes significativos, pautados en el marco histórico cultural, en el papel del mediador y en las relaciones sociales.

Palabras clave: Afectividad y cognición, Afectividad y educación, Afectividad y Vygotsky.

1. Introdução

Lev Semenovich Vygotsky¹ (1896-1934), psicólogo russo, pretendeu desenvolver uma nova psicologia, concatenada com o novo regime da Rússia após a Revolução Socialista de 1917. Propôs uma síntese para a psicologia, vista como ciência mental e como ciência natural, considerando o “homem como corpo e mente, ser biológico e ser social, pertencendo à sua espécie, ao mesmo tempo, participando de um processo histórico” (STOLTZ, 2011, p. 54)

A base da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que preconizou a evolução da psique, nasceu no período entre 1927 e 1931, com destaque para os seguintes trabalhos dele: *El método instrumental en pedagogía* (1928), *El problema del desarrollo cultural del niño* (1928), *Raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje* (1929) e *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1930-31). Em seus estudos, Vygotsky criou várias hipóteses sobre os processos psíquicos, entre elas, se: “não seria possível falar de um elemento de mediação nos processos psíquicos do homem em forma de instrumentos psíquicos?” (VYGOTSKI, 2012a)

O ápice do legado científico vygotksyano ocorreu justamente no período transcorrido entre a descoberta da doença (tuberculose) que o acometeu em 1924 e

¹ Embora o nome de Lev Semenovich Vygotsky assuma diversas grafias (Vigotski, Vigotsky, Vygotski e Vygotsky), dada a diversidade de traduções de suas obras em distintas línguas, para este *constructo* será adotada a grafia Vygotsky, exceto quando se tratarem de citações de obras com grafia previamente estabelecida pelos seus respectivos organizadores/tradutores.

sua morte em 1934. Nesse curto espaço de tempo, foram redigidos 180 trabalhos, sendo 135 publicados e posteriormente traduzidos para diversos idiomas. Dada a importância dos estudos de Vygotsky até a atualidade. Alexei Nikolaevich Leontiev, renomado psicólogo soviético, denomina-o de “fenômeno”, e suas metodologias são consideradas clássicas na psicologia, haja vista estar muito à frente do seu tempo. Contudo, seus escritos não configuram a terminalidade da teoria metodológica, mas o início de seu programa teórico e metodológico.

A trajetória científica de Vygotsky coincide com o estopim para o surgimento da Revolução Russa, que mudou alguns paradigmas de pensamento e influenciou diretamente as tendências da psicologia. Os ideais embrionários que impulsionaram as transformações no campo da psicologia tiveram seus aportes teórico-metodológicos pautados nas intenções materialistas e revolucionário-democráticas. Simultaneamente, surgiu em Moscou o primeiro Instituto de Psicologia do país e outras escolas psicológicas, como o freudismo, o gestaltismo e a Escola de Würzburg. Enquanto, na Rússia, a psicologia apresentava uma perspectiva estritamente acadêmica, nos Estados Unidos e no restante da Europa, desenvolvia-se uma psicologia aplicada.

Assim, a renovação da psicologia russa teve forte influência da guerra, seja pela demanda de uma psicologia do trabalho que transitasse pelo materialismo histórico dialético ou pela própria necessidade de alinhamento com o sistema emergente – o socialismo russo (VYGOTSKI, 2012a).

Basilar do pensamento vygotskyano, as denominadas ‘funções ou processos psicológicos superiores’ são aquelas que diferenciam os seres humanos dos outros animais: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional. Essas funções têm origem social e se desenvolvem em um processo histórico, manifestando-se, num primeiro momento, entre as pessoas e, depois, no indivíduo. Com isso, parte-se da premissa que a afetividade emerge, primeiramente, nas relações interpessoais e, posteriormente, é internalizada pelo sujeito – dimensão intrapessoal, em consonância com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante desse preâmbulo, o presente artigo está estruturado em três momentos. O primeiro, intitulado “A afetividade segundo Lev Vygotsky”, elenca os

pressupostos para a compreensão da afetividade no bojo da Teoria Histórico-Cultural. O segundo abarca a pesquisa mais precisamente, analisando a produção científica sobre a afetividade no interstício 2006-2016, a partir da admissão de artigos em duas bases de dados: Capes Periódicos e SciELO - *Scientific Electronic Library Online*, para, posteriormente, no último momento, estabelecer as ponderações sobre os artigos analisados. Trata-se de um artigo de revisão sistemática, permitindo analisar estatisticamente uma coleção de resultados, o objetivo de integrar tais *constructos* de maneira organizada (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014)

