

O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.



# **BOLETIM DE CONJUNTURA**

**BOCA**

Ano VI | Volume 20 | Nº 59 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

ISSN: 2675-1488

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14722554>

---



## INTERDEPENDÊNCIA AFETIVO-COGNITIVA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL<sup>1</sup>

*Marli Dallagnol Frison<sup>2</sup>*

*Jaqueline Cacenote Maieron<sup>3</sup>*

### Resumo

Este estudo, sob a perspectiva histórico-cultural, investigou a interdependência entre afeto e cognição no desenvolvimento humano, buscando responder à seguinte questão: de que modo essa interdependência se manifesta nas atividades de ensino e estudo e qual o papel das interações socioculturais nesse processo? Adotou-se o estudo de caso como método, o qual possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, além de estudar representações sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias específicas em que se manifestam. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio localizada em Ijuí (RS), com a participação de 130 estudantes. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário em sala de aula, em horários previamente acordados com os professores. A organização dos dados seguiu os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD) e a interpretação foi realizada com o suporte de autores da perspectiva histórico-cultural. Os resultados apontam para a necessidade de centralizar a afetividade na formação do indivíduo e no processo de apropriação do conhecimento, destacando as relações interpessoais, as vivências pessoais e a influência do ambiente e das normas sociais como elementos determinantes do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes. Conclui-se que a priorização do desenvolvimento cognitivo em detrimento do afetivo fragiliza os processos de ensino e de estudo, limitando as aprendizagens.

**Palavras-chave:** Afetividade; Apropriação; Autoconsciência; Educação; Intermediação.

### Abstract

This study, from a historical-cultural perspective, investigated the interdependence between affect and cognition in human development, seeking to answer the following question: how does this interdependence manifest itself in teaching and learning activities, and what is the role of sociocultural interactions in this process? The case study method was adopted, which enables the description of actions and behaviors, the capture of meanings, the analysis of interactions, the understanding and interpretation of languages, as well as the study of representations without disconnecting them from the context and specific circumstances in which they manifest. The research was conducted in a public high school located in Ijuí (RS), with the participation of 130 students. Data collection was carried out through the application of a questionnaire in the classroom, during times previously agreed upon with the teachers. Data organization followed the theoretical assumptions of Discursive Textual Analysis (DTA), and the interpretation was performed with the support of authors from the historical-cultural perspective. The results point to the need to centralize affectivity in the individual's formation and in the knowledge appropriation process, highlighting interpersonal relationships, personal experiences, and the influence of the environment and social norms as determining elements of students' affective and cognitive development. It is concluded that prioritizing cognitive development at the expense of affective development weakens the teaching and learning processes, limiting learning.

**Keywords:** Affectivity; Appropriation; Education; Intermediation; Self-awareness.

<sup>1</sup> A presente pesquisa contou com o apoio institucional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [marlif@unijui.edu.br](mailto:marlif@unijui.edu.br)

<sup>3</sup> Psicóloga. Mestranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: [jaqueline.maieron@sou.unijui.edu.br](mailto:jaqueline.maieron@sou.unijui.edu.br)



## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa que discute o desenvolvimento do psiquismo humano. Sob a perspectiva histórico-cultural, teve como objetivo investigar a interdependência entre afeto e cognição no desenvolvimento da pessoa, buscando responder à seguinte questão: de que modo essa interdependência se manifesta nas atividades de ensino e estudo e qual o papel das interações socioculturais nesse processo? Fundamentado no materialismo dialético e na perspectiva histórico-cultural, este estudo compreende o desenvolvimento humano como um processo dialético de apropriações e objetivações que se expressa nas relações sociais.

A unidade entre afeto e cognição configura-se como um princípio mediador fundamental das atividades humanas. Desse modo, os elementos que constituem essa unidade são, concomitantemente, objeto de reflexão e fonte de experiências emocionais, evidenciando a inseparabilidade e a mútua constituição desses processos. Nas práticas educativas, é essencial considerar essa dialética cognitivo-afetiva, promovendo experiências de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento integral da pessoa.

A cultura, composta por conhecimentos, valores e crenças, é tanto produto quanto condição para o desenvolvimento humano. Ao internalizar esse patrimônio cultural, o indivíduo transforma-se, adquirindo características únicas e complexas. Esse processo de humanização é moldado não apenas pela cognição – isto é, pela capacidade de pensar e aprender –, mas também pela afetividade, que abrange emoções e sentimentos. A interação entre esses dois aspectos é fundamental para a construção da identidade e o desenvolvimento de comportamentos sociais.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de refletir sobre a organização do ensino na educação básica, especialmente no Ensino Médio, de modo a não negligenciar a interdependência entre os sistemas afetivo e cognitivo, uma vez que, embora esses dois sistemas se desenvolvam de maneiras distintas, são interdependentes. Ignorar essa relação pode restringir as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e contribuir para a reprovação e a evasão escolar. Isso ocorre porque o desenvolvimento cognitivo e o afetivo estão profundamente entrelaçados, e o professor, ao planejar suas práticas, deve considerar essa relação para promover um desenvolvimento humano integral.

As inquietações que motivaram este estudo relacionam-se à necessidade de que professores e estudantes compreendam a interdependência entre os aspectos cognitivos e afetivos e suas implicações nos processos de ensino, de aprendizagem e no desenvolvimento humano integral. A atividade de ensino, quando planejada e orientada com essa compreensão, cria condições para o pleno desenvolvimento do psiquismo do estudante. Nessa perspectiva, a compreensão dessa conexão é



essencial para que o professor disponha de conhecimentos que lhe permitam orientar o percurso de constituição humana, favorecendo a realização de seu pleno potencial em cada etapa da vida do estudante.

O marco conceitual da pesquisa abrange temas relacionados aos sistemas afetivo e cognitivo e a interdependência entre eles, de modo que as compreensões e reflexões possam dar suporte a professores e estudantes do ensino médio, com vistas a apropriação dos conhecimentos científicos ensinados. Versa também sobre as funções mentais superiores, marcando manifestações de estudantes que podem ser indicativos de melhorias que se fazem necessárias para a qualificação das atividades de ensino e de estudo. Alerta sobre a importância de que o professor, atuante nesse nível de ensino, reflita criticamente sobre sua prática docente e sobre o impacto de seu conhecimento no desenvolvimento psíquico dos alunos.

Compreendemos que as atividades de ensino e pesquisa constituem instrumentos essenciais para a reorganização dos processos cognitivos e afetivos dos estudantes, fortalecendo suas potencialidades humanas e promovendo sua autonomia.

