

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Território da Afetividade: a Importância dos Sentimentos e Emoções na Formação Humana

**Territory of Affectivity: the Importance of Feelings and
Emotions in the Human Formation**

**Territorio de la Afectividad: la Importancia de los
Sentimientos y Emociones en la Formación Humana**



Larissa de Carvalho Lopes

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
laricarvlh@gmail.com



Nayara Oliveira Feitosa

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
nayara.no45@gmail.com



Evelin Geordana Rodrigues dos Santos

Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
evelingeordana@gmail.com



Débora Damacena de Andrade

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
deborandrade.psi@gmail.com



Sheila Daniela Medeiros dos Santos

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
sheila_santos@ufg.br

Resumo: A afetividade, fundamental à formação humana e à consciência crítica, tem sido suprimida da educação escolar e não escolar. Diante disso, o presente trabalho relata uma experiência que parte do projeto de extensão “História meio ao contrário... Literatura Infantil, Consciência

Crítica e Formação Humana no Centro de Trabalho Comunitário”. Tem por objetivo problematizar a temática afetividade, utilizando livros infantis que se localizavam diametralmente opostos aos livros de autoajuda para crianças. Empreendeu-se quatro encontros com crianças e adolescentes trabalhando esse propósito, ancorados na Psicologia histórico-cultural. Foi possível nomear e vivenciar sentimentos e emoções e compreender a importância destes para a humanização. Além disso, visualizou-se a afetividade enquanto um processo histórico-cultural, concluindo-se como entendimento indispensável ao tratar a educação como prática eticamente comprometida.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Afetividade. Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract: The affectivity, fundamental for human formation and critical consciousness, has been suppressed from school and non-school education. Faced with this, the present work reports an experience that starts from the extension project *“History somewhat contrary... Children’s Literature, Critical Consciousness and Human Formation in the Centro de Trabalho Comunitário”*. Its objective is to problematize the theme of affectivity, using children's books that are diametrically opposed to self-help books for children. Four meetings were held with children and adolescents, working on this purpose, anchoring them in the historical-cultural psychology. It was possible to name and experience feelings and emotions and understand their importance for humanization. In addition, affectivity was visualized as a historical-cultural process, concluding as an indispensable understanding to treating education as ethically committed practice.

Keywords: Children’s Literature. Affectivity. Historical-Cultural Psychology.

Resumen: La afectividad, fundamental a la formación humana ya la conciencia crítica, ha sido suprimida en la educación escolar y no escolar. Por eso, el presente trabajo

relata una experiencia que parte del proyecto de extensión “Historia un poco al contrario...” Literatura Infantil, Conciencia Crítica y Formación Humana en el Centro de Trabalho Comunitário’. Tiene por objetivo problematizar la temática afectividad, utilizando libros infantiles que se ubican diametralmente opuestos a los libros de autoayuda para niños. Se emprendió cuatro encuentros con niños y adolescentes trabajando ese propósito, anclados en la psicología histórico-cultural. Fue posible nombrar y experimentar sentimientos y emociones y comprender la importancia de éstos para la humanización. Además, se visualizó la afectividad como un proceso histórico-cultural, concluyéndose como entendimiento indispensable al tratar la educación como una práctica comprometida éticamente.

Palabras clave: Literatura infantil. Afectividad. Psicología Histórico-Cultural.

Data de submissão: 01/04/2021

Data de aprovação: 06/05/2021

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto de extensão “História meio ao contrário... Literatura Infantil, Consciência Crítica e Formação Humana no Centro de Trabalho Comunitário”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), regional Goiânia. Através deste projeto, objetivou-se criar espaços de diálogo e possibilitar vivências em processos educativos e culturais, com foco na literatura infantil, que pudessem contribuir para a constituição do leitor crítico e para a formação humana de crianças que frequentavam um Centro de Trabalho Comunitário – CTC, vislumbrando o combate à disseminação dos livros de autoajuda para crianças, com vistas a instituir a transformação social e a concretização de uma sociedade de direitos (SANTOS, 2018).

Dentro do objetivo principal do projeto, optou-se por realizar um recorte temático e abordar a afetividade na formação humana, uma vez que partiu-se da premissa de que esta constitui um aspecto imprescindível de ser problematizado no escopo teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2004).

Como salientado por Sawaia, Albuquerque e Busarello (2018), sob a referência do materialismo histórico-dialético e da filosofia monista preconizada por Espinosa, há de se considerar o afeto enquanto unidade contraditória entre subjetividade e objetividade, a qual possui cerne político-social.

Machado, Facci e Barroco (2011), ao discorrerem inicialmente sobre a emoção, estabelecem a afetividade enquanto um movimento dialético entre biologia e cultura, na qual transformações em relação ao subjetivo e objetivo comportam condições eminentemente histórico-sociais.