2. A afetividade segundo Lev Vygotsky

Conceituar afetividade segundo Vygotsky se torna um empecilho. Para Oliveira (1992, p. 75), em *O problema da afetividade em Vygotsky*, as dimensões cognitivas e afetivas, no processo psicológico, têm sido seccionadas no decorrer da história da psicologia como ciência. Contudo, na contemporaneidade, nota-se uma relativa aproximação dessas duas dimensões, na tentativa de recomposição do ser psicológico pleno.

Na égide da teoria de Vygotsky, presencia-se uma abordagem holística, na qual o afeto e intelecto estão intrinsecamente relacionados, não sendo plausível a divisão entre o cognitivo e afetivo, do psicológico. Em uma crítica à psicologia tradicional, ressalta-se que um dos erros recorrentes dessa vertente psicológica é a separação entre os aspectos intelectuais de nossa consciência e o afetivo-volitivo. Ademais, ao cindir tais dimensões, os aspectos intelectuais dos afetivos-volitivos, é inevitável a transformação do pensamento em um fluxo autônomo de ideias que convergem para si mesmas, impedindo a explicação das causas do pensamento mediante os impulsos, interesses, necessidades e tendências que regem o movimento do pensamento (VYGOTSKI, 2012a).

Originário da esfera da motivação, Vygotski (2012b) aponta para a existência de um sistema semântico dinâmico que conecta os aspectos volitivo-afetivos e intelectuais, demonstrando que cada ideia apresenta uma unidade afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite, ainda desvendar o movimento direcional que emana das necessidades ou impulsos

do indivíduo até a determinada intenção de seu respectivo pensamento e vice-versa, isto é, do pensamento à unidade afetiva.

Desse modo, infere-se que, na perspectiva vygotskyana, intelecto e afeto são convergentes, emanam da *“esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva”* (VYGOTSKI, 2012b, p. 203).

Vygotski (2007, 2012a, 2012b) reafirmou a gênese dos fenômenos e processos psicológicos segundo a história e a inter-relação do meio social com o ser. De acordo com seus princípios filosóficos, ele propôs a indissociabilidade das funções psíquicas como partícipes do desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Sendo distintas nas fases de criança e adulta, os processos afetivos estão interligados com as demais funções psíquicas, tais como: percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e vontade.

As referidas transformações no campo do desenvolvimento psíquico contribuem para a tomada de consciência. Nesse aspecto, ressalta-se a importância da afetividade do meio social dos alunos, visando a compreender o lócus social que a criança ocupa dentro de um contexto inter-relacional. Suas experiências e interações sociais são elementos basilares na dinâmica e no desenvolvimento dos processos psíquicos. Em detrimento da qualidade da tomada de consciência, ele reiterou que

A própria consciência ou a tomada de consciência dos nossos atos e estados deve ser interpretada como sistema de transmissores de uns reflexos a outros que funcionam corretamente em cada momento consciente. Quanto maior seja o ajuste com que qualquer reflexo interno provoque uma nova série em outros sistemas, mais capazes seremos de prestar-nos contas de nossas sensações, comunicá-las aos demais e vivê-las (senti-las, fixá-las nas palavras etc.). (VYGOTSKI, 2012c, p. 3)

Desse modo, configura-se como mecanismo de autocontrole, de percepção sobre quem é o outro e a importância dele no seu respectivo desenvolvimento psíquico, além do contexto social em que ambos estão.