Nossa hipótese é que a conscientização do professor acerca da interdependência entre os sistemas cognitivo e afetivo pode qualificar sua atividade de ensino, criando ambientes de aprendizagem que ofereçam condições mais adequadas para que o estudante alcance níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual de Ensino Médio, localizada no município de Ijuí, no Rio Grande do Sul, e contou com a participação de 130 estudantes. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, utilizando o estudo de caso como método.

A coleta de dados envolveu a aplicação de um questionário aberto aos estudantes, realizada durante as aulas, em horários previamente acordados com os professores. A organização dos dados considerou os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD). A interpretação foi realizada com o suporte teórico de autores da perspectiva histórico-cultural que abordam questões relacionadas à temática investigada e que enfatizam o desenvolvimento humano e a importância do meio e das interações sociais.

A estrutura deste texto compreende: a apresentação do referencial teórico que norteia a investigação; a descrição dos procedimentos metodológicos, abrangendo o contexto, os participantes, a tipologia da pesquisa e os métodos de coleta e análise dos dados; a exposição dos resultados e sua discussão, articulando os dados produzidos com as compreensões teóricas; e, por fim, as considerações finais, que apresentam proposições em resposta ao problema de pesquisa, sintetizando os achados e apontando perspectivas para o desenvolvimento do campo de estudo.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Com vistas a elucidar o tema proposto e amparar as análises e discussões da pesquisa, o presente estudo fundamenta-se na literatura nacional e internacional que versa sobre a interdependência entre afeto e cognição no desenvolvimento humano, considerando: a manifestação dessa interdependência nas atividades de ensino e estudo e o papel das interações socioculturais nesse processo.

Para tanto, apoia-se nas contribuições de autores como Vigotski (2007, 2012, 2013), Wallon (1968, 1971) e Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), que abordam a relação entre afeto e cognição no desenvolvimento humano; Asbahr e Souza (2014), Martins (2017), Machado, Facci e Barroco (2011); Monteiro (2015), Yang e Kaiser (2022) e Khasawneh, Al-Barakat e Almahmoud (2023), que discutem a manifestação dessa interdependência no contexto educacional e destacam a importância de construir aprendizagens significativas para os estudantes, considerando seus contextos e experiências e promovendo um aprendizado mais engajador e duradouro, Lopes e Rossato (2023) e Khasawneh, Al-Barakat e Almahmoud (2023), que enfatizam o papel das interações socioculturais nesse processo. Esses autores, selecionados a partir da revisão da literatura, sustentam teoricamente o processo de análise dos dados empíricos apresentados nas categorias. Este estudo referencia as obras de Vigotski (2012 – grafia adotada por ser a mais corrente em português no Brasil, embora outras variantes como Vygotsky, Vigotsky e Vygotski sejam encontradas).

Nesta pesquisa, partimos da convergência entre as ideias de Vigotski (2012), Leontiev (2004, 2021) e Martins (2017), para os quais a aquisição das características humanas, expressa em comportamentos complexos e culturalmente moldados, pressupõe a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Concordamos com Leontiev (2021) quando este enfatiza a intrínseca ligação entre o processo de apropriação e o desenvolvimento integral das capacidades humanas, concebendo-o como uma interação dialética entre indivíduos e instrumentos culturais e sociais, fundamental para a constituição do ser humano como sujeito histórico, capaz de transformar a si e o mundo à sua volta.

Ademais, em consonância com Vigotski (2012) e Martins (2017), compreendemos que os processos de apropriação se situam na interface entre as relações interpessoais (intersíquicas) e intrapessoais (intrapíquicas), demonstrando que se alicerçam nas objetivações humanas acessadas pela mediação de outros, ou seja, por meio de processos educativos.

Concordamos com Leontiev (2021) e Vigotski (2013) ao conceber a constituição do ser humano, em suas formas mais complexas, como resultante de uma dialética entre o patrimônio cultural e as capacidades inatas. A apropriação da cultura, compreendida como a assimilação de conhecimentos e



valores, opera uma transformação no indivíduo biologicamente preparado, tornando-o um ser humanizado. Essa transformação, como bem apontam os autores, transcende a dimensão cognitiva, abrangendo também a esfera afetiva.

É, portanto, na interação entre cognição e emoção que o ser humano constrói sua identidade, seus valores e suas formas de se relacionar com o mundo. Desse modo, alinhando-nos a Vigotski (2012), entendemos o desenvolvimento humano como um processo contínuo de construção e reconstrução, mediado por instrumentos e signos e intermediado pelas relações sociais e pelas experiências individuais. Aprofundando essa análise, Vigotski (2013) define os signos como meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas, estabelecendo uma analogia com as ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, os quais exigem adaptação do comportamento e, conseqüentemente, promovem transformação psíquica estrutural.

Ao abordar o sistema afetivo, Vigotski (2009) destaca a complexidade da emoção humana, conferindo-lhe um estatuto diferenciado no psiquismo. Para o autor, a emoção pode ser compreendida como um “processo complexo que emerge historicamente” (p. 127), atuando como “organizador interno de nosso comportamento” (p. 139) e constituindo “fortes motivações que influem em nosso comportamento” (VIGOTSKI, p. 77), além de ser uma “função da personalidade” (p. 214).

Complementando essa perspectiva, Vigotski (2012) argumenta que a compreensão das emoções implica considerar o processo de constituição da personalidade e do sistema interfuncional e dinâmico que caracteriza o psiquismo humano, intrinsecamente ligado à história e à cultura. Dialogando com essa visão, Wallon (1968, p. 148) postula que “[...] é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes externos adquirem quase seguramente o poder de desencadear”. Para o autor, as emoções são:

Exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, reduzi-las. Nelas se baseiam as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializada (WALLON, 1968, p. 152).

Em consonância com Vigotski (2012), compreendemos o psiquismo como o conjunto das funções psicológicas (afeto, emoção, atenção, memória, imaginação, pensamento, percepção, linguagem etc.) e sua dinâmica de funcionamento e interconstituição, processos mediados pelo uso e criação de instrumentos e signos, entendidos como instrumentos psicológicos. Alinhamos-nos a Leontiev (2021) e Vigotski (2013) ao reconhecer a natureza simultaneamente intelectual e volitiva das funções psicológicas superiores.



Partilhamos com Pino (2000) a visão de que os fenômenos afetivos sinalizam as experiências subjetivas, revelando como cada sujeito “[...] é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (p. 128). Concordamos com Khasawneh, Al-Barakat e Almahmoud (2023) quanto à importância da interação construtiva no ambiente de aprendizagem, destacando o papel do professor nesse processo.

Retomando a perspectiva vigotskiana (2012), enfatizamos que o desenvolvimento humano abarca as dimensões cognitiva, afetiva e social, e que a compreensão plena do pensamento requer a consideração de sua base afetivo-volitiva. Wallon (1968, 1971) também contribuiu para essa discussão, postulando a inter-relação entre as dimensões motora, afetiva e cognitiva na constituição da vida psíquica humana.