Acerca desta dialética, Toassa (2009), com base no entendimento vigotskiano de emoção, contempla a superação de um paradigma causal. Isso porque, para a autora, tratar de reações de cunho emocional não significa apenas considerar o estímulo perceptual *per si*, mas consiste em sopesar a condição mediadora desses estímulos, afinal é esta que possibilita ao homem desenvolver as funções psicológicas superiores, constituir-se como ser sócio-histórico e, por conseguinte, diferenciar-se de outros animais. Nestes termos, portanto, compreende-se a relação entre a afetividade e o processo universal de humanização.

Do mesmo modo, é amplamente necessária a consideração dos aspectos particulares e singulares do desenvolvimento humano para que se compreenda o afeto. Delari Junior (2011) enfatiza a dimensão da singularidade do afeto ao relacioná-la ao desenvolvimento dramático, ou seja, aos acontecimentos idiossincráticos na ontogênese que se expressam contraditoriamente na afetividade.

Perfaz-se, pois, a compreensão da afetividade como um construto histórico-cultural, que conjuga em si necessidades orgânicas primárias e possibilidades complexas superiores. Aponta-se, por conseguinte, para uma constituição do psiquismo que necessariamente se atrela à afecção do

corpo, visto que ambos se retroalimentam dialeticamente (DORIA, 2004).

Ao discorrerem sobre esta constituição, Barroco e Superti (2014) afirmam que ocorre um salto qualitativo que possibilita a transformação progressiva da mediação no que concerne aos afetos, de modo a incidir propriamente na estrutura do psiquismo. Diante da constatação de diferentes termos existentes ao referir-se à afetividade, faz-se mister conceituar, ainda que brevemente, os termos afecção, afeto, emoção e sentimento, em razão de suas particularidades.

Tendo como fundamentação teórica a sistematização de Sawaia (2000), a afecção é estabelecida enquanto um efeito direto de um estímulo externo sobre o organismo, podendo ser tanto positiva, como negativa, no sentido de promover ou reduzir a potência dos sujeitos, respectivamente. Já ao referir-se ao afeto, concebe o intervalo entre o momento a priori, o atual e o devir, podendo variar conforme os distintos elementos temporais e de intensidade. Nesta mutabilidade, dois estados peculiares, inter-relacionados, fazem-se presentes: a emoção e o sentimento.

No que concerne à emoção, compreende-se que esta contempla as relações imediatas que evocam mudanças no organismo, de tal modo que o conceito difere da afecção por sua relação com a memória ontogenética e pelo modo como o ser humano é afetado. Assim, se a emoção tem prazo delimitado, o sentimento se caracteriza pela falta deste. O sentimento é, em última instância, a modulação

emocional que integra a identidade do sujeito. A este tecido conceitual, de acordo com Sawaia (2000), atribui-se o nome de afetividade.

Em suma, tem-se que a afetividade engendra a “capacidade humana de elevar seus instintos à altura da consciência, por meio de significados, de mediar a afecção pelos signos sociais, aumentando ou diminuindo nossa potência de ação” (SAWAIA, 2000, p. 15).

Neste sentido, não é possível pensar a afetividade em âmbito isolado, como mera responsividade a estímulos ou com raízes obscuras, mas deve-se concebê-la efetivamente a partir da mediação social em complexa relação com outras atividades do psiquismo. Vigotski (2009) já afirmava esta relação ao considerar que emoção, interesses, desejos e necessidades do sujeito não se encontram em oposição ao pensamento, mas constituem-se de modo dialético.

Outro aspecto essencial para a compreensão da afetividade dentro da perspectiva histórico-cultural é o papel que esta desempenha na atividade humana. Como supracitado, a afetividade integra como unidade o pensar e o agir enquanto potência. Assim, se em um contexto sócio-político específico há restrições quanto ao acesso das pessoas à significação social da emoção, isto não fará com que estas sejam menos afetadas, pois resguardam a afecção para além da consciência, reduzindo dessa forma a potência de ação frente ao contraditório (SANTOS; LEÃO, 2012).

Portanto, o conhecimento da afetividade pelos sujeitos não implica controle e supressão, mas em superação da

dissolução prévia quanto ao racional e em compreensão de sua potência no sentido espinosano (SAWAIA, 2000).

Analisando o contexto histórico-cultural marcado pela desigualdade socioeconômica, compreende-se que o quadro falacioso de afastamento entre subjetivo e social, por vias de imperativos restritivos quanto à afetividade, conduzem os sujeitos a não conhecerem a si próprios, de modo a justificarem exclusões e a individualizar o sofrimento na conotação ético-política dos afetos (SAWAIA, 2009).

Diante disso, para o alcance de ações transformadoras, a emoção, a criatividade e a noção de vontade devem ser consideradas dimensões essenciais (SAWAIA; ALBUQUERQUE; BUSARELLO, 2018).

Nesse íterim, a questão afetiva ganha destaque na educação brasileira, principalmente, após a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Dentre as competências gerais da educação básica, estabelecidas neste documento, sublinha-se especificamente a que se refere ao Autoconhecimento e ao Autocuidado (competência 8), a qual discorre sobre a relevância do sujeito “conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10).