Segundo Vygotsky, “o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKI, 2012c, p. 299). Umbilicalmente ligado à formação de personalidade, Vygotsky assinala a relevância dos impulsos afetivos no desenvolvimento psíquico da criança:

Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva en el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso del desarrollo psíquico del niño, la formación de su personalidad y cierra ese proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. (VYGOTSKI, 2012c, p. 299)

Sob a égide da Teoria Histórico-Cultural, Vygotski (2012 a, 2012 b) discorre sobre os fenômenos e processos psicológicos, afirmando que o afeto, ao participar do processo de desenvolvimento psíquico como partícipe essencial, recorre a um caminho complexo e se transforma a cada nova etapa de formação da personalidade, tomando parte na estrutura da nova consciência de cada idade (VYGOTSKI, 2012a).

Nesse sentido, para Silva e Schneider (2007), a afetividade, além de sofrer transformações de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada ser, atua no desenvolvimento cognitivo e é dependente da qualidade dos estímulos recebidos e do meio no qual se vive, a fim de satisfazer as necessidades básicas de afeto, apego, segurança, disciplina e comunicação. Nessas condições, a criança estabelece vínculos com as demais pessoas. Concatenado com a afetividade, é indispensável mencionar o papel da mediação da aprendizagem no processo de formação da qualidade afetiva, por meio dos signos e instrumentos que promovem a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas na psicologia humana (VYGOTSKY, 2007).

A mediação da aprendizagem é o cerne da psicologia de Lev Vygotsky, que consiste no meio pelo qual ocorre a concretização da relação de ensino e aprendizagem, através de ferramentas psicológicas. Essas ferramentas são criadas e modificadas pelos seres humanos como meio de se ligarem ao mundo real e de regularem o seu comportamento e as suas interações com o mundo e com os outros (FINO, 2001).

Dentre a tríade de transformações presentes no processo de internalização, Vygotsky (2007, p. 57) destaca: “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”, no qual as funções no desenvolvimento da criança emergem, no primeiro momento, em nível social e, posteriormente, no patamar psíquico do sujeito, na esfera intrapessoal. Vigostki (2009, p. 16), ao contrário da psicologia tradicional, critica a separação entre as dimensões cognitiva e afetiva do

funcionamento psicológico, isto é, pensamento e linguagem estão imbricados de afetividade, e adota uma abordagem unificadora entre elas

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. (VIGOTSKI, 2009, p. 15-16)

Imerso em um emaranhado de questionamentos se Vygotsky poderia ou não ser considerado um cognitivista. James Wertsch² reitera que, sob o prisma da contemporaneidade, poder-se-ia, ainda que ele nunca tenha usado o termo “cognição”. Entretanto, deteve-se às investigações dos processos internos concatenados à “aquisição, à organização, ao uso do conhecimento e, especificamente, à sua dimensão simbólica” (OLIVEIRA, 1992, p. 75).

3. A produção científica sobre afetividade no interstício 2006-2016

As produções científicas analisadas foram obtidas em bases de dados eletrônicas da Capes Periódicos (CAPES, 2017) e SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, 2017). Para fins metodológicos, considerou-se o interstício 2006-2016, dada a relevância dos estudos abarcentes da afetividade no campo educacional. O refinamento da pesquisa nos bancos de dados supracitados ocorreu por meio dos seguintes descritores: afetividade, afetividade e educação, afetividade e cognição, definidos com base no *Thesaurus Brasileiro da Educação - Brased* (INEP, 2017), vocábulo controlado que abrange os termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual, antecipadamente delineada, e destinada à indexação e à recuperação de documentos e informações em um dado campo do conhecimento (INEP, 2017).

Thesaurus (INEP, 2017) conceitua afetividade como 1. Conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções

² Psicólogo norte-americano, cursou pós-doutorado em Moscou, trabalhando com os ex-colegas de Vygotsky, tais como A.R. Luria e A. N. Leontiev. Atualmente, leciona no Departamento de Antropologia da Universidade de Washington, em St. Louis.

e de sentimentos. 2. Tendência ou capacidade individual de reagir facilmente aos sentimentos e às emoções.