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2012, 2013) enfatiza a intrínseca presença da afetividade no ser humano desde o nascimento, compreendendo-a como um aspecto que se desenvolve e se molda ao longo da vida em constante interação com a cognição. Concordamos com o autor ao postular que o desenvolvimento humano configura um processo indissociável, no qual as dimensões afetiva e cognitiva se influenciam mutuamente em todas as fases da vida. Aprofundando essa análise, em sua obra “Pensamento e Linguagem” (2012), Vigotski argumenta sobre a necessidade de superar a dicotomia entre intelecto e afeto, característica da psicologia tradicional. Para o autor, o pensamento e a linguagem, ao se desenvolverem em interação com o meio social, estão intrinsecamente ligados aos aspectos afetivos e volitivos da consciência humana. Essa perspectiva, com a qual nos alinhamos, permite compreender que a aprendizagem transcende a esfera cognitiva, abrangendo também as emoções, os sentimentos e as motivações do indivíduo.

Concordamos com Vigotski (2012) e Monteiro (2015) ao reconhecer a artificialidade da separação entre pensamento e afeto, compreendendo que tal dicotomia obstaculiza uma compreensão aprofundada da mente humana. Ambos os autores defendem a concepção de que o pensamento é um processo motivado e socialmente construído, intrinsecamente influenciado pelas emoções e sentimentos. Pensamos, assim como os autores, que, ao se integrarem no sistema semântico, afeto e cognição moldam nossa percepção da realidade e orientam nossas ações.

Essa perspectiva, com a qual nos alinhamos, apresenta implicações significativas para diversas áreas do conhecimento, sobretudo para a educação, que deve considerar a integralidade do desenvolvimento humano, contemplando tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos. Complementando essa compreensão, Machado, Facci e Barroco (2011) concebem as emoções como produtos das condições histórico-sociais, aprendidas em contextos específicos e influenciadas por fatores culturais e sociais.





Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, e sob a influência de Vigotski (2001, 2012), Leontiev (2021) e Wallon (1971), entendemos que afetos, emoções e sentimentos constituem processos psicológicos complexos e indissociáveis da atividade humana, não sendo meros estados internos isolados, mas construções histórico-culturais que se desenvolvem em interação com o meio social.

Discordamos, portanto, da concepção que os reduz a meros estados internos isolados, reconhecendo-os como construções histórico-culturais que se desenvolvem em interação dinâmica com o meio social. Concordamos com os autores quanto à base biológica dos afetos, entendidos como reações inatas do organismo a estímulos ambientais. No entanto, enfatizamos, assim como os teóricos, que esses afetos são moldados e regulados pelas experiências sociais e culturais do indivíduo, desempenhando um papel crucial na sua adaptação ao meio, orientando ações e comportamentos.

Aprofundando essa análise, na perspectiva histórico-cultural, as emoções são concebidas como afetos que adquirem significado social e cultural, sendo influenciadas pelas normas, valores e representações de cada cultura. Mediadas por signos e ferramentas culturais, como a linguagem, as emoções possibilitam ao indivíduo expressar, compreender e regular suas experiências emocionais, desenvolvendo-se ao longo da vida em interação com as experiências sociais e interpessoais. Distinguindo-se das emoções, os sentimentos constituem experiências emocionais mais complexas e refletidas, envolvendo a consciência de si e do outro. Impregnados de significado pessoal e histórico, os sentimentos são moldados pelas vivências individuais e, diferentemente das emoções, podem ser, em certa medida, regulados voluntariamente, possibilitando o direcionamento de emoções e comportamentos.

Concordamos com Mesquita (2018) quanto à crítica ao uso instrumental das emoções na sociedade capitalista, que as manipula para fins de consumo e produtividade, distanciando-se do desenvolvimento pessoal e social autêntico. Pensamos, como o autor, na necessidade de uma educação emancipatória que promova uma relação crítica com o conhecimento, resgatando o potencial afetivo-emocional para um aprendizado consciente e significativo, formando indivíduos integrais e críticos. Em consonância com essa perspectiva, o estudo de Batista, Pasqualini e Magalhães (2022) reforça a importância do reconhecimento coletivo no ambiente escolar para o desenvolvimento socioemocional infantil. Reconhecendo as contribuições de Anjos (2023) sobre a relação entre personalidade e vivência, e de Soares (2020), Miranda e Campos (2022) e Jacinto (2021) sobre as interações sociais e a autoconsciência, esta pesquisa propõe avançar na compreensão da interdependência cognitivo-afetiva no desenvolvimento psíquico sob a ótica histórico-cultural, investigando como as interações com o meio e





com outros moldam a autoconsciência e a regulação emocional na adolescência. Delineados os pressupostos teóricos, apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e está amparada nos dizeres de Lüdke e André (2013, p. 3), de que esse tipo de investigações “[...] se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. A autora argumenta que “[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 3).

O método utilizado para esta pesquisa foi o estudo de caso, que tem como objetivo investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem. De acordo com Lüdke e André (2013), o Estudo de Caso é um método de pesquisa que investiga uma característica social por meio da análise de um contexto específico dessa realidade. Essa abordagem permite um olhar aprofundado sobre situações particulares, possibilitando ao pesquisador compreender as singularidades e as interações que configuram as características estudadas.

Na perspectiva de Sátyro e D’Albuquerque (2020), essa abordagem investigativa possibilita o exame minucioso de contextos específicos, delimitados temporalmente, por meio da coleta de dados em profundidade e da articulação de múltiplas fontes de evidência, contribuindo para a construção de um conhecimento aprofundado sobre o caso e suas complexas dimensões.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Padilha, localizada no município de Ijuí, Rio Grande do Sul e envolveu 130 estudantes, distribuídos em 11 turmas de estudantes: quatro do 1º ano, três do 2º ano e quatro do 3º ano.

A coleta de dados, realizada em 2023, consistiu na aplicação de um questionário com 10 perguntas abertas sobre desenvolvimento cognitivo e afetivo, aplicado em sala de aula, em horários previamente agendados com a direção e os professores.

Este texto analisa as respostas dos estudantes a duas perguntas específicas: “Escreva um parágrafo manifestando sua opinião sobre questões afetivas e emocionais presentes na escola, indicando como elas podem (ou não) interferir na aprendizagem dos conteúdos” e “Na sua opinião, como uma pessoa desenvolve seus sentimentos e emoções?”.