No intuito de responder a esta demanda contida no documento, convém mencionar, diversas escolas adotaram

livros sobre inteligência emocional, como o livro *Armadilhas da mente e os códigos da inteligência* (CURY; CURY; LEHN, 2016). Este livro, voltado para o público infantil, busca forjar na criança a “felicidade inteligente” através de códigos de inteligência e com foco no indivíduo capaz de gerir emoções, pensamentos e ansiedades.

Além deste livro, constata-se a existência de diversos livros do gênero autoajuda no contexto escolar, caracterizados como manuais de aplicação prática, os quais apresentam um discurso prescritivo e aconselhador que concede (ilusoriamente) ao leitor respostas aos problemas concretos (SANTOS, 2015).

Nesta direção, nota-se que os livros de autoajuda trabalham na lógica do imperativo, oferecendo respostas rápidas e diretas ancoradas, em uma visão utilitarista do conhecimento. Desconsiderando a dialética, o contexto e a reflexão, tais livros prestam um desserviço a uma educação que pretende ser crítica e emancipatória.

Retoma-se, pois, a discussão feita por Saviani (2001) ao ressaltar a necessidade de contrapor as tendências pedagógicas de cunho estandardizado que prezam pela reprodução do *status quo*. Na visão do autor, a busca da transformação e superação das orientações reprodutivistas na educação passa, em última instância, pela possibilidade de propiciar aos oprimidos o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, de modo a não corroborar com quaisquer situações de opressão.

Isto posto, demarca-se também a relevância da ampliação do acesso das pessoas ao conhecimento. A transformação objetiva fecunda do conhecimento possibilita revoluções no que concerne ao subjetivo, apontando cada vez mais para a liberdade do homem de recriar o meio que o cerca. Este processo, que envolve uma produção imaginária, não decorre em uníssono da atividade do pensamento, mas diz respeito também à afetividade, tornando-se uma qualidade eminentemente humana (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

Ante o exposto, empreendeu-se como objetivo geral deste trabalho problematizar a temática da afetividade a partir de um viés crítico, na contramão dos livros de autoajuda para crianças, desmistificando-os (SANTOS, 2018). Deste modo, desdobraram-se como objetivos específicos: a) oportunizar expressões de afeto nas interações sociais entre as crianças e entre as proponentes das oficinas; b) compreender o papel da afetividade nas vivências das crianças em um contexto de desigualdade social e violência.

O Cenário da Experiência

O presente trabalho desenvolveu-se em um Centro de Trabalho Comunitário (CTC) localizado na cidade de Goiânia, GO. Esta instituição consolidou-se como uma associação civil sem fins lucrativos, cujo objetivo de criação residiu em assegurar possibilidades e direitos às crianças e adolescentes de uma região periférica, notadamente em busca de abrandar a situação de vulnerabilidade social à

qual estavam expostos. Por isso, desde a sua abertura, caracterizou-se como um espaço de educação não escolar, com a realização de atividades diversas e intencionais (aulas de música, reforço escolar, jogos, oficinas de leitura, entre outras), sem rotina e sem o estabelecimento de vínculos formais burocratizados (LIBÂNEO, 2002).

A experiência aqui retratada refere-se à última atividade mencionada, as oficinas de leitura, as quais delinearão tentativas de contrapor reiteradas formas de expressão da afetividade em processos educativos.

O projeto de extensão que propiciou a realização das oficinas efetivou-se a partir de encontros semanais que ocorreram durante o período de um ano (1º semestre/2018 e 2º semestre/2019). O público-alvo das oficinas foi constituído por crianças de diferentes faixas etárias (dos seis aos dezessete anos de idade) e com distintos níveis de aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos das oficinas foram delineados com base nas observações realizadas no contexto do CTC, uma vez que estas possibilitam novos olhares e formas de atuação com as crianças. Já como recorte analítico-interpretativo, considerando os limites de extensão desta produção textual, selecionou-se quatro encontros, dentre os dezessete realizados, para serem descritos e problematizados.

Encontro 1: a Afetividade na Relação com o Outro

Para o primeiro encontro realizado, planejaram-se diferentes vias de intervenção, com o intuito de reconhecer o campo de ação e as crianças, entendidas como co-produtoras das atividades a serem desenvolvidas. Tencionava-se, neste momento, o fomento de vivências de afetos, refletindo sobre as mesmas e mediando o reconhecimento dos sentimentos de si e dos outros.

A fim de que fosse estabelecido um vínculo inicial, propôs-se uma dinâmica na qual cada criança deveria falar o nome, a idade, o que gostava e o que não gostava. Apesar de algumas crianças terem demonstrado certo receio e timidez, de um modo geral, houve engajamento na atividade, uma vez que elas relataram aspectos peculiares de suas vivências.

Posteriormente, sugeriu-se às crianças a realização de uma atividade que utilizasse uma música com diferente altura e intensidade, de forma a trazer à tona diversos estímulos para distintas afecções (SAWAIA, 2000). Neste momento, propôs-se às crianças que dançassem conforme o ritmo da música.