Os descritores (afetividade, afetividade e educação, afetividade e cognição) foram inseridos nos bancos de dados eletrônicos de forma conjugada. Para fins metodológicos, foram consultadas apenas as publicações indexadas como artigo e na temporalidade supracitada. Das produções científicas abarcantes da temática afetividade, 38 artigos foram publicados entre 2006 e 2016. Excetuando-se os artigos tomados como irrelevantes, que não atendiam à temática investigada e os removidos duplos, o banco de dados final contou com apenas 15 publicações, que foram analisadas, vide organização disposta na Figura 1.

A admissão dos artigos como potencialmente relevantes seguiu os seguintes procedimentos: 1º. Leitura do título; 2º. Leitura do resumo; 3º. Leitura do artigo e busca dos termos: afetividade, afetividade e educação, afetividade e cognição, através de mecanismo de localização no documento. Os editoriais, livros e resenhas foram desconsiderados nessa busca sistemática.

Em detrimento da base eletrônica de dados SciELO - *Scientific Electronic Library Online*, o número de produções científicas foi incipiente, com apenas 7 artigos, sendo removidos três, dada a duplicidade no Banco da CAPES Periódicos.

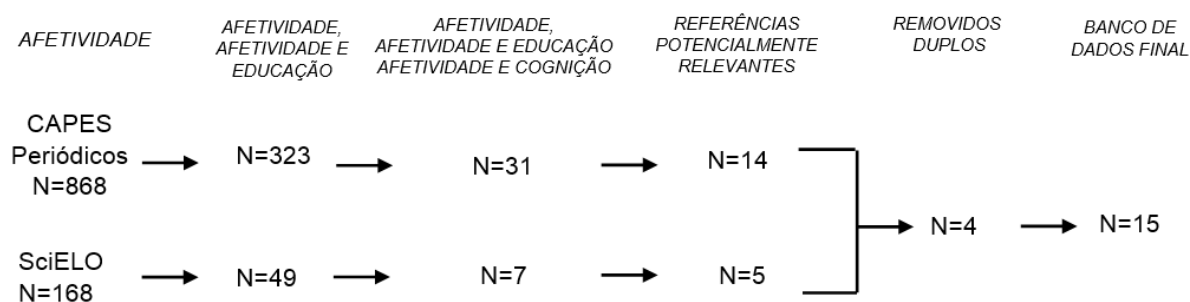


Figura 1. Resultados da busca nas bases eletrônicas de dados Capes e SciELO
Fonte: Capes e SciELO. Organizado pelos autores, 2017.

Nota-se, conforme a Tabela 1, que a maioria das pesquisas abarcantes da afetividade no bojo educacional foram publicadas entre 2011 e 2016, em um total de 10 artigos, considerando as bases Capes Periódicos e SciELO. Esse dado demonstra a necessidade de se investigarem as dimensões da afetividade na escola e no processo de ensino e aprendizagem nos últimos anos.

Tabela 1. Quantidade de artigos segundo ano de publicação

2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
1	0	1	0	3	3	1	1	2	1	2

Fonte: CAPES Periódicos e SciELO, 2017. Organizado pelos autores.

Para análise dos artigos, balizaram-se os requisitos básicos de uma pesquisa científica: o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia e os resultados/discussões propostos. Alicerçados na abordagem qualitativa, os *constructos* científicos se limitaram às pesquisas bibliográficas, estudos de caso e pesquisa-participante, em consonância com a Tabela 2. Nas produções científicas analisadas, predominaram as pesquisas bibliográficas, com a respectiva análise da fundamentação teórica, total de oito artigos. Ainda que as pesquisas de campo não tenham sido expressivas, destacaram-se os artigos com metodologia abarcante dos estudos de caso, com Análise de Conteúdo ou Análise do Discurso.

Tabela 2. Tipo de pesquisa e o método de análise adotado.

Tipo	Análise	Frequência
Pesquisa Bibliográfica	Fundamentação Teórica	8
Estudo de Caso	Análise do Conteúdo	2
Pesquisa Participante	Análise do Discurso	3
	Análise do Discurso	2

Fonte: CAPES Periódicos e SciELO, 2017. Organizado pelos autores.