Para fins de identificação, os questionários foram numerados, e as respostas dos participantes foram identificadas pela letra A seguida do número correspondente (ex: A1, A2, A3...). Para a organização dos dados seguimos os pressupostos teóricos da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme propostos por Moraes e Galiazzi (2016). De acordo com esses autores, a ATD não trata o contexto investigado como algo pronto para ser simplesmente descrito e interpretado. Pelo contrário, ela é vista como um procedimento de pesquisa que permite quatro reconstruções concomitantes: (1) do entendimento da ciência e de seus métodos de produção; (2) do objeto da pesquisa e de sua compreensão; (3) da competência na produção escrita; e (4) do próprio sujeito pesquisador.

Para Gonçalves (2023),

A análise textual discursiva, situada, em termos teóricos, entre a análise do discurso e a análise do conteúdo, é uma abordagem metodológica de organização e análise de resultados de pesquisa qualitativa que tem sido amplamente utilizada em pesquisas na área da educação, por permitir uma compreensão aprofundada das práticas discursivas presentes em diferentes contextos educacionais e em diversas ênfases de pesquisa (GONÇALVES, 2023, p. 11).

A ATD tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e sentidos, por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 2). Adotamos, nesta pesquisa, a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural para investigar a interdependência entre afeto e cognição no desenvolvimento humano, especialmente no contexto das atividades de ensino e estudo. Concordamos com Leontiev (2004, 2021), Wallon (1968, 1971) e Vigotski (2001, 2012, 2013) quanto à natureza dialética do desenvolvimento, impulsionado pela apropriação da cultura, que motiva o aprendizado e o ensino, mediados pelas atividades de ensino, estudo e pesquisa.

Reconhecemos, ainda, a importância das contribuições de Yang e Kaiser (2022) e Khasawneh, Al-Barakat e Almahmoud (2023) para a construção de aprendizagens que tenham sentido, considerando os contextos e experiências dos estudantes. À luz desse referencial teórico, analisaremos os dados a seguir, buscando compreender como a interdependência entre afeto e cognição se manifesta no desenvolvimento humano, especificamente no contexto investigado



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para interpretar as respostas dos estudantes e dos professores sobre a interdependência entre o sistema funcional afetivo e o cognitivo no desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, agrupamos as respostas em três categorias, o que nos permitiu entender as ideias dos alunos e professores que perpassam o cotidiano escolar e que, de certa forma, direcionam o planejamento do ensino e do estudo. Essas categorias mostram que o avanço emocional dos estudantes não ocorre isoladamente, mas em interdependência com o ambiente e o sistema cognitivo, que interpreta, organiza e utiliza os conceitos emocionais adquiridos em suas interações e experiências. As seguintes categorias emergiram dessa análise: 1. Relações interpessoais como fator de desenvolvimento do sistema afetivo; 2. Vivências pessoais como fonte de autoconsciência e regulação emocional; e 3. Influência do ambiente e das normas sociais no desenvolvimento do sistema afetivo e o cognitivo.

### Relações interpessoais como fator de desenvolvimento do sistema afetivo

Essa categoria destaca a profunda influência das vivências interpessoais sobre o sistema afetivo, evidenciando que a socialização de conhecimentos e vivências desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, na construção de vínculos afetivos e no progresso cognitivo.

Os conceitos de afetividade, emoção e sentimento, geralmente, estão associados aos gestos de carinho direcionados às pessoas com quem se tem um vínculo afetivo e às reações que surgem diante das experiências cotidianas

Para Ferreira (2009, p. 61), a afetividade é o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam na forma de emoções, sentimentos e paixões, sempre acompanhados da sensação de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza”.

Depoimentos de estudantes como: “na minha opinião, é importante ter um relacionamento afetivo, ou ao menos de respeito, especialmente com os professores, pois isso torna a convivência e o processo de aprendizagem melhores” (A2); “para um bom aprendizado é importante ter o incentivo dos professores e, também, amizades para socializar” (A30); e, no ambiente escolar, “os relacionamentos são cruciais para uma aprendizagem mais eficaz. É importante desenvolver amizades, sentimentos de pertencimento e outros fatores que contribuem para um bom ensino, desenvolvendo o aluno tanto afetiva como cognitivamente” (A41), corroboram essa visão, reforçando a ideia de que as relações interpessoais são fundamentais não apenas para o aprendizado, mas também para o desenvolvimento emocional dos estudantes.



Esses depoimentos reforçam a ideia de Wallon (1968) de que o afeto está presente em todas as atitudes humanas, influenciando de maneira significativa as decisões. No contexto escolar o professor não deve focar exclusivamente nos aspectos cognitivos, negligenciando as relações afetivas, que são fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, é essencial que o afeto tenha um papel central no processo de apropriação da cultura humana, tal como os métodos de ensino utilizados no cotidiano escolar.

Outras ideias expressas pelos estudantes ressaltam a importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo. Quando afirmam que “a relação que temos com nossos colegas nos motiva a vir para a escola” (A80), ou que o aprendizado ocorre a partir da “convivência com outras pessoas” (A2), fica claro que as interações humanas são centrais para a aprendizagem, e que o contato social e os vínculos afetivos são elementos motivadores e essenciais para a permanência e envolvimento dos estudantes no ambiente escolar.

A centralidade das interações humanas na aprendizagem, com o reconhecimento do contato social e dos vínculos afetivos como elementos motivadores e essenciais para a permanência e o envolvimento dos estudantes no ambiente escolar, encontra eco nas perspectivas de Yang e Kaiser (2022) e Khasawneh, Al-Barakat e Almahmoud (2023).

Yang e Kaiser (2022) destacam a importância do domínio do conteúdo pelo professor, mas enfatizam que esse domínio deve ser articulado com outros saberes, incluindo a compreensão dos contextos e experiências dos alunos, para a construção de aprendizagens que tenham sentido para os estudantes. Khasawneh, Al-Barakat e Almahmoud (2023), por sua vez, reforçam a necessidade de o professor estabelecer interações construtivas no ambiente escolar para uma aprendizagem satisfatória. Dessa forma, a construção de aprendizagens que façam sentido para os estudantes se concretiza na interconexão entre o domínio do conteúdo, a consideração de seus contextos e experiências e o estabelecimento de interações humanas significativas, mediadas por vínculos afetivos que promovam a permanência e o engajamento no ambiente escolar.

Esse entendimento está alinhado com a visão de Wallon (1971), que coloca a afetividade no centro da formação do indivíduo e do processo de aquisição de conhecimento. Sua teoria psicogenética busca compreender o desenvolvimento psíquico, investigando as origens dos processos mentais e das funções cognitivas nas crianças. Para Wallon (1968), as emoções são reações estruturadas, regidas pelo sistema nervoso central, e representam o ponto de partida das primeiras respostas da criança no seu processo de crescimento. Essas reações, segundo ele, são de natureza fundamentalmente afetiva, influenciando tanto o comportamento quanto a aprendizagem.