Apesar de algumas crianças terem se envolvido na atividade, outras se mostraram reticentes por revelarem preferência por outro gênero musical. Em razão disso, a atividade teve pouca duração e optou-se por seguir o planejamento da próxima atividade que consistiria em fazer a leitura da história de um livro de literatura infantil.

O livro escolhido para leitura foi “Sentimentos” de Libby Walden (2017), o qual aborda diversos sentimentos de modo compreensível e sem preconceitos. Em princípio, planejou-se ler a história para que as crianças, ao final, discutissem sobre o assunto tratado. Entretanto, durante a leitura, as crianças se empolgaram e optaram por comentar o livro página a página, demonstrando interesse em explicar o que seria cada sentimento: medo, raiva, tranquilidade, carinho, entre outros.

Convém mencionar que, mesmo não havendo domínio conceitual prévio, pela maioria das crianças, no que tange aos sentimentos, constatou-se que elas eram capazes de elencar uma diversidade de experiências que faziam parte de sua cotidianidade. Estas experiências, por sua vez, permeadas por um turbilhão de sentimentos decorrentes de vivências como: violência doméstica, *bullying* na escola, entre outras, evidenciaram o quão fundamental seria criar um espaço de escuta e acolhimento às crianças e aos adolescentes que frequentavam o CTC.

Após a leitura do livro literário, distribuiu-se às crianças folhas de papel A4 e propôs-se a elas que fizessem um desenho para expressarem os sentimentos relatados. Entretanto, para a surpresa das proponentes, as crianças alteraram a proposta de realização da atividade gráfica e utilizaram os papéis que lhes foram entregues para fazerem dobraduras, se envolvendo em uma situação de *jogo simbólico*, conforme acepção de Vigotski (2007).

Em face disso, reiterou-se às crianças que elas poderiam expressar os sentimentos vivenciados, recorrentes ou peculiares, do modo que preferissem. Na sequência, foi solicitado às crianças que discorressem livremente sobre as produções realizadas em dobradura. Neste momento, observou-se que os relatos foram bastante significativos no que tange às histórias individuais, possibilitando tanto uma aproximação das proponentes da oficina com as crianças, como um espaço para a expressão e a nomeação dos sentimentos que lhes apresentavam ainda nebulosos no que dizia respeito à conceituação.

Encontro 2: a Relação entre Corpo, Afetividade e Pensamento

No segundo encontro realizado, propuseram-se às crianças experiências envolvendo o corpo, a afetividade e o pensamento, fomentando discussões e reflexões instigantes e promitentes. Para que a atividade proposta fosse cumprida pelas crianças, adotou-se como parte dos procedimentos metodológicos a apresentação de trechos do filme “Divertida Mente”, dirigido por Pete Docter (2015). O filme apresenta as emoções personificadas, de forma lúdica, buscando representar a dinâmica psíquica sem que haja a supressão de uma ou outra emoção no *drama* da vida humana (VIGOTSKI, 2000).

Com duração de 28 minutos, esta atividade inicial foi a única que conseguiu contemplar todas as crianças, mesmo

com a diferença de idade existente entre elas, uma vez que todas assistiram e interagiram ao vídeo apresentado. Após o final do trecho do filme reproduzido, iniciou-se uma discussão que procurou resgatar os conceitos trabalhados no encontro anterior, como: alegria, tristeza, raiva, medo, entre outros. Enfatizou-se a importância da totalidade e do equilíbrio das emoções, evidenciando que querer sentir somente alegria o tempo todo, por exemplo, não necessariamente seria algo bom, fator que incentivou a discussão.

Inicialmente, o objetivo era discutir a relação entre as emoções, os distintos sentimentos existentes e as outras funções da consciência humana, como a memória e a imaginação. Entretanto, as crianças se mostraram indispostas para dar continuidade às discussões empreendidas, que lhes pareciam complexas.

Assim, em razão do desinteresse demonstrado, iniciou-se a leitura do livro “A Parte que Falta”, de Shel Silverstein (2018), o qual aborda a história de um personagem circular que está incompleto e em busca de uma parte que lhe falta, correspondente a uma fatia de pizza.

No livro, o personagem circular se encanta com borboletas e minhocas enquanto procura a parte que lhe falta. No entanto, à certa altura, quando o personagem em questão encontra o que lhe falta, deixa de apreciar aquilo que lhe é tão caro.

Em princípio, houve interesse e participação da maioria das crianças. Discutiu-se sobre a demanda incessante por buscar aquilo que nos falta, ressaltando que quando encontramos o que supostamente nos falta, novos elementos passam a se apresentar como faltantes.

É importante destacar que as crianças atentas à leitura da história demonstraram ter compreendido que não seria possível promover a mera dissociação entre algo que há de bom e algo que há de ruim, uma vez que o importante é o processo de busca, imbricado pelo sentimento de esperança, o qual revela, em si, ser uma potência na trajetória da vida humana.