Gerhardt e Silveira (2009) seccionam a análise de dados provenientes de pesquisas de abordagem qualitativa de duas formas: análise do conteúdo e análise do discurso. A primeira pressupõe a realização de uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado dos textos produzidos em distintos campos do conhecimento, por meio do sentido manifestado no discurso do sujeito. A segunda é caracterizada pela objetividade, sistematização e inferência, trabalha com o conteúdo, consubstanciando a compreensão do pensamento do indivíduo, mediante o conteúdo presente no texto (CAREGNATO e MUTTI, 2006).

Por sua vez, a pesquisa participante, pressupõe o envolvimento do pesquisador no campo de investigação formado pela vida social e cultural do outro. Esse é convocado na qualidade de informante, interlocutor ou colaborador (SCHMIDT, 2006). Esse tipo de investigação, conforme ponderam Brandão (1988),

Silva (1986) e Harguette (2001), assume outras denominações: pesquisa-ação, pesquisa participativa, investigação participativa, estudo-ação, pesquisa ativa, enquete-participação, dentre outras.

Durante um longo período, os estudos envolvendo a afetividade se limitaram aos níveis de ensino mais elementares, isto é, da primeira infância até o início da adolescência (infantil e fundamental). Nesse momento, percebe-se a tendência de estudos que abarcam os níveis de ensino avançados (médio/técnico e superior), em consonância com a Tabela 3.

Tabela 3. Níveis de ensino contemplados nos artigos analisados

Níveis de ensino	Frequência
Infantil	1
Fundamental	2
Médio/Técnico	3
Superior	3
Docentes	1
Múltiplos níveis (não especificado)	4
Níveis associados (Infantil/Docentes)	1

Fonte: CAPES Periódicos e SciELO, 2017. Organizado pelos autores.

Reconhecido como “Pai do Racionalismo Moderno”, Descartes “afirma que nem a fé, nem a tradição, nem mesmo o conhecimento sensível, aquele que os sentimentos nos fornecem, são dignos de crédito absoluto. Resta, por isso, só a razão” (apud LARA, 1991, p. 36). Nesse sentido, o universo material e os seres vivos se limitam à uma visão de máquinas com seu respectivo funcionamento e engrenagens perfeitas, sendo comandado por leis matemáticas exatas (BEHRENS; OLIARI, 2007; CAPRA, 1996).

Com isso, a tendência à elaboração de estudos que envolvam afetividade e educação/afetividade e cognição/dimensão afetiva, no ensino médio/técnico e superior, reforça a ideia de que não há total ruptura com o pensamento cartesiano, à medida que os alunos atingem os níveis mais elevados de ensino. A razão não é única partícipe do processo de ensino-aprendizagem, há de se considerar a afetividade viabilizada nas relações interpessoais como interferente no *holos* do processo. Corroborando com referida constatação, Sant’Ana e Menegolla (1989, p. 37) reiteram que

É a pessoa que não permanece apenas no racionalismo lógico, mas que vai além, penetrando profundamente a estrutura das pessoas, porque ele dá de si e se compromete com os outros, não se recusando a intervir e a responder aos apelos que lhe são feitos. A intervenção do professor não é uma intervenção de ruptura das personalidades, mas de abertura. Sua presença que permite à pessoa se libertar e se autorrealizar.

A mediação da afetividade consiste no elemento basilar para permanência e aproveitamento escolar do aluno nas instituições educacionais, principalmente, quando se trata de alunos na adolescência e idade adulta, visto que as dificuldades (de aprendizagem e de relacionamento entre os pares e os professores) apresentadas por eles as acompanham nas mais distintas etapas, dada a diversidade de sujeitos e de suas respectivas trajetórias de vida.

Considerando os objetivos dos estudos analisados, os temas indicativos majoritários, observados a partir das publicações, foram: afetividade e cognição, dimensão afetiva e afetividade e educação, respectivamente.