Outras manifestações dos estudantes destacam a relevância da “socialização” (A34) e dos “relacionamentos sociais” (A35), enfatizando que a capacidade de estabelecer conexões emocionais não é apenas uma experiência agradável, mas uma condição essencial para que se sintam incluídos a um grupo, como a comunidade escolar. Reconhecemos que esses laços afetivos são, portanto, elementos importantes para a evolução e o fortalecimento da autoestima, da confiança e do sentimento de pertencimento, aspectos que contribuem diretamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, como manifesta um deles: “para ter um bom aprendizado é importante ter o incentivo dos professores e é importante ter amizades para socializar também (A30). Ademais, a ideia de que a “convivência com as pessoas, criando intimidade e ficando mais próximo a elas” (A10), reflete como os vínculos afetivos têm um papel fundamental na criação de um ambiente seguro e propício para o aprendizado.

Uma análise minuciosa das palavras expressas nos questionários evidencia que as relações interpessoais são fundamentais para a motivação e o sucesso dos estudantes.

Além de oferecer apoio emocional, a convivência com colegas e professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como empatia, comunicação e colaboração. O estudo de Batista, Pasqualini e Magalhães (2022) converge com essa ideia ao demonstrar o impacto significativo do reconhecimento coletivo no desenvolvimento socioemocional infantil. Ao valorizar o grupo e suas conquistas, o reconhecimento coletivo não só fortalece o apoio emocional mútuo, mas também estimula a prática e o aprimoramento dessas habilidades sociais dentro do contexto escolar.

Assim, as interações sociais revelam-se como um elemento potencial para o engajamento dos estudantes, ajudando-os a desenvolverem sentimentos de pertencimento em relação à escola que frequentam e a investirem no seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, fica claro que o desenvolvimento afetivo e cognitivo, quando estendido dentro do ambiente escolar, contribui significativamente para o crescimento integral cognitivo, criando melhores condições para uma aprendizagem mais ampla e profunda e com sentido para os estudantes. Esses entendimentos estão em consonância com as ideias de Vigotski (2012), que concebe o ser humano como um ser histórico, moldado por um conjunto de relações sociais.

Um ponto que chamou a nossa atenção diz respeito ao *bullying*. As relações interpessoais, em especial a ocorrência de *bullying*, emergem como um fator crucial no desenvolvimento do sistema afetivo dos estudantes. Os depoimentos coletados revelam a percepção dos alunos sobre os impactos negativos do *bullying*, como a dificuldade de concentração, o comprometimento do bem-estar emocional e, em casos extremos, a possibilidade de avanço de problemas mais graves, como a depressão.



Ao expressarem que “embora muitos tenham a imagem de amizade e apoio emocional em face aos seus amigos, isso pode ser facilmente distorcido, visto que comumente traumas e problemas mentais advêm delas, ansiedade depressão e o *bullying*” (A32), os estudantes demonstram a complexidade das relações interpessoais e a forma como elas podem afetar o desenvolvimento emocional.

A afirmação de que “no ambiente escolar, cheio de adolescentes, alguns ruins e outros bons, o *bullying* também está presente e, com isso, sendo possíveis suicídios” (A70), evidencia a gravidade do problema e a necessidade de ações pedagógicas efetivas para essa questão. A preocupação com o bem-estar dos outros, expressa em depoimentos como “na minha opinião as pessoas deviam pensar também nos outros, não só em si mesmo, pois eu acho que isso afeta o outro” (A92), ou “bem, a escola tem alguns pontos bom; os professores são ótimos e tal, mas o que estraga é as brigas e os *bullying* que acontece de monte” (A96), demonstra a capacidade dos estudantes de refletir sobre as consequências de suas ações e a importância de promover um ambiente escolar mais acolhedor e seguro.

O que os dados mostram é que as relações interpessoais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Como afirma Rossini (2001), ao “efetivar as diversas relações em sala de aula é oferecer oportunidade para que a afetividade seja elemento presente no contexto, fortalecendo os vínculos sociais e favorecendo as ações pedagógicas, através de um clima de satisfação, confiança e liberdade; [...] Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso” (p. 15-16).

Corroborando essa ideia, Vigotski (2001) destaca que o aprendizado é um processo social moldado pelas interações com o meio e com as pessoas que nos rodeiam. A presença de práticas como o *bullying*, no entanto, revela que as relações escolares nem sempre são saudáveis. Isso destaca a necessidade de a escola oferecer aos estudantes as ferramentas necessárias para lidar com conflitos de maneira construtiva e respeitosa, promovendo um ambiente em que todos se sintam valorizados. Assim, a escola cria condições ideais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes que a frequentam.

Concluimos esse item reafirmando com Vigotski (2012) que é nas relações com o outro que os objetos tomam um sentido afetivo e determinam a qualidade desse objeto internalizado, supondo que os processos de internalização envolvam tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. A linguagem oral, o contato físico e a proximidade são elementos indissociáveis; um leva ao outro e todos implicam às relações afetivas um significado maior nos processos de ensino e de aprendizagem. Dito isso, apresentamos a segunda categoria.



## Vivências pessoais como fonte de autoconsciência e regulação emocional

Esta categoria é decorrente da análise das respostas dadas por estudantes que evidenciam que vivências pessoais desempenham um papel fundamental na construção da autoconsciência e no desenvolvimento da capacidade regular das emoções.

Anjos (2023), fundamentado em Vigotski (2013), ressalta que a relação entre a personalidade e o meio pode ser compreendida por intermédio do conceito de vivência. Segundo Anjos (2023), o meio influencia o desenvolvimento humano mediante as vivências experimentadas nesse contexto. Essa interação, na visão do autor, constitui uma relação dialética que transcende uma perspectiva determinista do ambiente. Ele afirma que “[...] a criança é uma parte da situação social; sua conexão com o entorno e a reciprocidade dessa interação ocorre através da vivência e da própria atividade da criança. As influências do ambiente ganham sentido e direção a partir das vivências.

De acordo com Leontiev (2021) e Martins (2001), a autoconsciência refere-se à capacidade de o indivíduo poder refletir sobre sua existência enquanto ser social pertencente ao gênero humano, compreendendo as possibilidades e limites da generalidade.

No entendimento de Vigotski (2013), a autoconsciência é a capacidade do ser humano de reconhecer-se como indivíduo, compreendendo suas próprias capacidades e limitações, enquanto se percebe inserido no contexto mais amplo do gênero humano moldado historicamente. Essa compreensão permite ao indivíduo desenvolver uma percepção mais profunda de si mesmo e integrar-se em uma rede de significados sociais e culturais. A autoconsciência, portanto, não apenas fundamenta o processo de humanização, mas também possibilita que o ser humano compreenda sua identidade e ações como parte de uma construção coletiva em constante transformação, que define e amplia o sentido de sua existência. Para Vigotski (2013),

[...] a autoconsciência não é outra coisa que um certo momento no processo do desenvolvimento do ser consciente, um momento inerente a todos os processos de desenvolvimento em que a consciência começa a cumprir um papel mais ou menos notável (p. 232).