A última parte da atividade proposta objetivava a manifestação das emoções discutidas através da expressão corporal. Para isso, dividiu-se a turma em dois grupos e criou-se situações reais que deveriam ser interpretadas pelas crianças para que expressassem suas emoções através de mímicas, sendo que um dos grupos deveria adivinhar a qual emoção o outro grupo fazia referência. Neste momento, considerando a intensa movimentação corporal, houve total adesão e maior engajamento entre as crianças durante o desenvolvimento da atividade.

Encontro 3: Afetividade e Preconceito Racial

A partir do objetivo principal do encontro, fomentaram-se discussões relacionadas ao sofrimento diante do preconceito de cor/raça. Ao considerar que a

afetividade é constituída pelas significações sociais e, ainda, que o contexto sócio-político também é marcado pela exclusão social frente a questões étnico-raciais e de gênero, notou-se que tratar deste aspecto tornava-se algo essencial. Ademais, como outros membros da equipe executora do Projeto de Extensão trabalharam anteriormente questões de gênero, optou-se por transversalizar esta discussão, tendo como prioridade o preconceito racial.

O primeiro momento do encontro consolidou-se a partir da realização de uma atividade que envolvia a brincadeira “caça ao tesouro”. Nesta atividade, as crianças deveriam encontrar diversos lápis de cor que haviam sido escondidos em lugares distintos do CTC e que possuíam cores diversas: marrom, amarelo, preto, branco, entre outras. Em meio a estes lápis, inseriu-se um lápis cuja nuance denominou-se pela sociedade, em determinado contexto histórico e social, como “lápis cor de pele”.

As crianças ficaram bastante empolgadas com a atividade e se organizaram em pequenos grupos, demonstrando grande engajamento ao procurarem coletivamente os lápis escondidos. Quando todos os lápis foram encontrados, as crianças se reuniram no grande grupo, a fim de descobrirem quem havia encontrado o “lápis cor de pele”. A partir disso, iniciou-se uma intensa discussão sobre a cor do lápis, questionando se a cor das pessoas presentes era de fato da cor do referido lápis. Então, as crianças se posicionaram afirmando que não era possível nomear a tonalidade do lápis como “cor de pele” como

universal, uma vez que as pessoas possuíam diferentes cores de pele.

Em seguida, iniciou-se a leitura coletiva do livro “Lápis cor de pele”, da autora Daniela de Brito (2018), de tal forma a incentivar ainda mais a participação das crianças. Enquanto algumas delas se empolgaram com a proposta de fazer parte da contação de história, outras preferiram apenas ouvir a história e apreciar as ilustrações contidas no livro.

O livro “Lápis cor de pele” conta a história de Ana, uma menina que, intrigada com o “lápis cor de pele”, de tonalidade rosada, compara-o com a cor de sua pele, com a cor da pele de seu irmão, de sua mãe e também de seu pai.

A cada página virada, as crianças conversavam umas com as outras expressando suas opiniões e sentimentos. Apesar de, em alguns momentos, as crianças se dispersarem, ainda assim, a leitura conjunta do livro propiciou um momento maior de envolvimento pelo fato das mesmas se interessarem pelo enredo da história, se identificarem com os personagens e se transportarem, através do imaginário, para o contexto da narrativa.

Convém mencionar que, por meio da história contada, foram mediadas questões que problematizaram e aproximaram as crianças ao debate sobre a diversidade, de modo a combaterem o preconceito racial, gerador de sofrimento e violência.

As crianças também foram instigadas a trazerem à tona suas vivências relacionadas à temática abordada.

Conversou-se com as crianças a respeito do reconhecimento de cada uma delas acerca de suas características, de sua cor e raça. Durante a atividade, uma delas perguntou para uma das proponentes da oficina: “E quando as outras pessoas falam que sua cor é feia?” Esta pergunta possibilitou a discussão a respeito da magnificência que existe na diversidade e na particularidade de cada ser humano. As crianças falaram qual era sua cor e como era seu cabelo e seus olhos, permitindo que cada uma percebesse a diversidade que compunha aquele contexto social.

Posteriormente, as crianças foram levadas para frente de um espelho disposto na sala onde estava sendo realizada a oficina para que se olhassem, reconhecessem suas diferenças e percebessem a grandiosidade da diversidade.

Ao término da atividade, propôs-se às crianças a produção de pinturas em folha de papel com tintas preta, amarela, branca e marrom, enfatizando a pluralidade e a possibilidade de expressão de todas as cores. A maioria das crianças se envolveu na atividade, realizando produções simbólicas extremamente significativas que faziam alusão à situações de discriminação e preconceito por elas vivenciados.

Encontro 4: Afetividade e (Des)Construção nas Relações Grupais

O objetivo principal deste encontro foi discutir as relações grupais e o afeto contido nas diversas formas de

interação social. Como proposta inicial, as crianças foram convidadas a irem até o “canto da leitura” – espaço específico no interior da sala onde os encontros ocorriam, o qual era separado por um cortina, contendo um tapete, algumas almofadas e uma prateleira com diversos livros de literatura infantil.