A Tabela 4 contempla os objetivos dos artigos analisados em categorias. O destaque para as produções científicas sobre as implicações da afetividade nos processos cognitivos corrobora a concepção de que cognição e afeto estão intrinsecamente ligados. Igualmente, a afetividade se apresenta como estímulo para que as estruturas cognitivas funcionem de modo profícuo, implicando na construção do conhecimento, pois os sujeitos aprendem com maior facilidade quando se sentem seguros de si, em primeiro lugar, e, depois, seguros do conhecimento.

Tabela 4. Objetivos dos artigos analisados

Categoria	Objetivos dos artigos analisados	Frequência
Afetividade e Cognição	Discutir a relação entre a afetividade e a cognição, as implicações da afetividade nos processos cognitivos, expor as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em relação à afetividade.	8
Afetividade e Educação	Analisar os aspectos da afetividade e suas manifestações nos espaços educacionais, discutir a importância da afetividade na educação e a insuficiência de produções sobre o tema.	3

Dimensão Afetiva	Analisar a percepção de professores sobre a afetividade nos diferentes níveis de ensino, a postura docente e as implicações sobre o ensino-aprendizagem. Demonstrar a relevância dos fatores afetivos na relação professor-aluno.	4
------------------	---	---

Fonte: CAPES Periódicos e SciELO, 2017. Organizado pelos autores a partir dos descritores.

Sob o prisma vygotskyano, cognição e afeto são indissociáveis no ser humano, se inter-relacionam e se influenciam mutuamente no decorrer histórico do desenvolvimento do indivíduo, formando uma unidade interna no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico. As características genuinamente humanas derivam da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural, assentadas em transformações recíprocas, estruturadas à medida que o indivíduo se desenvolve em consonância com o meio externo (REGO, 1995; CACHEFFO; GARMS, 2011).

4. Ponderações sobre as produções científicas na concepção de afetividade sob a égide sociointeracionista

No âmbito das produções científicas analisadas, a concepção de afetividade apoiada no sociointeracionismo de Vygotsky permeou as discussões dos artigos, no entanto, observa-se uma comparação entre os constructos de afetividade elaborados por Jean Piaget e Henri Wallon, conforme a Tabela 5.

Tabela 5. Comparações entre Vygotsky e demais pensadores que publicaram sobre afetividade

Fundamentações/ Comparações	Autores dos artigos analisados	Frequência
Vygotsky, Piaget e Wallon	Faria e Muñoz (2010) Wagner e Trugillo (2011)	2
Vygotsky e Piaget	Oliveira e Stoltz (2010)	1
Vygotsky e Wallon	Borba (2008) Ferreira e Acioly-Régner (2010) Sousa e Bastos (2011) Pereira e Abib (2016b)	4

Vygotsky	Cavalcanti (2014) Bezerra (2013) Falabelo (2015) Pereira e Abib (2016a) Área (2009) Pátaro (2012) Eckert e Oliveira (2014)	7
Vygotsky e Rudolf Steiner	Sant'Ana, Loos e Cebulski (2010)	1
	TOTAL	15

Fonte: CAPES Periódicos e SciELO, 2017. Organizado pelos autores.

Wallon (1975; 1995) concebe que a razão e a afetividade constituem os principais comandos funcionais de nossas relações. Nessa base, o indivíduo constrói o conhecimento, pautado no binômio afetivo-cognitivo, sustentando que razão e emoção estabelecem relações mútuas inclusivas nos domínios funcionais.

No entendimento dos autores das produções analisadas, alicerçados na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a afetividade é concebida como derivada da mediação, por meio da qual, o ser humano aprende mediante o legado de sua cultura e da interação com outros indivíduos, permitindo o controle dos elementos da realidade, tais como: autoconhecimento, autorregulação e equilíbrio, não só racionalmente, considerando-se a aprendizagem construída nos níveis social ou interpessoal e no cognitivo ou intrapessoal.

A perspectiva dialética de construção do conhecimento e das estruturas psicológicas superiores não se estabelece somente no nível intrapessoal/cognitivo, ao contrário, resulta do processo de interação com o nível interpessoal/social, integrando o fenômeno intelectual ao afetivo no desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007; WERTSCH, 1985).