A análise das respostas dos estudantes mostra que as experiências e vivências pessoais são fundamentais para a construção da autoconsciência e o desenvolvimento da capacidade de regulação emocional, como bem expressa um deles:

Na minha opinião é bom ter um relacionamento afetivo ou ao menos de respeito, principalmente com os professores, pois tornam a convivência e o processo de aprendizagem melhor e isso contribui para a nossa constituição, pois eu penso que eu considero muito o que meus professores e colegas me dizem, eu sempre tento melhorar (A2).





Ao afirmar que “*considero muito o que meus professores e colegas me dizem*”, o estudante A2 demonstra que as opiniões e diálogos dos e com os outros moldam sua autopercepção. Essa sensibilidade às ideias dos colegas e professores é um indicativo de uma autoconsciência em desenvolvimento, pois A2 está começando a entender como os outros o veem e como isso influencia sua própria imagem e crescimento integral. Ao demonstrar o desejo de “*sempre tentar melhorar*”, sugere que ele está consciente da importância de controlar suas emoções e comportamentos para alcançar seus objetivos.

A busca por diálogos e a disposição para mudar, características que demonstram autorreflexão e autocontrole, complementam a perspectiva de Yang e Kaiser (2022), que destacam a importância crucial do domínio do conteúdo pelo professor. Enquanto o domínio do conteúdo fornece a base sólida para o ensino, a capacidade de dialogar e adaptar-se às necessidades dos alunos, demonstrando autorreflexão e autocontrole, permite ao professor tornar esse conhecimento acessível e significativo, influenciando diretamente a aprendizagem e criando um ambiente propício ao desenvolvimento integral

Vigotski (2013) afirma, ainda, que a autoconsciência não apenas fundamenta o processo de humanização, mas também possibilita que o ser humano compreenda sua identidade e ações como parte de uma construção coletiva em constante transformação, que define e amplia o sentido da existência humana. De acordo com Vigotski (2013), as funções psicológicas superiores, como a autoconsciência e a regulação emocional, não se desenvolvem de maneira isolada, mas são moldadas pelas vivências cotidianas. Essas ajudam os estudantes a compreender e regular suas emoções. A interação entre o sistema cognitivo – responsável pelo processamento e análise das situações – e o sistema afetivo – que gera respostas emocionais e comportamentais – cria uma interdependência para o equilíbrio emocional e o aprendizado, como bem expressou o estudante A18: “*dependendo das questões afetivas, o aluno pode enfrentar dificuldades de concentração, ou que leva a notas baixas e falta de atenção nas matérias*”.

A ideia de que sentimentos se desenvolvem “*a partir do que a pessoa gosta ou não gosta*” (A14) ou “*ao longo da vida, porque quando nasce não entende as emoções*” (A18), aponta para a maneira como as vivências e a reflexão sobre elas moldam tanto o entendimento do e sobre o mundo (aspecto cognitivo) quanto nossas respostas às emoções. Dalgarrondo (2000) define que emoções são

[...] reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos. Assim, a emoção é um estado afetivo intenso, de curta duração, originado geralmente como uma reação do indivíduo a certas excitações internas ou externas, conscientes ou inconscientes (p. 100).

Ao afirmarem que os sentimentos se desenvolvem “*por meio de experiências sociais*” (A55, A56), os estudantes sublinham a importância da vivência emocional compartilhada, quando o contato com os outros é crucial para a aprendizagem afetiva. Essa convivência social não apenas favorece a



expressão de emoções, mas também de conhecimentos apropriados. As respostas igualmente sugerem que o desenvolvimento emocional está intrinsecamente ligado às atitudes e comportamentos dos outros, como se vê em afirmações como: “*ela (pessoa) desenvolve sentimentos por meio de atitudes ou como os outros tratam ela*” (A19) ou “*com base no que ela é tratada pelos outros*” (A101).

Esses depoimentos remetem ao pensamento de Martins (2017), de que o desenvolvimento de características humanas complexas e culturalmente específicas depende da capacidade da pessoa de se apropriar do legado cultural construído pela sociedade. Esse processo de aprendizagem não se limita à dimensão individual, mas se dá nas relações sociais, em que as pessoas interagem e socializam conhecimentos. Ou seja, a construção da subjetividade humana, inegavelmente, se dá em um contexto social, sendo mediada pelas interações com outras pessoas. Nesse sentido, a perspectiva de Anjos (2023), que explora a relação entre personalidade e vivência, complementa essa compreensão, ao destacar que as vivências, enquanto experiências concretas no mundo social, moldam e são moldadas pela personalidade, numa relação de interdependência. Ou seja, a personalidade influencia a forma como o indivíduo experimenta e internaliza as interações sociais, ao mesmo tempo em que essas interações, por meio das vivências, contribuem para a construção e o desenvolvimento da personalidade.

Vigotski (2013) considera as emoções como o “organizador interno de nossos comportamentos, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas funções psicológicas” (p. 139). Segundo ele, “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia à mesma” (p. 139). Considerando as ideias apresentadas, concluímos essa categoria reafirmando com Vigotski (2012) que, ao refletir sobre acontecimentos passados e analisar as situações que vivenciamos, adquirimos uma compreensão mais profunda de nós mesmos, incluindo nossas potencialidades, valores e limitações. Esse processo permite-nos não apenas avaliar quem somos, mas também reestruturar nossas respostas emocionais diante de novas situações.

Concluímos esse item reafirmando a importância de o professor, ao selecionar e organizar seu ensino, considerar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o subjetivo dos alunos. Ao promover diálogos em sala de aula o professor possibilita a observação das vivências pessoais, reconhecendo-as e tomando-as como ponto de partida no processo de desenvolvimento das atividades de ensino. Nessa perspectiva, introduzimos a terceira categoria.

## **Influência do ambiente e das normas sociais no desenvolvimento do sistema afetivo e o cognitivo**

Essa categoria socializa reflexões sobre como o sistema funcional afetivo é modelado pelo sistema cognitivo, que internaliza normas sociais e culturais, regulando as emoções conforme os valores



e padrões do contexto em que as pessoas vivem (VIGOTSKI, 2012). Depoimentos de estudantes apresentam indícios de entendimentos de que suas emoções são moldadas por padrões e reações coletivas, o que os ajuda a definir seus sentimentos e a interagir com o ambiente, como expressa A130:

O sentimento bom seria estar sempre acompanhado de seu amigo e familiares, o sentimento as emoções ruins seria você estar sozinho, sem ninguém para te acompanhar. Tudo o que se passa em mim vai depender de como eu reagir com as influências do meio e das pessoas que estão comigo.