O livro selecionado para leitura, intitulado “Penas pro ar”, de Tânia Martinelli (2009), conta a história de um galo muito mandão que não respeitava as galinhas de seu galinheiro e também não queria trabalhar. Até que, certo dia, este galo folgado e autoritário foi confrontado por uma “franguinha cheia de iniciativa” de outro galinheiro que explicitou a ele todos os seus erros e que apresentou-lhe outro sistema de trabalho.

Para além de galos e galinhas, o livro infantil aborda o autoritarismo e o controle de uns sobre os outros, bem como a força da união na derrubada de um sistema que na história se mostra, desde o início, fadado ao fracasso.

Durante a leitura do livro, as proponentes da oficina decidiram lançar às crianças diversas questões como: “O que vocês acharam desse galo?”, “O que vocês acharam da atitude da galinha?”, entre outras, com o intuito de obterem maior participação das crianças.

Estas questões visavam instigar uma discussão sobre o sofrimento e os aspectos ético-políticos, tendo em vista a organização societária vigente, uma vez que sentimentos de medo, tristeza e culpa individualizam os problemas sociais de opressão e transversalizam os modos de subjetivação.

Neste sentido, fez-se mister abordar estes aspectos colocando em perspectiva a coletividade e relacionando-a à potência de ação de cada sujeito.

Entretanto, após a discussão realizada, ao questionar o que a história havia representado para cada uma das crianças, notou-se que as mesmas demonstraram ter obtido outra compreensão, uma vez que, ao discorrerem sobre a galinha confrontadora, qualificaram-na como “fofoqueira”.

Por esta razão, empreendeu-se um longo debate para que as crianças refletissem sobre o fato de que a adjetivação atribuída à galinha correspondia à emissão de uma opinião, que, embora devesse ser considerada, não passava de uma suspeita que precisaria ser confrontada com a análise dos fatos narrados na história em sua totalidade. Deste modo, enfatizou-se às crianças outros elementos que não estavam sendo por elas considerados, como a relevância de se trabalhar no coletivo e ter respeito pelo outro.

Após finalizar a discussão da história, propôs-se às crianças uma brincadeira que estivesse relacionada à fábula narrada sobre o galo arrogante e mandão. A brincadeira escolhida foi “Mestre mandou”, uma vez que, na brincadeira, um dos participantes assumiria o papel de mestre e seria responsável por dar determinadas ordens aos demais jogadores, que, por sua vez, deveriam apenas obedecê-las.

Depois da explicação dada às crianças sobre as regras da brincadeira, as mesmas ficaram eufóricas e todas manifestaram desejo em ser o “mestre”. Frente ao impasse

criado, decidiu-se que cada uma delas assumiria o papel de mestre em uma das rodadas. As crianças se divertiram bastante, não apenas ao proferirem as ordens em tom de desafio, mas também ao chamarem a atenção para que todos os colegas participassem de modo efetivo.

Posteriormente, sugeriu-se às crianças outra brincadeira, desta vez relacionada ao outro galinheiro mencionado na história, onde todos os personagens se ajudavam e se respeitavam. Deste modo, as crianças foram levadas ao pátio para brincarem de “Pique-pega de corrente”, a qual consistia em um pique-pega tradicional com o adicional de que cada criança pega deveria dar as mãos às outras formando uma corrente para, conjuntamente, pegarem as demais crianças. Durante toda a brincadeira, aspectos destacados na história lida eram lembrados com o intuito de reiterar que as crianças somente conseguiriam pegar as outras se trabalhassem em equipe e respeitassem os limites e habilidades de cada uma.

Ao final da brincadeira, problematizaram-se e compreenderam-se aspectos relacionados ao autoritarismo, ao conformismo e aos afetos envolvidos em sistemas hierarquizados e cooperativos.

Para Além dos Dados...

Em face dos questionamentos que emergiram em cada um dos encontros realizados, para compreender a afetividade, vislumbrou-se a imprescindibilidade em fundamentar-se em um referencial teórico consistente,

como a Psicologia Histórico-Cultural, conforme definido por Machado, Facci e Barroco (2011).

Através da linguagem oral e gráfica as crianças expressaram a vivência diária da violência, da discriminação, do sofrimento e da exclusão social, além de revelarem a violação de seus direitos básicos (SANTOS, 2018).

Em vários momentos, observou-se que faltavam às crianças palavras para nomear sentimentos relacionados ao afeto. Por outro lado, mesmo nas situações em que estas palavras faziam-se presentes, as mesmas irrompiam permeadas por um sentido deturpado daquele que correspondia ao real.

É possível citar, por exemplo, a contraditoriedade entre “agir com violência” e “ter cuidado com o outro”, a qual apresentou-se diversas vezes no discurso das crianças, uma vez que elas verbalizavam que a ação de “bater”, presente nas mais díspares circunstâncias vivenciadas por elas, significava “cuidar”.

A partir disso, compreendeu-se que a apropriação da linguagem e dos instrumentos culturais, assim como as mediações simbólicas resultantes desta apropriação, afetavam as afecções construídas pela sociedade em determinado momento histórico (SANTOS; LEÃO, 2012). Deste modo, entender a conotação do afeto na educação evidenciou-se como fundamental para a construção de uma *práxis* libertadora.