Reconhecidamente como complexas para muitos alunos, as disciplinas da área de exatas, tais como física e matemática, e a língua inglesa predominaram em cinco produções sobre afetividade relacionadas a esses campos do conhecimento (uma de física, duas de matemática e duas de língua inglesa), dada a complexidade e as problemáticas presentes no processo de ensino e aprendizagem face aos desafios constantes para os professores. Para tanto, a afetividade, segundo os

respectivos autores, desempenha papel primordial nas estruturas cognitivas e, no aprimoramento das metacognitivas³ (EFKLIDES, 2006; 2011).

Reguladas pelos estímulos do ambiente, Vygotsky (2007) postula que a linha natural do desenvolvimento humano está relacionada às funções psicológicas elementares, tais como: sensações, atenção, reações emocionais, entre outras, presentes em outros seres vivos e inconscientes no psíquico, ao passo que a linha sociocultural do desenvolvimento humano tem seu arcabouço nas funções psicológicas superiores, constituindo as estruturas superiores do desenvolvimento cultural. São elas: pensamento abstrato, comportamento intencional, atenção ativa e consciente, afetividade, memória voluntária, sendo mediadas por signos e sistemas simbólicos, que conduzem à autorregulação e à consciência (STOLTZ, 2011).

Ainda que aparentem ser dualísticas, estão inter-relacionadas. Para Salvador (1999, p. 104), a perspectiva de desenvolvimento vygotskyano o concebe “como processo unitário e global, no qual confluem e se inter-relacionam os processos associativos às duas linhas de desenvolvimento e no qual os fatores biológicos e os sociais e culturais se encontram [...] em interação mútua”.

5. Considerações finais

Mediante a pesquisa realizada, denota-se a escassez de artigos científicos que contemplem a afetividade como eixo norteador, em uma atmosfera de 1.036 constructos. Se considerarmos o universo de dados da Capes Periódicos e SciELO - Scientific Electronic Library Online, apenas 15 trabalhos foram potencialmente relevantes no âmbito educacional, na temporalidade 2006-2016, em bases que concentram considerável parte das produções científicas brasileiras.

Cabe ressaltar que não foram encontradas produções científicas que tivessem como objeto a afetividade relacionada aos alunos com deficiência, dada a tônica da inclusão educacional na contemporaneidade e a necessidade do estabelecimento do elo afetivo entre professor-aluno com deficiência. Parte-se da

³ A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem etc.), quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C, antes de aceitá-lo como um fato (FLAVELL, 1971).

ideia de uma escola inclusiva, enquanto lócus de convivência da diversidade humana, que, dentre outros fatores, contribui para a permanência e aprendizagem do aluno com necessidades especiais. Em *latu sensu*, as manifestações afetivas evoluem no decorrer da psicogênese, uma vez que incorporam as conquistas no plano psíquico.

Com as leituras e análises, evidenciou-se uma tendência dos estudos de afetividade interseccionados com o ensino médio/técnico e superior, ou seja, envolvendo adolescentes e adultos, o que indica a afetividade como elemento indispensável para a aprendizagem desde a infância até a idade adulta. É perceptível o papel positivo desempenhado pela afetividade e sua incidência no campo educacional, sobretudo quando se identificam demandas socioeducacionais emergentes (inclusão escolar, *bullying*, enfrentamento da violência nas escolas, cidadania e direitos humanos, entre outras) a serem discutidas em seu sentido amplo pelos professores, gestores e todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo o afeto como instrumento de vínculo interpessoal.

Referências bibliográficas

- ÁREA, C. J. Afetividade nas relações de ensino-aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 7, p. 66-73, out. 2009.
- BEHRENS, M. A; OLIVARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. *Revista Diálogos Educacionais*, v.7, n. 22, p. 53-66, set-dez 2007
- BEZERRA, I. C. R. M. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? *Revista Soletras*, v.1, n.25, p 256-281, 2013.
- BORBA, V. R. S. A expressão da afetividade na educação infantil: concepções de algumas docentes. *Nucleus*, v.5, n.1, abr 2008.
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CACHEFFO, V. A. F. F; GARMS, G. M. Z. A afetividade nas produções do GT 20 (Psicologia da Educação) da ANPED. In: CONGRESSO NACIONAL DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., Maringá, 2011. *Anais...* Maringá: Conpe, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/16.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

CAPES PERIÓDICOS. *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)*. Brasil, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2017

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAREGNATO, R. C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. *Texto contexto*, v.15, n.4, p. 679-684, dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CAVALCANTI, B. A. P. Percepções dos alunos sobre a afetividade nas aulas de inglês de ensino médio de uma escola técnica. *Holos*, v.4, p.512-520, 2014.

COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. IN: KOLLER, S.; COUTO, M. P.; HOHENDORFF, J. V. *Manual de produção científica*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

ECKERT, M. R. S; OLIVEIRA, A. A. A. As relações afetivas como dimensão interdependente das formações cognitivas em sala de aula: um olhar a partir de uma turma de 3º e 4º ano do ensino fundamental. *Eventos Pedagógicos*, v.5, n.2, p.251-260, jun-jul 2014.

EFKLIDES, A. Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, v.1, n.1, p.3-14, jan-jun 2006.

_____. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL Model. *Educational Psychologist*, v.46, n.1, p.6-25, jan-mar 2011.

FALABELO, R. N. O. Considerations on affectivity in teaching relations: Vygotsky's contributions/Considerações sobre afetividade nas relações de ensino: as contribuições de Vigotski. *Acta Scientiarum*, v.37, n.4, p.391-399, 2015.

FARIA, S; MUÑOZ, M. A influência da afetividade nas relações professor e aluno na Educação Infantil de 3 a 6 anos. *Revista Formação Docente*, v.2, n.1, p.3-16, 2010.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, n.36, p.21-38, 2010.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações educacionais. *Revista Portuguesa de Educação*, v.2, n.2, p.273-291, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/ZonaDesenvolvimentoProximal.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

FLAVELL, J. First discussant's comments: what is memory development the development of? *Human Development*, n.14, p.272-278, 1971.

HARGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- INEP. *Thesaurus Brasileiro de Educação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- LARA, T. A. *Caminhos da razão no ocidente: a filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Orgs.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75- 84.
- OLIVEIRA, M. E; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista*, n.36, p. 77-93, 2010.
- PÁTARO, C. S. O. Dimensão afetiva e projetos vitais de jovens estudantes de ensino superior. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 41, p. 28-42, nov. 2012.
- PEREIRA, M. M.; ABIB, M. L. V. S. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de física do ensino médio. *Ciência e Educação*, v. 22, n. 4, p. 855-873, dez. 2016a.
- _____; _____. Afetividade e metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em física. *Ensino Pesquisa e Educação em Ciências*, v. 18, n.1, jan-abr. 2016b.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SALVADOR, C. C. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANT'ANA, I. M.; MENEGOLLA, M. *Didática: aprender a ensinar*. São Paulo: Loyola, 1989.
- SANT'ANA, R. S; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. *Educar em Revista*, n.36, p.109-124, 2010.
- SILVA, M. O. S. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986.
- SILVA, J. B. C; SCHNEIDER, E. J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de divulgação técnico científica do ICPG*, v. 3, n. 11, jul-dez, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/13243945/aspectos-socio-afetivo-do-processo-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 27 ago. 2017.
- SOUSA, R. G.; BASTOS, S. N. D. Discursos epistemológicos de afetividade como princípios de racionalidade para a educação científica e matemática. *Revista Ensaio*, v.13, n.3, p 169-184, 2011.
- STOLTZ, T. *As perspectivas construtivista e histórico cultural na educação escolar*. 3ªed. Curitiba: IBPEX, 2011. v. 1.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto et al. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012a. (Texto original de 1932-1934)

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012b. (Texto original de 1932-1934)

_____. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012c. (Texto original de 1932-1934)

WAGNER, M. G.; TRUGILLO, E. A. A relação professor-aluno na construção do conhecimento. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 2, n.1, p. 200-209, jan-jul 2011.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

WERTSCH, J. *Vygotsky and the social formation of mind*. Massachussets: Harvard University Press, 1985.