Esse depoimento menciona a dependência do estado emocional em relação à presença de amigos e familiares, ilustrando como a afetividade é moldada pela interação com pessoas concretas. Outros estudantes mencionam, ainda, que *“somente com nossas relações com outras pessoas que desenvolvemos a nós mesmos, em conjunto disso desenvolvemos nossas emoções”* (A32), e *“da sua relação com a família dita se a pessoa vai ser uma pessoa bem-humorada e feliz ou uma pessoa com ódio e raiva”* (A40).

Essas ideias refletem a noção de que o desenvolvimento afetivo e emocional é profundamente influenciado por fatores externos, especialmente pelas relações sociais e pelo meio ambiente. Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, como em Vigotski (2013) e em Leontiev (2021), o desenvolvimento humano é inseparável do meio e das interações sociais. Esses autores afirmam que nossas emoções e o modo como lidamos com elas depende das influências do meio e das pessoas ao nosso redor, reforçando a visão de que o desenvolvimento emocional não é algo isolado, mas, sim, construído em relação ao outro. Wallon (1971) corrobora essas ideias reafirmando que por meio das interações sociais o indivíduo aprende a regular suas emoções, adota normas sociais e desenvolve reações afetivas, tudo em resposta às vivências compartilhadas.

É importante destacar que a transição para o início da adolescência traz um avanço significativo na consciência do jovem, posto que a *autoconsciência* emerge como uma importante nova formação psíquica (LEONTIEV, 2021).

Estudos como os de Soares (2020), Miranda e Campos (2022) e Jacinto (2021) destacam a importância crucial das interações sociais para o desenvolvimento da autoconsciência. Convergindo com essa perspectiva, a presente pesquisa propõe avançar na compreensão da interdependência cognitivo-afetiva no desenvolvimento psíquico sob a ótica histórico-cultural, investigando como as interações com o meio e com outros indivíduos moldam a autoconsciência e a regulação emocional na adolescência. Ao considerar a autoconsciência como uma importante nova formação psíquica que emerge nesse período, busca-se aprofundar a análise de como as experiências sociais, mediadas por processos cognitivos e



afetivos, contribuem para a construção da identidade adolescente e para o desenvolvimento da capacidade de regular as próprias emoções.

Por sua vez, Pasqualini (2009) observa que, à medida que as relações sociais se ampliam e o pensamento conceitual se desenvolve – o que possibilita ao adolescente entender tanto a realidade social externa quanto sua própria realidade psíquica interna –, surge uma necessidade de explorar suas particularidades. Esse processo leva o estudante a refletir sobre sua personalidade como uma forma de organizar suas interações e sua atuação no meio social.

Respostas que destacam a influência de fatores externos, como a cultura, as normas sociais e o ambiente familiar ou escolar, mostram que o desenvolvimento afetivo e o cognitivo estão relacionados às expectativas e valores transmitidos pelo meio, como referem:

Na escola, sendo um espaço ambientado por adolescentes, haverá uma chuva de hormônios, sentimentos e emoções. Podemos utilizar como exemplo o namoro, ele influencia no intelecto do adolescente a emoção positiva, tendo mais possibilidade dele ter engajamento nas aulas por conta da felicidade, e no término (namoro) entrar em depressão tendo menos interesse durante as aulas (A20).

Problemas familiares, como brigas, desentendimentos, isso deixa uma pessoa instável, impossibilitando-a de estudar (A33).

Além disso, os problemas familiares também afetam o desenvolvimento emocional e cognitivo. Conflitos, desentendimentos e instabilidade em casa podem causar um estado de insegurança e desestabilizar emocionalmente o adolescente, dificultando a concentração e a disposição para o aprendizado. Esses fatores externos, portanto, não apenas influenciam o desenvolvimento afetivo, moldando as emoções e reações dos adolescentes, mas igualmente interferem no seu desenvolvimento cognitivo, pois a capacidade de aprendizado é afetada diretamente pelo estado emocional. Nessa linha de pensamento, Monteiro (2015) destaca:

[...] a unidade afetivo-cognitiva é o sistema semântico, da relação significado sentido, na consciência humana. Portanto, falar em unidade afetivo-cognitiva é falar da forma como o sujeito sente e reflete o mundo ao redor, formando em seu psiquismo uma imagem subjetiva desse mundo objetivo e fornecendo-lhe em suas vivências, sentidos afetivo-cognitivos (p. 185).

O ambiente social e familiar é como uma força que pode tanto promover quanto dificultar o desenvolvimento afetivo e cognitivo, demonstrando que o aprendizado e a saúde emocional estão profundamente interligados e são moldados pelas vivências possibilitadas. O meio externo e as normas sociais influenciam diretamente o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos adolescentes, especialmente em um ambiente como a escola, onde a convivência entre pares é intensa. O contexto escolar, carregado



de interações e transformações hormonais, cria um cenário em que emoções e sentimentos estão constantemente em fluxo.

No caso de um relacionamento amoroso, como relatou o A20, por exemplo, as emoções positivas associadas podem fortalecer o engajamento dos adolescentes nas aulas, aumentando seu interesse e disposição para aprender. Em contrapartida, o término desse relacionamento pode gerar tristeza ou até mesmo depressão, o que compromete o interesse, a motivação e a concentração nas atividades escolares. Esse exemplo demonstra como as emoções, influenciadas pelas interações sociais, afetam diretamente o desempenho escolar.

Além disso, problemas familiares ou outros problemas sociais externos à escola também podem impactar a capacidade do aluno de separar a vida pessoal da escolar, criando um dilema emocional que dificulta o foco nos estudos (A125). Por outro lado, emoções positivas podem aumentar o engajamento dos alunos, melhorando seu desempenho e frequência escolar, enquanto emoções negativas podem levar à reprovação ou à evasão escolar.

A análise dos exemplos apresentados reforça a compreensão de que o ambiente social exerce influência crucial sobre o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos adolescentes. Concordamos com a premissa de que aprendizado e saúde emocional são intrinsecamente ligados, e que o impacto das interações e vivências demonstra a dependência do desenvolvimento integral do equilíbrio entre as experiências emocionais e as aprendizagens escolares. Ratificamos a perspectiva de Yang e Kaiser (2022) quanto à necessidade de o professor integrar saberes pedagógicos, cognitivos e afetivos para um ensino eficaz, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e conectado às vivências dos alunos.