Portanto, com base na ação de extensão desenvolvida, notou-se que os livros de literatura infantil mostraram ser

uma ferramenta ímpar para trabalhar a afetividade, pelo fato de utilizar metáforas e fantasias ao problematizar temas melindrosos e de difícil compreensão. Sendo assim, constatou-se que através dos livros literários é possível construir e ampliar olhares acerca do mundo, da existência humana, das experiências e dos afetos (BARROCO; SUPERTI, 2014). Partindo desta premissa, abordou-se a afetividade de modo indissociável ao psiquismo e às vivências, efetivando-se assim um delineamento destas.

Durante os encontros, as crianças expressaram oral e graficamente (e, ainda, através do jogo simbólico) situações em que experienciaram os sentimentos de medo, raiva, vergonha, alegria, tristeza, entre outros. Uma criança relatou que sentia muita raiva no momento em que sofria *bullying*. Outra descreveu a tristeza que sentia quando diziam que a cor de sua pele era feia e, outra, ainda, proferiu uma fala relevante ao reconhecer-se e admirar-se como menina preta.

Constatou-se, diante disso, a proeminência da relação entre afetividade e potência comunitária (SAWAIA; ALBUQUERQUE; BUSARELLO, 2018). As relações construídas na mediação entre os membros da equipe executora e as crianças, e entre as crianças e seus pares, proporcionaram mudanças na forma como cada qual se afetava na relação com o mundo e o modificava criativamente, em um processo dialético.

O último encontro foi representativo no que tange à consolidação desses laços, sendo expresso pelas crianças.

Ainda que no âmbito micropolítico, o reconhecimento dos sentimentos em si e no outro, da cor da pele, do contexto histórico e cultural e das possibilidades de mudança, foi demonstrado pelas crianças por meio de ações e diálogos autênticos, dando indícios da força e da magnitude da afetividade.

Considerações Finais

Ponderar acerca da experiência proporcionada pela ação de extensão “História meio ao contrário... Literatura Infantil, Consciência Crítica e Formação Humana no Centro de Trabalho Comunitário” implica, em primeiro lugar, estimar sua relevância no processo formativo dos próprios membros da equipe executora e dos funcionários do Centro de Trabalho Comunitário (CTC). Mediante os encontros, depreendeu-se uma articulação entre teoria e prática, forma única de contemplar uma *práxis* efetivamente guiada à transformação.

Assim sendo, do conhecimento sistematizado alinhou-se todo o planejamento e as intervenções realizadas, os quais, ao serem confrontados com a complexidade da realidade concreta, possibilitou a interposição da necessidade de problematizar por meio de novos estudos teóricos a relevância do saber sistematizado e da atividade criadora, imbricada pela afetividade, na vida humana.

Ao longo desse processo, a percepção mais proeminente foi o modo com o qual o contexto

sócio-histórico tem profícua relação com a afetividade, superando a mera condição biológica ou puramente ontogenética. Essa articulação se deu tanto pelos dizeres, quanto pelas ações das crianças ao relatarem como “naturais” situações de violência causadoras de sofrimento, e ao demonstrarem inquietação enquanto refletiam sobre o afeto.

Diante disso, apreendeu-se que a afetividade é tema vital em prol de mudanças sociais, o qual transcende o campo educacional especificamente. A supressão dos afetos em termos de sua nomeação e validação foi problematizada enquanto modo de manutenção da dominação. Então, buscou-se proporcionar situações para sua expressão através da literatura infantil. Articularam-se momentos de reconhecimento das emoções e dos sentimentos, assim como de experiências corporais que apontassem a totalidade em ser afetado, de reflexões sobre a relação entre afeto e preconceito e de vivências que pudessem levar as crianças a relações verdadeiramente humanizadas.

Não obstante, durante os encontros propostos, intercorreram alguns desafios. A proposta do CTC, por não se enquadrar como educação escolar, propiciava maior autonomia às crianças na decisão de participar (ou não) das atividades ofertadas, além de permitir que ocorressem a evasão das crianças e a grande rotatividade entre elas no que dizia respeito à frequência. Neste sentido, as dinâmicas de apresentação inicial tiveram de ser repetidas, pois muitos não lembravam o que havia sido trabalhado ou não estavam

no encontro anterior. Assim, a cada encontro era preciso retomar discussões prévias e estabelecer uma conexão com o assunto escolhido para aquele momento.

O planejamento de atividades e a escolha dos livros de literatura infantil que atendessem as faixas etárias distintas também se impuseram como grandes obstáculos. Ademais, elementos como a dispersão ou a indisposição das crianças em determinados horários tornou-se um desafio aos membros da equipe executora da ação de extensão, de tal modo que metodologias e formas de criar vínculos precisavam ser sempre repensados e recriados.

Por fim, cabe ressaltar que as reflexões apresentadas acerca da afetividade não se esgotam. Sendo assim, dada sua importância aos espaços de humanização e transformação social, novos estudos teóricos e práticas inovadoras devem ser trilhados de modo incessante. Reitera-se que assumir uma postura comprometida eticamente contra todas as formas de desigualdade e exclusão, indubitavelmente, demandam conquistas no território da afetividade.

Referências

BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. VIGOTSKI E O ESTUDO DA PSICOLOGIA DA ARTE: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO. **PSICOLOGIA & SOCIEDADE**, BELO HORIZONTE, N. 26, V. 1 P. 22-31, ABR. 2014.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. EDUCAÇÃO É A BASE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/ABASE/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/) ACESSO EM: 04 MAI. 2021.

BRITO, D. **LÁPIS COR DE PELE**. SÃO PAULO: CORTEZ EDITORA, 2018.

CURY, A.; CURY, C.; LEHN, P. **AS ARMADILHAS DA MENTE E O CÓDIGO DE INTELIGÊNCIA**. 2. ED. SÃO PAULO: ESCOLA DE INTELIGÊNCIA, 2016.

DELARI JUNIOR, A. SENTIDOS DO "DRAMA" NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI: UM DIÁLOGO NO *LIMIAR* ENTRE ARTE E PSICOLOGIA. **PSICOLOGIA EM ESTUDO**, MARINGÁ, N. 16, V. 2, P. 181-187, OUT./DEZ. 2011.

DIVERTIDA MENTE. PRODUÇÃO DE JONAS RIVERA E DIREÇÃO DE PETE DOCTER. ESTADOS UNIDOS: PIXAR ANIMATION STUDIOS, 2015. (95 MIN.), BLU-RAY, SON. COLOR.

DORIA, N. G. O CORPO NA HISTÓRIA: A DUPLA NATUREZA DO HOMEM NA PERSPECTIVA MATERIALISTA DIALÉTICA DE VIGOTSKI. **ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA**, RIO DE JANEIRO, N. 56, V. 1, P. 34-48, JUN. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: PARA QUÊ?** SÃO PAULO: CORTEZ EDITORA, 2002.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. TEORIA DAS EMOÇÕES EM VIGOTSKI. **PSICOLOGIA EM ESTUDO**, MARINGÁ, N. 16, V. 4, P. 647-657, OUT./DEZ. 2011.

MARTINELLI, T. A. **PENAS PRO AR**. SÃO PAULO: POSITIVO, 2009.

SANTOS, L. G.; LEÃO, I. B. O INCONSCIENTE SÓCIO-HISTÓRICO: NOTAS SOBRE UMA ABORDAGEM DIALÉTICA DA RELAÇÃO CONSCIENTE-INCONSCIENTE. **PSICOLOGIA & SOCIEDADE**, BELO HORIZONTE, N. 24, V. 3, P. 638-647, 2012.

SANTOS, S. D. M. AS ARMADILHAS E ILUSÕES DOS LIVROS DE AUTOAJUDA INFANTIL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR. *In*: CHAVES, J.C.; BITTAR, M.; GEBRIM, V. S. **ESCRITOS DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA** V. II. CAMPINAS, SP: MERCADO DE LETRAS, 2015.

SANTOS, S. D. M. **HISTÓRIA MEIO AO CONTRÁRIO...** LITERATURA INFANTIL, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E FORMAÇÃO HUMANA NO CENTRO DE TRABALHO COMUNITÁRIO. (PROJETO DE EXTENSÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, GOIÂNIA, BRASIL, 2018.

SAVIANI, D. **ESCOLA E DEMOCRACIA**. 34 ED. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2001.

SAWAIA, B. B. **A EMOÇÃO COMO LOCUS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO:** UMA REFLEXÃO INSPIRADA EM VIGOTSKI E NO SEU DIÁLOGO COM ESPINOSA. IN: III CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH. CAMPINAS, SÃO PAULO, BRASIL, 2000.

_____. PSICOLOGIA E DESIGUALDADE SOCIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE LIBERDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. **PSICOLOGIA & SOCIEDADE**, FLORIANÓPOLIS, N. 21, v. 3, p. 364-372, SET./DEZ. 2009.

_____; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F. **AFETO & COMUM:** REFLEXÕES SOBRE A PRÁXIS PSICOSSOCIAL. SÃO PAULO: ALEXA CULTURAL, 2018.

SILVERSTEIN, S. **A PARTE QUE FALTA**. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 2018.

TOASSA, G. **EMOÇÕES E VIVÊNCIAS EM VIGOTSKI:** INVESTIGAÇÃO PARA UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL. (TESE DE DOUTORADO). UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL, 2009.

VIGOTSKI, L. S. MANUSCRITO DE 1929 (VIGOTSKI). A PSICOLOGIA CONCRETA DO HOMEM. CAMPINAS, **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, ANO XXI, N. 71, p. 21-44, JUL. 2000.

_____. **TEORIA E MÉTODO EM PSICOLOGIA**. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2004.

_____. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2007.

_____. **A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM**. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2009.

WALDEN, L. **SENTIMENTOS**. SÃO PAULO BRASIL: CIRANDA CULTURAL, 2017.