Deste modo, um ambiente social que propicia interações positivas e respeitadas contribui significativamente para o desenvolvimento saudável dos adolescentes nas dimensões afetiva e cognitiva. Este equilíbrio, essencial para o desenvolvimento integral, possibilita a apropriação de conhecimentos, o estabelecimento de vínculos afetivos e o desenvolvimento pleno do indivíduo. Considerando as implicações teóricas e práticas discutidas, apresentamos, a seguir, as considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa explora, na perspectiva histórico-cultural, a interdependência entre os sistemas funcionais afetivos e cognitivos no desenvolvimento humano, ressaltando que a aprendizagem envolve, inseparavelmente, aspectos cognitivos e afetivos e induz-nos a questionar a sua vinculação com a prática pedagógica.



Ainda que existam estudos sobre a influência das vivências e interações sociais no desenvolvimento cognitivo e afetivo, o presente trabalho propõe uma contribuição inovadora ao examinar como essas experiências moldam a autoconsciência e a regulação emocional na adolescência.

A análise foi organizada em três categorias principais: a primeira categoria destacou a profunda influência das vivências interpessoais sobre o sistema afetivo, evidenciando que a socialização de conhecimentos e vivências desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional, na construção de vínculos afetivos e no desenvolvimento cognitivo. Na segunda categoria evidenciamos que vivências pessoais são elementos centrais no processo de construção da autoconsciência e no desenvolvimento da capacidade de regulação emocional. Na terceira categoria socializamos reflexões sobre como o sistema funcional afetivo é modelado pelo sistema cognitivo, que internaliza normas sociais e culturais que, por sua vez, regulam as emoções conforme os valores e padrões do contexto em que a pessoa está inserida.

Outro aspecto relevante desta pesquisa é o impacto das questões emocionais relacionadas ao ambiente familiar e às pressões externas. Esses impactos ressaltam a importância de práticas pedagógicas que favorecem a saúde emocional, criando um ambiente de ensino que valorize as vivências individuais dos alunos como ponto de partida para o aprendizado. Isso reforça a necessidade de uma abordagem sensível para os aspectos emocionais e relacionais no contexto escolar, tornando o ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

Os achados desta pesquisa reforçam a compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo dialético, fruto da interação entre o indivíduo e o meio social, em concordância com as teorias de Wallon (1968, 1971), Vigotski (2001, 2012, 2013) e Leontiev (2004, 2021). As interações sociais, conforme demonstrado pelos estudos de Soares (2020), Miranda e Campos (2022) e Jacinto (2021), desempenham um papel fundamental na formação da autoconsciência, uma nova formação psíquica que emerge na adolescência, influenciando diretamente a regulação emocional. A análise dos dados demonstra, assim, a importância de se considerar o contexto social e as relações interpessoais para a compreensão do desenvolvimento humano em sua integralidade, corroborando a perspectiva histórico-cultural.

Este estudo conclui que os sistemas cognitivos e afetivos não são apenas interdependentes, mas se influenciam mutuamente em um processo contínuo de desenvolvimento da autoconsciência e do aprendizado. A socialização e as interações com os outros não apenas motivam o aluno a aprender, mas também são cruciais para o desenvolvimento de suas emoções, que, por sua vez, impactam diretamente suas capacidades cognitivas, como atenção, memória e tomadas de decisão. O desenvolvimento afetivo e cognitivo, portanto, é um processo integrado, no qual as experiências emocionais, as interações sociais



e as reflexões cognitivas se entrelaçam, promovendo uma aprendizagem com sentido e um desenvolvimento psíquico que atinge o potencial máximo dos estudantes engajados em atividades de estudo.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. “A educação escolar de adolescentes e a formação da autoconsciência”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 43, 2023.

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. “Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural”. **Estudos de Psicologia**, vol. 19, n. 3, 2014.

BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. “Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil”. **Educação e Realidade**, vol. 47, 2022.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

GONÇALVES, T. V. O. “Prefácio”. In: SILVA, A. R.; MARCELINO, V. S. (orgs.). **Análise Textual Discursiva**: teoria na prática: mosaico de pesquisas autorais. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023.

JACINTO, P. M. S. (org.). **Vulnerabilidades e saúde mental**: experiências acadêmicas de Graduação em Psicologia. Boa Vista: Editora Iole, 2021.

KHASAWNEH, A. A.; AL-BARAKAT, A. A.; ALMAHMOUD, S. A. “The impact of mathematics learning environment supported by error-analysis activities on classroom interaction”. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, vol. 19, n. 2, 2023.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru: Editora Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

LOPES, T. S. S.; ROSSATO, M. “As ações e relações pedagógicas no contexto da pandemia”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 16, n. 46, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Editora EPU, 2013.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. “Teoria das emoções em Vigotski”. **Psicologia em Estudo**, vol. 16, n. 4, 2011.

MARTINS, L. M. “Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano”. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs.). **Periodização**





**histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Editora Autores Associados, 2017.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores** (Tese de Doutorado). Marília: Unesp, 2001.

MESQUITA, A. M. **A formação psicológica de valores morais no contexto da sociabilidade competitiva e individualista na educação:** apontamentos para a atividade pedagógica (Tese de Doutorado em Educação). Marília: Unesp, 2018.

MIRANDA, J. C.; CAMPOS, I. C. “Educação sexual nas escolas: uma necessidade urgente”. **Boletim de Conjuntura (Boca)**, vol. 12, n. 34, 2022.

MONTEIRO, P. V. R. **A unidade afetivo-cognitiva:** aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Curitiba: UFPR, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PASQUALINI, J. C. “A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil”. **Psicologia em Estudo**, vol. 14, n. 1, 2009.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SÁTYRO, N. G. D.; D’ALBUQUERQUE, R. W. “O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades?” **Revista Sociedade e Cultura**, vol. 23, 2020.

SIRGADO, A. P. “O social e o cultural na obra de Vigotski”. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 71, 2000.

SOARES, G. G. “Sofrimento psíquico e adolescência: reflexões acerca dos sentidos atribuídos à adolescência”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 10, 2020.

VIGOTSKI, L. S. “El problema de la edad”. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: Paidologia del adolescente**. Problemas de la psicología infantil. Madrid: Visor, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI. **Teoría de las emociones:** Estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2009.

WALLON, H. A. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Editora Edições 70, 1968.

WALLON, H. A. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1971.

YANG, X.; KAISER, G. “The impact of mathematics teachers’ professional competence on instructional quality and students’ mathematics learning outcomes”. **Current Opinion in Behavioral Sciences**, vol. 48, 2022.



## **BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)**

Ano VI | Volume 20 | Nº 59 | Boa Vista | 2024

<http://www.ioles.com.br/boca>

### **Editor chefe:**

Elói Martins Senhoras

### **Conselho Editorial**

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

### **Conselho Científico**

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima