



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Dissertação de Mestrado**

Carolina de Souza Freire

**VIVÊNCIAS EMOCIONAIS DE ADOLESCENTES NA ATIVIDADE EDUCATIVA:
UM OLHAR PELA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Brasília

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

Ps de Souza Freire, Carolina
Vivências emocionais de adolescentes na atividade
educativa: um olhar pela perspectiva Histórico-Cultural /
Carolina de Souza Freire; orientadora Patrícia Lima Martins
Pederiva. -- Brasilia, 2025.

p.143

1. Emoções. 2. Educação. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4.
Vivências. 5. Adolescência I. Lima Martins Pederiva,
Patrícia, orient. II.

Carolina de Souza Freire

**VIVÊNCIAS EMOCIONAIS DE ADOLESCENTES NA ATIVIDADE EDUCATIVA:
UM OLHAR PELA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Educação e
Diversidade na Infância, Juventude e
Vida Adulta – EDIJA.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima
Martins Pederiva.

Bolsa Capes

Brasília

2025

Carolina de Souza Freire

**Vivências emocionais de adolescentes na atividade educativa: um olhar pela
perspectiva histórico-cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade na Infância, Juventude e Vida Adulta – EDIJA.

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora/Presidente) PPGE – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília – UnB

Prof^o Dr. Fauston Negreiros (UnB - Membro Interno)

Prof^o Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves (Faculdades Estácio/DF- Membro Externo)

Dra. Daiane Aparecida Araújo de Oliveira (Colégio Ciman - Suplente)

Brasília,

2025

O presente trabalho foi realizado com apoio de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

AGRADECIMENTOS

Sem nenhuma dúvida, a primeira pessoa que preciso agradecer por eu ter chegado até aqui, é a *Elis*. A minha amiga-irmã (mais uma, nem tenho tantas assim, né?), pessoa que admiro demais e em quem me inspiro. É sempre muito bom te ouvir e aprender contigo. É minha parceira de tantas gargalhadas e besteiras (que ninguém é só nerd), viagens teóricas (porque viagem mesmo a gente precisa combinar), mas também de conversas íntimas e delicadas, choros e velas. Foi ela quem me escutou, e me ajudou a entender as minhas emoções, esteve atenta e sagaz (como sempre!) até último ponto final. Foi ela quem acreditou em mim antes de eu mesma conseguir fazer isso. Essa dissertação só existe porque você me encorajou, esteve comigo e me ajudou a amar o que sou e acreditar naquilo que sinto e vejo. Seu olhar transformou o meu, serei eternamente grata por isso.

À *Pat*, minha orientadora querida, que curou tantas coisas em mim! Ao me ensinar que a academia pode (e deve!) ser leve, fundada no afeto bom e na colaboração, que é o que fortalece a gente e nos faz querer um mundo melhor. Que maravilhoso te reencontrar e ter a certeza que tinha que ser você nessa travessia acadêmica. Só você pra revolucionar e transformar tudo aqui dentro de mim! Obrigada por me ensinar a botar fé no que eu penso, a confiar no que eu vejo, no que eu sinto e em quem eu sou. E, acima de tudo, obrigada pelo imenso respeito que tem por nós, seres humanos. Я тебя люблю!

Quero agradecer à *Capes*, a gente sabe da importância de se investir em pesquisas em nosso país, ainda mais nesses tempos sombrios marcados por negacionismos e ataques à ciência, investir em bolsas é também um ato político de resistência.

Ao meu grupo de pesquisa mais maravilhoso que existe, que sempre explodia minha cabeça com tanta ideia boa de se pensar. Vocês são testemunho da força do coletivo. Que presente foi conhecer vocês!! Obrigada pela parceria, amizade, risadas, respeito e revolução. Obrigada: *Amanda, Angélica, Bento, Dai, Dennis, Elis* (de novo e sempre!) *Iara, Leandro, Lóide, Marta, Toninho e Vivi*. Vocês moram no meu coração pra sempre! Essa dissertação é nossa!

Ao *Pedro*, parceiro de vida, por ser apoio, amor leve, gostoso e divertido. Por onde for, quero ser seu par.

Ao *Igor*, meu filhote, que me inspira a querer ser uma pessoa melhor desde 2010.
Sinto um orgulho imenso em ser sua mãe, te admiro muito!

Aos meus queridos e maravilhosos adolescentes: *Ellie, Jujuba, Mike e Pablo* aprendi tanto com vocês! Obrigada por dividirem seus pensamentos sobre as coisas do mundo comigo, vocês me transformaram. Pra sempre levarei vocês comigo.

Às mães que “emprestaram” seus filhos e filhas para participar desta pesquisa!
Viram como eles e elas são incríveis?

Ao *Guto Charan*, por quem sinto carinho e admiração enormes. Obrigada por ter contribuído primorosamente nas ideias aqui escritas.

Ao profe *Fauston*, também por se afeto na academia, te admiro!

À professora *Cristina Massot Madeira Coelho*, tão querida!

Esse percurso do mestrado foi potente e transformador! Cheguei com medo e tô saindo corajosa, doutorado que me espere!

Aos colegas das turmas que passei, pelas discussões maravilhosas. Todo mundo tem algo a ensinar!

À *Maria Helena*, a quem tenho muito carinho. Obrigada pelas inúmeras gentilezas e risadas, e por ler e apontar caminhos lá no começo, no projeto de pesquisa.

À minha *mãe* e ao meu *pai*, que sempre foram apoio, chão, lar e voo. O amor de vocês me transforma. Eu sinto muito amor por vocês! Obrigada por tanto!

Aos meus irmãos, com quem aprendi sobre companheirismo, justiça e a contar com o outro: *Emerson, Cristiane, Davi, Rubens, Walmir, Juliana, Anderson, Rafael, Cintia, Ludimila, Tiago, Mirna, Israel, Hércules, Breno, Tílio e Luzia*. É sempre interessante falar de vocês!

À minha sogra *Beth*, pela parceira e apoio!

Aos amigos que torceram, apoiaram e entenderam minha ausência: *Edilene, Helton, Ludi Godoi, Sandra Costa, Sheilinha, Cecília, Claudiny, André Phelipe, Stella, Michele, Paty, Ju, Xill, Breno, Laru, Narinha, Thata, Nandinho, Vanessa, Marília*.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo compreender como adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos na escola, a partir da perspectiva Histórico-Cultural. Fundamentada nas contribuições de Vigotski sobre o papel das emoções no desenvolvimento humano, a pesquisa utilizou o grupo focal como ferramenta investigativa, criando um espaço de escuta e reflexão entre os participantes. As vivências foram consideradas unidade de análise e analisadas a partir da ferramenta Palavra, que possibilitou a compreensão dos sentidos e significados dessas vivências no ambiente educativo. Os resultados destacam a importância de reconhecer os afetos como parte constitutiva do desenvolvimento humano e de integrá-los à prática educativa, sobretudo na adolescência.

Palavras-chave: Vivências, Emoções, Educação, Adolescência, Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand how adolescents experience the dimension of affect in school, based on the Historical-Cultural perspective. Grounded in Vygotsky's contributions on the role of emotions in human development, the research employed focus groups as an investigative tool, creating a space for listening and reflection among participants. The lived experiences were considered the unit of analysis and examined through the analytical tool Word, which enabled the understanding of the meanings and senses attributed to these experiences within the educational environment. The findings highlight the importance of recognizing affect as a constitutive part of human development and integrating it into educational practice, especially during adolescence.

Keywords: Lived experiences, Emotions, Education, Adolescence, Historical-Cultural Theory.

SUMÁRIO

COMO CHEGUEI ATÉ AQUI - MEMORIAL	11
EMOÇÕES EM TRANSFORMAÇÃO – UMA INTRODUÇÃO.....	18
1 EMOÇÕES EM VIGOTSKI.....	23
2 A ADOLESCÊNCIA PELA LENTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	29
2.1 A imaginação na adolescência segundo a teoria Histórico-Cultural.....	39
2.2 De que adolescência estamos falando	42
3 CAMINHO METODOLÓGICO – PALAVRA, EMOÇÕES E VIVÊNCIAS.....	45
3.1 Percurso metodológico para entender as emoções na adolescência.....	48
3.2 As vivências como unidade de análise na Teoria Histórico-Cultural.....	50
3.3 Ferramenta de análise: a Palavra como microcosmo da consciência.....	52
4 RESULTADO: EMOÇÕES EM MOVIMENTO, ESCOLA EM SILÊNCIO.....	57
4.1 A chegada até os e as adolescentes: Construindo confiança e escuta.....	57
4.2 O primeiro encontro: Apresentação.....	58
4.3 Segundo encontro: Entrando no tema das emoções.....	61
4.4 Terceiro encontro: As emoções na escola.....	82
4.5 Quarto e último encontro: Aprofundando as reflexões e despedida.....	100
5 AFETOS QUE INSISTEM:O QUE ECOA DEPOIS DA ESCUTA.....	132
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXO.....	141

COMO CHEGUEI ATÉ AQUI - MEMORIAL

Para começar a falar sobre o tema que me propus, preciso, antes, dizer de onde estou partindo. As coisas que nos movem de curiosidade sempre têm um começo em algum momento na nossa história de vida, essas coisas, por vezes, se complexificam com nossa experiência, outras vezes, adormecem e ficam esperando uma nova ideia para rebrotar e mover tudo de novo. Essa é a beleza do nosso desenvolvimento! Estamos em constante movimento e transformação, afetamos e somos afetados o tempo todo nas relações que estabelecemos com as pessoas e o mundo a nossa volta. As coisas que me movimentaram começaram na minha infância (acho que na maioria das pessoas, começa aí também), uma época mágica e, por vezes, dolorosa.

Eu nasci nos anos 80, em janeiro de 1982 para ser mais exata. Naquela década, o Brasil começava a se reerguer dos 21 anos de ditadura militar que terminaria depois, em 1985. Era um momento de abertura política e do real entendimento da crise econômica e social que estávamos mergulhados. A inflação “nas alturas” era noticiada constantemente e sentida por nós nas prateleiras do supermercado. O desemprego era alto. Havia o assombroso aumento da desigualdade social. O país estava atolado em dívidas. Esse período foi marcado por uma atmosfera de instabilidade e muita insegurança.

A volta da democracia trouxe um alento e grandes expectativas de melhora. O sentimento de esperança foi extremamente importante para o crescimento dos movimentos sociais e de luta pelos direitos humanos. Num movimento gradual e crescente de várias frentes, iniciou-se a elaboração da Constituição Federal e, em 1988, ela foi promulgada. Esse, foi um marco na nossa história, pois representou um passo importante na consolidação da democracia e na garantia de direitos fundamentais das e dos cidadãos. Logo após, o estatuto que garantiria às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los contra negligência, maus-tratos, violência e exploração seria criado. Foram dez anos de mudanças profundas e de desafios imensos no qual os brasileiros lutaram por liberdade, justiça e igualdade em diversas esferas da vida social e política.

É nesse momento histórico que a minha trajetória começa a se delinejar. Eu venho de uma família grande, tenho 17 irmãos, sim, meus pais têm 18 filhos ao todo. Eu disse que era grande! Adoro ver a reação das pessoas quando eu falo isso, todos se espantam. Mas me deixem explicar esse grande detalhe direito, antes que façam a pergunta infame e sempre repetida: “na sua casa não tinha televisão, não?”

Meus pais eram muito jovens quando se conheceram; os dois vinham de família kardecista¹ e foi num encontro de jovens que eles se encontraram e se apaixonaram. Como casal, eles planejaram uma família grande e ter filhos por adoção fazia parte deste plano. No primeiro ano do casamento, eles se candidataram ao CRT² em Taguatinga-DF e, logo receberam em seu lar duas crianças. Ao longo de muitos anos, a família foi aumentando gradativamente. Além dos filhos adotivos, tiveram os filhos biológicos. Ao todo, foram 12 filhos adotados e 6 biológicos. Se colocarmos numa escala, eu estaria no meio, entre irmãos mais velhos e mais novos.

Voltando um pouco no tempo dessa história...quando meus pais se preparavam para o casamento, era importante decidir onde morar, onde abrigar essa família numerosa. Junto a um grupo de amigos, também espíritas, eles compraram uma chácara em Brazlândia-DF e decidiram que lá teria um centro de estudos kardecistas e que morariam no local apenas famílias que se constituiriam por adoção. Então, além dos meus pais, outros casais que adotavam crianças também moraram nessa comunidade. Essa chácara, foi nomeada pelo grupo de amigos que a fundou de “*Lar dos Pequeninos*”. Guardo com muito amor ao nome desse lugar que vivi por tantos anos.

A chácara era enorme, tinha 5 casas ao todo, um Centro espírita onde tinha os estudos e onde se recebia muita gente de fora para os trabalhos desenvolvidos ali e, também, curiosas com o projeto desses amigos. No meio da chácara, bem na entrada principal, havia um coreto com jardim, lá comemoramos muitos aniversários, festas juninas e rodas de conversa. Ao lado, tinha um parquinho cheio de brinquedos coloridos pelos jamelões que caíam do alto da árvore. No fundo da chácara, tinha um pequeno lago lamacento e bom de nadar, que a gente se refrescava nos dias de calor. Havia, também, uma área enorme de pomar com muitos tipos de frutas e árvores boas de subir. Perto da nossa casa, tinha um curral com algumas vacas, um chiqueiro com porcos e um galinheiro e, claro, muito, muito verde.

Tínhamos muito espaço para correr, subir em árvores, tomar banho de chuva, comer fruta do pé, beber mel de abelha no favo ainda, presenciar o nascimento e a morte dos animais, beber leite direto da teta da vaca, brincar muito, dormir na grama num dia de sol em pleno inverno, caçar vagalumes e gritar junto com as cigarras. Ali, tínhamos festas

¹ O termo "kardecista" se refere a alguém que segue a doutrina espírita codificada por Allan Kardec.

² Centro de Recepção e Triagem, antigo nome do abrigo transitório para crianças e adolescentes do Distrito Federal.

juninas inesquecíveis, gincanas, encontros de música, aniversários coletivos, tinha visita do papai Noel no fim do ano, enfim...tenho muitas lembranças boas deste lugar que vivi por dezoito anos.

Quando lembro da criança que eu fui, eu consigo ver o quanto eu era (sou ainda) muito curiosa. Tudo ao meu redor era muito inspirador e aguçava minha sede de entender como as coisas funcionavam. Eu estava sempre querendo saber a origem das coisas, para que servia, observava tudo. Lembro de querer ser cientista sempre que me perguntavam, era essa a resposta. Acho que o contato íntimo com a natureza, os incontáveis momentos em que minha imaginação viajou pelo mundo das coisas e possibilidades, das diversas brincadeiras com os meus irmãos e outras crianças da chácara, sempre incitaram e impulsionaram minhas curiosidade e imaginação.

Aos 6 anos de idade, ingressei na escola, naquela época, era comum entrar na escola pela primeira vez nessa idade. Lembro do primeiro impacto ruim que esse lugar marcou em mim. Ela era uma instituição pequena, localizada em zona rural que atendia principalmente crianças de chácaras próximas. Muitos dos meus colegas vinham de famílias que se dedicavam à produção de hortaliças, frutas e criação de animais. Eram crianças que, assim como eu e meus irmãos, tinham uma relação muito próxima com a natureza. Lembro de chorar e sentir muito medo no primeiro dia de aula ao me despedir da minha mãe. Foi desesperador a separação abrupta dela, de repente ela teria que ir embora eu teria de ficar lá com pessoas que nunca vi na vida. Demorei em parar de chorar, e só conseguiram me acalmar quando minha irmã mais velha apareceu e quando me disseram que os meus irmãos estariam na sala ao lado, isso foi o que me tranquilizou um pouco. Naquele primeiro dia de aula, havia muitas crianças chorando e estranhando o lugar e as pessoas que estavam lá, assim como eu, tiveram que engolir o choro e entrar na sala para terem sua primeira aula.

Nesse lugar, encontrei muitos desafios e nenhum espaço para elaborar esse primeiro impacto e muitos outros que vieram. De cara, já entendi que a escola não era um lugar que eu poderia me sentir segura e aceitar que eu deveria estar lá sem minha mãe era uma coisa que eu tinha que lidar e ponto final. Porém, a certeza de que meus irmãos estavam lá, era muito importante para que todos esses sentimentos dozessem menos.

Ao passar das semanas, fui me sentindo cada vez menos incomodada e ir para a escola passou a ser rotina. Aos poucos, também, fui fazendo amizades com outras crianças (tenho amizades que cultivo desde aquela época), encontrei algumas professoras muito carinhosas e acolhedoras. Tudo isso contribuiu para que a permanência na escola fosse

menos sofrida, mas, ainda assim, eu não estava nem perto de compreender tudo isso que estava sentindo.

Como eu falei antes, eu nasci e cresci nos anos 80 e 90. Naquela época as crianças não tinham suas perguntas respondidas com tanta facilidade, suas queixas e choros eram atropelados pela urgência das coisas e da falta de tempo e da impaciência dos adultos. Elas também, não participavam muito das escolhas do dia-dia; a palavra de ordem era “criança não tem que querer”, “para de fazer pergunta e faz o que eu estou mandando que o adulto aqui sou eu”. Existia uma hierarquia muito forte nas relações, era claro a separação daquilo que era “coisa de adulto” e “coisa de criança”. Essa situação me impunha um abismo entre minhas dúvidas, meus medos e as respostas e o acolhimento que eu poderia receber. Muita coisa eu não entendia, e, logo percebi que as minhas dúvidas eu teria que guardar para mim.

Eu não entendia, por exemplo, por que eu não podia me relacionar com os adultos, ouvir suas conversas e ficar perto quando eles se reuniam. Por que éramos distantes? Por que eles não me ouviam? Por que eu não podia saber o que eles pensavam sobre qualquer coisa de suas vidas? Me perguntava se eles sentiam medo, ou se sentiam raiva de alguém. Será que tinham os mesmos medos que eu? Para mim, eles pareciam não ter medo de nada. Eu me perguntava como eles tinham se livrado do medo, ou se teriam deixado de sentir raiva, e como eles fizeram isso? Meus pensamentos não paravam, e dentro de mim eu lutava sozinha para tentar entender. E é claro, eu não sabia o que fazer com toda angústia e nem nomeá-la.

De uma forma geral, não só na minha família, mas em muitas outras, a abordagem com as crianças, naquela época, refletia o padrão de uma educação repressora, baseada na punição como ferramenta disciplinadora. Talvez fosse uma característica da época, que já se arrastava por gerações, que não encorajava os adultos a demonstrarem vulnerabilidade e os impediam de criar relações afetivas baseadas na confiança e no respeito ou a se manterem emocionalmente presentes na relação com as crianças.

À minha volta, não havia tempo ou, um melhor momento para me ouvirem e me explicarem o que estava sentindo, afinal, éramos muitos filhos, cada um com suas próprias demandas. E era uma mãe e um pai, avós, tias e professoras também com suas questões internas para acolher e lidar. Era difícil ter esse tempo e esse espaço. Era muita coisa acontecendo com muita gente numa casa só. Algumas coisas tinham mais prioridade que outras e a vida seguia. E na escola, que era o lugar onde eu passava a maior parte do meu dia, não havia nenhum momento ou espaço dedicado ao acolhimento de questões de ordem

emocional, afinal, eram muitos alunos e a grade curricular já estava preenchida com várias disciplinas. Não tinha lugar nenhum.

Ao longo dos anos, eu consegui compreender as complexas camadas que compunham esse período da minha história. Conseguir enxergar meus pais nos seus esforços em suprir nossas necessidades, nos oferecendo amor e atenção na medida que conseguiam; em garantir nossa saúde, bem-estar, comida no prato. Observei a nós, os filhos, nas nossas relações atravessadas por inúmeros desafios e muito aprendizado e toda emaranhada dinâmica familiar situada num determinado tempo histórico. Entendi a escola como um espaço dedicado apenas para a aprendizagem dos conteúdos sem se enxergar como um lugar onde as emoções constituem o espaço educativo e que razão e emoção juntas dinamizam nosso desenvolvimento. As emoções estão lá, não tem jeito!

Compreendi também os adultos ao meu redor, tanto da família quanto professoras (es) que eles também enfrentaram relações marcadas pela dureza e apartamento das emoções. O tanto que isso dificultava a demonstração de afeto e carinho. Imagino que tenha sido difícil para eles entenderem seus próprios sentimentos, e muitas vezes foram impedidos de expressar o que realmente sentiam. Penso que talvez eles também não tiveram suas perguntas respondidas e medos acolhidos e, por isso, precisaram erguer uma armadura para sobreviver e seguir adiante com suas vidas.

Há alguns anos, consegui, o que considero mais importante em todo esse processo, ter consciência das minhas emoções. Entender o que eu sentia e como essas emoções guiavam minhas ações foi fundamental na compreensão de mim mesma e da minha história. Ter vivenciado situações carregadas emocionalmente, sem sequer conseguir nomear o que eu estava sentindo, gerou em mim uma sensação constante de solidão, daquelas que você acha que só você sente, mais ninguém! Mas, ao entrar em contato com as minhas emoções e percebê-las na minha relação com as pessoas. Lembrar que em muitas situações na minha infância e adolescência eu senti medo, abandono e raiva das pessoas. Perceber que essas emoções guiaram o modo como eu me enxergava e me relacionava com os outros, foi como jogar luz na escuridão e ver a minha história de outra maneira, compreender que essas emoções me organizaram naqueles momentos, me possibilitou dar novos sentidos à minha história. Pude me reeducar, e assim, ficar atenta ao que eu sentia e isso me conectou comigo mesma e me ajudou a me relacionar melhor com os outros. Reparei que quando a gente se conecta com nossas emoções, as nossas relações mudam qualitativamente, passamos a caminhar no mundo com mais consciência de nós mesmos e do outro, entendendo melhor nossas limitações e

potencialidades. Grande parte desse entendimento e transformação, vieram de uma escolha pelo autoconhecimento alcançados, principalmente, em psicoterapia, num esforço intencional e incessante em conhecer e entender meus processos. Foi importante para mim ter apoio profissional para superar algumas dificuldades, me autorregular e, principalmente, reeducar as minhas emoções. Ter tido esse acompanhamento ao longo da vida, foi fundamental para alcançar essa autoconsciência. Isso me faz pensar que, se eu tivesse entrado em contato conscientemente com as minhas emoções, ainda na infância, mas principalmente na adolescência (afinal, eu estava em constante contato com meus sentimentos, mas sem saber reconhecê-los ou dar-lhes nome.) e, se eu tivesse tido um espaço de acolhimento e trabalho de compreensão emocional, não necessariamente em terapia num consultório, mas em outros espaços também, talvez meu desenvolvimento tivesse ocorrido de outra maneira; talvez eu não tivesse tantas dúvidas sobre mim mesma e as minhas relações com as pessoas que me rodeavam pudesse ter sido de outra qualidade. Se falar sobre o que se sente fosse habitual e se estivéssemos implicados conscientemente com o nosso campo afetivo, acredito que poderíamos ser seres humanos melhores.

Aos 24 anos, me formei psicóloga, e, obviamente o interesse em compreender aquilo que nos torna genuinamente humanos contribuiu para essa escolha. Quando entendi minha função nos atendimentos que prestava, e as possibilidades de transformação que eu poderia contribuir para aquelas pessoas, ficou notório a incontestável importância das emoções no desenvolvimento humano e o quanto elas temperam as relações entre nós. Pude acompanhar crianças, adolescentes e adultos que conseguiram enxergar seus sentimentos e emoções e transformaram qualitativamente seu caminhar no mundo.

Pensar sobre um outro espaço dedicado ao processo educativo das emoções tem ocupado meu tempo ultimamente. Acredito que no caminho do conhecimento científico, muitas vezes, fui guiada pela curiosidade incansável em observar os fenômenos da natureza e os intrincados processos humanos. O fazer científico não é apenas um exercício intelectual, nele estão contidos toda uma vivência e experiência profundas daqueles que observam atentamente a realidade que os cerca. A partir deste olhar, podemos enxergar o mundo sob diversos ângulos e muitas cores. Relembrando minha história de vida, o que sempre me despertou curiosidade foi aquele “entre” das relações humanas, foram os afetos que davam cor, forma, textura e ditavam o compasso das minhas relações com as pessoas. “O que é isso que estou sentido?”; “Por que este outro me provoca esse sentimento?”; “Para onde vai tudo isso?”. Durante muito tempo eu não soube dizer o que era isso e eu guardei

dentro de mim para que um dia eu pudesse encontrar algum caminho que me levasse às respostas ou a mais perguntas, talvez.

Penso que ter morado em uma comunidade e dividido a vida com muitos irmãos e outras famílias, me possibilitou aprender sobre colaboração e comunhão. Foi de lá que eu entendi que ao dividir o quarto, os brinquedos, as festas de aniversário, o mingau de aveia com banana, eu estava aprendendo sobre justiça e coletividade. Quando nós, irmãos, nos uníamos nas encrencas e ninguém dedurava ninguém, eu também aprendia sobre contar com o outro e a me sentir segura. A lição maior é a de que as coisas se tornam mais leves quando você as divide com outras pessoas e, no final, não fica pesado para ninguém. Como disse antes, essas lições só ficaram visíveis para mim mais tarde e, agora, com esse trabalho isso se mostra com mais força.

Estou aqui em defesa da coletividade no campo afetivo: em espaços coletivos onde possamos partilhar o que sentimos e nos entender enquanto humanos, nas nossas semelhanças e diversidades; nas nossas formas singulares de enxergar o mundo. Esse trabalho é, na verdade, um esforço para compreender melhor o outro que mora em mim, pois não somos seres isolados, mas seres que se constituem nas relações com os outros. A nossa existência, quem somos, não se constitui em solidão, mas na constante relação e encontro com outros seres humanos. Somos humanos porque nos relacionamos, porque trocamos, porque nos transformamos mutuamente. São essas relações que nos dão forma e sentido, e é no reflexo dessa relação que reconhecemos a nós mesmos.

EMOÇÕES EM TRANSFORMAÇÃO – UMA INTRODUÇÃO

Pretendo agora lançar algumas ideias sobre como vamos desenvolver este trabalho. Após apresentar as origens de algumas das minhas inquietações e situar historicamente o meu percurso até o ponto em que me proponho dissertar, te convido a pegar essa lente e olhar as emoções sob outra perspectiva, talvez, esse outro prisma mude o seu olhar e acrescente novas camadas às coisas que você já percebe e, assim, vamos fazendo ciência enraizada na vida e nas vivências das pessoas.

Para começar, é importante salientar que a teoria que ancora nosso pensamento e análises é a Teoria Histórico-cultural de Lev S. Vigotski³. Este autor considera as emoções como parte constituinte do desenvolvimento humano, sendo forjadas pelos signos culturais e pelas relações sociais. Elas não são apenas reações individuais, mas também meios pelos quais as funções psicológicas superiores (FPS)⁴ são formadas e reguladas ao longo da vida, e que, portanto, estão em constante transformação inseridos num processo complexo e dialético. Em adição a isso, o autor enfatiza a unidade indissociável entre afeto e intelecto em seu modelo teórico. Ele argumenta, que os afetos não são simplesmente estados emocionais independentes das funções cognitivas ou intelectivas; pelo contrário, eles estão intimamente entrelaçados e se interrelacionam dialeticamente com o desenvolvimento das outras funções superiores. Em outras palavras, não tem como separar razão de emoção, como corriqueiramente, vemos acontecer em diversos espaços, especialmente, nos ambientes educativos. Para Vigotski (1993), as emoções estão amalgamadas em nossos pensamentos e são partes inseparáveis do processo integral do raciocínio.

Como se sabe, vivemos em uma sociedade que não enxerga muito bem as emoções como peças centrais das nossas vivências e expressões genuinamente humanas. Sentimentos e emoções são esmagados pela racionalização dos processos humanos. A lógica que opera é a do controle das emoções a partir da proibição de senti-las ou de expressá-las. Aprendemos desde muito cedo a silenciar e esconder nossos sentimentos. Crescemos e nos tornamos adultos incapazes de lidar com as próprias emoções. Temos dificuldades em entender e até em nomear o que sentimos. O que queremos dizer é que esse distanciamento imposto entre nós e nossas emoções tem dificultado o desenvolvimento da consciência sobre o que sentimos, comprometendo também a possibilidade de nos regularmos emocionalmente. Diante disso, torna-se fundamental ampliar os espaços que

³ Optamos por essa grafia por ser a mais utilizada recentemente nas traduções brasileiras, exceto as referências, que serão escritas conforme a grafia do texto original.

⁴ Esse termo será mais bem desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho.

possibilitem um trabalho educativo com as emoções. Embora os consultórios de psicologia sejam socialmente reconhecidos como os principais lugares de escuta e acolhimento emocional, é preciso reconhecer que outros contextos, como a escola, também podem e devem cumprir esse papel. Afinal, as emoções emergem nas relações com os outros, e a escola, enquanto espaço privilegiado de convivência humana, não pode se furtar a essa dimensão da experiência. Existe um consenso de que a escola se tornou um lugar primordial para promover o desenvolvimento social e intelectual das crianças e adolescentes. E, nesse espaço, os sentimentos e as emoções são frequentemente negligenciados e apartados em detrimento da razão e da busca pelo saber acadêmico e científico.

É com certa frequência que são noticiadas reportagens sobre crise de ansiedade coletiva, autolesão e violência entre estudantes e entre estudantes e professores. Faz-se necessário um novo entendimento sobre as emoções no espaço escolar. Um entendimento sistemático e integrativo sobre o processo educativo das emoções. As crianças e adolescentes, apesar de terem uma vivência muito legítima das emoções não conseguem compreendê-las sem a ajuda dos adultos. Num primeiro momento, é necessário que outra pessoa nomeie o que sentimos para que, a partir disso, possamos entender e organizar esses sentimentos em nós mesmos. É preciso que outrem nos mostre a nossa humanidade para que enfim possamos caminhar pela vida de maneira mais potente e criativa.

Acredito que as e os adolescentes são muito sábios em manejar suas emoções quando encontram adultos ou outros pares que as ajudem a se observar, ou, até mesmo, quando lhes permitem expressar o que estão sentindo. Os e as adolescentes estão mergulhados no mundo do sentir, a complexidade desse momento do desenvolvimento humano nos mostra que as transformações ocorridas no pensamento e na personalidade do adolescente mudam sua conceção de mundo. Esse período é também marcado por uma abertura maior para as relações com outras pessoas, em que a busca por pertencimento e conexão social ganha muita relevância. Contudo, essas relações são profundamente influenciadas pelas significativas transformações em seu mundo interno, que ditam o tom de como se relacionam com os outros, com as coisas do mundo e, sobretudo, consigo mesmos.

Portanto, é desse lugar que eu parto para buscar compreender como as emoções compõem o universo escolar; como elas pautam as relações entre os estudantes e seus pares; e principalmente, como podemos, coletivamente, educar nossas emoções em espaços educativos. Considerando o ambiente escolar um espaço onde passamos grande parte de nosso crescimento, onde convivemos em constantes descobertas e desafios, é importante

olhar para esse espaço de desenvolvimento e palco de diversas manifestações emocionais.

Pensando no ambiente escolar e nas relações entre professores e estudantes, bem como entre os próprios adolescentes, atravessadas por afetos que compõem e dão forma às experiências vividas, este trabalho tem como objetivo central **compreender como os adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos na escola**. A partir dessa investigação, pretende-se sustentar a ideia de que a escola também pode ser um espaço legítimo para a escuta, o diálogo e a elaboração das emoções, uma vez que estas são constituídas socialmente e estão presentes em todas as práticas educativas.

Escolhemos a adolescência pois, é um período considerado o ápice do desenvolvimento, é nesse momento que ocorrem mudanças fundamentais e profundas no comportamento e personalidade dos jovens. Essas mudanças são produto da complexa atividade social e marcam uma nova maneira pensar; engendram uma nova consciência e, portanto, ampliam sua autoconsciência possibilitando um avanço na compreensão de si, de suas próprias vivências, do outro e da realidade em que se vive.

A adolescência, fase essencial no processo de formação da identidade e da cidadania, enfrenta desafios significativos no Brasil, especialmente quando se observa a falta de políticas públicas adequadas que promovam o seu pleno desenvolvimento. Em um contexto onde os adolescentes são constantemente cobrados por maturidade e responsabilidade, a sociedade muitas vezes falha em oferecer os meios necessários para garantir seu bem-estar. A escassez de espaços que assegurem proteção e estímulo ao desenvolvimento, além da estrutura familiar e escolar, torna ainda mais evidente a fragilidade das políticas sociais voltadas para essa faixa etária.

Embora a família e a escola desempenhem papéis fundamentais na formação da personalidade do adolescente, elas acabam assumindo responsabilidades que, muitas vezes, ultrapassam suas capacidades e funções tradicionais. As famílias, frequentemente se veem sobrecarregadas, não conseguindo oferecer o suporte emocional necessário aos adolescentes. De forma similar, as escolas, além da tarefa de transmitir conhecimentos acadêmicos, muitas vezes restritos a uma lógica conteudista, voltada para o vestibular e para o mercado de trabalho, têm tornado espaços onde se exige a resolução de questões emocionais e sociais dos alunos, funções para as quais não estão totalmente preparadas. Essa sobrecarga de demandas, causada pela ausência de outros espaços de apoio, impacta diretamente o desenvolvimento dos adolescentes.

Além disso, a falta de alternativas sociais para a juventude, como centros culturais, atividades de lazer, programas esportivos e serviços psicossociais, amplifica ainda mais a

pressão sobre os ambientes familiares e educacionais. A inexistência desses espaços acaba gerando um vácuo de proteção, deixando os adolescentes vulneráveis a uma série de problemas sociais e psicológicos, sem a devida orientação ou suporte. O aumento das demandas sobre a família e a escola torna-se, assim, uma questão estrutural, com efeitos profundos e duradouros para a formação dos jovens.

Apesar dessas limitações, as falas dos adolescentes que participaram deste estudo apontam a escola como uma possível referência de acolhimento e escuta. Em suas narrativas, surgem lembranças de professores e momentos em que sentiram-se vistos, compreendidos e afetivamente acolhidos. Tais experiências revelam que, mesmo em meio a um cenário adverso, a escola ainda pode funcionar como espaço potencial para o desenvolvimento das emoções, desde que se comprometa com mudanças estruturais que levem em consideração a dimensão afetiva da formação humana.

Para que esse potencial se concretize, é necessário repensar o papel da escola, superando a lógica da mera transmissão de conteúdos e reconhecendo os alunos como seres integrais, cujas vivências emocionais são constitutivas dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso implica rever a formação dos profissionais da educação, investir em políticas públicas que ampliem os recursos das instituições escolares e garantir espaços de expressão emocional, como rodas de conversa, práticas corporais e produções artísticas.

Nesse sentido, a arte se apresenta como uma ferramenta social potente capaz de mobilizar, organizar e transformar os sentimentos humanos. Ao favorecer outras formas de expressão, como o desenho, a música, a dança, o teatro e a escrita, a arte permite aos adolescentes dar forma ao que muitas vezes transborda o dizível. Ela cria pontes entre a experiência interna e o mundo social, promovendo elaborações simbólicas que ampliam a compreensão de si e do outro. Através da arte, a escola pode construir caminhos para que os jovens se sintam legitimados em sua inteireza, possibilitando uma experiência educativa mais humanizada e significativa.

Este estudo, portanto, busca ampliar a discussão sobre as consequências da ausência de apoio e proteção social na formação da adolescência, compreendendo os impactos dessa lacuna nos processos de desenvolvimento dos jovens. A relevância da investigação se manifesta ao tratar de um tema central para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, na qual os adolescentes possam encontrar, na escola e na comunidade, as condições necessárias para tornarem-se sujeitos plenos, emocionalmente conscientes e cientes de seu papel social.

Para esta investigação, o trabalho está organizado em cinco capítulos. No **Capítulo**

1, apresento as emoções à luz da Teoria Histórico-Cultural, discutindo como elas se constituem nas relações sociais e como se manifestam no processo educativo. No **Capítulo 2**, abordo a adolescência a partir dessa mesma base teórica, destacando os principais fundamentos que caracterizam a especificidade e a importância desse momento do desenvolvimento humano em relação aos objetivos da pesquisa. O **Capítulo 3** é dedicado à metodologia da investigação, em que descrevo os procedimentos adotados, o campo e os caminhos utilizados para a produção das falas na pesquisa. Por fim, no **Capítulo 4**, realizo a análise das falas, a partir do material construído junto aos participantes, buscando compreender como os adolescentes vivenciam a dimensão afetiva no contexto escolar. Por fim, o **Capítulo 5**, intitulado “*Afetos que insistem: o que ecoa depois da escuta*”, não se propõe a oferecer conclusões fechadas, mas a reunir reflexões que surgem do processo vivido. Mais do que encerrar o trabalho, esse capítulo acolhe os sentidos que transbordaram, os afetos que seguem reverberando e os deslocamentos provocados pela escuta, reafirmando o compromisso ético e político com uma escola que reconheça e acolha as experiências emocionais de seus estudantes.

1 AS EMOÇÕES EM VIGOTSKI

As emoções humanas, ao longo de seu desenvolvimento, vão se diversificando em um processo que transita do biológico para o social e cultural. Esse deslocamento é fundamental para entendermos como as emoções são formadas e transformadas, rompendo com visões simplistas que as veem apenas no âmbito do funcionamento físico ou psicológico. As emoções se manifestam tanto no nível orgânico quanto nas relações sociais, emergindo nas relações entre o indivíduo e o mundo. Esse entendimento busca superar oposições tradicionais, como a separação entre razão e emoção.

A forma como as emoções são compreendidas está intimamente conectada às concepções de consciência, linguagem (no sentido da palavra, fala, dos signos de comunicação) e significado, e à maneira como esses aspectos se entrelaçam. A partir da perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, alicerçada no materialismo histórico e dialético, entendemos que os conceitos e os processos emocionais evoluem e se complexificam com o tempo. Eles não são fixos nem universais, mas refletem as condições históricas e sociais de cada momento.

Na obra de Vigotski, vemos que as emoções não podem ser analisadas de forma isolada, mas sim, como parte de um processo dinâmico e contínuo de transformação. Sendo, portanto, um fenômeno que integra o biológico, o social e o cultural em um único movimento.

Nesse sentido, o autor analisa como as emoções se aculturam na história da ontogênese humana, transformando-se no contexto cultural, em uma função psíquica complexa. Para ele, as funções psíquicas superiores são entendidas como relações sociais. Conforme expressa: “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo.” (Vigotski, 2000 p.25) Em outra perspectiva: “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas.” (Vigotski, 2000 p.26)

Em outras palavras, as funções psicológicas superiores, como o pensamento e a percepção, entre outras, têm uma origem biológica, mas se transformam ao longo da história social da humanidade, e não através de processos biológicos individuais. Essas funções são interiorizadas no indivíduo, tornando-se parte de sua personalidade, quer dizer, embora transformadas em processos psicológicos, elas continuam sendo marcadas por suas raízes sociais. Ou seja, aquilo que é considerado "individual" ou "pessoal" não está em

oposição ao social; ao contrário, o desenvolvimento individual é uma forma mais complexa de sociabilidade, uma vez que a psique humana é, em última instância, constituída a partir das relações sociais. Assim, o social e o individual não são opostos, mas estão intimamente ligados em um processo contínuo de transformação e interiorização.

As emoções foram abordadas por diferentes perspectivas ao longo do tempo. Vigotski (2024) aponta que durante algum tempo, as emoções receberam uma abordagem espiritualista e puramente introspectiva que as tratava como algo subjetivo, imaterial e relacionado à dimensão interna do indivíduo. Depois, sob novas forma de enxergar o ser humano, mas ainda dicotomizadas, receberam uma análise sob uma perspectiva naturalista e evolutiva que afirmava que as emoções humanas possuem ligações com as reações instintivas e são de origem animal. Se as emoções fossem vistas apenas como uma continuidade direta da evolução biológica (desde o homem primitivo até os dias atuais), elas não acompanhariam o desenvolvimento mais complexo do psiquismo humano, que inclui aspectos culturais, sociais e históricos. Nesse caso, as emoções não se desenvolveriam e não fariam parte da estrutura dos demais processos psicológicos.

Na visão de Vigotski essas teorias fecharam “definitivamente as portas para a colocação do problema do desenvolvimento emocional. (...) Nesse caso, estava inteiramente excluída a possibilidade de se pensar a gênese das emoções humanas, o surgimento de novas emoções no processo da vida histórica do ser humano.” (Vigotski, 2024, p.235)

Ainda que o ser humano, enquanto um ser biológico, já possuiu reações emocionais instintivas, ao entrar em contato com a cultura, essas emoções se transformam em uma forma cultural. Em outras palavras, Vigotski diz: “o papel das emoções no psiquismo humano é diferente; elas se isolam do reinado dos instintos e são transferidas para um plano totalmente novo.” (Vigotski, 2024, p.241) Esse novo plano, está no plano dos signos culturais onde as “emoções humanas contemporâneas, altamente diferenciadas, passam longe dessas raízes biológicas primárias.” (Vigotski, 2020, p.162)

Nesse caminho de procurar entender a origem das emoções, e observar que elas surgiram atreladas aos instintos, Vigotski (2003) aponta:

As emoções surgiram, por via instintiva, dos movimentos mais complexos e vivos. Em sua época, elas organizaram o comportamento nos momentos mais difíceis, fatídicos e importantes da vida. Emergiram nos pontos culminantes da vida, quando o organismo triunfava sobre o ambiente ou estava prestes a ser destruído por este.

Em todas as oportunidades, as emoções exerceram uma espécie de ditadura sobre o comportamento. Agora, em situações diferentes, as formas externas dos movimentos que acompanhavam a emoção se enfraqueceram e, pouco a pouco, foram se atrofiando devido sua inutilidade. Mas a função interna de organizadora de todo o comportamento, que foi seu papel primário, continua existindo até hoje. (Vigotski, 2003 p.118)

Atribuindo às emoções uma função reguladora e organizadora do comportamento Vigotski demonstra que a função interna das emoções permanece essencial até hoje, transformada nos contextos mais complexos da vida moderna. Assim, é importante descrever como as emoções organizam o comportamento para que consigamos entender como elas se relacionam com as vivências.

Segundo Vigotski “o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o ambiente” (Vigotski 2003, p.117). Esse processo de correlação pode ocorrer basicamente de três formas: quando o organismo predomina sobre o ambiente ou meio; quando o ambiente ou meio predomina sobre o organismo, exigindo desse muita energia para adaptação e equilibração e, por último, quando organismo e meio estão em equilíbrio, quando nem um nem outro se sobressai. Para Vigotski:

Esses três casos são básicos para o desenvolvimento do comportamento emocional. Considerando-se a origem das emoções a partir das formas instintivas de comportamento, podemos ver que estas são uma espécie de resultado da avaliação, feita pelo próprio organismo, de sua relação com o ambiente. (...) Por esse motivo, a emoção deve ser entendida como uma reação do comportamento nos momentos críticos e catastróficos, como pontos de desequilíbrio, resumo e resultado da conduta que, a qualquer instante, impõe diretamente as formas do comportamento posterior. (Vigotski, 2003, p.117)

As emoções, portanto, são importantes mediadoras da relação entre o pensamento e a ação, e, como forma de conduta, também são passíveis de educação. As emoções estão profundamente entrelaçadas com nossos processos de pensamento, constituindo uma dimensão essencial na avaliação e entendimento do meio. Portanto, as vivências são fundamentais para a compreensão da experiência humana, pois é por meio delas que nossas experiências ganham cor e sentido. Para aprofundar esse conceito, retomaremos a discussão no próximo capítulo. Contudo, é importante destacar que, como afirma Vigotski (2018, p. 78), a vivência é “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia..., e, por outro lado, como eu vivencio isso.”

Longe de serem elementos secundários ou alheios à racionalidade, as emoções participamativamente da organização do pensamento, influenciando tanto a direção quanto a qualidade das nossas reflexões e vivências. Elas não apenas orientam nossas escolhas, mas também atuam como parte inseparável de um processo integral em que razão e emoção se complementam.

Nesse contexto, comprehende-se que as emoções e os sentimentos não emergem do vazio, mas se formam e se transformam a partir das experiências vividas nas relações sociais concretas. As condições históricas, culturais e materiais em que os seres humanos estão inseridos moldam profundamente o modo como sentem, pensam e agem. Em outras palavras, os afetos são formas de se relacionar com o mundo, carregadas de sentido, e produzidas na vida vivida com os outros.

Essa concepção, como dito antes, rompe com a ideia de que as emoções sejam fenômenos internos, biológicos ou espontâneos. Como destaca a psicologia Histórico-Cultural, o ser humano reage emocionalmente aos acontecimentos, objetos, pessoas e fenômenos que o cercam, e essas reações variam conforme a natureza das relações que estabelece com a realidade. A realidade objetiva, portanto, é o ponto de partida, ela existe independentemente da percepção individual, mas é na relação com ela que as emoções se configuram.

Nas palavras de Smírnov (1978, p.355), “*la realidad objetiva es el origen de las emociones y de los sentimientos. El sujeto tiene una actitud emocional hacia los objetos y fenómenos del mundo real y los siente de distinta manera según las relaciones objetivas particulares en que se encuentra con ellos*”. Essa atitude emocional não é uma reação instintiva, mas uma forma internalizada, situada e historicamente construída de refletir o mundo.

As emoções, portanto, não refletem diretamente os objetos em si, mas a relação entre esses objetos e os motivos e necessidades daquele indivíduo. Essa relação revela que o afeto não é um efeito direto de estímulos, mas um reflexo subjetivo da realidade, que expressa a posição do indivíduo em determinada circunstância histórica e social.

Nesse sentido, as emoções se constituem como modos afetivos de refletir o mundo, tão legítimos quanto o pensamento. Se este reflete a realidade sob a forma de abstrações e conceitos, os afetos o fazem por meio das vivências concretas e situadas. Ambos se organizam como formas interligadas de consciência, que possibilitam ao ser humano

apropriar-se do mundo e transformar-se em relação a ele.

Essa perspectiva amplia significativamente nossa compreensão sobre o desenvolvimento humano, sobretudo na adolescência. Trata-se de uma fase em que os afetos ganham novos contornos e profundidade, impulsionados pela ampliação da autoconsciência, das relações sociais e da capacidade de refletir sobre si, o outro e o mundo. Nesse processo, as experiências emocionais vividas pelos adolescentes no contexto da atividade educativa se tornam centrais para a constituição de sua personalidade. Aprofundaremos essa ideia mais adiante.

A psicologia Histórico-Cultural nos oferece importantes ferramentas para compreender como os afetos se desenvolvem e constituem o ser humano em sua totalidade. Ao investigar a formação da consciência, essa abordagem explica que as funções psíquicas humanas não são inatas ou determinadas biologicamente, mas se formam na atividade social e cultural, nas relações concretas que o indivíduo estabelece com o mundo. As chamadas funções psíquicas elementares, como a atenção involuntária e a memória mecânica, constituem o ponto de partida, mas são superadas e transformadas em funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato e os afetos mediados por significados, por meio da atividade social, da linguagem e da cultura.

Como afirma Vigotski, (2009, p. 92), “*podemos emplear el término de función psicológica superior, o conducta superior, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica*”. Essa formulação evidencia que não se trata de um desenvolvimento natural e contínuo, mas de uma transformação qualitativa na forma de funcionamento psíquico, possibilitada pelas condições concretas da vida social e cultural.

Como dito, esse processo é sempre social na origem e individual na forma. Sentir, portanto, é um modo de refletir o mundo e os afetos, assim como os pensamentos, se organizam a partir da experiência vivida em contextos sociais concretos. É nessa mediação entre indivíduo e objeto, entre o individual e o coletivo, que os afetos adquirem sentido, direção e complexidade.

Compreender os processos afetivos na adolescência exige, portanto, que se ultrapasse a visão dicotômica entre emoção e cognição, reconhecendo-se o papel ativo do indivíduo na construção de seus estados afetivos, sempre em articulação com as condições concretas de sua existência.

Como destaca Vigotski (2013, p. 87),

El desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste fundamentalmente en que se alteran las conexiones iniciales em que se han producido y surgen un nuevo orden y nuevas conexiones [...]. Esse sentimento es histórico, que de hecho se altera en medios ideológicos y psicológicos distintos [...] Por conseguinte, las emociones complejas aparecen sólo históricamente y son la combinación de relaciones que surgen a consecuencia de la vida histórica.

Esse trecho evidencia que os afetos se reorganizam no tempo histórico e nas relações sociais, deixando de ser reações passivas para se tornarem atitudes ativas frente à realidade. Ao se integrarem ao sistema de conceitos e significados que compõem a consciência, as emoções se tornam cada vez mais elaboradas, mais reflexivas e mais profundamente vinculadas à formação da identidade.

Nesse sentido, considerar que a constituição afetiva dos adolescentes se dá na relação dinâmica entre sujeito e realidade objetiva implica um deslocamento importante na forma como a escola comprehende sua função. Significa reconhecer que o desenvolvimento dos estudantes não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve a formação de seres integrais, cujos pensamentos, emoções e atitudes estão indissociavelmente conectados.

“La unidad de los procesos afectivos e intelectuales”, tal como formulada por Vigotski, 1993 p.25, não é uma abstração teórica, mas uma chave para compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente na adolescência. Para a prática docente, isso exige uma postura que vá além da lógica da transmissão mecânica de saberes, abrindo espaço para a escuta, o acolhimento e a elaboração simbólica das vivências emocionais dos estudantes. Já para a escola como instituição, implica repensar suas estruturas, tempos, espaços e currículos, de modo a criar condições reais para que os adolescentes se desenvolvam em sua totalidade.

Reconhecer a historicidade das emoções e sua articulação com os processos intelectivos é, portanto, um passo essencial para que a educação se torne um espaço humanizador de encontro com o mundo e com os outros, onde as vivências emocionais dos adolescentes possam ser compreendidas, acolhidas e elaboradas como parte constitutiva de sua formação.

Essas afirmações vão de encontro à ideia de que é possível organizar um ambiente educativo das emoções, além de demonstrar o papel autorregulador das emoções. Pois, as e os adolescentes quando entendem, com ajuda dos outros, o que estão sentindo podem transformar sua atuação no mundo, sua relação consigo e com os outros.

2 A ADOLESCÊNCIA PELE LENTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Em uma perspectiva hegemônica, a adolescência é compreendida de forma ahistórica, com uma abordagem naturalista e exclusivamente biológica. Alguns autores defendem a ideia de “normalidade e patologia na adolescência” (Knobel, 1992, p.24), indicando uma ideia associada à noção de doença, desvio. Sob essa ótica, a adolescência é vista como parte de um ciclo vital universal, aplicável a todos os seres humanos. O desenvolvimento humano é fracionado e, estágios e fases que, embora possam ser afetados pelas relações sociais, ocorrem em uma sequência fixa, válida para qualquer pessoa, em qualquer contexto e em qualquer momento. O desenvolvimento seguiria, portanto, um percurso natural e espontâneo, fortemente marcado por influências hormonais e transformações corporais próprias da puberdade.

Essa concepção naturalizante, é amplamente disseminada em manuais voltados a pais e educadores, segundo Bock (2007) essa leitura biologizante reduz a complexidade do processo de desenvolvimento, ao desconsiderar a centralidade das condições históricas e sociais na constituição da subjetividade adolescente. Para a autora e aqui, compartilhamos dessa mesma perspectiva, a adolescência não é uma etapa universal da vida humana, mas uma construção social e histórica, que emerge em contextos específicos, particularmente a partir das transformações econômicas e culturais geradas pelas revoluções industriais. O prolongamento da escolarização, o adiamento da entrada no mercado de trabalho e a emergência de uma cultura juvenil promovida pela indústria cultural são alguns dos elementos que configuraram a adolescência como uma categoria moderna.

Dessa forma, comportamentos frequentemente tomados como “naturais” da adolescência, como a busca por identidade, o enfrentamento da autoridade ou a instabilidade emocional, devem ser compreendidos como respostas a um lugar social que é atribuído aos jovens e que os coloca em uma moratória institucionalizada⁵, que ela explica como sendo um compasso de espera em que o jovem é desautorizado a participar plenamente da vida adulta. Tal perspectiva rompe com a noção de uma adolescência inata, entendendo que a experiência adolescente se produz nas relações sociais e é atravessada por desigualdades de classe, raça, gênero e território. Bock, também alerta para os perigos da universalização dessa categoria, uma vez que ela toma como referência o jovem branco,

⁵ Ela diz: “A moratória na qual se encontram os jovens não é um período necessário do seu desenvolvimento e sim, um período no qual o mundo adulto considerou necessário colocar seus jovens para poderem, os adultos, estar mais tempo no mercado de trabalho e, os jovens mais bem preparados para responderem às exigências do novo mundo do trabalho tecnológico”. p.69

burguês e ocidental, apagando outras formas de vivenciar essa etapa da vida. Jovens que ingressam precocemente no trabalho, por exemplo, muitas vezes não experimentam essa “fase” tal como é idealizada nos discursos hegemônicos.

Ao evidenciar essas limitações da abordagem naturalista, Bock nos ajuda na construção de uma compreensão mais crítica e situada da adolescência, na qual a singularidade dos jovens é reconhecida como produto das condições objetivas de existência e das relações sociais nas quais estão inseridos. Trata-se, portanto, de superar o reducionismo biologizante e abrir espaço para análises que reconheçam a historicidade e a diversidade das experiências juvenis.

É nesse mesmo movimento de superação que se insere a Teoria Histórico-Cultural, que compartilha da crítica à naturalização do desenvolvimento e propõe uma concepção radicalmente distinta da adolescência. Apresentar a adolescência sob o ponto de vista desta teoria requer de nós um esforço para superar o pensamento cartesiano e pensar um sistema de funções psíquicas em movimento contínuo e incessante. É fazer um exercício dialético de pensar o desenvolvimento humano a partir de bases históricas e sociais e se atentar para as condições culturais na qual o adolescente se encontra. Pensando assim, precisamos destacar que o nosso olhar deve se voltar para as relações, ao meio social e cultural circundante. Desta forma, o desenvolvimento não pode ser visto apenas biologicamente, como uma coisa exclusivamente intrínseca ao indivíduo, universal, linear e normativa. Quando se pensa o desenvolvimento sob essa perspectiva, estamos falando de possibilidades, de diversidade, de movimento.

Vigotski nos mostra que existe uma enorme complexidade nesse momento do desenvolvimento que implica mudanças qualitativas no comportamento, tornando-o peculiar e, por isso, merece toda nossa atenção. Segundo Anjos e Duarte (2020):

A psicologia histórico-cultural considera que a adolescência, como fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural, tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção. Um primeiro ponto a ser considerado é o fato de que a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, da complexidade da visa social. (p.196)

Dito isso, é importante salientar que a adolescência é um fenômeno marcado pela história das sociedades divididas em classes sociais, mas também pelas mudanças

biológicas que ocorrem nesse período, que não podem ser negadas. Inclusive, esse foi um tema bastante discutido por Vigotski em suas obras. Nelas, ele expõe suas investigações sobre a complexa relação entre os aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento humano. Suas análises são profundamente influenciadas pelo materialismo histórico-dialético de Marx, especialmente ao sustentar a ideia de estruturas elementares do psiquismo humano que se desenvolvem e se tornam superiores através da atividade humana no uso de instrumentos, na divisão social do trabalho e na própria necessidade de relação social.

O resultado desse desenvolvimento histórico-social dos humanos leva ao que Vigotski(2012a) nomeia de funções psicológicas superiores. Ele sugere que o surgimento delas está intimamente ligado às interações do indivíduo com seu ambiente, desde o seu nascimento. As funções psicológicas começam como processos naturais (biológicos) e, à medida que o ser humano se relaciona com o ambiente social, elas se tornam mediadas culturalmente. Isso significa que as relações sociais e culturais, como a comunicação com outros seres humanos, o uso de signos e ferramentas desempenham um papel crucial na transformação dessas funções. Em outras palavras Pino (2005) diz:

Uma consequência lógica do princípio geral enunciado por Vigotski, o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. (p.47)

Ou seja, é na relação com outros seres humanos que nos tornamos humanos, pois é a cultura o meio pelo qual nos humanizamos tornamos plenamente humanos. Vigotski foi pioneiro ao trazer essa discussão para o campo da psicologia, desafiando as abordagens que tratavam o desenvolvimento humano como algo exclusivamente determinado por fatores biológicos ou genéticos. Nesse contexto, os aspectos biológicos do desenvolvimento humano não são vistos como elementos isolados, mas como aspectos que se incorporam e se transformam dentro das relações sociais, que, por sua vez, foram moldadas ao longo da história da nossa espécie.

Vigotski descreve dois processos, ou duas linhas fundamentais de desenvolvimento, o orgânico ou biológico e o histórico e cultural. Elas são linhas separadas, mas com a mediação dos signos, na relação com outros seres humanos e com as ferramentas culturais

essas linhas se entrelaçam e o biológico se amalgama ao cultural. Colocando dessa forma, parece simples, mas é um processo absolutamente complexo no qual muitos elementos entram e saem de cena, se configuram e se reconfiguram. Vigotski (2023), diz:

Consideramos que a particularidade do comportamento na idade infantil está, antes de tudo, no fato de que seu desenvolvimento segue duas linhas distintas. Assim, o desenvolvimento segue pela linha do crescimento e do amadurecimento orgânicos e pela linha do desenvolvimento histórico. Essa particularidade exige a capacidade de estabelecer a relação entre ambas as linhas em cada idade e determinar o entrelaçamento entre elas, que é característico para uma certa idade. (p. 119)

Ao estudarmos o desenvolvimento, precisamos entender como essas duas dimensões se relacionam, ou seja, compreender como o crescimento biológico e as influências culturais se entrelaçam e se manifestam de maneira única em cada faixa etária. Para Vigotski (2012b) o desenvolvimento é o surgimento do novo: “*el desarrollo es un proceso continuo de automovimiento, que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente em estádios anteriores.*” (p.254)

Portanto, segundo Vigotski (2012b), para distinguir os diferentes períodos do desenvolvimento humano, o único critério válido são as novas formações que surgem em cada idade. Essas novas formações referem-se às mudanças significativas na estrutura da personalidade e nas atividades do indivíduo, além das transformações psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada etapa. Essas mudanças são fundamentais e modificam a consciência do indivíduo e sua relação com o meio, a sua vida interna e externa. Em outras palavras, é através dessas transformações novas e específicas de cada fase do desenvolvimento que podemos entender e caracterizar o curso do desenvolvimento de uma pessoa em cada período de sua vida.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento infantil é marcado por momentos decisivos que exercem um impacto profundo e transformador. Esses momentos são chamados de “crises” e podem acontecer de modo abrupto ou gradual. Vigotski as descreveu como pontos críticos que marcam uma mudança qualitativa no desenvolvimento. São elas:

La crisis postnatal separa el período embrionario del desarrollo del primer año. La crisis del primer año delimita el primer año de la infancia temprana. La crisis de los tres años es el paso de la infancia temprana a la edad preescolar. La crisis de los siete años

configura el eslabón de enlace entre la edad preescolar y la escolar. Y, finalmente, la crisis de los trece años coincide con un viraje en el desarrollo, cuando el niño pasa de la edad escolar a la pubertad. Tenemos, por tanto, un cuadro lógico, regulado por determinadas leyes. Los períodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria. (Vygotski, 2012b, p.258)

Nesse sentido, as mudanças são proporcionadas pelas novas formações e pelas crises. Elas estão interrelacionadas. Após cada nova formação, essa estrutura entra em crise ao topar com o novo e com o que já tinha da estrutura anterior, gerando as crises, que por sua vez, preparam o caminho para um nível mais elevado do desenvolvimento e modificam a conduta do ser humano. Logo, as crises também são impulsionadas e orientadas por forças geradoras em cada idade crítica. Deste modo, para compreendermos melhor cada momento do desenvolvimento, é importante observar quais forças estão impulsionando essas mudanças no comportamento.

Para Vigotski (2012b), para compreender a psicologia das diferentes idades, é necessário focar no problema da orientação, ou seja, nas forças motrizes que guiam o comportamento nos determinados momentos. A orientação está relacionada às atrações e aspirações do indivíduo, que movimentam e direcionam sua atividade psíquica e seu comportamento. Esta, muda conforme sua idade, e é isso que confere a cada fase do desenvolvimento sua peculiaridade e atividade próprias. Ou seja, o que muda ao longo do desenvolvimento não são apenas os hábitos e funções psicológicas, mas a estrutura e a orientação do comportamento, que se modificam à medida que o desenvolvimento acontece.

O autor também destaca que, por muito tempo, a psicologia não conseguiu identificar as diferenças essenciais entre a percepção de crianças e adultos, porque se baseava em análises formais que não levavam em conta a importância da orientação e dos interesses da criança. Reconhecer essa limitação e compreender que o desenvolvimento psicológico não é apenas um processo de amadurecimento de funções psíquicas, mas também uma transformação na orientação do comportamento e nos interesses, representou um grande avanço na história da psicologia.

Dito isso, para atingir o objetivo deste trabalho, dedicarei minha atenção à explicação e à descrição das especificidades e das leis que caracterizam a crise dos treze anos, também conhecida como idade de transição. Para Vigotski, “el problema de los

intereses em la edad de transición es la clave para entender todo el desarrollo psicológico del adolescente.” (Vigotski 2012b, p.11)

Segundo a teoria de Vigotski, na adolescência, a conversão da atração em interesses, nos ajuda a compreender melhor a peculiaridade do desenvolvimento na adolescência. A atração, que tem uma base biológica instintiva, se converte em interesses porque está em curso uma grande reestruturação nos planos biológicos e culturais.

En esa edad de gran avance en el desarrollo biológico y cultural, cuando se produce la maduración de las necesidades biológicas y culturales no podremos hallar la clave para entender correctamente los cambios que se producen si no tomamos en consideración que no sólo el contenido del pensamiento humano, no sólo las formas y los mecanismos superiores de la conducta humana, sino también las propias fuerzas motrices del comportamiento, los propios motores que ponen en acción tales mecanismos, la propia orientación de la conducta humana experimentan un complejo desarrollo socio-cultural.(Vigotski, 2012b, p.22)

Na adolescência, os interesses começam a se tornar aspirações conscientes, ou seja, desejos e motivações que o indivíduo escolhe e busca ativamente, com mais controle e reflexão sobre si mesmo. Essa transformação dos interesses, que se dá de forma dinâmica e não estática, é visto como um aspecto central na formação da personalidade e da psique do adolescente. Em resumo, Vigotski aponta:

Una vez establecido que el interés surge cuando se desarrollan las atracciones y que justamente con su aparición se modifican también las relaciones con el medio, no resulta nada sorprendente que las fases, que forman el movimiento arrítmico en el período de la maduración sexual, no solo estén caracterizadas por diversos cambios internos orgánicos, sino también por la reestructuración de todo el sistema de relaciones con el medio. (Vigotski,2012b, p.26)

Durante a adolescência, ocorre uma reorganização profunda dos interesses do jovem, o que marca uma virada significativa em sua constituição psíquica e afetiva. Esse processo de transformação pode ser compreendido em três momentos interligados. No início, observa-se uma fase de crise, em que os interesses anteriores, geralmente ligados ao mundo infantil e concreto, são colocados em xeque, gerando instabilidade emocional e uma busca ativa por novas referências. Em seguida, emerge um novo campo de interesses, agora voltado para questões sociais, culturais, éticas e existenciais, como identidade, profissão, futuro, relações

interpessoais e pertencimento. Essa reestruturação marca uma ampliação do horizonte do adolescente, que passa a se relacionar com o mundo de forma mais reflexiva e abstrata. Por fim, na medida em que esses interesses se estabilizam, eles passam a orientar escolhas de vida e a construção de uma visão de mundo mais integrada, contribuindo decisivamente para a formação da identidade. Esse processo, no entanto, não se dá de maneira uniforme ou naturalizada: ele é profundamente influenciado pelas condições sociais, históricas e culturais em que o adolescente está inserido. Assim, as experiências afetivas vividas na escola, na família e em outros espaços sociais desempenham um papel central na direção, no ritmo e na profundidade dessa transformação.

Portanto, o desenvolvimento na adolescência está intrinsecamente relacionado às mudanças orgânicas, especialmente no que diz respeito aos processos de puberdade. A maturação sexual é descrita como um dos principais motores dessa mudança e traz consigo novas necessidades, que são expressas no comportamento e nos interesses do adolescente. Os interesses do adolescente não são apenas influenciados por fatores sociais e psicológicos, mas também por mudanças biológicas que alteram sua percepção, desejos e comportamentos. É essa nova base biológica que permite o desenvolvimento de novos interesses.

Em outras palavras, o surgimento de novos interesses e vontades durante a adolescência, é, em grande parte, impulsionado pelas transformações biológicas relacionadas à puberdade e à maturação sexual, porém, é importante lembrar que o adolescente não é somente um ser biológico, mas também um ser histórico e social. Nas palavras de Vigotski (2012b, p.36):

No debemos olvidar que el rasgo principal de ese período consiste en que la maduración sexual es al mismo tiempo la etapa de maduración social de la personalidad.

Ou seja,

a la par de la maduración sexual y el arraigo del adolescente en la vida social sus intereses no se vierten mecánicamente sino que por sí mismos, en el proceso del desarrollo interno y de la reestructuración de la personalidad, reconstruyen las propias formas de atracciones, elevándolas a un peldaño superior y transformándolas en intereses humanos, por sí mismos se convierten en momentos internos integrantes de la personalidad. (2012b, p.36)

Para ele, os interesses não são simplesmente transformados de forma passiva pelas suas necessidades biológicas, eles são um processo dinâmico e se desenvolvem de maneira mais ativa e complexa à medida que o adolescente passa por um processo de ampliação das relações sociais e maior interesse e integração na vida social, além de transformação interna e reestruturação de sua personalidade. Ao longo desse processo, o adolescente interioriza as ideias que antes estavam fora dele, tornando-as parte de sua singularidade.

Até agora, nosso texto descreveu dois aspectos muito importantes no desenvolvimento dos adolescentes que produzem transformações igualmente importantes na estrutura de sua personalidade e nas suas relações interpessoais, que são o amadurecimento sexual e a ampliação das relações sociais. Portanto, precisamos destacar um último aspecto que torna a adolescência um momento inegavelmente interessante para a nossa discussão. Falaremos sobre o desenvolvimento do pensamento e a formação de conceitos. Nossa objetivo agora, é entender como esses processos, que se iniciam na adolescência, se estabelecem e transformam profundamente nosso psiquismo ao longo do desenvolvimento.

Vigotski apontou que a psicologia de sua época negou, durante muito tempo, o surgimento de novas formas de pensamento na adolescência: “*todo los científicos que niegan el surgimiento de formas nuevas del pensamiento en la edad de transición coinciden, sin embargo, en afirmar que el contenido de ese pensamiento, el material con que opera, los objetos a los que se dirige, todo ello, pasa por una verdadera revolución.*” (Vigotski, 2012b, p.51). As teorias dessa época, ancoradas em ideias maturacionistas, afirmavam que as mudanças no pensamento do adolescente seguiam um caminho já traçado no pensamento da criança, ou seja, que a forma de pensar do adolescente era a mesma da criança, só mudava o conteúdo de seu pensamento. Assinala Vigotski:

Hemos dicho ya que la raíz principal de toda esa confusión teórica radica en la ruptura entre la evolución de las formas y el contenido del pensamiento, ruptura condicionada a su vez por otro defecto fundamental de la vieja psicología, en particular de la psicología infantil. La psicología infantil había carecido hasta los últimos tiempos de una idea científica correcta sobre la naturaleza de las funciones psíquicas superiores. El hecho de que las funciones psíquicas superiores no fueran una simple continuación de las funciones elementales, ni tampoco su conjunción mecánica, sino una formación psíquica cualitativamente nueva que se atiene en su desarrollo a leyes especiales, a regulaciones totalmente distintas, no ha llegado aún a ser patrimonio de la psicología infantil. (Vigotski, 2012b, p.53)

O autor argumenta que é preciso pensar dialeticamente a relação das formas de pensamento na adolescência. Ao longo da evolução histórica, surgem novos mecanismos e funções, e o desenvolvimento cultural não se resume apenas ao aprendizado de conteúdos culturais específicos, mas também à transformação das formas de pensamento e formas de atividade superior que surgem no processo histórico e cultural. No curso do nosso desenvolvimento não só aprendemos conteúdos culturais, mas também adquirimos as formas de pensar e as operações intelectuais necessárias para o enraizamento na cultura. Para Vigotski, é importante:

Reconocer la unidad e indisolubilidad de la forma y el contenido, de la estructura y la función, nos enseña que cada paso nuevo en el desarrollo del contenido del pensamiento está inseparablemente unido también con la adquisición de nuevos mecanismos de conducta, con el paso a una etapa superior de operaciones intelectuales.(Vigotski, 2012b, p.54)

Isso implica que o desenvolvimento intelectual não é apenas um acúmulo de conhecimento, mas também envolve mudanças nas formas e processos pelos quais esse conhecimento é estruturado. Assim, sobre a peculiaridade do pensamento do adolescente, Vigotski (2012b) diz:

El movimiento del pensamiento en ese período no se caracteriza por el hecho de que el intelecto rompe sus vínculos con la base concreta de la cual se origina, sino por la aparición de una forma completamente nueva de relación entre los momentos abstractos y concretos del pensamiento, por la nueva forma de su fusión o síntesis, que en forma totalmente nueva se presentan ante nosotros en esa época funciones tan elementares, de tan antigua formación, como el pensamiento visual-direto, la percepción o el intelecto práctico del niño. (p.56/57)

Em vez de uma ruptura entre o concreto e o abstrato, o que ocorre é uma nova forma de relação entre esses dois aspectos do pensamento. Apesar dessa nova forma de relação entre o concreto e o abstrato, funções que são fundamentais e antigas, como o pensamento visual- direto, a percepção e o intelecto prático, continuam presentes, mas agora aparecem de uma maneira renovada nesse estágio do desenvolvimento. Esse pode ser um resumo da força dialética e do desenvolvimento cultural dos processos puramente humanos.

Assim, o adolescente passa para uma forma nova e superior de atividade intelectual,

emocional e de conduta. Essa nova forma de pensamento é a formação de conceitos: “*la formación de conceptos es justamente el núcleo fundamental que aglutina todos los cambios que se producen en el pensamiento del adolescente.*” (Vigotski, 2012b, p.59)

Mas o que isso significa no desenvolvimento do adolescente? Significa que o pensamento por conceitos escancara o salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento adolescente. Que o conteúdo e a forma do pensamento estão intrinsecamente conectados e influenciam-se mutuamente. E isso mostra que: “*el paso al pensamiento en conceptos abre ante el adolescente el mundo de la conciencia social objetiva, el mundo de la ideología social.*” (Vigotski, 2012b, p.64)

Nesse momento de reestruturação do pensamento, o pensamento concreto dá lugar ao pensamento abstrato, que, segundo Vygotsky (2012b, p. 70), “*refleja por primera vez, com la mayor profundidad y verdad, del modo más completo y diversificado, la realidad con que se enfrenta el adolescente.*” Essa transição é fundamental, pois a formação de conceitos desempenha um papel crucial, funcionando como um mecanismo essencial para o autoconhecimento e a autoobservação. Nesse processo, o adolescente começa a se deparar com o conhecimento de sua própria realidade interna, o que permite uma maior compreensão de suas vivências e sentimentos:

La función de la formación de conceptos, en la edad de transición desempeña un papel decisivo pues permite que el adolescente se adentre en su realidad interna, en el mundo de sus propias vivencias. La palabra no es tan sólo el medio de comprender a los demás, sino también a sí mismo. Para el parlante la palabra significa, ya desde el principio, el medio de comprenderse, de percibir las propias vivencias. Por ello, tan sólo con la formación de conceptos se llega al desarrollo intenso de la autopercepción, de la autoobservación, al conocimiento profundo de la realidad interna, del mundo de las propias vivencias.(p.71)

A função dos conceitos nessa fase do desenvolvimento é permitir que o adolescente se aprofunde em sua realidade interna, ou seja, no mundo de suas próprias vivências e sentimentos. Ao formar conceitos, o adolescente não só amplia sua compreensão do mundo externo, mas também desenvolve uma capacidade intensa de autopercepção. Ele passa a se observar, a entender mais profundamente o que sente e como se sente, alcançando um conhecimento mais refinado de sua realidade interna.

Portanto, o desenvolvimento de conceitos está diretamente ligado ao crescimento da consciência de si, algo que é essencial nesse processo de desenvolvimento psicológico do

adolescente, permitindo-lhe uma compreensão mais clara de suas emoções, pensamentos e ações.

A palavra, nesse contexto, não se limita a ser uma ferramenta para compreender os outros, mas se revela essencial para que o indivíduo compreenda a si mesmo e a sua realidade. *“Al conocer con la ayuda de las palabras, que son los signos de los conceptos, la realidad concreta, el hombre descubre en el mundo visible para él las leyes y los nexos que contiene.”* (Vigotski, 2012b, p.71)

Reconhecida como um meio para entender tanto o mundo externo, quanto para organizar e dar sentido ao seu mundo interior, a palavra possui grande relevância para nossa discussão.

Ela é uma poderosa ferramenta capaz de desvendar os profundos vínculos que sustentam o mundo interno das e dos adolescentes. Esses aspectos serão explorados com mais detalhes no capítulo metodológico.

2.1 Sobre a imaginação na Adolescência

É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso, nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e buscas de um novo equilíbrio. A atividade de imaginação, na forma em que se manifestava na infância, retrai-se na adolescência. (Vigotski, 2018, p.50)

A imaginação, que sempre acompanhou o desenvolvimento humano desde a infância, sofre uma profunda transformação na adolescência. Trata-se de um período em que essa capacidade deixa de operar apenas como expressão espontânea e simbólica, como no desenho ou no faz de conta da criança, para adquirir contornos mais complexos, exigentes e, por vezes, conflituosos. Essa mudança está diretamente ligada ao aprofundamento da vida interior, ao surgimento de um mundo subjetivo mais denso, que pede novas formas de elaboração. Vigotski (2018) chama a atenção para esse momento em que o adolescente já não se satisfaz com as formas anteriores de expressão e começa a buscar saídas mais elaboradas, ainda que

nem sempre encontre os meios adequados para tanto. É nesse tensionamento entre o que se vive e o que se consegue expressar que a imaginação se torna atividade criadora, uma força capaz de reelaborar experiências, transformar afetos e projetar novas formas de existência. Ao mesmo tempo, é também uma força ambivalente: pode impulsionar a criação e o vínculo com o real, mas também favorecer o recolhimento excessivo e a fuga para o mundo interno, se não encontra espaço de acolhimento e partilha.

Nesse período ocorre uma profunda reestruturação da imaginação. Ela passa de subjetiva para objetiva. E o que isso significa? Significa que antes, a criança conseguia expressar suas emoções fantasias no desenho, passa a não conseguir mais, “eles parecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar.” (p.50) A imaginação adquire agora uma nova forma, essa nova forma é impulsionada pelo aprofundamento das vivências subjetivas que o adolescente está enfrentando, “pela ampliação e aprofundamento da vida íntima do adolescente de tal forma que, nessa época, forma-se nele um mundo interno específico.” (p.51).

A duplicidade e até mesmo contradição, está justamente na percepção desse momento subjetivo com a objetividade da nova fase: “o desenvolvimento dessa imaginação contraditória segue pela linha de atrofia de seus momentos subjetivos e pela linha de crescimento e consolidação dos momentos objetivos.” (p.51) Ou seja, essa subjetividade não fica apenas “dentro” do adolescente, ela busca uma forma externa, objetiva, de se manifestar. E isso acontece, por exemplo, quando os adolescentes escrevem poemas, letras de músicas, diários, desenham, fazem vídeos, montagens, crônicas ou se identificam profundamente com personagens e histórias literárias. Podemos pensar num exemplo: Uma adolescente que enfrenta sentimentos de inadequação, solidão ou paixão intensa pode escrever um poema sobre isso, ou então se identificar com os conflitos de um personagem de Clarice Lispector, ou as letras de músicas como as de Belchior ou Billie Eilish. Ao fazer isso, ela não apenas se expressa, mas reelabora sua vivência interna ao dar forma a ela.

Falando de outro modo, a(o) adolescente, impulsionada(o) por sua vida subjetiva intensa e por uma imaginação em expansão, busca expressar-se em poemas, narrativas, desenhos, etc. Com o tempo, ela(e) passa a sentir que aquilo que produz (seus textos, por exemplo) não dá conta da profundidade do que sente. Há uma espécie de descompasso entre o que ela(e) vive internamente e o que consegue colocar no papel. Isso pode gerar frustração, sentimento de insuficiência da forma expressiva escolhida, e até abandono temporário da criação. É justamente essa frustração que marca uma virada importante no desenvolvimento da imaginação e da subjetividade, o que Vigotski chama de “profunda transfiguração” (p.51).

A imaginação se torna mais complexa, mais exigente, mais crítica. A(o) adolescente passa a questionar mais, a buscar formas mais sofisticadas de reelaborar e entender o mundo, o que também pode levar a novas formas de criação ou outras formas de expressão. Ou seja, esse impulso criativo pode sofrer uma quebra ou crise, não por falta de imaginação, mas porque a subjetividade da(o) adolescente se complexifica e passa a exigir formas mais profundas de expressão, ou por vezes se sente impotente diante da complexidade do que sente.

Diante disso, segundo Vigotski (2018) a imaginação aparece como um duplo papel, “tanto pode levar a pessoa para a realidade como distanciá-la dela.” (p.52) Isso quer dizer que a imaginação está em plena atividade e se expande muito. Essa expansão pode alimentar a criação, a expressão artística, aprofundar a elaboração subjetiva (como vimos nos trechos anteriores), mas também pode assumir um caráter evasivo ou escapista.

Vigotski (2018) aponta que a imaginação pode se tornar um refúgio diante das dificuldades do mundo real. É “extremamente fácil satisfazer-se na imaginação” (p.52), ou seja, o(a) adolescente pode contentar-se com o mundo que cria internamente, sem agir concretamente sobre a realidade. Isso pode enfraquecer sua vontade, sua capacidade de enfrentar a vida prática, e acabar por afastar o adolescente das relações sociais reais. Ele diz:

Alguns autores até supunham que o desenvolvimento do espírito sonhador e do isolamento, da reserva, da ensimesmação, ligados a ele, constitui um traço imprescindível dessa idade. Seria possível dizer com mais precisão que todos esses fenômenos compõem o lado sombreado dessa idade. Essa sombra do espírito sonhador que se inscreve nessa idade, esse papel duplo da imaginação, faz com que ela se transforme num processo complexo, cujo domínio fica extremamente difícil. (p.52)

Um(a) adolescente que se sente incompreendido na escola ou em casa pode se refugiar em mundos imaginários, escrever fanfics, jogar RPGs, fantasiar sobre futuros ideais. Isso em si não é negativo (pelo contrário, pode ser um recurso criador e protetor), mas quando se torna o único ou principal modo de lidar com a realidade, ele corre o risco de se afastar das relações concretas e das possibilidades de ação real no mundo.

Esse tipo de movimento pode se manifestar, por exemplo, em um(a) jovem que abandona gradualmente seus estudos ou relações sociais porque prefere ficar imerso(a) em criações fictícias. Ou que não consegue transformar seus sentimentos em expressão ou ação concreta, porque a imaginação lhe oferece um alívio momentâneo, mas não sustentado. Esse é

um alerta para o risco de a imaginação, quando desvinculada da realidade e da ação, se tornar um obstáculo ao desenvolvimento.

Por isso, o papel da escola, da intervenção adulta planejada, da arte, é ajudar o(a) adolescente a dar forma e sentido a esses conteúdos, trazendo-os para a esfera do partilhável, do real transformável. E isso não se dá de maneira solitária. O coletivo assume aqui um papel fundamental, pois ao compartilhar suas experiências, dúvidas e emoções com outros, o adolescente encontra pares, reconhece-se no outro e sente-se menos só. Essa partilha favorece a elaboração dos afetos, permitindo que aquilo que antes era vivido de forma caótica ou silenciosa possa ser compreendido, ressignificado e, sobretudo, socializado. Em grupo, na relação com os outros, as emoções deixam de ser um fardo individual e se tornam matéria de construção conjunta, abrindo caminhos para a criação, para o pensamento e para a ação transformadora.

2.2 De que adolescência estamos falando

Na intenção de reforçar o objetivo de nossa investigação, que é **compreender como os adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos nos ambientes educativos**, é importante destacar que a escola, demonstra pouca disposição em modificar sua estrutura e dinâmica para atender às particularidades psíquicas dos estudantes adolescentes. As mesmas práticas são mantidas uniformemente desde muito tempo, e seguem ignorando as transformações significativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Considerando que as crises características de cada período geram mudanças profundas na estrutura psicológica e de conduta dos adolescentes, instaurando novos interesses, necessidades e formas de agir, seria essencial que os ambientes sociais, incluindo a escola, fossem organizados a fim de incluir essas peculiaridades e promover uma experiência verdadeiramente alinhada aos processos de desenvolvimento de cada idade.

É importante se atentar também, que a adolescência brasileira, em suas diversas manifestações, não pode ser entendida de forma homogênea. Em um país com tamanha desigualdade social, a adolescência se configura como um fenômeno multifacetado, sendo vivida de maneiras muito distintas conforme o contexto socioeconômico, cultural e político de cada jovem. Nesse sentido, é essencial refletir sobre a adolescência a partir de uma abordagem epistemológica que considere a Teoria Histórico-Cultural, a qual nos permite compreender como os mediadores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento dos adolescentes.

No Brasil, a adolescência está profundamente marcada pela ausência de políticas

públicas adequadas e por um cenário de exclusão e vulnerabilidade social, especialmente para os adolescentes que vivem em contextos de pobreza. A falta de espaços de proteção e desenvolvimento além da escola e da família, como centros culturais e programas de apoio psicossocial, contribui para o aumento das dificuldades que esses jovens enfrentam. A teoria Histórico-Cultural, nesse caso, nos ajuda a entender que a adolescência não pode ser reduzida a um período biológico de transição, mas é, de fato, uma construção social mediada pelas condições materiais e sociais que cercam o indivíduo.

O termo “adolescências”, cabe muito bem aqui, pois não há apenas uma adolescência única, é crucial para entender as diversas realidades dos jovens brasileiros. Cada adolescente experimenta esse período de forma distinta, dependendo de sua classe social, etnia, gênero e do acesso que possui a recursos educacionais, culturais e de saúde. A Teoria Histórico-Cultural nos ensina que o desenvolvimento é sempre mediado por instrumentos culturais e sociais, ou seja, as e os adolescentes não se desenvolvem em um vácuo, mas são constantemente influenciados pelas instituições em que estão inseridos, como a escola, a família e as políticas públicas. Esses mediadores e relações humanas são cruciais para o processo de socialização e aprendizagem dos jovens, afetando diretamente a forma como vivenciam a adolescência.

Nesse cenário, a adolescência se torna um campo de tensões, onde cada jovem é desafiado a lidar com questões de identidade, pertencimento e cidadania em um contexto de exclusão e vulnerabilidade. A escola, enquanto principal mediadora cultural, deveria ser um espaço de construção de saberes e de reflexão crítica, mas, no Brasil, muitas vezes se vê sobrecarregada e sem recursos suficientes para lidar com a complexidade das questões enfrentadas pelos e pelas adolescentes.

Portanto, ao refletirmos sobre a adolescência brasileira a partir da Teoria Histórico-Cultural, podemos compreender que ela não é um fenômeno natural, mas sim uma construção social profundamente mediada pelos contextos materiais e culturais. O que se revela, então, é a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas, que reconheçam a diversidade das adolescências no Brasil e promovam condições mais justas de desenvolvimento para todos os jovens, independentemente de sua classe social ou região. A análise da adolescência a partir dessa perspectiva teórica não só amplia nossa compreensão do fenômeno, mas também abre novas possibilidades para transformar as condições de vida dos adolescentes e, assim, garantir um futuro mais igualitário e inclusivo para todos.

Nesse contexto, é importante descrever como as emoções e as vivências emocionais

participam e se configuram nesse processo. Como vimos, Vigotski descreveu as leis gerais do desenvolvimento humano, destacando a complexa relação entre as funções psíquicas, fruto de um longo processo de constituição humana estabelecidas graças à nossa capacidade de comunhão enquanto espécie. Dessa forma, as emoções também assumem um papel central na reformulação dos modos de pensar, conceber e conceituar o desenvolvimento humano. Longe de serem elementos secundários e apartados do todo, elas instigam novas elaborações, promovendo movimentos internos que ampliam e transformam a compreensão do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo. Assim, as dimensões afetivas tornam-se indispensáveis para compreender as dinâmicas do psiquismo e os processos de desenvolvimento em suas múltiplas complexidades. Vamos à elas!

3 CAMINHO METODOLÓGICO – PALAVRA, EMOÇÃO E VIVÊNCIAS

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos adotados para **compreender como os adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos no ambiente escolar**. A escolha metodológica foi guiada pelo objetivo principal do estudo: compreender, a partir da perspectiva dos próprios adolescentes, como as emoções são experimentadas e vivenciadas nesse contexto.

Para atingir o objetivo proposto na compreensão das vivências, optou-se por realizar um grupo focal com quatro adolescentes entre 13 e 15 anos. Estes jovens foram escolhidos de uma maneira bastante curiosa e que aqui denominamos como “escolha por conveniência”. Explico. Segundo Amatuzzi et al (2006) a “amostra por conveniência: é uma amostragem não probabilística, definida metodologicamente como aquela em que há escolha deliberada de respondentes.” Ou seja, a amostragem por conveniência é uma técnica de seleção de participantes em pesquisas e estudos estatísticos que se caracteriza por escolher indivíduos de maneira mais simples e acessível ao pesquisador, sem recorrer a um processo de seleção aleatório ou sistemático. Desta forma, os participantes são escolhidos com base em sua disponibilidade ou facilidade de acesso.

Assim, quando, em uma de nossas orientações coletivas do grupo de pesquisa, GEPPE⁶, consolidamos a ideia de trabalhar com adolescentes (ideia bastante fundamentada no capítulo anterior); uma de nossas parceiras do grupo disse em tom de brincadeira: “Eu empresto minha filha”, a outra disse: “Eu também empresto a minha”, aí eu disse: “Então vou trazer meu filho também!”. Assim, entendemos que, estas e estes participantes possibilitariam, de fato, aquilo que se busca compreender nesta pesquisa, não somente por serem adolescentes, mas, pela forte relação com as emoções que os seres humanos possuem nesta etapa da vida, opou-se por estas e estes jovens, efetivamente.

Num primeiro momento, este foi o critério de escolha dos participantes, mas, buscando compreender melhor os motivos para de nossa escolha, notamos que estes jovens teriam algumas características em comum, além da idade, até onde os conhecemos, eles e elas são pessoas que parecem ter um posicionamento bastante crítico em relação à escola e, parecem ser observadores atentos das contradições existentes nesse ambiente. Tais características em comum, em um primeiro momento nos indicaram de que esse grupo poderia ser interessante para discutir sobre o tema da investigação. Considerando que, inicialmente, havia duas meninas e um menino, optei por convidar um outro adolescente,

⁶ Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Certificado pelo CNPq).

meu sobrinho, para equilibrar essa composição, tendo, assim, duas meninas e dois meninos no total. Ele também tem a idade dos outros participantes e sua presença poderia balancear melhor a discussão. Portanto, estes jovens se conhecem parcialmente. Uns, nunca se viram, outros tem parentesco. Dois já se encontraram pessoalmente, mas não desenvolveram nenhuma relação para além disso, acreditamos que seria um bom desafio colocá-los no mesmo grupo.

Outro aspecto interessante na escolha destes adolescentes, foi o fato de eles estudarem em escolas diferentes. Por exemplo, um estuda numa escola pública do Distrito Federal; outros dois em escolas particulares de regiões diferentes do Distrito Federal; e uma outra em uma escola internacional (Americana) de outro país, mais especificamente do Panamá.

Apesar de estes adolescentes estudarem em escolas diferentes, acreditamos que a escola, enquanto instituição, permanece praticamente inalterada ao longo das décadas, refletindo uma estrutura e um modelo pedagógico que pouco diferem daqueles vivenciados por nossos avós. Apesar das significativas transformações sociais que marcam o mundo contemporâneo, ela não acompanhou de forma adequada essas mudanças, permanecendo alheia à essas demandas. Além disso, a práxis educativa continua a negligenciar aspectos fundamentais do desenvolvimento humano, como a valorização das emoções no ambiente educativo, como afirmamos em capítulo anterior e, além disso, o reconhecimento da diversidade de trajetórias que compõem o universo das e dos estudantes. Esta estagnação limita o potencial transformador da escola e a impede de atender às necessidades de um mundo em constante transformação. Embora consideremos esta configuração da escola, ou seja, o fato de ela permanecer inalterada no decorrer do tempo, acreditamos que as vivências deles em escolas diversas, poderia ser um aspecto interessante para a discussão do tema e que nos ajudaria a compreender melhor nosso objetivo.

Em virtude disso, para aprofundarmos a discussão, selecionamos o instrumento do grupo focal como abordagem principal no caminho metodológico, por ser uma ferramenta metodológica que parece favorecer a troca de experiências, as possíveis reflexões coletivas e a emergência de narrativas compartilhadas, aspectos fundamentais para compreender a complexidade das emoções na dinâmica escolar.

Segundo a autora Trad (2009), o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que utiliza interações grupais para explorar percepções, crenças e atitudes sobre temas específicos. Sua origem está ligada a três tradições principais: terapia de grupo, avaliação da comunicação e dinâmica de grupo em psicologia social. Posicionados entre a

observação participante e as entrevistas em profundidade, os grupos focais podem ser aplicados como método principal, ou, complementar pesquisas qualitativas e quantitativas com usos variados, como explorar temas, avaliar programas e desenvolver instrumentos de pesquisa.

Para Backes et al. (2011) o grupo focal:

Se trata de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. No processo, os encontros grupais possibilitam aos participantes explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação. Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados. (p. 438-439)

A organização do grupo focal foi pensada da seguinte forma: diante das possibilidades tecnológicas atuais e da necessidade de viabilizar os encontros, decidiu-se que eles ocorreriam de forma virtual. Esta opção, também foi influenciada pela busca de maior conforto e conveniência para os participantes, já que a pesquisa inclui adolescentes de diferentes locais. Os encontros foram realizados por meio de plataforma digital segura e acessível, utilizando-se o Google Meet, que possibilitou interações fluidas, discussões sobre o tema e a captação adequada das informações. Entretanto, apesar deste primeiro planejamento, os e as adolescentes foram consultadas(os) a respeito de suas possibilidades tecnológicas e sobre sugestões possíveis.

Ao longo dos encontros, as conversas foram orientadas por um roteiro semiestruturado com perguntas disparadoras, elaborado com base nos objetivos da pesquisa: **compreender como os adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos na escola**. As perguntas buscaram explorar **vivências** afetivas no cotidiano escolar e os sentidos atribuídos a essas vivências por eles e elas.

Os encontros tiveram duração aproximada de 60 minutos e foram organizados em quatro encontros semanais, de acordo com a disponibilidade delas e deles e a necessidade de aprofundar questões que emergissem das discussões. Entendeu-se, inicialmente, que esse tempo seria suficiente para conversar sobre o tema, pois nos parece viável, dentro deste prazo, iniciar, explorar e concluir as discussões sem sobrecarregar as e os participantes. Desta forma, cremos que essa abordagem permite que as e os adolescentes se expressem de

forma livre, valorizando suas experiências e relatos como parte essencial do processo investigativo.

Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos pela pesquisadora. Suas falas foram analisadas com a intenção de identificar aspectos significativos que emergiram dessas conversas e dos sentidos atribuídos ao fenômeno investigado. Essa análise foi realizada inicialmente por mim, de forma individual, e depois compartilhada com o grupo de pesquisa que acompanha este trabalho, visando ampliar e aprofundar a reflexão sobre os dados produzidos.

A seguir, apresentamos em detalhes os modos pelos quais nos aproximamos dos(as) participantes, o processo de construção do roteiro das entrevistas, as estratégias adotadas para a coleta de dados, bem como a escolha da metodologia das vivências como unidade de análise e da ferramenta – palavra - utilizada na análise dos resultados obtidos. O quadro abaixo, nos dá uma dimensão da estrutura de nossa investigação.

Percorso metodológico:

Método	Teoria Histórico-Cultural
Unidade de análise	Vivência
Ferramenta investigativa	Grupo Focal
Ferramenta de análise	Palavra: Sentido/Significado
Fonte: Elaborado pela autora	

3.1 Construindo caminhos metodológicos para entender as emoções nos adolescentes

Da formação do grupo aos encontros

Para a formação do grupo, o primeiro passo consistiu na comunicação prévia às mães⁷ dos e das adolescentes. Duas delas, como dito antes, são membros do grupo de estudos e participam diretamente das discussões e reflexões sobre esse trabalho e dos demais colegas de grupo, e que, portanto, elas já estavam a par de todas as informações sobre esta pesquisa. Apenas para a mãe do meu sobrinho, minha cunhada, foi apresentada a

⁷ A comunicação foi feita apenas às mães por serem as pessoas com quem eu mantendo vínculo direto: duas delas participam do grupo de estudos, uma é minha cunhada e a outra sou eu mesma. Todas plenamente informadas sobre a pesquisa.

proposta da pesquisa, seus objetivos, a metodologia e a forma de participação esperada, o que possibilitou que ela autorizasse, de forma consciente, o envolvimento do filho na investigação.

Para isso, as mães assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os(as) adolescentes assinaram o Termo de Assentimento (anexo).

Após esse consentimento inicial, as mães forneceram, voluntariamente, os contatos telefônicos das(os) adolescentes, autorizando que eu realizasse o contato direto com elas(es), via aplicativo de mensagens. Com os números em mãos, utilizei o aplicativo WhatsApp como meio de comunicação inicial. Foi enviada uma mensagem de forma nominal, ou seja, personalizada com o nome de cada destinatário(a), como estratégia de aproximação e de criação de um ambiente comunicativo mais próximo. A mensagem consiste em um convite, redigido em tom acolhedor e direcionado a cada adolescente, com o objetivo de solicitar sua participação em uma pesquisa de mestrado. A mensagem apresenta, de forma breve e acessível, a proposta da pesquisa, que consiste na realização de encontros online com um pequeno grupo de adolescentes para discutir vivências emocionais no contexto escolar. O conteúdo da mensagem demonstra cuidado em obter seu consentimento e verificar sua disponibilidade, ao pedir que elas e eles indiquem, dentro da sua rotina, o dia e horário da semana que sejam mais convenientes para sua participação nos encontros.

Após a confirmação da participação por parte dos(as) adolescentes, enviei uma nova mensagem individual informando que seria criado um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação coletiva e a organização dos encontros virtuais. Todos foram então adicionados ao grupo, que foi nomeado como “Escola com emoção”. A partir desse espaço, pude interagir de forma mais dinâmica com os(as) participantes, definindo em conjunto o melhor dia e horário para os encontros online, além de compartilhar o link de acesso para a primeira reunião e disponibilizando o espaço para qualquer dúvida ou manifestação que quiserem.

Combinamos que os encontros aconteceriam às segundas-feiras, às 19h (horário de Brasília). Esse horário foi escolhido coletivamente após uma sondagem prévia sobre a disponibilidade individual de cada participante. Um aspecto importante a ser destacado é que, além de considerar a realidade local dos(as) adolescentes, o horário também foi pensado de forma a contemplar a participação de uma adolescente residente em outro país, com fuso horário de duas horas a menos, garantindo que o encontro ocorresse em um momento viável para todos(as) os(as) envolvidos(as). Após identificar, nas conversas

privadas via WhatsApp, os dias e horários mais adequados para cada participante, constatou-se que a segunda-feira às 19h seria a opção mais viável para todos(as), sendo então confirmada como o momento fixo dos encontros semanais.

A plataforma escolhida para os encontros foi o Google Meet, considerando que todos(as) os(as) participantes possuem conta no Gmail, o que facilita o acesso à ferramenta e contribui para a praticidade das reuniões.

Este processo de abordagem inicial foi importante para estabelecer uma relação de confiança com os(as) adolescentes, respeitando sua autonomia e promovendo um ambiente seguro e convidativo para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, garantiu-se a observância aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos, especialmente no que se refere à voluntariedade, ao esclarecimento sobre os objetivos do estudo e à mediação responsável do contato com menores de idade.

Após essa etapa, decidiu-se que o primeiro encontro virtual, teve como objetivo promover uma aproximação inicial entre todos os envolvidos e uma apresentação geral da pesquisa. Em uma conversa descontraída, cada participante, inclusive a pesquisadora, pôde se apresentar, falar sobre seus gostos, interesses e curiosidades pessoais. Além de combinarmos coletivamente os próximos passos e agendarmos os encontros seguintes.

O segundo encontro, com duração aproximada de 60 minutos, foi dedicado à introdução do tema central da pesquisa: as emoções. Utilizamos um roteiro de perguntas previamente elaborado para iniciar a conversa e aprofundar as reflexões sobre o tema.

No terceiro encontro, o foco recaiu sobre as emoções no contexto escolar, buscando compreender como os e as adolescentes percebiam a escola em relação ao acolhimento das vivências emocionais, ampliando os diálogos iniciados anteriormente.

Já o quarto e último encontro teve como propósito retomar e aprofundar as discussões anteriores, além de marcar o encerramento do percurso vivido em grupo. Nesse momento, os e as participantes puderam compartilhar como se sentiram ao longo do processo, oferecer devolutivas sobre a experiência e foram informados(as) sobre os próximos passos da pesquisa, reafirmando-se a abertura para novos diálogos.

Os detalhes de cada um desses encontros serão apresentados e analisados mais adiante neste trabalho, especificamente, no capítulo 4.

3.2 As vivências como unidade de análise na Teoria histórico-cultural

Dito isso, vamos detalhar com mais profundidade a escolha da vivência como

unidade de análise na busca de compreender o sentido dado pelas e pelos adolescentes em sua relação com as emoções no contexto escolar e, que emergirá por meio da ferramenta analítica da palavra, a ser explicada posteriormente.

Vigotski destaca que “as emoções são uma espécie de resultado da avaliação, feita pelo próprio organismo, de sua relação com o ambiente.” (Vigotski, 2003, p. 117) Esse aspecto vai ser importante para entendermos qual a relação do meio e como as vivências nos permitem alcançar um certo entendimento do outro e do seu desenvolvimento. Sendo assim, como o meio e as vivências estão relacionados? E como ela se transforma em uma metodologia que nos ajuda entender o outro?

De maneira geral, sabe-se que no percurso do desenvolvimento humano, nossa relação com o meio se modifica a cada nova idade. Um bebê se relaciona com o meio de modo diferente de uma criança de 4 anos que já anda, que já comprehende a fala, ou seja, a criança muda no processo de desenvolvimento, em cada idade, o meio se modifica para ela e sua relação com ele muda, seu papel e significado se alteram à medida que a criança passa a apropriar-se dos signos culturais. Nas palavras de Vigotski (2018):

O mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica. Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por forças de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou. (p.75)

Assim, seguindo essa linha de pensamento, quando se chega na adolescência, esse meio se mostra muito mais rico e o adolescente com muito mais compreensão deste. Mas o que de fato define a influência do meio, são as vivências, afinal nesse momento do desenvolvimento humano ocorre uma maior ampliação das relações sociais. De uma maneira geral, são elas que influenciam o desenvolvimento psicológico e estão relacionadas aos diversos processos psicológicos, incluindo as emoções.

Nas palavras de Vigotski (2018):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do

meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Desta forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência. Por isso, metodologicamente, quando estudamos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer análise do ponto de vista de suas vivências porque, como já disse, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação. (p. 78)

Desta forma, a vivência nos indica um movimento do externo para o interno e vice-versa, elementos do meio e da personalidade que se relacionam na “leitura”, digamos assim, dos acontecimentos vivenciados pela pessoa. Nesse sentido, podemos dizer, também que o meio desempenha um papel importante na constituição cultural do desenvolvimento humano, influenciando o desenvolvimento psíquico e de como os seres humanos atribuem sentido às situações vividas e de como elas são coloridas pelas emoções e afetos.

Assim, para chegar no nosso objetivo é preciso mais alguns elementos que se mostram fundamentais na nossa investigação. Já dissemos que as vivências nos ajudam a entender como uma pessoa “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com o acontecido” (Vigotski, 2018, p. 77/78). Agora, precisamos destacar de que maneira podemos tentar compreender o modo como os adolescentes expressam os sentidos e significados de suas vivências na escola, a partir dos diálogos traçados nos encontros com os e as participantes. Para isso, destacamos a **palavra** como nossa principal ferramenta de análise. Mas como ela está enraizada na teoria histórico-cultural e como ela se apresenta importante na compreensão das vivências e logo, no desenvolvimento psíquico e da consciência?

3.3 Ferramenta de análise: A palavra como “*um microcosmo da consciência*⁸”

Antes de iniciar essa seção, novamente convido-te a fazer um exercício de compreensão de um pensamento complexo e dialético sobre o desenvolvimento humano. Vigotski (2012a) faz aqui um trabalho minucioso de explicar as raízes genéticas e as relações internas entre o pensamento e a palavra no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana e na constituição do ser humano histórico culturalmente situado. É preciso estar atento a uma outra maneira de compreender essa relação e o autor recorre à

⁸ No livro de Vigotski, Pensamiento y Habla, está escrito assim: “una palabra con sentido es el microcosmos de la consciencia humana”. P.515

análise que utiliza o método de decomposição em unidades. O que isso significa? Significa que a própria palavra é uma **unidade: significado e som**, que nela ocorrem múltiplos processos que se relacionam entre si em um constante desenvolvimento e modificações. Que as unidades são constituídas de contradições, de movimentos opostos. Esta maneira de pensar não faz parte de nosso aprendizado comum, nos habituamos a pensar linearmente, em etapas sequenciais, e o autor nos exige que tenhamos em vista o movimento e a dinamicidade na compreensão das relações entre os fenômenos aqui estudados.

Dito isso, para relembrar o que foi trabalhado anteriormente, a vivência pode ser compreendida como um conceito que mescla as influências do meio com as particularidades da personalidade de cada indivíduo. Essa dinamicidade possibilita avaliar o nível de compreensão, a tomada de consciência e a atribuição de sentido que uma pessoa dá diante de uma situação ocorrida no meio. É justamente o quanto a pessoa comprehende e atribui sentido e significado que torna a vivência central na nossa análise. Nas palavras de Vigotski (2018), “há um conceito conhecido e suficientemente complexo, mas muito importante para a compreensão da influência do meio no desenvolvimento. Ele está ligado ao que representa o significado da nossa palavra.” (p. 81).

Vigotski (2012c) aponta, “*toda generalización, toda formación de un concepto, representa el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento. En consecuencia, tenemos derecho a considerar el significado de la palabra como un fenómeno del pensamiento*” (p.426). Aqui, o autor nos diz que o ato de formar conceitos (ou generalizar) é uma manifestação essencial e central do pensamento humano. Esse processo de criar conceitos, que envolve abstrair características e agrupá-las em ideias gerais, é apresentado como a expressão mais autêntica do pensamento. Consequentemente, o autor argumenta que o **significado de uma palavra**, ou seja, o que uma palavra representa ou comunica, deve ser entendido como algo que pertence ao domínio do pensamento. Isso implica que, quando usamos palavras, estamos lidando diretamente com o ato de pensar.

O autor aprofunda a ideia de que o significado da palavra não pertence exclusivamente ao pensamento ou à palavra (fala), mas emerge da relação entre ambos. Ele explica que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas quando este está relacionado com a palavra e se manifesta por meio dela. Ou seja, o pensamento, para ser expresso, precisa ser "encarnado" ou concretizado nas palavras. Por outro lado, o significado também é um fenômeno da fala somente quando esta está vinculada ao pensamento e iluminada por ele. Em outras palavras, a fala sem relação com o pensamento perde seu

significado:

El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento solo en la medida en que el pensamiento esté relacionado con la palabra y encarnado en ella, y a la inversa: es un fenómeno del habla solo en la medida en que el habla esté relacionada con el pensamiento y iluminada por él. Es un fenómeno de pensamiento verbal o de palabra significativa, es la unidad de la palabra y el pensamiento. (Vigotski, 2012c, p.426)

Desta forma, o significado da palavra é um fenômeno de pensamento verbal, isto é, uma unidade indivisível entre pensamento e fala. Isso significa que o pensamento e a palavra não são processos independentes, mas estão profundamente conectados e se completam mutuamente. Ou seja, o significado de uma palavra não pode ser compreendido sem considerar sua relação intrínseca com o pensamento. O pensamento ganha forma e se torna comprehensível por meio das palavras, enquanto as palavras ganham significado somente quando são iluminadas pelo pensamento. Juntas, formam um fenômeno único, que é o pensamento verbal ou a palavra significativa.

É preciso atentar para a dinamicidade dessa relação, de que os significados das palavras não são estáticos, mas se desenvolvem ao longo do tempo. No desenvolvimento histórico de uma língua, o conjunto de significados associados a ela, muda. Esse processo também é observado no desenvolvimento da fala das crianças. Não apenas o vocabulário infantil se expande, mas as crianças também desenvolvem uma compreensão mais complexa dos significados. Essa compreensão se aprofunda ainda mais na adolescência, pois é exatamente nesse momento do desenvolvimento que a formação de conceitos está em curso e também, pelo desenvolvimento e aprofundamento do universo emocional do adolescente, de modo que leva à formação, nesse momento, de um mundo interno único. Dessa forma, tanto no desenvolvimento histórico de uma língua quanto no desenvolvimento individual, os significados das palavras se transformam, enriquecendo a capacidade humana de refletir sobre a realidade e sobre si mesmo.

Deste modo, se o significado da palavra muda, muda também a relação do pensamento com a palavra. Vigotski destaca que “*El pensamiento no se refleja en la palabra, sino que se realiza en esta.*” (Vigotski, 2012a, p. 438) Nesse sentido, pensar é um processo que ocorre, por meio da palavra. Essa relação dinâmica é fundamental para o desenvolvimento do próprio pensamento. Além disso, a palavra não é apenas uma

representação do pensamento, mas o meio pelo qual ele efetivamente se concretiza. Assim, sem a palavra, o pensamento seria incompleto ou não existiria da forma como o entendemos.

Portanto, para analisar as relações dinâmicas entre pensamento e palavra, é preciso estudar como os significados das palavras estão envolvidos nos processos psíquicos e como eles influenciam a forma como pensamos, vivenciamos o mundo e nos expressamos. Para compreendermos melhor como um pensamento se transforma em palavra Vigotski (2012a) diz:

Todo pensamiento intenta unir algo con algo, establecer una relación entre esto y aquello. Todo pensamiento tiene movimiento, curso, despliegue, en una palabra, el pensamiento cumple alguna función, algún trabajo, resuelve alguna tarea. Este curso del pensamiento se da como un movimiento interno a través de toda una serie de planos, como el passo del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. (p.438)

Dito isso, para o entendimento desse movimento, é indispensável analisar os diferentes planos que o pensamento atravessa até se materializar na palavra. Um deles é a fala. A fala, como dito antes, é composta por dois aspectos — interno e externo —, ou seja, **significado e som**. Embora formem uma unidade integrada, possuem dinâmicas e leis de movimento próprias.

Vigotski (2012c), aponta: “*el habla no es la expresión del pensamiento consumado. El pensamiento al convertirse en habla, se reestructura y modifica su aspecto. El pensamiento no se expressa, sino que se realiza em la palabra.*” (p.440). Ou seja, a fala não é uma simples manifestação ou tradução de um pensamento completamente formado. Quando o pensamento se transforma em fala, ele passa por uma reestruturação, sendo modificado em sua forma e conteúdo no processo. Isso significa que o pensamento não é apenas "expressado" pela palavra, mas se concretiza e se realiza plenamente por meio dela. A fala, portanto, não é um reflexo passivo do pensamento, mas um elemento ativo do próprio ato de pensar.

Portanto, Vigotski defende que o estudo do pensamento e da fala deve ser conduzido por uma abordagem dialética, que leva em conta as relações e contradições presentes nesses processos. Ele afirma que o comportamento humano não pode ser analisado de forma isolada, mas precisa ser compreendido no contexto histórico e social

em que está inserido. Para ele, palavra, especialmente a fala, desempenha um papel central nesse processo, pois ela é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade e é por meio dela que o ser humano estabelece relações sociais e se torna humano. A fala não só reflete o que a pessoa pensa sobre a sua realidade, mas também permite que ela influencie e transforme esse meio. Esse processo dialético indica que, enquanto o sujeito é constituído por seu contexto, ele também tem o poder de modificar o ambiente por meio da palavra e das relações sociais.

Desta forma, palavra, além de representar um objeto, é também uma ferramenta que organiza e dá sentido ao pensamento, ela é uma expressão do nosso psiquismo. À medida que a fala se torna mais complexa, o pensamento se desenvolve, já que ambos estão intimamente relacionados. O enraizamento da palavra permite uma compreensão mais profunda da realidade, favorecendo a formação de novos conceitos e uma maior consciência de si e do mundo. Nesse sentido, o ser humano é simultaneamente produto e produtor de sua história, pois suas experiências e relações com o contexto social e cultural transformam suas vivências, personalidade e sua percepção da realidade. Assim, a fala e o pensamento são inseparáveis das condições históricas e sociais, e indivíduo, ao se expressar, não apenas reflete seu mundo, mas também participa ativamente na construção e transformação desse mundo.

Sendo assim, o desenvolvimento da palavra por meio da fala tem um enorme significado para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes, de sua autoconsciência e de sua concepção de mundo. É um passo importante para uma nova forma de atividade intelectual e conduta.

A palavra, enquanto expressão essencial do pensamento e da consciência, revelou-se elemento central na escuta das vivências emocionais dos(as) adolescentes. Ao se colocarem em fala, os(as) participantes não apenas compartilharam vivências, mas também elaboraram sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a escola. A seguir, o próximo capítulo apresenta os principais resultados da pesquisa, organizados a partir das falas dos(as) adolescentes, evidenciando como a dimensão afetiva atravessa suas relações escolares e como essas experiências contribuem para a construção de uma autoconsciência em desenvolvimento.

4 RESULTADO: EMOÇÕES EM MOVIMENTO, ESCOLA EM SILÊNCIO

Esta seção apresenta todo o caminho percorrido por nós para buscar **compreender como os e as adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos na escola**. Os passos dados durante essa trajetória mobilizaram uma série de questionamentos e puseram em xeque concepções tradicionais sobre o papel da escola, desafiando-nos a repensar as relações entre emoção e desenvolvimento humano no contexto educativo.

O que veremos a seguir revela uma escola atravessada por afetos que, embora intensamente vividos, muitas vezes permanecem sem escuta ou reconhecimento. Ao considerar as vivências como unidade de análise, e a Palavra como ferramenta para a compreensão dos sentidos e significados atribuídos às vivências emocionais dos e das adolescentes, foi possível identificar como os afetos circulam nos espaços escolares, mesmo quando estes se mostram silenciosos diante deles.

4.1 A chegada até os e as adolescentes: Construindo confiança e escuta

A comunicação com os(as) adolescentes aconteceu, principalmente, por meio de um grupo de WhatsApp criado especialmente para a pesquisa, chamado “Escola com Emoção”, como dito antes. Esse espaço foi utilizado para enviar lembretes, links das reuniões, combinar os encontros e manter um vínculo respeitoso e constante. Durante os encontros virtuais, mantive sempre uma postura acolhedora e atenta, o que contribuiu para a criação de um ambiente de confiança e escuta mútua, favorecendo a participação espontânea e o compartilhamento das vivências.

A realização desta pesquisa foi conduzida com profundo respeito à singularidade de cada adolescente participante. Desde o início, busquei garantir que todas as etapas fossem planejadas com clareza e sensibilidade, de modo a assegurar a compreensão dos objetivos e a construção de um consentimento verdadeiramente consciente. A escuta atenta e o cuidado ético com cada fala foram princípios que sustentaram todo o processo investigativo, valorizando o diálogo como um espaço de construção conjunta.

Durante os encontros, mantive um tom acolhedor e atento, procurando constantemente verificar se eu estava conseguindo me fazer entender de maneira cuidadosa e compreensível. Estimulava que os(as) participantes fizessem perguntas sempre que surgissem dúvidas, reforçando que aquele era um espaço seguro para se expressarem. O convite à participação foi feito de maneira aberta e respeitosa, reiterando a importância de cada contribuição, por mais simples que pudesse parecer.

Ao longo de todo o processo, agradeci reiteradamente a presença e o envolvimento de cada um e cada uma, e procurei sempre reforçar que não havia respostas certas ou erradas. O que importava ali era o que cada adolescente pensava, sentia e desejava compartilhar. Este foi um espaço construído com base no respeito mútuo, na escuta ativa e na valorização da palavra como expressão legítima de suas vivências e visões de mundo. Deste modo, partimos para o primeiro encontro.

4.2 O primeiro encontro virtual – Apresentação

O primeiro encontro com os(as) adolescentes participantes da pesquisa foi realizado no dia 28 de abril de 2025, às 19h (horário de Brasília).

No dia do encontro, enviei uma mensagem de lembrete ao grupo “Escola com emoção” e, com uma hora de antecedência, compartilhei o link da reunião. Na mensagem constava a solicitação que os participantes estivessem em um ambiente tranquilo e confortável, a fim de favorecer a escuta e a participação de todos(as). Ainda na mensagem, pedi autorização para gravar o encontro, esclarecendo que os registros seriam utilizados exclusivamente para fins de análise da pesquisa e que o acesso às gravações seria restrito apenas a mim. A autorização foi concedida de forma informal, por meio de respostas positivas e emojis de “joinha” enviados no grupo.

A sala virtual foi aberta por mim cerca de 10 minutos antes do horário combinado, como forma de garantir a preparação técnica e aguardar a entrada dos(as) adolescentes.

Assim que todos(as) estavam presentes, iniciei a gravação do encontro. Primeiramente, agradeci a presença de cada um(a) e compartilhei a minha expectativa positiva e ansiosa por aquele momento. Destaquei que se tratava de uma primeira aproximação, cujo objetivo principal era promover o reconhecimento mútuo entre os participantes e a pesquisadora.

Após contar um pouco sobre minha história e a minha relação com o tema da pesquisa, os motivos e inquietações que me levaram ao interesse pelo tema das emoções na atividade educativa, expliquei como havíamos escolhido as e os participantes da pesquisa, e como eu me relacionava com cada um (a), que ali tinha filhas de amigas e também meu filho e sobrinho, e que antes dos encontros a gente já havia se conhecido previamente em outros momentos.

Em seguida, convidei os(as) adolescentes a se apresentarem também, compartilhando nome, idade, local onde estudam e moram, o que gostam de fazer no tempo

livre e, ao final de sua fala, sugerirem um apelido ou nome fictício ao qual gostariam de ser referidos(as) no texto da dissertação. Expliquei a importância desse procedimento para garantir o sigilo e o anonimato, orientando que poderiam escolher qualquer nome, inclusive inspirado em personagens, músicos(as), séries, desenhos ou outros elementos do seu universo de referência.

A primeira apresentação espontânea foi feita por *Pablo*, nome fictício escolhido em referência à série que ele assiste no momento “*Narcos*”. Ele tem 14 anos, está no 9º ano do ensino fundamental, estuda em uma escola pública de Brazlândia-DF e reside na mesma cidade. Compartilhou que gosta de jogar basquete, ouvir músicas de diferentes estilos e assistir a diversas séries.

Em seguida, apresentou-se *Mike*. Ele tem 15 anos, é estudante do 1º ano do ensino médio em uma escola pública de Brazlândia-DF, onde também mora. Relatou que gosta de praticar basquete e vôlei, além de assistir a séries. Disse que o apelido “*Mike*” foi escolhido por afinidade, sem nenhuma referência específica.

A terceira participante a se apresentar foi *Ellie*, nome escolhido em referência à personagem da série e jogo “*The Last of Us*”. Ela tem 13 anos, está no 8º ano do ensino fundamental; estuda em uma escola particular de Taguatinga-DF e mora em Águas Claras-DF. Disse que pratica hipismo, que gosta muito de animais e que sua disciplina favorita na escola é Ciências. Pedi que ela explicasse o que era o hipismo, se praticava há muito tempo e se participava de competições, ressaltando a importância de todos compreenderem esse universo.

Por fim, apresentou-se *Jujuba*, nome escolhido por ser um de seus doces favoritos. Ela tem 15 anos, reside no Panamá e estuda em uma escola internacional. Ela está no 1º ano do “*High School*”, equivalente ao nosso 1º ano do ensino médio. Compartilhou que gosta de Biologia, de sair com os amigos e passear com eles, além de praticar e gostar muito de vôlei.

Após todas as apresentações, perguntei se alguém gostaria de acrescentar algo em sua biografia ou se havia dúvidas em relação ao que foi conversado. Como não houve manifestações, agradeci mais uma vez a participação de todos(as), perguntei como estavam se sentindo até aquele momento e reafirmei que este primeiro encontro tinha caráter mais introdutório, com foco no acolhimento e no reconhecimento do grupo. Em seguida, sugeri que o próximo encontro fosse mantido para a semana seguinte, no mesmo dia e horário, o que foi aceito por todos(as).

Finalizei o encontro informando que, na próxima reunião, iniciaríamos as

discussões sobre as emoções e que eu traria algumas perguntas para facilitar nosso diálogo. Nos despedimos e encerrei a reunião com a sensação de que conseguimos estabelecer uma escuta inicial acolhedora e respeitosa, fundamental para o andamento do processo investigativo.

Observando alguns detalhes

Nesta pesquisa, que tem um caráter marcadamente emocional, é fundamental expressar como nos sentimos e como percebemos os fenômenos que estamos acompanhando de perto. No primeiro encontro, criei muitas expectativas em relação à minha atuação. Desejava que os adolescentes se sentissem à vontade com minha presença, com a dos demais participantes e, principalmente, que se sentissem confortáveis e devidamente acolhidos para expressar seus pensamentos, experiências e sentimentos.

Foi nesse momento que percebi, na prática, os efeitos da escolha da amostra por conveniência. Como o próprio nome sugere, foi conveniente selecionar filhos e filhas de pessoas próximas, inclusive meu próprio filho e sobrinho, por estarem próximos e, aparentemente, disponíveis para participar da pesquisa. No entanto, eu não esperava sentir tanta ansiedade e temor de que algo não saísse como o planejado. Reconheci em mim uma pressão adicional: a de fazer tudo funcionar bem e garantir um ambiente acolhedor para que os jovens pudessem se abrir com sinceridade e não se entediassem com o tema. Acho que essa é uma preocupação comum aos que pretendem investigar algum aspecto que envolva seres humanos e suas vivências. Porém, a especificidade do grupo tornou esse momento mais desafiador para mim, afinal meu filho e sobrinho estavam ali e as filhas das minhas amigas também.

Essa experiência me fez pensar que a escolha pela amostragem por conveniência pode, sim, gerar certo nível de ansiedade, especialmente nas condições que estabelecemos para esta pesquisa. Refletir sobre isso é importante, pois nos ajuda a compreender os impactos que as decisões metodológicas têm, não apenas sobre o processo investigativo, mas também sobre nós, pesquisadoras(es). Sigo para o segundo encontro ainda carregando essa sensação, consciente desse impacto sobre mim e cuidando para que o próximo encontro flua da melhor maneira.

Antes mesmo da nossa primeira reunião começar, algo me chamou a atenção. Como disse, entrei online cerca de dez minutos antes do início oficial, Ellie também entrou, mas com a câmera desligada. Primeiro, uma pausa para explicar que durante todo o encontro, destaquei que os e as participantes estavam livres para responderem se quisessem, e

também, estavam livres para manter as câmeras desligadas, mas ressaltei que seria muito mais interessante e importante para construirmos um espaço de confiança que pudéssemos nos ver afinal, o contato visual, ainda que por uma tela, contribui para criar vínculos, construir confiança e favorecer a escuta mútua. Voltando à Ellie: cumprimentei-a e perguntei se ela se lembrava de mim. Após sua resposta, pedi que ligasse a câmera para que eu pudesse vê-la e ela prontamente atendeu ao pedido, mantendo a câmera aberta até o fim do encontro.

Achei esse episódio significativo, pois remete a comportamentos bastante comuns durante o período da pandemia. Naquela época, manter a câmera desligada tornou-se uma prática frequente, motivada por diversos fatores: o cansaço, o acúmulo de atividades simultâneas, a exposição involuntária da intimidade do lar, a vestimenta confortável para se estar em casa, mas inapropriada para uma sala de aula e, claro, o próprio processo de adaptação às tecnologias que precisaram ser aprendidas de forma rápida e muitas vezes improvisada. Além disso, havia o pano de fundo angustiante daquele período, marcado pela proximidade da morte e pela insegurança quanto ao futuro.

Nesse contexto, a câmera desligada não significava apenas ausência ou desinteresse, mas poderia ser também uma estratégia de proteção ou resistência. Em contrapartida, muitos professores passaram a exigir a abertura das câmeras como forma de controle e garantia de atenção plena, o que gerava ainda mais tensão entre os estudantes, confrontados com a obrigação de “performar” presença mesmo em meio ao caos doméstico e emocional. Talvez esse gesto de Ellie ainda seja um hábito daquela vivência coletiva, em que estar online nem sempre significava estar plenamente presente ou confortável.

É muito importante não generalizar a experiência da Ellie e reconhecer que nem sempre esses comportamentos têm relação direta com aquele momento, e pode ser que o gesto dela não esteja ligado a isso. Embora existam resquícios daquele período pandêmico, isso não significa que toda ação atual seja necessariamente determinada por ele. Ainda assim, vale considerar como certas posturas permanecem compreensíveis à luz daquela vivência coletiva recente.

4.3 Segundo encontro – Entrando no tema das emoções

O segundo encontro do grupo focal ocorreu em 05 de maio de 2025, numa segunda-feira às 19h (horário de Brasília). Pela manhã, enviei uma mensagem no grupo para lembrar o horário do encontro, a qual foi respondida novamente com emojis de joinha e coração.

Entrei na sala virtual com antecedência para verificar a funcionalidade da gravação, e, pouco depois, Jujuba também entrou, desta vez sem dificuldades técnicas, diferente do primeiro encontro. A interação com ela foi marcada por leveza e acolhimento.

Na sequência, Ellie ingressou na sala, seguida por Pablo. Como Mike estava atrasado, enviei uma mensagem no privado para confirmar sua presença. Às 19h10, com três participantes já conectados, iniciei a conversa com uma breve acolhida e um convite para compartilharem como foi o fim de semana, já que tinha sido feriado aqui no Brasil e os dias de descanso foram maiores.

As respostas variaram: Pablo relatou uma viagem com o pai; Ellie compartilhou, com tristeza, a morte recente de seu cachorro; Jujuba teve um final de semana tranquilo. Mike entrou um pouco depois e também mencionou uma viagem com o pai.

Com o grupo completo, dei início à proposta do dia: uma conversa mais centrada nas emoções, retomando o combinado no encontro anterior. Agradeci a presença de todos, reconhecendo o esforço deles e delas em participar após um longo dia de atividades e estudos, e destaquei a importância daquele espaço como um lugar seguro e afetuoso, onde cada um poderia ser quem era, sem julgamentos nem obrigatoriedade de fala. A proposta era ouvir e se ouvir, partilhando seus pensamentos, vivências e seu modo de ver as coisas.

À medida que a conversa avançava de forma espontânea, senti que o grupo estava mais à vontade para explorar esse campo sensível do sentir. Foi nesse contexto que introduzi algumas perguntas com o intuito de favorecer a expressão das vivências emocionais dos participantes. Essas perguntas não tinham o objetivo de guiar rigidamente a conversa, mas de abrir caminhos para tentar entender como os adolescentes compreendem e vivenciam suas emoções, seja no cotidiano escolar, familiar ou em outras dimensões de suas vidas. A intenção foi criar um espaço de reflexão sobre como reconhecem as emoções em si mesmos, como as nomeiam, lidam com elas e em quais situações emergem de forma mais marcante.

Diferente do primeiro encontro, que teve como propósito apresentar a pesquisa, explicar a dinâmica dos encontros e possibilitar que os e as participantes se conhecessem, mesmo que virtualmente, os demais encontros foram dedicados ao aprofundamento da temática investigada. A partir de perguntas geradoras, buscaram-se promover a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva, permitindo que as e os adolescentes compartilhassem suas vivências e percepções de forma mais significativa.

Por meio das falas e interações construídas nesse processo, optamos por realizar

transcrições integrais de suas respostas, de modo a preservar o entendimento e a fluidez da narrativa desses momentos para a discussão da dimensão dos afetos na escola por esses e essas jovens. Desta forma, ao final de cada resposta do grupo, realizaremos um exercício de análise das falas dos(as) adolescentes, buscando evidenciar aspectos significativos que emergiram dessas expressões. Nossa intuito é destacar elementos que chamaram atenção e estabelecer articulações teóricas a partir da perspectiva histórico-cultural que sustenta esta pesquisa. Trata- se de um movimento analítico que visa realçar certas dimensões das falas, aproximando-as dos referenciais teóricos adotados, sem a pretensão de esgotar significados ou impor interpretações, mas sim de favorecer a construção de compreensões mais amplas e implicadas com o campo de investigação.

Diante da riqueza das interações e dos relatos construídos ao longo dos encontros, é importante destacar que esta análise não pretende esgotar todas as possibilidades de entender o fenômeno. Ainda que muitos temas tenham emergido nas falas dos(as) adolescentes, optei por direcionar o olhar analítico para aqueles aspectos que dialogam diretamente com o objetivo central da pesquisa: **compreender como os adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos na escola.**

Assim, a seleção do que será aprofundado nesta etapa considerou o que se mostrou mais significativo para responder à questão investigativa. Outros elementos, ainda que relevantes, permanecem registrados na tessitura narrativa da experiência, compondo o pano de fundo da pesquisa, mas não serão objeto de análise detalhada. Essa escolha se justifica tanto pela delimitação temporal imposta pela estrutura do mestrado quanto pela necessidade de manter o foco naquilo que é essencial ao escopo do estudo.

Desta forma, para abrir a roda de conversa, fiz a seguinte pergunta: ***“Se você pudesse descrever como está se sentindo hoje com uma cor, qual seria? E por que você escolheu essa cor?”***

Esperei pela voluntariedade das respostas e sinalizei que eu mesma pensaria numa cor.

Ellie foi a primeira a se pronunciar:

“Eu acho que hoje eu tô me sentindo com uma cor preta, porque é geralmente a cor vista pra se usar no luto, né, que é geralmente usado em funerais sobre luto, é principalmente isso.”

Como ela já havia mencionado anteriormente a perda recente de seu cachorro, sua escolha foi imediatamente compreendida pelo grupo. Reconhei a importância do que ela

compartilhou e destaquei como a cor preta tradicionalmente se associa ao luto e à ausência, no caso dela, a perda do animal de estimação. Perguntei se gostaria de falar mais, mas ela recusou, e agradeci sua partilha.

Em seguida, Jujuba escolheu a cor laranja, justificando:

“Eu diria para descrever hoje com uma cor, eu diria, laranja, porque o dia foi alegre, mas também não o melhor, sabe? Não foi o melhor, mas foi um dia bom”

A nuance que trouxe entre um dia bom e um dia ótimo me chamou a atenção e eu comentei que a cor laranja talvez representasse esse “quase”, essa transição para o amarelo como algo mais brilhante e alegre. Ela concordou e sorriu com a observação.

Mike trouxe o verde:

“Eu acho que o verde porque é a cor da positividade, né? Esse final de semana e meu dia tão sendo muito positivo, tá sendo muito legal, nada de ruim aconteceu.”

Comentei que o verde era também minha cor favorita e que frequentemente é associado à esperança, o que ele confirmou com a cabeça.

Pablo escolheu o amarelo:

“Eu acho que é o amarelo. Eu gosto muito da cor, é minha cor favorita. E hoje eu passei tempo com pessoas que eu amo, eu fiz coisas que gosto é o amarelo por isso.”

Após a fala delas(es), compartilhei também minha cor do dia: o azul escuro, por conta de sentimentos de preocupação e ansiedade com meu trabalho e os prazos da escrita. *“Eu tenho que correr com as coisa e fico uma pouco ansiosa com isso.”* Ao fazer isso, buscava me conectar com o grupo, mostrando que aquele era um espaço partilhado também por mim.

Essa primeira pergunta buscava aquecer o grupo e estimular a autorreflexão, conectando o sentir ao imaginar, estratégia que favoreceu uma certa espontaneidade e a observação da cola emocional por trás da escolha da cor. Além disso, a proposta convidava os(as) adolescentes a pensarem a partir da observação do próprio sentir, incentivando que se atentassem ao que estavam vivenciando emocionalmente antes de compartilhar suas respostas.

Na sequência, fiz uma nova pergunta: ***“Quando você pensa na palavra emoção, o que vem na sua cabeça?”*** A proposta era captar como os adolescentes conceituam, espontaneamente, o que entendem por emoção. Essa pergunta é muito importante e está ligada ao objetivo da pesquisa, pois por meio dela podemos compreender como eles e elas entendem o conceito de emoção e de que forma essas emoções estão imbricadas em suas vivências.

As respostas foram diversas e reveladoras. Pablo trouxe a ideia de motor/movimento: “*Para mim, eu acho que é o que dá sentido para as coisas que a gente pensa, tipo, o que move a gente, se eu tô triste, talvez eu possa pensar pensamentos negativos. Se eu tô feliz, eu posso pensar pensamentos positivos. As emoções movem nossos pensamentos também.*”

Mike destacou:

“*Eu acho que a emoção pode ser algo que tem vários significados, que nem se eu falar que algo é emocionante, eu posso falar que aquilo pode ter sido muito triste e eu acabei chorando ou que algo foi muito legal e eu me emocionei por causa disso.*”

Ellie refletiu sobre a particularidade do sentir:

“*Eu acho que a palavra emoção significa uma experiência individual, porque ninguém sente a mesma emoção todo dia, toda hora. Cada indivíduo tem uma emoção diferente. Todo mundo sente a mesma emoção de jeitos diferentes. Então, acho que é uma palavra que depende de cada pessoa. Tipo, eu posso me sentir feliz por uma coisa, mas você pode se sentir triste por essa mesma coisa, entendeu?*”

Ela ressalta que cada pessoa vivencia as emoções de forma distinta, a mesma situação pode provocar sentimentos opostos em pessoas diferentes. Concordei com sua observação, reforçando a ideia da singularidade do sentir.

Jujuba completou:

“*Eu concordo basicamente com o que todo mundo falou, que é como uma coisa pessoal, não é uma coisa que todo mundo vai sentir igual.*”

Ela reafirma, também, o caráter singular das emoções.

As respostas expressas por eles e elas no grupo focal se mostraram muito interessantes e evidenciam uma determinada consciência sobre as emoções. Quando Pablo afirma que as emoções também movem nossos pensamentos, indica uma compreensão da integralidade do funcionamento humano em termos intelecto-afetivos. A ideia de um sistema onde os afetos não operam isoladamente, mas atuam, dentro de um sistema dinâmico, profundamente influenciado pelo desenvolvimento intelectivo e social do indivíduo.

Sobre isso, Vigotski (2022) afirma:

Lo más importante: no hay relación constante, válida para todos los tiempos y pueblos, entre los aspectos orgánicos y psicológicos de la emoción (...) la clave para todos los problemas, incluyendo el de las emociones; debemos estudiar esta relación

desde el punto de vista del desarrollo, del movimiento. No hay una única fórmula válida para todas las relaciones emoción / organismo en todos los estadios de desarrollo y en todas las formas de desintegración. (P.324)

Para o autor, a relação entre os aspectos orgânicos e psicológicos da emoção não é fixa nem universal, pois varia conforme o desenvolvimento histórico e social. Ele destaca que essas relações devem ser compreendidas como dinâmicas e em constante transformação. Assim, em vez de buscar regras imutáveis, é essencial estudá-las a partir da perspectiva do movimento, considerando os diferentes períodos de desenvolvimento e contextos culturais do indivíduo. Desta forma, as emoções não apenas interagem com o pensamento, mas os reorganiza, promovendo uma transformação qualitativa na experiência afetiva. Assim como os pensamentos também transformam as emoções, essa reorganização não as elimina, mas os reestrutura segundo uma lógica de conexão, resultando em uma forma mais consciente, reflexiva e complexa de vivência emocional.

Mike quando diz sobre a complexidade das emoções, aponta para uma ideia da emoção constituída cultural e socialmente, e não apenas como uma resposta biológica simples. Sobre isso Vigotski (2003, p. 63) no diz:

Portanto, toda a fórmula do comportamento do ser humano, em cuja base se encontra a fórmula do comportamento animal completado com novos elementos, adotará o seguinte aspecto: (1) reações hereditárias, mais (2) reações hereditárias multiplicadas pela experiência pessoal (reflexos condicionados), mais (3) experiência histórica, mais (4) experiência social, mais (5) experiência duplicada (consciência).

Vigotski sugere que o comportamento humano não é apenas um reflexo dos instintos biológicos, mas sim um fenômeno complexo, constituído por fatores hereditários, individuais, históricos, sociais e conscientes. Em um nível mais amplo, a experiência histórica influencia o comportamento por meio das heranças culturais acumuladas ao longo das gerações. Já a experiência social destaca o papel das relações coletivas e do ambiente social na formação da conduta. Por fim, a experiência duplicada, ou consciência, representa o estágio mais complexo, no qual o indivíduo internaliza, reorganiza e reflete sobre essas influências, tomando decisões de forma consciente e intencional.

Já a Ellie traz a ideia de que a experiência é fundamental para a constituição do ser

humano, pois é a partir dela que nos formamos como sujeitos singulares. Essas vivências deixam marcas, inclusive afetivas, que variam de pessoa para pessoa. Essa perspectiva se afasta do cartesianismo, que concebe o ser humano como um sujeito universal, abstrato e puramente racional, descolado da realidade concreta. Em contraste, a fala propõe uma compreensão material do ser humano, entendendo-o como um ser histórico e cultural, moldado pelas condições sociais e pelas relações que estabelece ao longo do tempo. Assim, o sujeito não é dado de forma fixa, mas construído continuamente a partir de suas experiências concretas no mundo e principalmente em sua relação com os outros. Vigotski, destaca que “através dos outros constituímo-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso”. (Vigotski, 2000, p. 24)

E por último, Jujuba traz para a discussão a dimensão das vivências e destaca os seus aspectos internos, ou seja, a vivência não pode ser entendida como um evento isolado, mas sim como uma célula dentro de um sistema psicológico, onde os significados se organizam e se transformam. O ponto essencial é que a vivência não se define apenas por sua estrutura interna, mas também por sua organização sistêmica e semântica. Isso significa que os afetos, pensamentos e ações dentro da vivência não operam separadamente, mas se articulam dentro de um sistema dinâmico, moldado pelo contexto social e cultural. Nesse sentido Vigotski diz:

*La estructura de la vivencia: estructura interna (su carácter consciente y sus diferentes grados + diferente grado de libertad interna + aspectos pasivo y activo de la vivencia – *passiones y actiones* – en la vivencia, unidad de sufrimiento y acción) + el vínculo sistémico de la vivencia (es decir, el tejido en el que la célula está presente). Lo esencial es la estructura sistémica y semántica de la vivencia.*
 (Vigotski, 2022, p. 583)

A vivência é entendida como uma unidade complexa que combina aspectos conscientes, afetivos e volitivos (vontade), e que sempre se insere em um sistema maior de relações psicológicas e sociais. Ela envolve tanto elementos passivos (sofrimento) quanto ativos (ação), e sua essência está na maneira como se estrutura semântica e sistematicamente, ou seja, como ela faz sentido e se conecta ao conjunto da personalidade e do contexto social da pessoa.

Em seguida, lancei uma outra pergunta: ***“Você se lembra de uma situação recente ou não, em que sentiu algo muito forte? O que aconteceu e como você lidou com isso?”***

A ideia por trás desta pergunta tem o intuito de acessar vivências relacionadas à consciência emocional das(os) participantes e em que medida conseguem reconhecer ou não, e refletir sobre seus próprios estados afetivos. Essa pergunta possibilita adentrar momentos em que eles e elas se deparam com sentimentos ambíguos ou difíceis de compreender. Além de explorar as estratégias utilizadas por eles(as) para lidar com tais situações, oferecendo indícios sobre seus modos de regulação emocional, bem como sobre a presença (ou ausência) de recursos simbólicos e relacionais para esse enfrentamento.

Ellie optou por relatar um episódio de dor física e medo:

“Eu iria falar do meu cachorro, mas eu acho melhor falar do dia que eu desloquei meu joelho, porque foi o dia que, tipo, acho que foi a primeira vez que eu senti medo de verdade e eu não tive nenhuma reação, assim, eu só fiquei em choque. Eu fiquei paralisada, não consegui fazer nada para mostrar que eu tava com medo. Minha mãe até achou que eu ia desmaiar porque eu tava tão calada, mas tipo, eu tava só com medo de fazer algum movimento e acabar piorando a situação.” Perguntei como ela tinha lidado com isso, o que ela tinha feito para se acalmar: *“Eu fiquei escutando música e só fiquei calada. Geralmente é assim que eu me acalmo nas situações. Eu fico calada e processo o que tá acontecendo. Eu não entro em pânico, entendeu? O medo foi embora quando estabilizou o joelho, tive que ir pro hospital pra colocar de volta no lugar, porque eu sabia que tava tudo bem, aí eu me acalmei mais.”*

Jujuba compartilhou uma situação muito recente de raiva vivida na escola:

“Uma vez eu senti uma emoção super forte que foi a raiva. Isso foi umas duas semanas atrás. Eu tava em aula e a gente tinha que fazer um trabalho em grupo e minha professora me coloca no mesmo grupo com as pessoas que não faz trabalho. Daí eu pedi pra ela me mudar de grupo porque eu vou acabar fazendo tudo sozinha. E é o que acabou acontecendo.”

Segundo ela, a professora ignorou seu pedido para trocar de grupo (ela já havia sido obrigada a fazer trabalho com essas mesmas pessoas em outra ocasião e eles não fizeram o trabalho apenas ela fez) e ainda penalizou sua nota, apesar de ela ter feito todo o trabalho sozinha: *“Daí, me deu raiva quando ela, na hora que tava pra apresentar, começou a reclamar que eu tinha feito todo o trabalho e que era em grupo, então que a nota não ia ser só minha, ia ser do grupo. Então minha nota baixou por causa dos meus companheiros, eu fiquei com muita raiva.”*

Sua fala expressou indignação, frustração e uma sensação de injustiça clara,

mostrando como raiva emerge com força em situações que envolvem o não reconhecimento e esforço dela no trabalho. Ela relata que a escuta que seus amigos tiveram foi importante: “Ah, você não sabe o quanto eu reclamei com os meus amigos, eles me ouviram um monte!”

Retornei aos outros participantes que demonstraram dúvidas e pediram que eu refizesse a pergunta. Pablo e Mike, inicialmente, encontraram dificuldade em lembrar de alguma situação para responder essa pergunta.

Mike relatou que não lembra de uma situação recente, mas se lembra de sentir raiva em algumas situações que viveu. Aproveitei, então, para perguntar como ele lida com a raiva que sente e quais caminhos ele tomava para entender melhor essa emoção. Ele respondeu que quando sente raiva ele desconta em alguma coisa:

“Sei lá, eu tenho que descontar em alguma coisa, seja no esporte. Mas quando eu não desconto em uma coisa física, eu desconto em algumas pessoas, sem perceber, por causa que a raiva tava muito grande, aí depois que passa, eu percebo que fiz isso”.

Acolhi sua fala observando que muitos de nós fazemos ou já fizemos isso durante a nossa vida e que era importante perceber essa conduta e refletir sobre ela, que isso faz parte da nossa autopercepção.

Pablo pediu a palavra:

“Ah, uma coisa que senti muito forte, eh eu acho que... amor, raiva essas coisas assim, não muito. Mas a situação não foi só uma situação, por exemplo, com uma só pessoa, eu sinto isso mais hoje em dia porque antes eu não tinha, alguns anos atrás eu não fazia muitas amizades, mas esse tempo agora, eu tô passando mais tempo com meus amigos, pessoas que eu gosto, minha família. Então eu sinto mais forte do que antes, acho que é isso.”

Ao final das falas, retornei ao grupo e agradeci a partilha de todas(os), pontuei que elas e eles relataram vivências muito fortes com emoções também muitos fortes e que foi interessante notar o surgimento de tantas emoções como raiva, medo e amor. Disse que foi muito bom ouvir elas e eles e perceber que era muito interessante ver o quanto eles(as) refletem sobre si mesmos(as).

Nas palavras partilhadas por eles e elas, há diversos aspectos e questões muito relevantes que merecem ser destacados e analisados com muita atenção. O primeiro aspecto que salta nossos olhos, num primeiro momento, vem da fala de Jujuba que nos mostra como a organização do espaço educativo é importante para uma experiência escolar que potencialize o desenvolvimento. Para Vigotski, “o único educador capaz de formar

novas reações no organismo é a própria experiência. (...) Por isso, a experiência pessoal do educando transforma- se na principal base do trabalho pedagógico." (2003, p. 75)

A maneira como a professora organizou o trabalho em grupo ignorando completamente a experiência anterior da Jujuba com o mesmo grupo, nos diz o quanto a concepção tradicional de educação comete um grave erro ao endossar a ideia de que o professor é a figura central do processo, ocupando uma posição de autoridade autoritária e tratando o estudante como mero recipiente passivo de um saber que lhe é imposto.

Em contraponto a essa lógica, Vigotski (2003, p.75) propõe uma perspectiva colaborativa e dialógica da relação professor/estudante ao afirmar que "na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade". Trata-se, portanto de uma virada teórica e prática: a educação deve reconhecer a experiência pessoal do estudante como central, sendo essa vivência o ponto de partida fundamental para qualquer processo educativo.

Nesse sentido, ele defende que o papel do professor não é apenas transmitir conteúdos prontos, mas organizar situações em que o aluno possa se educar a si mesmo, ou seja, que possa se desenvolver por meio das relações sociais às quais está exposto. O processo educativo, portanto, deve ser organizado a partir dessas relações carregadas de sentido, considerando a história, os afetos e a realidade concreta do estudante.

Nesse mesmo horizonte, Paulo Freire amplia a compreensão sobre o papel da experiência no processo educativo ao defender que o conhecimento ganha sentido e significado na medida em que emerge da relação crítica entre a pessoa e o mundo. Para o autor, o saber não é algo a ser memorizado nem construído de modo isolado, mas resulta de um processo histórico e social, no qual o estudante, ao se engajar em atividades humanas significativas e ao entrar em relação com os outros e com a realidade concreta, passa a perceber suas contradições, compreendê-las e agir sobre elas. É nesse movimento, atravessado por tensões e pela palavra, que se dá a formação de novos modos de pensar e de estar no mundo. O conhecimento, então, não é neutro nem descolado das condições de vida: ele é sempre situado, carregado de sentido e capaz de provocar deslocamentos éticos, afetivos e políticos em quem o toma para si. Assim, a educação torna-se também um exercício de leitura do mundo, em que o conhecimento mobiliza e transforma comportamentos, reposiciona o olhar e potencializa a ação. Como afirma Freire (2023, p. 137):

Partíamos de que a posição normal do homem⁹ era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre, pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica — de sujeito para objeto —, de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem.

Assim, Jujuba não está com raiva à toa, a professora poderia ter uma postura dialogal e fazer uma escuta dos afetos que estão colorindo essa vivência. Ela poderia mudar sua postura autoritária e ouvir como a experiência anterior afetou e afeta a relação de Jujuba com os colegas de grupo, com a disciplina e, principalmente de Jujuba com ela mesma; e então transformar essa experiência da Jujuba em uma oportunidade de crescimento e fortalecimento afetivos e não em puni-la.

Tanto Pablo como Jujuba, relatam uma profunda transformação no plano das relações sociais e afetivas quando dizem que estão fazendo mais amizades agora e quando contam com os amigos nos momentos difíceis, como raiva ou com amor despertado pelos novos amigos e bons momentos partilhados. É nesse período que se reorganiza a estrutura da personalidade e surgem novas necessidades, interesses e formas de significar o mundo.

Segundo Elkonin:

En todas las formas de actividad colectiva de los adolescentes se observa la subordinación de las relaciones a un especial «código de compañerismo». En lo que concierne a la comunicación personal, las relaciones pueden establecerse y se establecen no sólo sobre la base del respeto mutuo, sino también de una completa confianza y comunidad de la vida interior. Esta esfera de la vida común con el compañero ocupa en el período adolescente un lugar especialmente importante. La formación de las relaciones en el grupo de adolescentes sobre la base del «código de compafierismo» y, en especial, de aquellas relaciones personales en las que este «código» está dado en la forma más expresa, tiene gran importancia para la formación de la personalidad del adolescente. (Elkonin, 1987 p. 120)

Ele destaca que nesta fase ocorre uma atividade especial chamada comunicação, que se diferencia das interações típicas de trabalho em grupo. Esse tipo de comunicação tem

⁹ No trecho citado, o autor utiliza "homem" para se referir ao ser humano de maneira geral. É importante destacar que, apesar de seu compromisso com uma pedagogia libertadora e humanizadora, Freire escrevia em um contexto histórico em que o uso do masculino genérico era amplamente naturalizado e as discussões sobre linguagem inclusiva e questões de gênero ainda não ocupavam o espaço que ocupam atualmente. Assim, entende-se aqui que o termo se refere a todos os seres humanos, e sua crítica se insere, hoje, em debates mais amplos sobre a importância de uma linguagem mais inclusiva e representativa.

como foco o outro adolescente, considerando suas qualidades pessoais individuais.

O autor também menciona que as relações entre os adolescentes geralmente seguem um “código de companheirismo”, que orienta suas relações dentro dos grupos sociais. No entanto, na comunicação pessoal, as relações podem se estabelecer com base no respeito mútuo, confiança e compartilhamento da vida interior. Ele enfatiza que esse código de companheirismo é essencial na construção da personalidade dos adolescentes e reflete normas sociais mais amplas entre os adultos.

Assim, na adolescência, uma das principais neoformações é a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre os outros, o que promove uma busca mais intensa por autonomia, identidade e sentido. Com isso, os adolescentes passam a valorizar mais as relações com os pares, principalmente com os amigos, porque é nesse espaço relacional que encontram oportunidade para experimentar papéis sociais, elaborar emoções e construir sentidos sobre si e sobre o mundo. Ou seja, os amigos se tornam importantes para a constituição subjetiva nessa fase da vida.

Além disso, como vimos em Vigotski (2000; 2012b), as relações sociais não são meros contextos: elas são condições constitutivas do desenvolvimento. O adolescente se transforma na relação com o outro, e isso é ainda mais evidente quando ele se vê diante de interlocutores que partilham experiências semelhantes, os amigos. Nesses vínculos, ele elabora conflitos, afirma seus valores, negocia regras e constrói a própria identidade.

Portanto, os adolescentes se abrem mais para as relações com os amigos porque, nesse período, há uma reorganização da vivência afetiva e da relação com o meio social, que desloca o centro da vida emocional da família para o grupo de pares. (Vigotski, 2012b; Elkonin, 1987)

Posteriormente, propus uma nova questão para aprofundar mais a discussão: ***“Já aconteceu de você não entender o que estava sentindo? O que fez nesse momento?”*** Essa pergunta busca acessar a forma como eles e elas se relacionam com suas emoções, especialmente em momentos de confusão ou conflito interno. Ela permite explorar a consciência afetiva, revelar estratégias de enfrentamento e dar visibilidade a vivências emocionais intensas. As respostas deles e delas foram especialmente interessantes.

Pablo iniciou perguntando se era um acontecimento recente. Respondi que não precisa ser recente. Então ele diz:

“Se fosse recente, não, porque eu já tenho mais consciência sobre as coisas que eu sinto, mas eu acho que, tipo, quando entra na adolescência a gente começa a entender um pouco mais sobre o nosso corpo, a gente começa sentir coisas que a gente não sentia”

antes. Por isso que fica meio confuso, dependendo das vezes. E é nesse momento que eu senti alguma coisa que eu não sabia o que era. Não é um sentimento ruim, mas eu entendi o que era e entendi que eu sinto aquilo e tudo bem, acontece.”

Perguntei: “Mas até você entender. Como você ficou?” Ele responde:

“É eu acho que eu ficava mais nervoso, tipo, não no sentido de bravo, mas nervoso.” Infiro que talvez ele pudesse ficar ansioso e se sentisse confuso por isso. Poderia ter explorado melhor, mas perdi essa oportunidade.

Mike emendou:

“Já aconteceu comigo, só que hoje em dia eu entendo o que é. Eu sei que era ansiedade das coisas. Eu ficava muito ansioso para ir para a casa de uma certa pessoa, para viajar por exemplo. Hoje em dia ainda acontece né? Mas antes era muita ansiedade, então não entendia o que era e eu ficava ansioso e confuso porque eu tava desse jeito.”

Partilhei que era muito interessante como eles percebiam essa mudança na autopercepção deles. Disse que quando a gente é criança a gente não consegue entender muito algumas coisas mesmo, mas que à medida que crescemos e ouvimos sobre as emoções conversamos sobre isso com outras pessoas a gente vai entendendo melhor nossas emoções.

Ellie conta:

“Quando eu era mais nova, tipo, uns 5 anos de idade, eu não sabia descrever o sentimento de felicidade. Eu sempre sentia sensação boa em alguns momentos, só que tipo, eu não achava o que que era. Eu achava que era só uma sensação do corpo humano, alguma coisa assim. Aí depois eu fui crescendo, eu fui entendendo que isso acontecia em algum momento que eu me sentia bem, aí eu fui relacionando com a felicidade. Aí eu finalmente entendi o que significava.”

Falei que eu achava muito lindo essas descobertas e assim como tem a ansiedade e o nervosismo que causam um certo desconforto, tem a felicidade que traz uma sensação boa, que saber da existência desses sentimentos em nós é muito maravilhoso.

Em seguida, Jujuba pediu para falar:

“Eu acho que tem diferentes níveis de diferentes emoções, como felicidade ou tristeza ou amor. Então, eu acho que eu sempre consegui sentir e diferenciar cada emoção e cada sentimento, mas não para um nível específico. Então eu acho que um mais recente que eu tenho sentido é angústia e estresse. E a maneira que eu consegui, assim, diferenciar, foi eu me sentar e pensar e tentar me acalmar na minha própria cabeça, e ver como eu tô me sentindo.”

Perguntei como ela fazia isso, e ela responde: “*Eu não consigo muito ficar quieta, então eu tento caminhar ou na minha cama ficar deitada ou colocar uma música, alguma coisa assim, que me ajude a acalmar, daí tentar ver o que que eu tô sentido. Eu sou uma pessoa que fala muito, né? Eu sempre fico conversando, falando alto, conversando com todo mundo que tá perto, né? Algumas vezes eu tenho vergonha, mas uma maneira que eu acho que eu consigo é ficando quieta e ficando na minha, sabe? Tentando relaxar. A música ajuda ou algum barulho, sabe? Ou escutando a conversação dos outros, daí eu relaxo e já consigo pensar direito de novo*”.

Partilhei que era muito interessante ver as estratégias que cada um e uma usa para se autorregular, cada um(a) tem a sua e que é muito importante conhecer nossas próprias estratégias, pois isso nos transporta para um nível mais alto do nosso autoconhecimento.

Essa pergunta, especialmente, levantou pontos de discussão muito importantes para essa pesquisa. Quando eles e elas relatam a percepção de uma mudança interna: algo que não sentiam antes e agora sentem ou, uma consciência e entendimento maior sobre algo que sentiam no corpo e que não sabiam explicar, mas que agora entendem e nomeiam, demonstra para nós o próprio processo de conceituar as emoções a partir da relação com os outros, ou seja, o desenvolvimento dos conceitos desde a infância até a adolescência. O conceito permite o aprofundamento da dimensão afetiva, a ampliação do pensamento, e conceituar o mundo a partir dessa dimensão emocional junto com o outro.

Para além de apenas nomearem emoções, as (os) participantes estão se implicando num processo de elaboração conceitual sobre elas(es): falam de si a partir das relações com os outros, atribuindo sentidos àquilo que sentem e reconhecendo, pela via emocional, modos de existir no mundo. Em outras palavras, estão conceituando as emoções na relação com o outro, um processo que não é isolado, mas atravessado pela palavra, cultura e experiência compartilhada.

Ao nos depararmos com o processo de constituição e desenvolvimento humano enraizado nas relações sociais, especialmente na adolescência, período marcado pela intensificação e ampliação das relações afetivas, podemos observar aquilo que Vigotski (2012c, p.357) denomina de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP):

El desarrollo a partir de la colaboración por medio de la imitación es la fuente del surgimiento de todas las propiedades humanas específicas de la conciencia; el desarrollo a partir de la instrucción es un hecho fundamental. Por lo tanto, el

aspecto central para toda la psicología de la instrucción es la posibilidad de elevarse, gracias a la colaboración, a un nivel intelectual más alto, la posibilidad del niño de pasar de lo que se sabe a lo que no sabe por medio de la imitación. En esto reside toda la importancia de la instrucción para el desarrollo, y en esto consiste, en realidad, el concepto de zona de desarrollo próximo.

A ZDP, tal como formulada por Vigotski, refere-se à distância entre o que uma pessoa consegue realizar sozinha e o que é capaz de fazer com a ajuda de outra, mais experiente. Essa noção, embora originalmente pensada no campo da instrução e imitação nas crianças, pode ser expandida para compreender também os processos afetivos, especialmente na adolescência. É nesse contexto que se propõe pensar em uma Zona de Desenvolvimento Imediato Afetiva¹⁰, entendida como o espaço relacional em que o adolescente pode transformar a forma como lida com suas emoções, não apenas sentindo, mas reconhecendo, nomeando, interpretando e elaborando seus afetos, a partir da relação com o outro. Assim como na ZDP o desenvolvimento ocorre por meio da colaboração, na ZDI afetiva é na escuta, no diálogo, na empatia e no compartilhamento das experiências emocionais que se abre a possibilidade de um aprofundamento e entendimento dos afetos, possibilitando ao adolescente compreender e agir sobre o que sente de maneira mais consciente e ética no mundo.

Essa elaboração, no entanto, não é um processo solitário: ela depende de vínculos significativos com pares, professores e adultos de referência que favoreçam um ambiente de acolhimento e de expressão emocional legítima. Nesse sentido, reconhecer e valorizar os afetos como parte indissociável do desenvolvimento humano é fundamental para que a escola se torne um espaço de formação integral, constituindo-se como uma via potente de humanização.

O que se evidencia aqui, para nós, é uma Zona de Desenvolvimento atravessada pelas emoções, pela escuta, pelo reconhecimento mútuo e pela possibilidade de elaborar afetos por meio da palavra, da convivência e do vínculo. Embora não seja o foco central desta pesquisa aprofundar teoricamente esse conceito, o que se anuncia é a potência formativa de experiências afetivas compartilhadas como territórios de desenvolvimento humano.

¹⁰ No decorrer desse trabalho, nos deparamos com uma possibilidade de uma ZDI afetiva que pensamos desenvolver num trabalho de doutorado.

Dando continuidade ao diálogo, formulei outra pergunta: "*Você acha que as pessoas ao seu redor conseguem perceber quando você não está bem? E quando elas percebem, como você gostaria que elas reagissem?*" Essa pergunta pode revelar quais as concepções delas(es) sobre acolhimento, diálogo, escuta, proteção ou até mesmo sobre o silêncio e o respeito ao espaço pessoal. E ainda, tentar entender como os sentimentos se constituem na relação com o outro e como a pessoa aprende, ou não, a expressá-los, interpretá-los e negociá-los socialmente.

Mike foi o primeiro a responder:

"Eu acho que as pessoas percebem, principalmente minha mãe, que é a pessoa que eu mais convivo, ela percebe quando eu tô chateado, quando eu tô triste. E o jeito que eu queria que ela reagisse era me dando mais espaço, só me dando tempo, me deixando quieto sem perguntar muito."

Em seguida, Pablo pediu a palavra:

"Eu acho que sim (que elas percebem). É porque eu sou meio brincalhão né? Só que aí quando eu fico meio chateado, eu fico mais sério ou muito mais calado. Eu gosto de ver que as pessoas se importam comigo, tipo assim, por exemplo, se eu tô chateado, geralmente eu tô chateado com alguma coisa que a pessoa me fez, em vez de ficar esperando ela fazer alguma coisa, eu mesmo falo. Mas, por exemplo, se for alguma situação que não foi alguém que causou, eu gosto que me confortem ou que falem comigo sobre".

Nesse momento, Mike direcionou uma pergunta para o primo:

"Mas de que jeito que as pessoas podem te confortar quando te chateiam? Porque direto eu te chateava. Eu lembro que eu te chateava, só que eu não percebia e eu só vinha a perceber depois de uma semana que você parava de falar comigo do nada".

Pablo responde:

"Eu mudei. É porque antes eu, tipo assim, por exemplo, se uma pessoa me magoasse eu ficava muito calado, eu guardava muito pra mim mesmo. Mas hoje em dia, por exemplo, se alguém fala uma coisa que eu não gosto, geralmente eu falo mesmo. E pra me confortar, eu acho que é bom admitir seu erro e aí esperar, dar um tempinho pra mim, pra eu poder te perdoar, talvez? Tipo, se você não falar nada, ninguém vai saber que você está magoado. Então, eu acho que é meio infantil mesmo se você pensar que tudo vai se resolver se você ficar calado, é isso".

Nesse trecho, é descrito um relato de algo que aconteceu no passado entre eles. Achamos importante manter, pois mostra como ele resolia os conflitos e como resolve agora, indicando o próprio processo de desenvolvimento e o enriquecimento de sua personalidade que influencia diretamente sua relação com os seus pares. Aproveitei o momento para lembrá-los(as) de que eles e elas estavam livres para fazerem perguntas entre si e com isso, dinamizar e enriquecer mais nosso diálogo.

Ellie pediu pra falar:

“Eu acho que o pessoal raramente percebe quando eu tô mal. Geralmente, é mais da minha família que percebe, porque eles são mais próximos. Mas é porque eu rio de qualquer coisa, eu posso estar triste que eu vou rir da coisa mais aleatória. Então, tipo, às vezes é difícil até eu perceber que eu tô triste porque eu tô sempre rindo e tal. Aí raramente a pessoa percebe. Mas, tipo, se a pessoa perceber que eu tô mal, eu acho que prefiro que ela pergunte se eu tô bem e fique por isso mesmo. não gosto que o pessoal fique me perguntando toda hora, gosto de espaço. Eu geralmente resolvo minhas coisas sozinha, então, tipo, não gosto que fiquem muito em cima de mim e é isso.”

Jujuba respondeu logo em seguida:

“Eu acho que mais percebe é minha família, como minha mãe ou meu pai, porque eu não sou muito boa mostrando minhas emoções assim pra todo mundo. Mas quando eu tenho problema com os meus amigos eu já falo se eu tô tendo algum problema, como eu tô sentindo, né? Porque eu não gosto de ficar brigada, eu não gosto. Mas é assim, quando eu vou atrás muito (de alguém para fazer as pazes), eu fico muito brava eu me estresso muito rápido, eu não gosto de ficar correndo atrás do outro. Sim, eu não gosto de fazer esforço quando o outro não tá fazendo esforço sabe? Eu tinha uma vez problema com as minas amigas e eu sempre ia atrás pra tentar resolver, mas ela nunca fazia o esforço de volta, né? Daí eu já parei”.

Pedi para Jujuba dizer como ela gostaria que as pessoa reagissem com ela quando ela estivesse mal. Ela responde:

“Vai sair mal, mas depende da pessoa, porque eu não gosto que as pessoas fiquem muito em cima de mim quando eu tô chateada, eu gosto de ter meu espaço, mas eu também gosto de um abraço também.”

Pablo pede que eu responda essa pergunta também. Eu prontamente respondo:

“Bom, quando eu tô me sentindo mal eu fico muito pensativa, eu fico muito presa nos meus pensamentos, mas eu gosto quando alguém, especialmente as que eu tenho intimidade, percebe que eu não estou bem e demonstra cuidado comigo, geralmente, eu falo que não tô bem para essas pessoas, mas eu também não gosto de muito grude não, prefiro um afastamento com carinho, que a pessoa respeite o meu espaço.”

Acho importante responder essas perguntas, afinal, estamos num diálogo onde estamos refletindo sobre nós mesmos, é importante que eu diga como penso ou sinto respondendo às mesmas perguntas que eles, acho, inclusive, que isso fortalece um ambiente de confiança, sentimento importante num grupo de conversa como esse.

Dito isso, voltando ao que se destaca nas falas deles e delas, esse trecho de respostas é extremamente rico e evidencia com força o aprofundamento da percepção de si que esses adolescentes vêm desenvolvendo. Eles e elas demonstram um nível sofisticado de autopercepção emocional, o que indica que estão não apenas reconhecendo seus próprios sentimentos, mas também refletindo sobre como esses sentimentos se manifestam nas relações, como gostariam de ser acolhidos e o que mudou em suas formas de reagir ao longo do tempo.

O caso do Pablo, por exemplo, ilustra nitidamente esse movimento de desenvolvimento afetivo: ele reconhece uma mudança significativa na forma como lida com conflitos, passando do silêncio e do isolamento para o enfrentamento dialogado e mais consciente. Isso mostra uma consciência de suas emoções e de sua ação afetiva, ou seja, ele se movimenta em direção à elaboração de seus afetos e à transformação de sua conduta a partir deles.

Outros participantes, como Ellie e Jujuba, também revelam nuances importantes de como lidam com o desconforto emocional, demonstrando já possuir esquemas internos relativamente consistentes sobre o que sentem, como expressam e o que esperam do outro nesses momentos. Mesmo quando ainda há certa ambivalência (como no “gosto de um abraço, mas também de espaço”), isso já revela uma reflexão sobre si em relação ao outro e é justamente aí que se revela o aspecto relacional e social do desenvolvimento afetivo.

A consciência de si é um fenômeno profundamente complexo, que não pode ser reduzido a um processo interno ou isolado. Trata-se de uma elaboração que envolve múltiplas camadas: o meio cultural em que o adolescente está inserido, sua vivência familiar, suas experiências interpessoais, e o tempo – tanto o tempo histórico quanto o

tempo interno – que ele dispõe para observar, refletir e elaborar sobre si. Mais do que uma observação, esse movimento exige condições concretas para que ele ou ela possa voltar para dentro de si e, na relação com o outro, significar suas emoções, pensamentos e experiências.

Esse processo não se dá de maneira espontânea. É preciso que existam pessoas, espaços e tempos que favoreçam essa elaboração. O grupo, nesse sentido, se apresenta como um desses espaços possíveis: lugar de escuta, de acolhimento e também de conflito e confronto com a alteridade. É no diálogo com o outro que o adolescente começa a organizar aquilo que, muitas vezes, é vivido de forma difusa, contraditória ou até indizível.

Para além disso, é importante considerar o papel central da palavra nesse processo. Na perspectiva vigotskiana, a palavra não é apenas um meio de comunicação, mas uma verdadeira ferramenta psicológica. Ela opera como um microcosmo da consciência, permitindo ao sujeito generalizar, abstrair e, assim, pensar sobre si e sobre o mundo de maneira mais complexa. A palavra, sobretudo, passa a exercer um papel formativo: é por meio dela que o(a) adolescente acessa e elabora conceitos, que deixa de apenas vivenciar emoções e começa a conceituá-las, transformando a experiência imediata em conhecimento elaborado e aprofundado. Esse é um dos movimentos centrais do desenvolvimento humano, e a escola pode – e deve – ser um espaço privilegiado para promovê-lo.

Essa concepção está presente nos escritos de Vigotski, especialmente no Tomo IV de sua obra, onde ele desenvolve a ideia de que a palavra, ao ser interiorizada, transforma-se em pensamento, permitindo a generalização e a compreensão mais profunda da realidade e do mundo.

Por fim, introduzi uma última pergunta com a intenção de chegar no tema das emoções no contexto escolar: "*Você sente que tem espaço para falar sobre o que sente na escola? E em casa?*" Ao perguntar sobre a escola e a casa, a ideia é propor um olhar comparativo entre esses dois contextos centrais de formação, observando se há diferenças nas possibilidades de expressão emocional nesses espaços. Vamos explorar melhor essa dimensão no próximo encontro, mas lancei essa última pergunta com a intenção de abrir espaço para o tema das emoções na escola.

Pablo foi o primeiro a responder:

"Eu acho que na escola depende, por exemplo, se for com meus amigos, sim, com meus amigos e pessoas mais próximas. Agora, se for com professor eu acho mais difícil,

porque geralmente a gente fala sobre essas coisas com algum professor que a gente tenha mais intimidade, né? Você não vai sair falando para qualquer professor, principalmente, aqueles que você nem gosta, é mais com os meus amigos mesmo e pessoas mais próximas de mim. E, em casa, eu não tenho nenhum problema de falar as coisas, eu falo tudo que tá acontecendo, não tenho nenhum problema de falar isso em casa.”

Pedi que ele falasse mais sobre a possibilidade de falar sobre as emoções com os professores e Pablo responde: “*às vezes você pode confiar mais em um professor os seus segredos e as coisas que você sente*”.

Perguntei: “Já aconteceu isso de você contar para algum professor?” Ele responde que não, mas que sente uma certa liberdade com alguns, não com outros.

Mike fala em seguida:

“Eu acho que na escola qualquer coisinha, se você vacilar, você pode virar piada, né? Então, se for muito pessoal, pra mim, só dá pra conversar com três pessoas, com três amigos meus. Com nenhum professor, porque todos são chatos, todos! Em casa é tranquilo, eu tenho mais, obviamente, liberdade do que na escola.”

Jujuba acena que quer responder em seguida:

“Eu acho que na escola não dá pra falar muito não, só para alguns amigos mais cercanos e alguns professores que eu já tenho mais intimidade, que eu já gosto mais. Mas que não são muitos. Ou para meus pais.”

Ellie fala:

“Em casa eu sinto que definitivamente consigo falar. Só que na escola, de jeito nenhum, porque eu foco demais nos estudos. E, tipo, na escola, não é que eu não confio, é porque eu não gosto de ficar falando sobre isso, entendeu? Então, na escola eu nunca tenho tempo e nem realmente quero falar sobre essas coisas, muito menos pros professores. Porque a maioria dos professores são bem rígidos, tipo, a maioria não ia ligar muito. As minhas amigas, eu confio nelas e tal. Desde a situação do meu cachorro, elas têm perguntado se eu tô bem, e tal. Só que, eu realmente não sou uma pessoa que me abro muito fácil assim pro outros. Então é mais pros meus pais e familiares mesmo”.

A formulação da pergunta está diretamente relacionada ao objetivo central desta pesquisa: compreender como os adolescentes vivenciam a dimensão dos afetos na escola.

Ao indagar sobre a possibilidade de expressar emoções nesses dois contextos, o escolar e o familiar, buscou-se acessar como os(as) participantes percebem os espaços de escuta, acolhimento e legitimidade de seus sentimentos, especialmente no ambiente escolar.

As respostas a essa pergunta revelam um sentimento compartilhado entre os(as) adolescentes: a escola, em sua configuração atual, não é percebida como um espaço propício para a expressão emocional. A forma como se sentem autorizados ou inibidos a falar sobre o que sentem revela muito sobre as possibilidades ou limites de constituição de vínculos afetivos nesse ambiente. A falta de relações mais próximas com os professores, o receio de virar alvo de piadas entre os colegas e a rigidez das interações escolares aparecem como fatores que dificultam o compartilhamento das emoções. Em contraste, os laços familiares e, em menor grau, algumas amizades específicas, surgem como espaços mais disponíveis para o acolhimento emocional, ainda que, em certos casos, esse acolhimento também seja marcado por ambivalências.

Além da escassez de espaços para a expressão emocional, um aspecto que chama atenção nas falas dos(as) adolescentes é a ênfase na postura dos professores como elemento decisivo na qualidade das relações escolares. Para eles e elas, a atitude do(a) educador(a), especialmente no que diz respeito à escuta, à empatia e ao acolhimento, tem o poder de favorecer ou bloquear vínculos afetivos.

Diante disso, torna-se pertinente trazer a contribuição de bell hooks, que, ao refletir sobre a prática docente, defende que uma educação realmente transformadora exige dos(as) professores(as) um compromisso ético e afetivo com os estudantes. Para ela, é necessário “participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos”, o que implica romper com lógicas autoritárias e assumir a coragem de transgredir o pensamento comum sobre educação:

Esses professores se aproximam dos alunos com vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente. (bell hooks, 2017, p.25)

O trecho destaca a postura intencional e sensível de professores que, apesar das limitações concretas da escola, buscam se aproximar dos alunos reconhecendo-os como pessoas singulares, com histórias, afetos e necessidades próprias. A disposição de

“responder ao ser único de cada um” evidencia um compromisso ético e afetivo que vai além da transmissão de conteúdo. Embora as condições institucionais muitas vezes dificultem que esse reconhecimento mútuo se realize plenamente, permanece viva a possibilidade de que ele ocorra. Assim, mesmo diante dos obstáculos, há potência na relação educativa, que pode se constituir a partir da escuta, da abertura e da sensibilidade presentes em encontros autênticos entre professor e educando.

Ao final da fala de Ellie, elaborei um fechamento do encontro de hoje. Todos concordaram que o ambiente escolar é um pouco hostil para as emoções e que não há muitos espaços para partilhar assuntos emocionais. Agradeci a presença e a disponibilidade deles e delas em gastarem um tempo comigo compartilhando seus pensamentos e sentimentos sobre o tema, é sempre bom ouvi-los(as) conhecê-la(os) mais um pouquinho e enxergar a beleza dos seus modos de ver as coisas.

4.4 - Terceiro encontro – As emoções na escola

O terceiro encontro com os e as adolescentes teve como foco aprofundar a compreensão sobre como a escola lida com as emoções dos estudantes, a partir do ponto de vista deles e delas. Por meio do diálogo provocado por perguntas reflexivas, respeitando o objetivo geral desta pesquisa e tentando entender ainda mais outros aspectos sobre as emoções nas relações escolares, buscou-se captar de que forma eles e elas percebiam o acolhimento de suas emoções no ambiente escolar. Foi um momento importante para explorar se a escola era vista como um espaço que reconhece e cuida das dimensões afetivas ou se, ao contrário, se se mostrava indiferente a essas vivências. Também procurou-se entender se os próprios adolescentes pensavam a escola como um lugar possível de acolhimento emocional.

Esse encontro aconteceu no dia 12/05/2025, no mesmo horário de sempre. Como de costume, entrei no ambiente virtual alguns minutos antes, e, à medida que os jovens iam chegando, eram inseridos em uma conversa informal sobre como estavam, o que havia acontecido no dia ou final de semana, já que nossos encontros ocorrem sempre nas segundas- feiras, ou qualquer assunto que quisessem compartilhar. Está sendo interessante observar como, a cada encontro, eles e elas se mostram mais à vontade tanto comigo quanto entre si, criando um ambiente de maior familiaridade entre o grupo, facilitando cada vez mais nosso diálogo.

Desta vez, Jujuba não pôde participar do encontro, então a roda de conversa aconteceu entre nós quatro: eu, Ellie, Pablo e Mike. Assim como no encontro anterior, formulei algumas perguntas para guiar a discussão. Já havia perguntado ao grupo se esse formato era adequado e se gostariam de sugerir outras formas de conduzir o diálogo. A resposta foi positiva: demonstraram-se confortáveis com a proposta e relataram que haviam gostado da dinâmica em formato de perguntas e respostas, que seria interessante manter assim. Deste modo, retomei alguns aspectos interessantes que haviam surgido na fala delas e deles no encontro anterior, especialmente a última pergunta, que levou a conversa ao tema do encontro de hoje: as emoções na escola.

Nas respostas da última pergunta do encontro anterior, alguns haviam dito que na escola não havia nenhuma possibilidade em falar o que sentiam, primeiro porque os professores seriam chatos e não inspirariam confiança e, segundo, porque eles não se importariam com isso. Outros disseram que dependendo do professor, aqueles de quem gostariam e teriam mais intimidade, daria para ter esse tipo de conversa. Portanto, baseado nessas falas, lancei a primeira pergunta: *“O que poderia acontecer na escola para que vocês conseguissem sentir confiança em contar o que sentem para os professores? Como seria isso?”*

Pablo:

“Eu acho que, por exemplo, surgiu um sentimento que eu quero conversar com meu professor, aí a gente vai para uma sala separada, não precisa ser exatamente na hora que ele tá passando o conteúdo da disciplina dele, pode ser, por exemplo um outro momento do dia, onde só fica eu e o professor que eu tenho confiança conversando”.

Mike:

“Pra mim, que agora é tudo novo lá naquela escola, (ele se mudou para a escola atual esse ano) não existe, é impossível, porque o professor é muito chato, muito chato. Na verdade só existe essa possibilidade”.

Ellie:

“Teve uma professora que fez uma dinâmica que eu achei legal. Que era: a gente escrevia no nosso caderno, fazia tipo um desenho do cérebro. Aí a gente descrevia as emoções que a gente estava sentindo. A gente ia individualmente mostrar o caderno, se quisesse, para ela, e ela conversava com a gente sobre, para ajudar a gente a entender as

emoções”.

Ela disse que essa atividade foi proposta em uma disciplina extra que ocorre a cada quinze dias “*só sobre emoções, regulamento emocional, essas coisas. Aí, pelo que eu entendi, semana que vem vai poder mostrar para ela de novo, se quiser.*”

Ela acrescentou ainda que essa aula extra, voltada para o tema das emoções, acontece quinzenalmente e é intercalada com outra disciplina extra: de robótica. Assim, cada uma delas ocorre a cada quinze dias, em semanas alternadas.

Motivado pela fala de Ellie, Mike pede a palavra:

“Na minha antiga escola tinha um negócio que tentaram fazer isso aí no nono ano, que era Escola da Inteligência Emocional. Era esse negócio aí de aprender as emoções e tudo. É tipo... não sei explicar, mas era exatamente isso. E esse ano (na escola atual) tem o projeto de vida, né? Eu não sabia que tinha como ser pior que a escola da inteligência, mas conseguiram, que é o projeto de vida”.

Peço para ele explicar como é esse projeto: “*A única coisa interessante que esse cara falou, foi sobre política. O projeto de vida é para falar sobre as emoções, só que o cara não consegue, ele é horrível*”.

É interessante observar que esses(as) adolescentes estão o tempo todo elaborando o conceito de emoção a partir de suas vivências e o que ouviram nesse encontro. E é ainda mais interessante observar seus posicionamentos críticos em relação à postura da escola frente a tentativa de “trabalhar” as questões afetivas em seu contexto e como isso chega neles e nelas. A abordagem da escola, colocando o cérebro como lugar das emoções, o próprio desenhar no cérebro aquilo que está sentido; uma certa dificuldade do professor em falar sobre emoções, mas sendo mais interessante falando sobre política. Ao mobilizarem experiências concretas e refletirem coletivamente sobre elas, os(as) adolescentes mostram que há um saber sensível e crítico em jogo, que precisa ser escutado e considerado se a escola quiser, de fato, se tornar um espaço mais acolhedor e afetivamente significativo.

Um ponto que merece atenção e reflexão mais aprofundada surgiu na fala de Ellie, ao mencionar a alternância das disciplinas de robótica e emoções durante a semana. Quando uma escola oferece como “disciplinas extras” tanto robótica quanto emoções, pode haver aí um traço revelador de como ela enxerga o desenvolvimento humano: como algo a ser seccionado. É como se a formação emocional fosse um “complemento”, algo que pode ser

encaixado entre conteúdos “mais importantes” ou “mais técnicos”, como a robótica. Isso, por si só, já revela muito sobre a lógica que organiza o currículo. A disciplina de emoções pode até ser bem- intencionada, mas o fato de ser algo “extra”, e de dividir espaço com robótica de maneira alternada, parece escancarar como a escola tenta dar conta de múltiplas demandas sem repensar, de fato, a centralidade do humano no processo educativo. Em vez de integrar as emoções como parte viva do cotidiano escolar, da relação pedagógica e do próprio processo de aprender, elas viram um “conteúdo”, um “bloco” de ensino, como se fosse possível ensinar afeto desenhado no cérebro.

Sobre isso, Vigotski, ao tecer críticas às ideias de Descartes sobre como as emoções são esvaziadas de suas complexidade social e individual, reforçando assim, a soberania da razão sobre o corpo e os sentimentos, nos diz:

Rebajar las pasiones- ese fenómeno fundamental de la dobre naturaleza del hombre - a simples manifestaciones de un automotismo corporal sin alma y por lo tanto, despejar la vía que conduce al reconocimiento de una voluntad espiritual absolutamente indeterminada, libre e independiente del cuerpo. (Vigotky, 2004, p. 253)

Esse trecho denuncia a cisão instaurada por Descartes entre corpo e alma, onde as emoções (paixões) são “rebaixadas” a fenômenos mecânicos do corpo, enquanto a razão é enaltecida como livre e soberana. Tal separação também reverbera na forma como concebemos a educação, que passa a ser vista de maneira fragmentada - razão e emoção são tratadas como esferas dissociadas, o que impacta diretamente as práticas escolares. Um exemplo disso são as aulas de robótica e de emoções trazido por Ellie, como se fossem domínios desconectados, reforçando uma lógica que compartmentaliza o desenvolvimento humano. Essa visão ignora que as emoções também têm uma dimensão histórica, social e relacional, algo que a Teoria Histórico-Cultural, por exemplo, resgata.

Aproveitando o assunto eu pergunto: **“Vocês acham que está tendo mais discussão sobre as emoções nas escolas? Vocês acham que a escola é lugar pra isso?**

Mike responde:

*“Quando eu estudava no **(nome da antiga escola) eles tinham essa disciplina que eu falei sobre as emoções. Eles tinham a escola da inteligência, né, que realmente aquilo lá falava sobre as emoções. Ela tipo... não sei explicar, mas ela ensinava a gente a mexer*

(entre aspas) com as emoções e tudo. Aí aquela disciplina sim, acho que fazia uma certa diferença. Eu acho que, em parte, a escola pode sim ajudar bastante, mas não aprofundar muito nesse negócio de emoções, é isso que eu acho”.

Ellie:

“Eu acho que é muito importante a escola falar sobre esse assunto, mas eu acho que não de forma tão... como é que pode dizer? (Ela não conclui essa ideia) Mas conscientizar os alunos sobre, do que realmente entrar no muito pessoal. Assim, falar sobre assunto muito pessoal, já não é tanto da escola. Mas tipo conscientizar, ensinar os alunos a como lidar com as emoções, essas coisas. Aí eu acho que é muito importante falar sobre isso”.

Pablo:

“Eu acho que, por exemplo, esse negócio de conscientizar tá certo. Por exemplo, a escola devia conscientizar os alunos a pelo menos...(ele reflete melhor) É porque não dá muito para ensinar uma pessoa a lidar com as próprias emoções. Então, pelo menos, falar que a pessoa tem que tomar bastante cuidado com não compartilhar isso com ninguém e por exemplo, fazer algum tipo de programa. Por exemplo, a pessoa não tem como conversar sobre os próprios sentimentos dentro de casa, não tem como conversar com amigos, porque ela não tem muitos amigos, então, por exemplo, ter algum projeto. A minha escola, por exemplo, teve uma moça lá que você podia conversar sobre os seus sentimentos com ela, mesmo que eu não bote muita fé naquela mulher lá, porque ela fala umas coisas muito esquisitas. Mas já teve um tipo de projeto. Eu acho que seria interessante ter, tipo assim, um momento que que você pode procurar alguém lá”.

As falas de Ellie, Pablo e Mike revelam tensões importantes sobre o lugar das emoções na escola. Há um reconhecimento comum entre os três de que a escola deve, sim, tratar das emoções, mas sempre com certo cuidado, como se houvesse uma fronteira entre o que pode e o que não pode ser tocado no espaço educativo. Ellie, por exemplo, valoriza a importância do tema, mas pontua que a escola deveria “conscientizar” os estudantes, ensiná-los “a como lidar com as emoções”, sem, no entanto, “entrar no muito pessoal”. Há, na sua fala, um receio de que esse “aprofundamento” emocional ultrapasse os limites da instituição, invadindo territórios íntimos que, segundo ela, “já não são tanto da escola”.

Pablo também inicia sua fala endossando a ideia da conscientização, mas expressa ambivalência quanto à possibilidade de ensinar alguém a lidar com as próprias emoções.

Ele parece cético quanto à eficácia da escola nesse campo, sugerindo que, no mínimo, ela alerta os estudantes sobre os riscos de compartilhamento emocional, e aponta para a importância de haver um espaço (ou alguém) na escola com quem conversar. Ainda que manifeste desconfiança com a figura da profissional disponível para esse tipo de escuta (“mesmo que eu não bote muita fé naquela mulher lá”), sua fala indica que há uma carência de espaços legítimos para a expressão emocional.

Mike, afirma que a disciplina que ensinava os estudantes a “mexer com as emoções” fazia “uma certa diferença”. No entanto, ele também reforça a ideia de que não se deve aprofundar muito nesse “negócio de emoções”, mantendo o mesmo limite percebido por Ellie e Pablo.

Em conjunto, essas falas mostram que os(as) adolescentes reconhecem a importância de abordar as emoções no ambiente escolar, mas também reproduzem, ainda que de forma crítica, uma lógica que compartmentaliza o sentir: como se fosse possível tratar da emoção sem tocar em sua complexidade. As hesitações, os limites apontados e até as desconfianças sugerem que há uma descontinuidade entre o desejo de acolhimento emocional e a forma como a escola historicamente organiza (ou evita) esse campo. Isso reforça a urgência de repensar uma abordagem das emoções que vá além de programas genéricos, protocolos ou disciplinas específicas, e que esteja implicada na própria organização das relações e dos vínculos na escola.

A crítica implícita, portanto, não é à presença das emoções no cotidiano escolar, mas ao modo como elas têm sido instrumentalizadas ou tratadas como “conteúdo à parte” o que revela uma fragmentação no olhar sobre o desenvolvimento humano. Tal como apontava Ellie, alternar aulas de robótica e de emoções, por exemplo, pode levar a uma ideia de que as emoções são algo separado da vida real, algo que se ensina como técnica, e não como vivência. Ou seja, não se trata apenas de um evento emocional isolado, mas do modo singular como cada um experimenta determinada situação concreta, a partir de sua história, vontade, interesses, relações e sentidos atribuídos. Olhar para as vivências, portanto, é reconhecer que as emoções não podem ser ensinadas como um “conteúdo”, mas emergem nas relações vividas, nos conflitos, nos encontros e desencontros cotidianos da escola. Sentir, nesse sentido, está sempre vinculado a uma experiência situada, envolve valores, desejos, contradições, modos de se afetar e ser afetado.

A escola desumaniza o sentir e ainda transforma o afeto em mercadoria pedagógica,

com manuais, roteiros e soluções genéricas para realidades complexas. Ensinar a lidar com as emoções não pode (e não deve) se reduzir a um conteúdo com começo, meio e fim numa disciplina, nem a um conjunto de “técnicas de autorregulação” que o estudante precisa dominar. Isso seria fragmentar a experiência humana, transformando um fenômeno relacional em um processo mecânico e individualizante.

Por outro lado, Vigotski (2003) nos brinda com a ideia de que também é possível “sentir talentosamente” (p.122) propondo um equilíbrio entre razão e emoção. Isso não é apenas um ideal pedagógico, é uma proposta ética de humanidade. Isso implica reconhecer que os afetos podem ser educados:

Saber dominar os próprios sentimentos não implica psicologicamente outra coisa que saber dominar suas expressões externas, isto é, as reações ligadas a estas. Por isso, o sentimento só é vencido através do domínio de sua expressão motora, e aquele que aprende a não fazer caretas nem françir a testa ante um gosto desagradável, vence também a própria repulsão. Daí deriva o extraordinário poder sobre a educação dos sentimentos, que é inerente ao desenvolvimento dos movimentos conscientes e a seu controle. (p.122)

Ele continua:

Esse domínio dos sentimentos, que constitui o objetivo de toda educação, pode parecer, à primeira vista, uma repressão de todo sentimento. A rigor, porém, implica apenas a subordinação do sentimento, sua vinculação às restantes formas de comportamento, a orientação racional desse sentimento. Como exemplo dessa utilização racional do sentimento, podemos mencionar os denominados sentimentos intelectuais, isto é, sentimentos como a curiosidade, o interesse, o assombro, etc., diretamente ligados à atividade intelectual e que a dirigem de forma evidente, embora ao mesmo tempo tenham uma expressão corporal totalmente insignificante que, na maioria das vezes, se esgota em alguns movimentos sutis dos olhos e do rosto. (Vigotski, 2003, p. 122-123)

Nesse sentido, a educação das emoções não é supérflua, acessória ou de menor relevância frente às demais dimensões do desenvolvimento humano. Pelo contrário, tratá-la como algo periférico revela uma compreensão fragmentada da formação do indivíduo. Se entendemos a educação como um processo contínuo e dialético, voltado à constituição da personalidade e à transformação das relações que o ser humano estabelece consigo, com os

outros e com o mundo, não é possível desconsiderar a centralidade da afetividade nesse processo. Afinal, a formação humana se dá no entrelaçamento dessas relações, em experiências compartilhadas, em encontros mediados pela linguagem, pela atividade e pela cultura. Nesse sentido, educar as emoções não é um exercício individual de autorregulação, mas uma prática coletiva, construída cotidianamente nos vínculos que se tecem entre sujeitos nos espaços sociais que habitam.

Embora os consultórios de psicologia sejam reconhecidos como lugares socialmente autorizados para a escuta das emoções, é preciso ampliar essa compreensão. As emoções não se restringem a contextos clínicos; elas emergem nas relações sociais, e, nesse sentido, a escola também pode e deve ser um espaço legítimo de escuta, expressão e elaboração afetiva. Ali, onde os estudantes convivem diariamente, aprendem, se confrontam e se afetam mutuamente, é possível construir experiências educativas que acolham os afetos como parte constitutiva da formação humana. Educar as emoções, nesse contexto, implica criar condições concretas para que os estudantes possam dar sentido ao que sentem em diálogo com os outros, reconhecendo-se como sujeitos históricos, sensíveis e transformadores.

Esse entendimento exige também que se rompa com a separação tradicional entre razão e emoção, ainda presente na organização escolar. A vivência emocional não é um subproduto da razão, mas seu fundamento. Como nos lembra Vigotski (2012b), toda atividade de pensamento nasce de uma motivação afetivo-volitiva, isto é, de uma necessidade, de um desejo, de uma emoção. Nesse sentido, educar as emoções não significa domesticá-las ou submetê-las à lógica do controle, mas sim compreendê-las como parte constitutiva da personalidade e, por isso, passíveis de desenvolvimento, de elaboração e de expressão consciente.

Essa educação deve ser estruturada, disciplinada e integrada ao comportamento geral, não no sentido de normatizar ou padronizar o sentir, mas de permitir que o estudante estabeleça relações mais harmoniosas entre seus afetos, suas ações e os contextos em que está inserido. Isso exige uma atenção pedagógica às formas de expressão emocional, não para reprimi-las, mas para que possam ser compreendidas, comunicadas e apropriadas pelo sujeito de maneira integrada à sua formação.

Assim, educar os afetos, compreendidos como parte constitutiva da consciência e da personalidade, é uma tarefa profundamente humana e social. É por meio desse processo que os(as) adolescentes aprendem a reconhecer o que sentem, a atribuir sentido a essas

emoções e a traduzi-las em ações que favoreçam a convivência, a cooperação e a autonomia. Desconsiderar essa dimensão é reduzir a educação a um exercício técnico e descolado da vida, quando, na verdade, é na unidade entre razão e afeto que se tornam possíveis os saltos qualitativos no desenvolvimento, uma vez que não se trata de dimensões separadas, mas de aspectos indissociáveis da consciência humana.

Ao contrário do que se observa nas práticas escolares que instrumentalizam as emoções por meio de programas prontos ou disciplinas específicas, descoladas do cotidiano e das relações concretas, Vigotski propõe uma compreensão viva dos afetos. A escola que tenta ensinar “como lidar com as emoções” sem considerar as contradições e sem se implicar nos processos que geram sofrimento ou alegria, termina por reduzir o sentir a uma técnica de autorregulação ou controle, operando uma espécie de “higienização afetiva”.

Essa lógica transforma os afetos em uma espécie de mercadoria pedagógica: algo a ser administrado, mensurado, treinado, desumanizando o próprio sentido do sentir. Em vez de promover espaços de escuta e elaboração das vivências emocionais como parte do processo formativo, acaba por reforçar a cisão entre razão e emoção, já tão presente na tradição cartesiana e escolar. A ideia de “sentir talentosamente”, portanto, nos convoca a pensar uma escola em que os afetos sejam atravessados por sentidos éticos, estéticos e coletivos, e não apenas modulados como competências individuais a serem desenvolvidas.

Além disso, é preciso reconhecer que o sentir é também político e social. Esse reconhecimento implica romper com a visão de que as emoções pertencem apenas à esfera do privado ou do íntimo. As emoções não surgem isoladamente em uma pessoa, mas são atravessadas pelas relações, pelos modos de viver e de se relacionar no mundo. Relações essas que envolvem cooperação, negociação e também conflitos. Reduzir o sentir ao controle individualizado ignora sua natureza dialógica e histórica, esvaziando a potência formativa que os afetos podem ter quando reconhecidos como parte constitutiva da experiência humana e coletiva.

Em sua reflexão sobre psicologia e desigualdade social Sawaia (2009), inspirada na tradição da psicologia histórico-cultural de Vigotski e nos ensinamentos de Espinosa, propõe uma concepção de liberdade ancorada na afetividade e na imaginação, resgatando o sentir como dimensão fundante da ação humana. Para ela, a imaginação não é uma fuga da realidade ou uma fantasia desvinculada do concreto. Ao contrário, é uma força criadora que

emerge da experiência vivida, permitindo ao sujeito representar o que ainda não existe, reconstruir o passado e projetar futuros possíveis. A imaginação, portanto, é uma faculdade relacional, atravessada pelo social e mobilizada pela afetividade. Trata-se da potência de criar novos modos de existir, condição essencial para a liberdade. Sentir, portanto, é também resistir, é produzir novas formas de existir frente às condições que limitam a vida, sobretudo em contextos de desigualdade. Ao compreender a afetividade como mediadora da ação e da criação, amplia-se a noção de transformação social, pois é por meio do sentir que se torna possível imaginar e construir outras realidades.

Com o intuito de aproximar essa reflexão da vivência concreta dos adolescentes e aprofundar mais esse tema lancei outra pergunta: ***“Você já sentiu que um professor percebeu que você não estava bem? O que ele fez ou não fez? Como você se sentiu com isso?”*** Essa pergunta pode nos oferecer reflexões mais aprofundadas das vivências emocionais dos participantes no contexto escolar e nos conecta com o objetivo dessa pesquisa.

Ellie responde:

“Eu não sei se conta, mas tipo, quando eu tava doente, eu fui pra escola. Eu tava usando máscara, porque tava gripada, meu nariz estava escorrendo. Aí eu tava meio pra baixo, porque eu não gosto de ficar doente, eu tava ruim. Aí meu professor de matemática virou para mim e perguntou: “você tá bem? Não sei se tá doente”. Aí eu falei: Ah, eu tô bem”. Eu sei que foi muito pouca coisa, muito aleatória, mas eu gostei que pelo menos ele percebeu que eu tava mal, né? E perguntou se eu tava me sentindo bem”.

Mike responde em seguida:

*“Eu sei que em algum momento já aconteceu alguma coisa desse tipo aí, só que eu não lembro. Eu sei que foi lá no **(escola anterior) também. Eu passei quatro anos da minha vida no **, então, tudo que aconteceu foi lá. E eu lembro que eu tava mal, eu não lembro o que aconteceu, mas eu sei que eu tava mal, eu acho que foi professor de ciências que percebeu. Aí ele me ajudou, me levou para direção para falar que eu tava mal. Eu acho que eu tava doente também. Ah, não, foi a professora de português, lembrei! Aí ela percebeu e me levou para direção, minha mãe me buscou... foi legal”.*

Pablo diz:

“Eh, professor não tem tempo para prestar atenção em mim. São 38 alunos na

minha sala. Não dá para ele prestar atenção especial em mim. As aulas são curtas, o professor sem paciência, é isso”.

As falas dos adolescentes revelam diferentes formas de vivenciar e perceber o cuidado afetivo no ambiente escolar. Ellie destaca a importância de um gesto aparentemente simples, mas que teve grande valor simbólico: ao ser questionada por seu professor de matemática sobre como estava se sentindo, ela se sentiu percebida em meio ao mal-estar físico e emocional. A lembrança que guarda não é da resposta que deu, mas do fato de ter sido notada. Mike, por sua vez, também compartilha uma situação em que foi acolhido por uma professora ao perceberem que ele estava mal. Mesmo com a confusão de memória ao tentar lembrar dos detalhes, o que permanece é a experiência de cuidado, o encaminhamento à direção, a presença da mãe e o sentimento de que sua dor foi legitimada. Ele encerra com um “foi legal”, expressão que, embora simples, carrega o reconhecimento de que aquele gesto fez diferença. Já Pablo apresenta uma visão crítica e marcada por uma vivência emocional de frustração: na sua percepção, a estrutura escolar não permite atenção individualizada. Ele aponta o número elevado de alunos por sala, o pouco tempo de aula e a impaciência dos professores como elementos que inviabilizam qualquer tentativa de aproximação. Na sala de Pablo, por exemplo, são 38 estudantes, mas há turmas na escola que chegam a ter mais de 40 alunos. Em contextos assim, torna-se difícil oferecer uma atenção individualizada, tanto em relação às emoções quanto ao próprio processo de aprendizagem. Esse aspecto escancara também a precarização do trabalho dos professores, que precisam lidar com turmas numerosas, pouco tempo para cada aula e uma carga emocional muitas vezes invisibilizada, o que compromete tanto o vínculo com os estudantes quanto a qualidade do ensino.

As três falas dos adolescentes podem ser articuladas com a premissa de Vigotski (2004) como expressões vivas das consequências da separação entre a escola e a vida, aquilo que ele critica como "o maior pecado da escola":

Na própria natureza do processo educativo, em sua essência psicológica, está implícita a exigência de um contato e de uma interação com a vida que sejam o mais estreito possível. Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida. (Vigotski, 2004 p. 300-301)

Vigotski defende que o processo educativo é, por natureza, inseparável da vida real, concreta e social dos seres humanos. Para ele, só há verdadeiro aprendizado quando a escola se conecta profundamente com as experiências, emoções, relações e contextos dos estudantes. Ao afirmar que “só a vida educa”, critica o isolamento da escola, comparando-o a um muro alto que a afasta da realidade e, com isso, enfraquece sua função educativa. Assim, o trabalho do pedagogo deve ser social, criativo e sensível às vivências humanas, pois ensinar vai além da transmissão de conteúdos: é um ato de envolvimento com o mundo e com as pessoas. Em síntese, Vigotski afirma que uma escola só educa de fato quando se abre à vida e reconhece a complexidade dos sujeitos que nela estão.

Tomadas em sua totalidade, essas falas evidenciam que os adolescentes valorizam ser percebidos e acolhidos emocionalmente pelos adultos da escola, mesmo que por meio de gestos simples, como perguntar se estão bem. Essas ações, longe de serem banais, são lembradas com afeto por justamente escaparem à impessoalidade do cotidiano escolar. Por outro lado, a estrutura da escola, marcada por sobrecarga, rigidez e relações frágeis, tende a inviabilizar práticas sensíveis de escuta e acolhimento. Desta forma, mostra uma questão importante entre o desejo por vínculos mais humanos e a realidade organizacional da instituição, que frequentemente relega os afetos a um lugar secundário.

Enquanto falavam sobre esse assunto, formulei uma pergunta, buscando compreender como os profissionais da escola costumam agir diante de situações em que algum estudante demonstra precisar de apoio. ***“Na escola você já viram alguém? Alguma situação em que alguém tava passando por problemas sérios. Sei lá... alguém que se feriu no banheiro ou alguém que sofreu bullying? De que forma vocês viram a escola se movimentar para atender esse caso?”***

Pablo pediu a palavra:

“Bom, tem muita piadinha, né? Tipo, racista, gordofóbica, homofóbica, essas coisas assim. E nenhum professor dá uma atenção especial para isso. Tipo, por exemplo, alguém chamou um menino de preto, aí o professor só fala: “se você continuar com essa brincadeirinha aí, você vai para direção”. Ninguém nunca realmente intervira na “brincadeira”(ele sinaliza o entres aspas com as mãos), deixam acontecer. Vai tratando como se fosse uma brincadeira. Mesmo ele falando de modo sério, ele do mesmo jeito acaba tratando como se fosse uma brincadeira”.

Ellie fala:

“Na minha escola já teve muito disso. Por mais que a minha escola sempre ressalte que o bullying tem que ser parado, prevenido e tem esse programa das emoções, já rolou muito caso de bullying. Tipo, é sempre umas brincadeiras, que nem o Pablo falou, umas brincadeiras, só que às vezes elas são maldosas. Tinha um menino da minha sala que era negro, né? Aí o pessoal chamava ele de indiano, e ele só ria, ignorava. Aí o pessoal achava que tava tudo bem, né? Mas aí ele mudou de sala. Teve outra menina que também sofria bullying, teve que mudar de sala porque não tava aguentando mais. E teve o caso que a menina ficou sofrendo bullying por meses e ela não falou e a escola ignorou, nem tenta investigar o caso mais a fundo. Aí deu maior briga, deu processo para a escola, foi uma bagunça. Aí, eu vejo também que tem muito aluno que, tá visualmente precisando de ajuda, que tá acontecendo alguma coisa interna, tá triste de alguma coisa e a escola só ignora, não faz nada para ajudar a pessoa, nem um programa. E é isso”.

Mike diz:

“É que às vezes, os casos são pequenos, improváveis, mas tem vezes que os próprios professores fazem bullying com os alunos”. Perguntei se ele já tinha presenciado esse tipo de situação ele responde que não, mas acha que isso é possível de acontecer.

Esse trecho traz falas potentes dos adolescentes que evidenciam como determinadas situações de sofrimento emocional, discriminação e violência simbólica são banalizadas no cotidiano escolar. Pablo e Ellie destacam como violências como o racismo, a gordofobia e a homofobia costumam ser tratadas como “brincadeiras” ou minimizadas pelos adultos responsáveis. Há uma naturalização de práticas discriminatórias, muitas vezes mascaradas sob o discurso do “é só uma piada”, o que impede ações efetivas de cuidado, acolhimento e intervenção.

Essas falas sugerem que, muitas vezes, a escola falha não apenas por omissão, mas por não reconhecer a dimensão emocional dos estudantes como parte indissociável da experiência educativa. Quando as emoções são desconsideradas ou tratadas de forma superficial, o espaço escolar se torna reproduutor de violências, e não um lugar de transformação.

A escola, enquanto instituição social, reflete diretamente as contradições e desigualdades presentes na sociedade em que está inserida. Assim, não é possível ignorar que nela também se reproduzem formas de opressão como o racismo estrutural, a

gordofobia e a homofobia, expressas tanto nas relações cotidianas quanto nas ausências e silenciamentos promovidos pelo currículo. Tais violências não são eventos isolados, mas sim fenômenos complexos e multifatoriais, que demandam enfrentamento responsável e comprometido por parte de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a escola não está à margem das dinâmicas sociais, mas constitui um recorte vivo de uma sociedade historicamente marcada pelo racismo, pela misoginia e por diversas formas de exclusão. Como aponta Barros, Araújo e Negreiros (2023, p.212),

A escola é um espaço de desenvolvimento cognitivo, comportamental e social e é apresentado para as famílias como um lugar seguro, princípio para aprendizagem e transformação, no entanto, esse espaço também é compreendido como um recorte da nossa sociedade, que perpetua violências (verbal, física, psicológica e outras) e discriminações, tornando-se também um ambiente onde tais atitudes podem se tornar parte do cotidiano escolar. Considerando tais aspectos, ainda é constatada nesses ambientes a omissão acerca de temas considerados ‘polêmicos’, o que acaba silenciando as discriminações sofridas pela comunidade, em especial as mulheres pretas, o que revela e exalta ainda mais a importância de promover um espaço de desconstrução de preconceitos e exclusões e, para isso, é necessário a discussão de temáticas como gênero e raça dentro do contexto escolar.

Assim, pensar um currículo escolar crítico torna-se uma exigência fundamental. Mais do que uma lista de conteúdos, o currículo é a base da estrutura educacional, pois orienta a prática pedagógica e define quais conhecimentos são valorizados, quais histórias são contadas e quais vozes são escutadas. É preciso, portanto, que ele se constitua como referência que reconheça e valorize as pluralidades de cultura, raça, gênero e corporeidade que compõem a realidade brasileira.

As relações étnico-raciais e de gênero atravessam o desenvolvimento humano de maneira profunda e constante. Elas constituem nossas formas de ver o mundo, de nos relacionarmos com o outro e de nos reconhecermos enquanto indivíduos. Por isso, não podem ser tratadas como temas acessórios ou pontuais, mas como dimensões fundantes da formação humana. Assumir essa perspectiva é compreender que o papel da escola vai além da instrução formal: trata-se de um espaço privilegiado para promover justiça social, equidade e reconhecimento, onde o combate às opressões não seja apenas discursivo, mas efetivamente incorporado à prática educativa cotidiana.

Voltando ao encontro, numa tentativa de novamente provocar a imaginação, pedi que eles e ela pensassem em uma escola onde as emoções fossem levadas a sério: “***Como ela seria? O que mudaria nas aulas, nos professores, nos espaços da escola? Como seriam as conversas?***” Confesso que essa pergunta poderia ter sido feita ao final do último encontro e na presença de Jujuba, mas no calor das discussões e movida por uma curiosidade intensa em saber como seria essa escola ideal para eles e ela, precipitei-me e esse foi o incrível resultado. Entretanto, essa pergunta é feita mais a frente, no quarto encontro, dando a chance de sabermos a opinião de Jujuba.

Ao suscitar a imaginação, essa pergunta exigiu um tempo de elaboração; eles ficaram em silêncio por alguns instantes, refletindo antes de responder.

Quebrando o silêncio, Mike pergunta:

“*Como ela seria esteticamente?*”

Eu respondo: “*Sim, também, se você quiser.*” E volta a refletir. Pablo, então, pede a palavra:

“*É, primeiramente, a escola não ia ter uniforme. Porque se eu tô fazendo a escola, a escola não vai ter uniforme. Primeiro, os professores, eu acho que teriam que ter uma atenção maior nos alunos. Eh, assim, eu sei que é difícil, mas eu também... porque é muito difícil de você conseguir controlar uma sala todinha, mas a escola ter uma atenção voltada só para emoções, não uma disciplina para emoções valendo nota., Tipo, uma coisa para você se expressar mesmo e se sentir bem. Não é como se fosse melhorar o seu futuro, se você falasse fosse melhorar o seu futuro, não é como se fosse te dar uma nota, você fala sobre seus sentimentos... o resto eu tô pensando ainda*”.

Mike pede para falar:

“*Eu acho que cada professor tinha que ter nível de psicologia, porque se é uma escola voltada para emoções, então eles têm que saber, né, mexer com emoção. Eu acho que ter um professor na sala, tipo uma pessoa para auxiliar o professor que sempre fica naquela sala, mas não dando aula também só auxiliando o professor*”.

Ellie diz:

“*Para mim, para fazer uma escola que é mais voltada para as emoções, eu concordo com a ideia do Pablo que não deveria ter uniforme, porque para mim o uniforme,*

para alguns alunos podem ser chato, né, pode ficar irritante ter que sempre usar a mesma roupa todo dia, essas coisas. Aí, sobre os professores... eu acho que seria bom ter só um professor em cada turma, não ter vários professores, um para cada disciplina, que nem nos anos mais baixos. E realmente, ter menos alunos na sala, porque aí o professor e os alunos podem se conhecer melhor. Seria legal também, que nos anos tipo primeiro ao quarto ano, geralmente tem monitoras, né, os monitores que ficam nas salas, seria legal ficar com essa ideia até os anos maiores, porque o professor às vezes não aguenta. Aí também poderia que, se o professor estiver no dia que ele tá muito estressado, que ele não tá aguentando ficar falando com muita gente, não trabalhar. Tipo, dar uma folga, porque você não pode, estressado, ter que lidar com um bando de adolescente fazendo barulho. E, também, a ideia de ter menos alunos ajuda. Porque às vezes fica muito sobrecarregado, muito barulho para alguns alunos, né? Muita gente não gosta de barulho, muita gente gritando e tals. Aí, eu acho que, duas vezes na semana, a escola poderia tirar um tempo para os alunos fazer atividade criativa, para eles conseguirem expressar suas emoções. Tipo, eles explicam sobre as emoções, explica como a gente consegue entender e identificar o que a gente está sentindo. E aí eles dão criatividade total para os alunos explicarem o que que eles estão fazendo com desenho, escritura, pintura, qualquer coisa que eles quiserem. Aí eu acho que também, deixa eu ver, tentar lembrar o que eu falei e que eu ia falar, né? Poderia ser sobre o bullying... a escola deveria ter certeza que os alunos se sentem seguros, que eles vão poder falar com a escola caso ele esteja sofrendo bullying. Primeiramente, é claro, ensinar os alunos que bullying é errado, né? Porque, se os professores perceber que tem um coleguinha que tão chamando ele de nome errado, eles questionam assim, eles vão até o colega que tá sendo chamado pelo nome e pergunta: "Ah! Você realmente está bem com esse apelido? Se você não tiver eu posso falar com seus amigos, não precisa ter vergonha, pode falar para mim". Acho que isso. E eu acho que a escola, tipo, poderia ter muros, mas eu acho que não uns muros grandão, tipo de prisão. Na minha escola tem uns muros que é mais seguro, né, só que ao mesmo tempo também eu fico com medo às vezes, é um muro com caco de vidro... esse negócio aí dá medo. E poderia ter atividades mais liberais, tipo, durante a educação física, em vez de forçar todo mundo a jogar, porque na minha escola eles forçam, se você não quiser jogar, problema é seu. Em vez de forçar a pessoa jogar, pode dar opção de jogar outra coisa, se ela não quiser jogar o esporte do dia, entendeu? É isso".

Mike diz:

“É tão difícil esse negócio da escola, porque, tipo assim, ninguém gosta da escola, né? Então fazer uma escola, ia ser difícil, né? Mas eu acho que, eu concordo com tudo que eles falaram. Tudo se encaixa ali. Uma coisa que eu achei interessante, foi que na escola da Ellie eles são obrigados a fazer o esporte. Na minha, você pode fazer o esporte ou você faz um relatório valendo menos nota, né, mas você tem que fazer um relatório da aula. Forçar uma pessoa a jogar é um absurdo, ne?”

Ellie pede a palavra novamente:

“Ah outra coisa que eu ia falar, mas tinha esquecido, é que eu acho que a escola também deveria ter menos dever de casa e atividade, porque, tipo, na minha escola você não tá tendo prova, tá tendo um monte de tarefa de casa todo dia. Isso é cansativo, ter que fazer um monte de coisa, e o aluno vai aos poucos perdendo interesse, né, porque tem que ficar fazendo com aquela pressão de: ah! eu tenho que fazer porque senão eu perco nota, eu levo notificação, meu pai briga comigo. Eu acho que poderia ter menos. E além dos trabalhos, ainda tem os trabalhos em grupo que é o professor que escolhe os grupos. Outra coisa que eu acho muito chato os professores escolher os grupos. Porque eles falam que a gente tem que socializar mais, mas forçar a gente a socializar não vai melhorar nossa situação”.

Mike pergunta se a escola dela era militar, ela responde que não. Ele diz: “*o tamanho do muro com caco de vidro, você é forçada a fazer tudo, ave Maria!*” Essa pergunta e comentário de Mike arrancou sorrisos de todas (os).

Essa pergunta trouxe respostas riquíssimas em detalhes e dá pistas valiosas sobre o que esses(a) adolescentes pensam e sentem em relação à escola tanto em suas críticas quanto nas propostas para uma escola ideal.

As falas de Pablo, Mike e Ellie revelam um exercício imaginativo potente ao pensarem em como seria uma escola voltada para as emoções. Pablo inicia destacando a ideia de abolir o uniforme, um símbolo de padronização e defende que a escola deveria oferecer espaços de escuta e expressão emocional sem que isso estivesse vinculado à lógica da avaliação. Para ele, falar de sentimentos não deve estar atrelado a nota ou rendimento, mas à possibilidade de se sentir bem. Mike complementa, trazendo a proposta de que os professores precisariam ter algum nível de formação em psicologia e que seria necessário haver uma pessoa auxiliar fixa em sala, evidenciando sua percepção de que lidar com emoções exige preparo e presença constante.

Ellie amplia esse debate ao trazer uma crítica à estrutura tradicional da escola. Para ela, o número reduzido de alunos e a presença de apenas um professor fixo na turma favoreceriam vínculos e escuta mais atenta. Ela também problematiza o excesso de exigências acadêmicas, como tarefas de casa e trabalhos em grupo com formação obrigatória, indicando o quanto essas práticas podem gerar desmotivação e sofrimento. Além disso, aponta a importância de um espaço seguro, inclusive fisicamente, criticando os muros altos e com cacos de vidro, que se assemelham a prisões e, emocionalmente, onde situações como bullying sejam acolhidas com atenção genuína por parte dos adultos da escola. Ellie sugere que os professores deveriam conversar com os alunos sobre apelidos ofensivos e garantir que todos se sintam respeitados, ao invés de normalizar tais práticas. As atividades criativas, destacadas por Ellie, também surgem como proposta interessante, momentos em que os estudantes possam expressar emoções por meio da arte, da escrita, da pintura, o que demonstra a demanda por uma escola menos engessada, mais aberta à singularidade de cada um. Mais do que simples formas de expressão, essas práticas se configuram como meios potentes de elaboração e transformação da realidade vivida. A arte, nesse contexto, não apenas traduz sentimentos, mas permite ressignificá-los, reconfigurando sentidos e criando novas possibilidades de ação no mundo.

Essa compreensão se alinha à noção de *atividade criadora*, elaborada por Vigotski (2018, p. 13), que destaca a capacidade humana de ir além da repetição da experiência passada para transformá-laativamente. Segundo o autor, o ser humano é capaz de combinar elementos do vivido, de forma imaginativa e criadora, dando origem a novas possibilidades de vivenciar o mundo e a novos comportamentos. Como ele afirma: “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina, reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Vigotski, 2018, p. 15).

A arte, nesse sentido, ocupa um lugar central como meio desse processo criativo, no qual o adolescente não apenas expressa o que sente, mas transforma afetos em ações que reinventam a própria realidade. Esse tema ressurge com força no quarto encontro, quando aprofundamos a relação entre arte e emoções, reforçando a importância de práticas escolares que favoreçam espaços de criação, expressão e elaboração das vivências emocionais.

No fundo, essas falas apontam para uma crítica contundente à lógica escolar atual, que normatiza, padroniza, silencia e cobra desempenho, mas oferece pouco espaço para

acolhimento, escuta e expressão emocional. A escola ideal vislumbrada por eles é mais humana, sensível, plural e flexível, uma escola que reconhece o cansaço, a sobrecarga, a importância dos afetos e a complexidade do ser adolescente.

Assim, encerramos o terceiro encontro. Cada resposta, cada silêncio e cada gesto nesse encontro compôs uma tapeçaria afetiva que revela aspectos profundos do sentir na adolescência, especialmente em contextos marcados por relações assimétricas como a escola.

4. 5 O quarto e último encontro – Aprofundando as reflexões e despedida

Enfim, chegamos ao último encontro com essas(es) fantásticas(os) adolescentes. O quarto e último encontro teve como propósito aprofundar ainda mais a reflexão sobre as emoções na escola, retomando e ampliando as discussões iniciadas anteriormente. Foi um momento de escuta, em que os e as adolescentes puderam explorar mais suas percepções e vivências emocionais no ambiente escolar. Além disso, o encontro marcou o encerramento do processo, possibilitando uma finalização cuidadosa e significativa dos encontros realizados.

Como de costume, iniciamos às 19h (horário de Brasília) no dia 19 de maio de 2025. Todos(as) os(as) participantes estavam presentes e entraram no espaço virtual pontualmente. Ao vê-las(os) pela tela, percebi o cansaço em seus semblantes e todas(os) disseram estar bem cansadas(os) mesmo. Comentei com um certo espanto, que era uma segunda-feira, início de semana, e já se sentiam exaustos. Disse, em tom interrogativo que, ou o final de semana tinha sido cheio de atividades cansativas, ou a semana, que mal começara, já prometia ser muito puxada. Alguns contaram que o final de semana tinha sido de muitos compromissos; outros disseram que a própria segunda-feira já tinha sido pesada.

Nesse clima de cansaço, demos início às nossas discussões sobre o tema das emoções na escola. A ideia aqui é tentar entender qual a atmosfera emocional que predomina no ambiente escolar para cada um deles e delas, ou seja, a relação afetiva do estudante com a escola. Se a escola é vivida como um espaço acolhedor ou hostil; como são suas relações com professores, colegas e a estrutura escolar e, ainda, o impacto emocional das exigências acadêmicas, da rotina e das avaliações escolares nos seus cotidianos.

Tentei fazer algumas perguntas parecidas com as do encontro anterior, para que Jujuba, que faltou o terceiro encontro, pudesse também responder. Pedi desculpas ao grupo

pois talvez ficasse repetitivo, mas era de extrema importância compreender como todos e todas percebiam o ambiente escolar. A julgar pelo cansaço deles e delas, acredito que as respostas tenham ficado mais curtas também.

Com o intuito de compreender como os adolescentes percebem o papel da escola em suas vidas e na sociedade, iniciei a conversa perguntando: ***“O que vocês acham que serve a escola? Qual que é a função dela? Para que que ela existe?”***

Mike:

“Educar a gente, ensinar coisas pra a gente ter um futuro. Acho que é isso.”

Ellie:

“Ela existe para o nosso aprendizado, para a gente conseguir ter um trabalho no futuro e ganhar dinheiro.”

Jujuba:

“Eu acho que é para educar e pra ajudar a gente ver o que a gente quer fazer no futuro.”

Como Jujuba e Mike repetiram a frase “educar a gente”, pedi que eles explicassem melhor o que eles queriam dizer com isso.

Jujuba prosseguiu:

“Eu acho que a escola é mais para educar coisa baseada em livros, como matemática, história, tudo muito de um jeito né? Eles não educam muito. Ai, não sei como explicar, mas eu acho que a escola educa no básico não pro dia a dia, não sei se me explico bem”.

Mike em seguida, diz:

“Eu acho que a escola é para te ensinar as matérias em geral, né, o básico. Aí quando você passa para faculdade, você tá estudando, só que especificamente aquilo que você quer, entende?”

Pablo:

“Eu acho também que é para aprendizagem e, também, uma forma de socializar a gente.”

Esse conjunto de falas revela como os(as) adolescentes articulam sentidos diversos

para a função da escola, misturando ideias já cristalizadas socialmente com percepções críticas mais sutis. Ao lançar essa pergunta, os(as) participantes rapidamente associaram a escola à ideia de preparação para o futuro. Essas respostas evidenciam uma concepção funcional da escola, fortemente marcada por uma lógica de formação para o mercado de trabalho.

Ellie, traz a ideia de que a escola “existe para o nosso aprendizado, para a gente conseguir ter um trabalho no futuro e ganhar dinheiro”. Jujuba compartilhou que a escola serve para “educar e ajudar a gente ver o que quer fazer no futuro”. No entanto, ao ser instigada a aprofundar o que entendia por “educar”, sua resposta revela um olhar mais crítico: ela percebe que a escola se dedica a transmitir conteúdos “baseados em livros”, como matemática e história, mas questiona se isso de fato prepara para a vida cotidiana. Sua fala sugere uma tensão entre o ensino formal e a ausência de uma formação mais ampla, voltada para as experiências e dilemas do dia a dia. Mike, por sua vez, reforça essa lógica ao afirmar que a escola ensina o “básico” e que somente na faculdade se estuda aquilo que realmente se quer. Já Pablo introduz um novo elemento à discussão ao afirmar que a escola também é “uma forma de socializar a gente”, reconhecendo o papel das relações entre pessoas no processo educativo.

Há muito se sabe que a escola, historicamente, tem assumido um papel central na formação dos indivíduos para o mundo do trabalho, orientando seus objetivos e práticas pedagógicas por uma lógica produtivista. Nessa perspectiva, a formação escolar tende a privilegiar competências e habilidades voltadas à empregabilidade, moldando estudantes para atender às demandas do mercado. Esse alinhamento da escola às exigências do mercado não ocorre de forma isolada, mas vem sendo sistematicamente consolidado por reformas educacionais, como exemplifica a citação a seguir:

As recentes reformas educacionais, sobretudo a do Ensino Médio, demonstram a preocupação da atual gestão educacional em estabelecer um currículo com eficácia técnica voltada principalmente à construção de sujeitos disciplinados e aptos ao mundo do trabalho. A promoção de itinerários educacionais e da valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras demonstra como a educação segue um parâmetro utilitarista e que se constitui principalmente de valores neoliberais, associados sempre à competição, meritocracia e desempenho. (Silva; Negreiros, 2023, p. 226)

Essa orientação revela uma concepção de aprendizagem fortemente ancorada na ideia de uma vida prática, imediata e individualizante, que esvazia o sentido mais amplo da educação como processo social, histórico e cultural. Em vez de promover o pensamento crítico, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento das múltiplas formas de existir e se relacionar no mundo, a escola passa a reproduzir uma normatização rotineira, marcada por padrões de comportamento, rendimento e desempenho que preparam o aluno para se ajustar a estruturas já pré-estabelecidas.

Nesse contexto, o currículo adquire um caráter essencialmente utilitarista: organiza-se em torno de conteúdos considerados úteis para a inserção futura no mercado, em detrimento de experiências formativas que estimulem a criatividade, a criticidade, a sensibilidade e a cidadania. Trata-se de uma concepção estreita de educação, que ignora as complexidades da vida social e reduz a formação humana ao cumprimento de funções técnicas e laborais.

Essas falas, ainda que marcadas por discursos mais convencionais sobre a escola, indicam fissuras importantes: uma percepção de que o conteúdo escolar é restrito, pouco conectado à vida e uma valorização das experiências sociais que a escola possibilita. Há, portanto, uma crítica implícita ao formato tradicional da educação, que merece ser considerada com atenção.

Em vista disso, é possível recorrer à perspectiva de Vigotski (2003), que comprehende a educação para além da mera transmissão de conteúdo, a educação é a própria vida. Para o autor, “o processo de educação é um processo psicológico” (p. 41), o que significa que não se trata apenas de treinar habilidades para o futuro ou preparar para o mercado de trabalho. A educação deve ser entendida como um processo contínuo e dialético, voltado à criação de algo novo, à transformação do comportamento e da realidade, ou seja, ao desenvolvimento humano em sua totalidade. Como afirma o autor:

[...] a vida vai se revelando como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia nossa, cada um de nossos movimentos e vivências constituem a aspiração a criar uma nova realidade, o ímpeto para a frente, rumo a algo novo (Vigotski, 2003, p. 303).

O sentido que Pablo atribui à socialização, ao dizer que a escola é “uma forma de

socializar a gente”, será o mesmo que Jujuba dá mais a frente, mas cabe aqui considerações importantes a se fazer. Ao longo das falas dos jovens, a socialização aparece predominantemente em termos de convivência e interações entre os colegas, uma dimensão importante, mas reduzida do processo. A escola, de fato, desempenha um papel central na socialização das crianças e adolescentes, oferecendo-lhes a oportunidade de conviver com outras culturas, valores e saberes acumulados pela humanidade ao longo da história. Contudo, é essencial questionar: que tipo de socialização a escola realmente promove? Embora o papel socializador da escola seja amplamente valorizado, muitas vezes ele se limita a aspectos superficiais das relações interpessoais, negligenciando sua função mais ampla de formação crítica e integral do ser humano.

Müller (2008) analisa como o conceito de socialização, na sociologia da educação, foi historicamente influenciado pelo funcionalismo de Durkheim e Parsons, que viam a criança como um ser passivo, destinado a internalizar normas para integrar-se à sociedade adulta. A infância era tratada como um estágio transitório, sem valor em si, e a socialização, como um processo vertical de adaptação. Segundo a autora, o processo vertical de adaptação refere-se à forma tradicional com que a escola atua na socialização das crianças, baseado em um modelo em que o adulto institui, impõe e organiza as regras sociais, enquanto a criança deve apenas receber, reproduzir e obedecer.

É importante questionar esse modelo, pois, afinal, se o processo de socialização se resume apenas a uma adaptação às normas e valores de uma sociedade muitas vezes desigual e adoecida, estamos restringindo a capacidade crítica das crianças e adolescentes de repensarem e questionarem o mundo à sua volta. Nesse contexto, a socialização escolar não deveria ser apenas uma preparação para a conformidade e o mercado de trabalho, mas sim um espaço de construção ativa de senso crítico e autonomia. A escola deveria ser um ambiente que estimula a reflexão e a transformação, não apenas a adaptação a uma realidade que nem sempre é justa ou saudável.

Assim, para compreender melhor como os jovens viviam esse processo, uma das perguntas que propus ao grupo foi: “*Quais emoções são mais comuns no seu dia a dia na escola?*” Essa pergunta demonstra interesse em compreender não apenas o que as e os estudantes vivem objetivamente na escola, mas como elas e eles se sentem em relação a esse cotidiano. Trata-se de uma tentativa de tornar visível uma parte muitas vezes negligenciada no ambiente escolar: a presença constante das emoções como organizadoras das vivências e comportamentos e, também, da aprendizagem.

Eis que Ellie responde categoricamente:

“Tédio e frustração. É porque ninguém quer ir para escola, eu acho né? Eu pelo menos eu não sou muito fã não. Tem muita coisa para fazer. Uma vez a outra tem uma aula divertida que os professores fazem, mas é raro”.

Mike diz:

“Acho que a minha é felicidade e raiva. Tem mais felicidade, né? Mas tem vezes que eu fico muito bravo, porque sei lá o povo me estressa, meus amigos e os professores chatos. Não sei explicar”. Eu pergunto: “E a felicidade que você comentou?” Ele responde: “Ah, quando eu começar a zoar as pessoas. Zoar com meus amigos, conversar... É isso!”

Jujuba responde:

“Eu diria que eu sinto raiva e felicidade. Raiva, não é muito raiva, mas é mais estresse com trabalhos ou coisas assim. E felicidade porque é quando eu consigo ficar com meus amigos e socializar”.

Pablo diz:

“Acho que é mais felicidade. É porque eu fico com meus amigos. É, tipo assim, tem aquele tédio por causa das atividades, essas coisas, mas eu também não faço muito.”

Essa pergunta possibilitou perceber com mais clareza quais vivências emocionais se destacam para eles e elas no contexto escolar em que estão inseridos(as). Embora afetos como indignação, amor e alegria também tenham surgido em outros momentos, foi a partir dessa pergunta que as emoções apareceram de forma mais explícita e diretamente conectadas à vivência escolar.

A fala de Ellie é categórica ao associar a escola a tédio e frustração, indicando que esses sentimentos são centrais na sua vivência escolar, marcada por excesso de tarefas e raros momentos de prazer. Mike, Jujuba e Pablo também revelam ambivalência afetiva: sentimentos como estresse, raiva ou irritação surgem em paralelo à felicidade, geralmente vinculada à convivência com os colegas de turma, uma dimensão da experiência escolar que parece representar, para eles, um ponto de sustentação emocional. A escola, portanto, aparece como um espaço contraditório: ao mesmo tempo em que impõe obrigações, sobrecarga e desinteresse, ainda é lugar de vínculo e socialização.

Tanto no Brasil quanto no Panamá, ainda que com configurações históricas e

culturais bastante distintas, observa-se uma marca comum nas instituições escolares como um todo: a escassez de espaços de escuta e acolhimento afetivo, bem como a centralidade atribuída ao rendimento acadêmico. No Brasil, especialmente nas escolas públicas, as condições estruturais muitas vezes precárias, turmas superlotadas e falta de recursos, o que agrava, consideravelmente, a dificuldade de construir vínculos significativos e de considerar o estudante em sua integralidade. Já no Panamá, assim como na escola particular do Distrito Federal, ambas com infraestrutura de qualidade e acesso a bons recursos pedagógicos etc., persiste a lógica meritocrática e o foco nos resultados acadêmicos, o que não apenas silencia, mas nega a dimensão afetiva dos estudantes. As emoções, nesses contextos, só ganham legitimidade quando se traduzem em comportamentos considerados adequados segundo a lógica escolar: quando colaboram para a disciplina, o engajamento ou o bom desempenho. Emoções que fogem a esse enquadre, como a tristeza, a raiva, frustração ou a inquietação e desânimo, tendem a ser vistas como obstáculos ou desvios, e não como expressões legítimas da experiência de estar na escola.

Com ou sem acesso a recursos materiais e pedagógicos de qualidade, como vimos, a escola tende a relegar a dimensão afetiva da formação a um segundo plano, tratando as emoções como algo secundário ou mesmo como obstáculos à aprendizagem. A escuta das emoções, no entanto, revela justamente o contrário: são elas que organizam o modo como o ser humano se relaciona com o saber, com os outros e consigo mesmo.

A pergunta seguinte, complementa essa aqui e dá destaque as emoções sentidas na escola cotidianamente. As respostas que eles e elas dão à como a escola reage ou se implica nisso é muito interessante e merece nossa atenção pois remete ao nosso objetivo de pesquisa, mostra como a escola age.

Assim, como desdobramento dessa conversa, e em uma tentativa de descobrir como a escola lida com esses sentimentos que eles e elas sentem com tanta frequência, questionei ***se eles(as) sentem que a escola os(as) ajuda a lidar com esses sentimentos que vocês acabaram de citar. E como ela faz isso?***

Jujuba logo acenou negativamente com o rosto e disse:

“Eu acho que não. Eu acho que eles preferem que todo mundo fique de boa só para não ter que lidar com mais. Eu acho que a única coisa que eles querem fazer é nos ensinar o conteúdo. Não é muito nos ensinar como lidar com nossas emoções. É isso!”

Ellie responde:

“Eu acho que ajuda, mas não tanto quanto deveria. Acho que podia focar um pouco mais nesse assunto, né? (ela se refere às emoções). Eu não sei explicar muito bem como eles poderiam focar mais (nas emoções) mas eu acho que às vezes eles focam muito nas atividades de nota, de matéria, do que realmente deixar a gente descansar um pouco.”

Mike diz:

*“Eu acho que eles tentam ver as nossas emoções com aqueles projetos, que nem na minha escola antiga era a Escola da Inteligência, nessa, é projeto de vida. Só que eles não fazem isso tão bem. Pelo menos no **(escola atual), eles não fazem isso muito bem. Mas tem algumas escolas que nem o **(escola antiga) eles tentavam ver né? Era melhor. Ela falava com a gente, a gente se abria com ela e tudo era legal.”*

Pablo diz:

“Não, ajuda não. A escola não, meus amigos, sim, mas a escola mesmo não”. À escola, ele se refere ao ambiente escolar, professores, diretores e coordenação.

As respostas do grupo demonstram uma percepção majoritária de que não. Jujuba critica diretamente o modo como os adultos na escola preferem manter os alunos “de boa”, sem conflitos, apenas para não terem que lidar com as emoções deles, limitando-se ao conteúdo formal. Ellie reconhece uma tentativa da escola nesse sentido, mas afirma que o foco ainda está excessivamente nas cobranças e nas tarefas, sem espaço real para descanso ou expressão emocional. Mike menciona a existência de projetos como “Escola da Inteligência” e “Projeto de Vida”, mas também aponta falhas em sua execução, reconhecendo que em sua escola anterior havia uma tentativa mais genuína de escuta. Pablo resume sua percepção dizendo que não é a escola que o ajuda com as emoções, mas sim seus amigos.

Essas falas evidenciam que, para esses adolescentes, a escola pouco se ocupa, de fato, das dimensões afetivas de seus estudantes. Quando o faz, tende a recorrer a programas prontos, com pouca escuta ativa ou vínculo real, o que reforça a ideia de que o sentir continua sendo negligenciado, instrumentalizado ou tratado como algo periférico à experiência educativa.

Nesse cenário, em que os afetos são silenciados ou enquadrados, torna-se fundamental retomar a concepção de educação em Vigotski, especialmente sua

compreensão do papel do desconforto no processo de desenvolvimento. Como vimos, os e as adolescentes expressaram uma gama de emoções ambivalentes vividas na escola: tédio, frustração, raiva, estresse, mas também alegria e satisfação em momentos com os amigos. Longe de serem ruídos no processo educativo, essas emoções revelam movimentos internos e tensões reais que, se reconhecidas e acolhidas, podem abrir caminhos de transformação e criação.

Vigotski (2001) nos convida a olhar para essas experiências não como desvios a serem corrigidos, mas como expressões legítimas do viver. Para ele, o mal-estar não é algo a ser evitado ou reprimido, mas constitui justamente o ponto de partida do movimento humano, da criação, daquilo que se aprende sobre o mundo, sobe o outro e da transformação. “O criador sempre pertence à raça dos desconformes. Por isso, a educação nunca pode se limitar apenas à razão.” (Vigotski, 2001, p. 303)

Qualquer ideia expressada, quadro pintado ou sonata composta nasce de uma estado de desconforto de seus autores, que tentam, mediante a reeducação, modificá-lo, no sentido de sua máxima comodidade. Quanto maior é a tensão nesse sentimento de desconforto e, ao mesmo tempo, quanto mais complexo é o mecanismo psíquico do homem, mais naturais e irresistíveis serão seus ímpetos pedagógicos e com maior energia vão abrir passagem para fora.

Nessa passagem o autor nos presenteia com uma visão profundamente humanista e sensível do ato pedagógico, revelando que a fonte de todo impulso psíquico, da ideia mais simples à descoberta genial, nasce da “sentimento de desconforto”. Vigotski observa que esse incômodo é social, histórico e pessoal. O indivíduo, ao se sentir deslocado, em tensão com seu ambiente, é mobilizado a transformar-se e a transformar o mundo. É esse estado que gera a criação artística e também o gesto pedagógico. Por isso, educar é muito mais do que informar, é afetar, provocar, desorganizar e reorganizar. Assim, o incômodo não é um fracasso: é a semente da criação e do aprendizado. É nele que mora a potência. Vigotski nos ensina que educar é fazer soar essa música de tensão, abrindo passagem para que o ser humano se torne, no palavra, no gesto e no afeto, um ser transformador de si e do mundo.

Dessa forma, se os sentimentos de desconforto expressos pelos adolescentes em relação à escola, como tédio, frustração, raiva e estresse, forem acolhidos como sinais vivos de pessoas em movimento e desenvolvimento, e não como desvios a serem

corrigidos, então eles podem se tornar ponto de partida para processos criativos, críticos e transformadores. Há, nas vivências emocionais desses jovens, uma potência latente de reinvenção de si e do mundo. No entanto, para que essa potência se realize, é preciso que a escola se disponha a escutá-la verdadeiramente, não apenas como dado, mas como convocação.

Transformar a vivência emocional em ação requer mais do que a iniciativa dos adolescentes: exige condições concretas, vínculos significativos e espaços coletivos onde o sentir possa ser elaborado e transformado em projeto. Cabe à escola, portanto, não apenas reconhecer os afetos, mas criar situações pedagógicas que os integrem, que os provoquem e que os tornem motores de ação consciente.

Isso não significa recorrer a programas e projetos prontos e descolados da realidade viva dos estudantes, como muitos dos projetos oferecidos sob rótulos como “educação socioemocional”, “projeto de vida” ou “inteligência emocional”, que, apesar da aparência acolhedora, muitas vezes reduzem os afetos a habilidades a serem treinadas, desconsiderando suas raízes históricas, sociais e internalizadas.

O que está em jogo aqui é outra coisa: é a possibilidade de uma proposta genuína de educação transformadora, que não se limita a ensinar os jovens a “controlar” suas emoções, mas que os reconhece como seres capazes de atribuir sentido e significado às suas vivências emocionais e de intervir no mundo a partir delas. Uma escola que acolhe os afetos como parte do processo formativo é aquela que se compromete com a escuta, com o conflito, com a criação e que entende a educação como experiência viva, coletiva e historicamente situada. Só assim a educação deixará de ser um lugar de silenciamento e passará a ser espaço de criação compartilhada, onde adolescentes não apenas aprendem, mas se fazem seres históricos, afetivos e transformadores.

Foi a partir desse reconhecimento dos afetos como elementos centrais do desenvolvimento e da experiência educativa que seguimos na escuta do grupo, buscando compreender não apenas quais emoções estavam presentes no cotidiano escolar, mas também como elas influenciavam os processos de aprender e participar das atividades. Nesse sentido, uma das perguntas que orientou a continuidade do encontro foi: ***“Você acham que as emoções que sentem influenciam na maneira como vocês aprendem? Como?”***

Pablo responde:

“Sim, porque, por exemplo, se eu tô bravo com alguma coisa, eu não vou me concentrar muito, né? Por isso que eu acho que afeta.”

Ellie:

“Eu acho que afeta, mas que depende. Tipo, se a pessoa souber focar, mesmo com a emoção muito forte, não afeta tanto. Mas se for uma pessoa com menos regulação emocional, eu acho que afeta muito, porque a pessoa, se ela tiver triste, ela não vai conseguir focar na matéria porque ela vai estar triste com alguma coisa. Aí ela vai focar só nessa coisa que ela tá triste. E é isso.”

Eu pergunto a ela: *“Você usou a palavra regulação, como é que seria isso? Como seria uma pessoa regulada emocionalmente?”*

Ellie responde:

“Eu acho que tipo uma pessoa que consegue entender que ela tá sentindo aquela emoção, mas que ela não pode se deixar ser levada por essa emoção, que ela também precisa focar em outras coisas assim.”

Pergunto se todos concordam com o que Ellie disse e Pablo responde em seguida:

“Mais ou menos, porque, tipo assim, tem pessoas que tem dificuldade de controlar as próprias emoções. Mas sim, tem que saber se controlar mais, por que senão você vai se perder.”

Eu pergunto a Pablo: *“E como é que controla?”*

Ele diz: *“Uai, não sei. Eu não sei controlar minhas emoções.”*

Mike entra no diálogo dizendo:

“Tem gente que controla as suas emoções com objetos, né? Tipo, tem gente que fica apertando uma bolinha para não ficar bravo, para não ficar ansioso, essas coisas assim. Mas eu acho que controlar essas emoções, acho que só com a ajuda de um profissional, mas nunca ninguém vai conseguir controlar suas emoções 100%, eu acho.”

Eu retorno dizendo: *“É porque talvez a palavra não seja controlar, mas entender. Porque quando a gente fala de controle fica parecendo uma coisa imposta. Mas quando você reconhece as suas emoções, quando você sabe de onde elas vêm, o porquê você tá sentindo aquilo (porque você ficou com raiva de algo, triste com alguma coisa.) isso já*

ajuda a ter uma noção das coisas, de como a gente tá. E o que a gente pode fazer: a gente pode explodir, a gente pode tentar se acalmar. Como vocês já relataram isso das outras vezes aqui, algumas maneiras que vocês encontram e encontraram para dar um jeito de tentar se acalmar e não explodir. Cada um de vocês tem uma maneira de fazer isso, né? Ouvir música, ficar em silêncio, caminhar. Cada um a sua maneira, né? Então eu acho que a palavra controle é bem complicada. Acho que não é bem controle. Porque de fato a gente não controla o que a gente sente, mas o que a gente vai fazer com que sentimos que é o lance, né? A gente aprende isso com autoconhecimento. Vocês já conseguem nomear algumas emoções de vocês, já conseguem entender para onde que ela vai. Já sabem o que vocês fazem para se acalmar, vocês já conseguiram colocar isso de alguma forma, nesses encontros, a gente já falou sobre isso, né?

Jujuba pede para repetir a pergunta (“*Vocês acham que as emoções que sentem influenciam na maneira como vocês aprendem? Como?*”) e diz:

“Eu acho que influencia muito. Porque, não sei, acho que você não consegue se concentrar bem ou fazer alguma coisa direito se você tem muito na cabeça. Mas também não é assim uma coisa tão fácil de controlar, como vocês falaram.”

Ainda que com diferentes níveis de elaboração, todas as respostas indicam uma compreensão compartilhada de que as emoções não são periféricas à aprendizagem, mas parte constitutiva dela.

Ao me colocar, acrescentando meu ponto de vista sobre a ideia de controlar ou não as emoções, proponho uma reflexão importante ao deslocar o foco da ideia de “controle” para a de compreensão e reconhecimento de que as emoções estão presentes o tempo todo e colorem nossas ações. Esse deslocamento é fundamental: enquanto “controle” remete a uma lógica disciplinar e, muitas vezes, repressiva das emoções, o reconhecimento e o autoconhecimento se inscrevem numa perspectiva mais humanizada e dialógica do entendimento das emoções.

As falas delas e deles revelam não apenas a percepção dos(as) adolescentes sobre o impacto das emoções no aprender, mas também apontam noções simplistas de educação emocional que circulam em muitas escolas, aquelas que reduzem o sentir a uma competência a ser treinada, desconsiderando o contexto, a história e as singularidades de cada um(a). Ao reconhecerem suas dificuldades, mas também suas estratégias, os(as) adolescentes demonstram que a educação das emoções não é um ponto de chegada, mas

um processo que exige escuta, diálogo e espaços reais para que o sentir seja vivido, compreendido e transformado.

É justamente nesse ponto que a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural se mostra fundamental: em vez de tratar as emoções como habilidades isoladas a serem moldadas, ela as comprehende como parte constituinte da atividade humana e da formação da consciência. Como muito bem aponta Gomes (2008), que ao tentar reconduzir emoções e sentimentos para o núcleo da consciência e atividade humanas. Traz a ideia de que o conhecimento não é neutro, ele só se torna realmente formativo e transformador quando a pessoa se envolve ativamente com ele, de modo afetivo e concreto. Isso significa que o indivíduo não apenas recebe o conhecimento. Ele precisa agir sobre ele, interagir com o objeto (um conteúdo, uma ideia, uma prática), movido por uma motivação interna que sempre envolve dimensões afetivas, sociais e históricas. A relação é ativa, transformadora. Por meio da apropriação (quando o conhecimento é incorporado à sua vida). A apropriação é o processo de interiorização: o sujeito faz seu aquele conhecimento. Mas isso não é simplesmente "decorar" ou "entender logicamente". Interiorizar é reorganizar sua própria forma de pensar, sentir, agir, é quando o conhecimento se articula à história, ao desejo e às necessidades da pessoa. É um movimento afetivo-cognitivo. E da objetivação (quando se transforma em expressão): aquilo que foi interiorizado e transformado agora ganha forma externa no discurso, no gesto, na ação, na criação. A pessoa expressa o que aprendeu e viveu de maneira singular. O conhecimento, portanto, não é só absorvido, mas devolvido ao mundo em novas formas e isso também o transforma. O conhecimento deixa de ser algo externo e passa a ser vivido, atravessado por afetos, desejos e conflitos

Aqui está a chave de tudo: o conhecimento só se torna verdadeiramente significativo quando passa a fazer parte da vida do sujeito, quando é vivido. Isso significa que ele se inscreve na subjetividade, com toda a complexidade que isso implica. Ele não é apenas compreendido, mas atravessado por afetos, desejos, tensões internas e relações sociais.

O que está em jogo, portanto, não é apenas o domínio de conteúdos ou o controle de emoções, mas a possibilidade de que o conhecimento se torne significativo, que toque o indivíduo, que se enraíze em sua história. O saber só se transforma em consciência quando deixa de ser um significado abstrato e passa a ser uma vivência uma experiência que une razão e emoção, corpo e pensamento, palavra e ação. Essa é a unidade afetivo-cognitiva que sustenta uma educação verdadeiramente formadora.

A potência transformadora da educação escolar quando se compromete não apenas com o desenvolvimento intelectivo mas também afetivo dos adolescentes, desperta novas necessidades, novos desejos de conhecer. Essa experiência transformadora acontece quando o adolescente se envolve com o conteúdo escolar e isso mobiliza não só o esforço intelectivo mas o afetivo também, ou seja, o adolescente precisa se sentir tocado pelo conhecimento para que se faça sentido, isso exige envolvimento, motivação e sentido pessoal. Conhecer algo não é apenas decorar ou repetir é dar sentido. É quando o social e o individual, o intelectivo e afetivo se fundem.

Esse é o coração da proposta pedagógica, da unidade afeto-intelecto: considerar que o desenvolvimento não ocorre apenas pela razão ou intelecto, mas pela emoção e pela relação cheia de sentido e significado com o que se aprende. Quando o encontro entre o estudante e o conhecimento é vivido com sentido, o aprendizado deixa de ser obrigação e passa a ser expressão da identidade da pessoa.

Parti para a próxima pergunta: “*O que te desmotiva dentro da sala de aula?*” Essa pergunta busca compreender os elementos presentes no cotidiano escolar que contribuem para a perda de interesse, engajamento ou envolvimento deles e delas com o processo de ensino e aprendizagem. Ao ser convidado a responder, eles e elas são levados(as) a refletir sobre o que, em sua experiência concreta, gera desconexão, cansaço, frustração ou indiferença em relação ao que se passa na sala de aula.

Jujuba responde primeiro:

“Eu diria que a atitude dos outros. Não sei, algumas vezes o povo da minha escola me estressa muito, daí me faz vontade de não querer ir naquela aula. Barulho, muita encheção do saco, a professora também quando é muito chata, faz não querer ir na aula. Ou muita tarefa, coisas assim.”

Ellie diz em seguida:

“Eu acho que o que me desmotiva são os professores. Porque tem uns professores que são realmente muito chatos. Aí eu nunca quero ir para aula deles. Me desmotivo de estudar a matéria quando o professor é muito chato. Mas acho que é só isso.”

Mike responde:

“Eu também acho, que nem as duas falaram, os professores. Toda vez que a gente tá indo, eu e meus amigos, para sala de biologia, toda vez! a gente fica triste na hora,

porque sabe que a gente vai encontrar com a professora de novo. Não sei explicar. Parece que ela não sabe explicar direito, ela é chata, não sei explicar, a gente não gosta dela.”

Pablo não quis responder a essa pergunta.

Essas respostas revelam que, para os(as) adolescentes, a experiência escolar não se resume apenas ao conteúdo das disciplinas, mas está fortemente atravessada pela dimensão relacional e afetiva da sala de aula. Quando perguntados sobre o que os desmotiva, os participantes apontam, sobretudo, aspectos ligados à convivência, seja com os colegas, seja com os(as) professores(as).

Jujuba destaca o comportamento dos colegas como um dos principais fatores de estresse, mencionando barulho, “encheção do saco” e excesso de tarefas como elementos que contribuem para sua desmotivação. Ellie e Mike reforçam esse ponto ao associarem a desmotivação à postura dos(as) docentes. Professores(as) que são percebidos como “chatos”, que não conseguem estabelecer uma boa relação ou que não conseguem explicar de forma clara, acabam gerando não apenas desinteresse pela disciplina, mas um sentimento de rejeição à própria aula.

A maneira como esses(as) adolescentes falam sobre os(as) professores(as) sem medo de expressar incômodos, mas também com dificuldade de nomear exatamente o que torna a aula “ruim” revela o quanto a camada afetiva das relações em sala de aula é complexa e nem sempre é verbalizada com precisão. Ainda assim, o que aparece com nitidez é que a qualidade das relações humanas na escola entre alunos(as), entre professores(as) e estudantes é central para a motivação.

É interessante pensar que esse tipo de desmotivação, portanto, não decorre de uma indisposição natural dos(as) jovens para o estudo, mas de como as relações escolares são organizadas e vividas. Uma escola que ignora a dimensão emocional do ensino, que prioriza exclusivamente o conteúdo e não estabelece vínculos afetivos e respeitosos, tende a produzir afastamento e desinteresse.

A escolha de Pablo de não responder à pergunta pode estar relacionada, não necessariamente a um incômodo com o tema, mas possivelmente ao cansaço que ele demonstrava naquele dia. Respeitar isso também faz parte de uma escuta sensível, que acolhe o ritmo e a disposição de cada participante.

Fiz outra pergunta em seguida: ***Já teve algum momento na vida de vocês em que a***

escola foi um espaço afetuoso para vocês. De fazer você se sentir bem, se sentir acolhido, cuidado. A escola já teve essa função para vocês? Essa pergunta buscava compreender se, em algum momento da trajetória escolar, as e os participantes vivenciaram a escola como um espaço de vínculo afetivo, reconhecimento e segurança emocional.

Ellie responde:

“Eu acho que só na época do maternal, tipo terceiro ano, que estudava em outras escolas porque ainda não tinha aprendido coisas tipo divisão direito, essas coisas. Aí era mais legal. E, também, porque os professores eram mais gentis nos primeiros anos do que eles são nos anos tipo, sétimo, oitavo, nono ano. É isso.”

Mike diz:

“Acho que a época boa para mim foi no sexto e no sétimo ano. Foi quando eu conheci uma das minhas melhores amigas, e um dos meus melhores amigos também. Não tinha os negócio muito difícil, que nem tem hoje em dia, que é difícil e chato de fazer.”

Jujuba diz:

“Eu diria que eu sempre sinto um problema com a escola, sempre. Não sei, sempre! Assim, nunca fui fã. Mas eu diria que eu comecei a gostar mais da escola o ano passado. Esse ano, eu mudei de prédio, fiz mais amigos, socializei mais, conheci mais gente.”

Pablo diz:

“Várias vezes. Assim, não só às vezes, hoje em dia é os meus amigos, né? Mas antigamente, quando a gente morava em São Paulo, tinha uma escola lá que era legal, os professores, o pessoal da escola eram muito acolhedores”

Essas falas revelam nuances importantes sobre como os(as) adolescentes percebem a escola em termos afetivos. Ellie associa o acolhimento aos primeiros anos escolares, destacando que, à medida que os anos avançam, os(as) professores(as) tornam-se menos gentis, o que sugere uma mudança na forma como o cuidado é praticado ao longo da trajetória escolar desde as séries iniciais até o fim da vida escolar. Mike também localiza sua experiência afetiva no passado, relacionando-a ao estabelecimento de laços de amizade, e evidencia que o ambiente afetivo está diretamente vinculado à leveza das exigências escolares nesse período.

Jujuba, por outro lado, relata uma trajetória marcada por uma vivência de desconexão com a escola, ainda que mais recentemente tenha experienciado mudanças positivas ao conseguir se socializar mais. Sua fala indica que a abertura a vínculos afetivos na escola está fortemente associada ao pertencimento e à possibilidade de interação significativa com os colegas. Já Pablo aponta que experiências de acolhimento foram vividas em outra escola e que, atualmente, os afetos que tornam o espaço escolar mais suportável são mediados pelas amizades.

É interessante perceber que os momentos em que Ellie, Mike e Pablo se sentiram mais acolhidos afetivamente pela escola (professores e corpo escolar como um todo) foram nas séries iniciais, que no Brasil chamamos de Educação básica que compreende: Educação infantil (0 a 5 anos); Ensino fundamental (9 anos de duração, obrigatório e gratuito), Ensino médio (última etapa da educação básica) e a Educação Superior (Abrange cursos de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão). Nessa etapa inicial, as crianças geralmente têm apenas uma professora, em sua maioria mulheres, o que favorece o estabelecimento de vínculos mais próximos e afetivos. Ter todos os dias a mesma professora, faz muita diferença. Essa presença constante e única ajuda a criar laços de confiança e afeto. As crianças se sentem mais vistas, cuidadas, e a relação vai ficando mais próxima, mais acolhedora. Não é incomum que essa relação assuma contornos familiares, expressos, por exemplo, na forma como as crianças passam a se referir à professora como “tia”, prática comum em muitas escolas brasileiras. Sobre isso, em seu livro *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire faz uma crítica contundente:

Recusar a identificação da figura da professora com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia(...) é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. (Freire, 1995, p.11-12)

Portanto, para ele, recusar essa identificação com a figura da tia não significa desprezá-la, mas, sim, preservar a dimensão político-profissional da docência, que inclui a responsabilidade pela formação permanente e pela luta coletiva. Como afirma o autor,

identificar a professora com a “tia” é, muitas vezes, uma forma sutil de diluir seu papel crítico e ativo, como alguém que não deveria reivindicar direitos, fazer greves ou se posicionar.

Essa discussão nos ajuda a refletir também sobre os sentidos atribuídos ao acolhimento afetivo nas etapas iniciais da escolarização, mencionadas de forma tão marcante pelos(as) adolescentes. Suas falas indicam que se sentiram mais vistos, cuidados e emocionalmente amparados justamente nos primeiros anos escolares, quando costumavam ter uma única professora presente diariamente, com quem estabeleciam uma relação mais contínua e pessoal. Essa constância favorecia a criação de vínculos, gestos de carinho, atenção e cuidado, que deixavam a marca de um afeto presente no cotidiano escolar.

Entretanto, como alerta Freire, é importante não romantizar esse tipo de vínculo, tampouco reduzi-lo a traços familiares ou naturais das mulheres, como se fosse um prolongamento da figura materna ou da “tia”. O que está em jogo é a dimensão relacional da docência, que pode, e deve, ser acolhedora, mas sem perder de vista sua natureza política, crítica e profissional.

A análise das falas dos(as) adolescentes, portanto, sugere que o acolhimento afetivo vivido nas séries iniciais está diretamente relacionado a essas características estruturais das séries iniciais: a presença contínua de uma mesma educadora, o ambiente mais estável e menos fragmentado, e a possibilidade concreta de se estabelecerem relações de confiança e cuidado. Elementos que, com o avanço da escolarização, tendem a se diluir, dando lugar a uma experiência mais técnica, compartimentada e emocionalmente distanciada.

Em comum, todos(as) os(as) participantes destacam a importância das relações com professores(as) ou colegas na constituição da escola como espaço potencialmente afetuoso. No entanto, essas experiências aparecem como exceções e não como parte estruturante da proposta escolar. Isso pode indicar que, embora o afeto esteja presente, ele não é sistematicamente cultivado pela instituição, ficando mais ao acaso das relações interpessoais do que como um princípio organizador da prática educativa.

Em seguida, lancei outra questão: ***“Vocês acham que um professor pode ensinar sem se envolver afetivamente com os estudantes?”*** A ideia aqui é explorar a percepção delas e deles sobre a importância das relações afetivas no processo educativo. Ou seja, se elas e eles reconhecem que o ensino vai além da simples transmissão de conteúdos,

envolvendo também uma dimensão emocional e relacional.

Pablo diz:

“Eu acho que pode. Muitos professores já fazem isso, né? Tipo, não tem nenhum afeto pelo aluno.”

Mike pede a palavra:

“Eu acho que é que nem o Pablo disse, tem muitos professores que já fazem isso. Mas eu acho que é importante ter esse afeto pelo aluno. Principalmente, se ele não tiver muitas notas, aí o professor não tem afeto, ele tipo não faz uma atividade de recuperação, não tem empatia pelo aluno, né? Aí o aluno, que pode ser ruim em algumas coisas, mas que estava se esforçando, acabou que não vai passar porque o professor não fez nenhuma atividade de recuperação, não se preocupou com isso.”

Jujuba diz:

“Eu acho que, assim, ensinar pode, mas não acho que é devido. A escola é um lugar de aprendizagem, não só de educação, mas também de socializar né? Eu acho que os professores fazem parte disso. Porque eles são os que estão ensinando como a gente deve atuar no futuro. São como uma coisa que as pessoas olham e pensam: é como eu tenho que ser. Sabe? Como as crianças pequenas com os pais. São como uma referência pra nós”.

Ellie responde:

“Eu acho que poder pode, mas não daria certo. Porque eu acho que quando você não liga muito pro professor, assim, não conhece muito o professor, você não presta atenção na aula dele. Pelo menos acontece na minha sala. Porque tem alguns professores que a gente, tipo, tem uma rixa; entre a gente e o professor. Aí a sala faz muita bagunça na hora da aula dele, entendeu? Aí tem outros professores que são mais gente boa. Tipo, a gente tem um conselheiro de turma, que é o professor representante da nossa turma, que é a de português. Na aula dela, todo mundo se comporta direitinho, porque ela entende a gente. Ela vê se a gente tem dúvida, ela explica direitinho. Se alguém tiver alguma dúvida, ela explica de outro jeito. Eu acho que o professor tem que entender o aluno também. Tipo, se não conhecer o aluno, é como se ele tivesse falando com um monte de estranho no meio da rua, dando um discurso, sendo que os estranhos nem tão prestando atenção nele.”

Essas respostas revelam percepções muito significativas sobre o papel do afeto na

prática docente. Os(as) adolescentes reconhecem que é possível ensinar sem se envolver afetivamente, mas indicam, em diferentes graus, que a ausência de vínculo emocional compromete a qualidade da relação pedagógica e o próprio engajamento dos estudantes.

Trata-se de uma discussão importante, que merece atenção especial. Nota-se, nas falas deles e delas, uma certa, poderíamos dizer, confusão em relação ao que se entende por afeto. A própria pergunta que lhes fizemos já continha o termo 'afetivamente', e com ele vinha implícita a ideia de afeto como algo positivo, geralmente associado ao carinho ou ao gostar de alguém.

No entanto, é preciso reconhecer que os afetos não são, em si, bons ou ruins. Atribuir-lhes um valor moral ou emocional fixo seria reduzir sua complexidade e desconsiderar sua natureza dinâmica. Na verdade, os afetos expressam modos de relação do indivíduo com o mundo, podem ampliar ou restringir sua potência de agir. Assim, não se trata de julgar os afetos em termos binários, mas de compreender como eles se constituem historicamente nas relações sociais e como participam, ativamente, da formação da personalidade.

Nas falas analisadas, essa distinção não aparece com precisão: o termo “afeto” é utilizado quase sempre como sinônimo de algo como carinho, respeito. Por isso, achamos importante problematizar essa noção, a fim de ampliar a compreensão sobre as vivências emocionais que emergem neste trabalho. É justamente nesse sentido que optamos por utilizar o termo “vivências emocionais” ao longo da dissertação: para abarcar tanto os afetos considerados positivos quanto os tidos como negativos, compreendendo-os em sua complexidade e em sua potência formativa.

Pablo e Mike reconhecem que muitos professores já atuam dessa maneira, sem criar vínculos afetivos. No entanto, Mike introduz um ponto importante ao destacar que a falta de empatia pode impactar diretamente no cuidado com o estudante, especialmente com aqueles que apresentam dificuldades apontando que, sem vínculo, o professor tende a ignorar as necessidades específicas dos alunos, como o apoio na recuperação de conteúdo.

Ellie, por sua vez, traz um exemplo prático de como o vínculo influencia o comportamento da turma e a atenção à aula. A sua fala revela que o envolvimento afetivo não apenas favorece a aprendizagem, como também regula a convivência em sala. Ela reforça que quando há afeto, escuta e compreensão por parte do professor, há maior respeito, colaboração e interesse dos alunos, evidenciando novamente, que a afetividade é

um componente organizador das relações escolares.

Já Jujuba amplia o entendimento do papel do professor, sugerindo que a função docente não se restringe ao ensino de conteúdos, mas também envolve um papel formativo e relacional: o professor, para ela, funciona como uma referência ética e social, especialmente em uma etapa da vida em que os adolescentes buscam modelos para construir sua própria identidade.

Essa fala de Jujuba traz um ponto muito interessante para a discussão, ao destacar o papel do professor como referência para os estudantes. Essa ideia é aprofundada por Anjos e Duarte (2020), ao afirmarem que:

O adolescente tende, em grande parte, a imitar os adultos, procurando parecer-se com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder. (...) O surgimento de um sentimento de maturidade, indicando a manifestação de seu autoconhecimento, deve-se à busca que o adolescente tem por um modelo ideal de ser humano, ou seja, de uma referência adulta” (p. 199).

Segundo os autores, essa tendência pode ser compreendida a partir da relação entre filogênese e ontogênese, que eles resgatam em Vigotski. O autor destaca que, enquanto no desenvolvimento orgânico a filogênese se repete na ontogênese, no desenvolvimento cultural há uma inter-relação real entre ambas, mediada pela cultura, que constitui a base do desenvolvimento psicológico. A partir dessa perspectiva, os autores inferem que, no contexto histórico-social atual, o adolescente é compreendido como alguém em transição, já não mais criança, mas ainda não plenamente adulto. Essa condição implica a existência de um estágio posterior de desenvolvimento, representado pelo adulto, que se coloca como parâmetro ou modelo a ser alcançado.

A partir dessas ideias, surge uma pergunta inquietante: que tipo de referência os adolescentes estão tendo, se muitos de seus professores demonstram pouco ou nenhum interesse pela dimensão emocional no contexto escolar? E mais amplamente, que adultos são esses que evitam encarar a realidade social em que estão inseridos, que não se reconhecem como sujeitos atravessados por vivências emocionais, as quais inevitavelmente influenciam os jovens com quem se relacionam? Trata-se, muitas vezes, de adultos que têm dificuldade em perceber suas próprias vulnerabilidades e potências e, justamente por isso, não são capazes de compartilhar essas experiências com os

adolescentes. Acreditamos que essa ausência de consciência emocional contribui para o empobrecimento das relações e do desenvolvimento integral dos jovens.

Assim, de um modo geral, as falas dos(as) estudantes apontam que, embora tecnicamente o ensino possa ocorrer sem envolvimento afetivo, a experiência escolar se empobrece quando o vínculo não é estabelecido. A afetividade aparece, nesse sentido, como uma condição fundamental para que o processo educativo aconteça de forma integral, dialógica e humanizada.

Após essas falas, pedi que eles e elas me descrevessem que tipo de emoção, possivelmente, as pessoas da escola sentem ao estarem ali. *Qual imagem vocês têm disso?* Aqui tenho o interesse em acessar a percepção deles e delas sobre o clima emocional coletivo presente no ambiente escolar. Essa pergunta convida a refletirem não só sobre suas próprias vivências, mas também sobre a atmosfera afetiva mais ampla que envolve outros alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Mike responde:

“Eu vejo uma imagem de obrigação. Eu acho que tem um monte de gente ali obrigado, que está sendo obrigada a ir para ter um futuro. É isso que eu vejo. E também uma imagem de, não sei como falar emocionalmente, mas tipo uma de amizade, né? Porque tem muitas pessoas que não conheciam outras pessoas, né, foram pra escola e conheceram um monte de gente, fizeram muitas amizades e hoje em dia são mais felizes por causa disso.”

Pablo emenda:

“Eu não acho que é um ambiente ruim, a escola é legal até. Eu acho que é tipo pessoal se divertindo, amizade e coisas assim.”

Ellie diz: *“Eu concordo com o Mike. Dá para ver uma imagem de obrigação quando olho para minha escola, mas eu também consigo sentir empatia, assim, porque tipo, cada aluno que eu vejo todo dia tem uma vida, tem um problema dentro de casa, tem uns amigos, tá passando por alguma coisa. Então, eu consigo sentir um sentimento de assim coletivo, tipo, a gente é tudo aluno, tudo no mesmo lugar e fazendo as mesmas coisas e tipo, também teve o interclasse semana passada, e acho que foi muito interessante ver como cada um tava lidando com derrota, vitória. A minha turma, ela tá perdendo três anos seguidos, a gente perdeu essa interclasse e esse ano a gente ficou em terceiro. Foi muito legal ver a turma inteira gritando, comemorando, feliz, porque a gente ganhou. As outras turmas já lidavam com a vitória”*

mais calmos, porque ele já estava acostumado a ganhar e é isso.”

Jujuba fala:

“Eu concordo com a Ellie e o Mike de obrigação de ir para escola. Eu diria que é obrigação mesmo. A minha escola não é um lugar tão divertido, só para algumas pessoas. Mas não é uma coisa que é para todo mundo.”

Mike pede a palavra novamente e diz:

“Tem gente, que nem a Ellie falou, que tem problemas dentro de casa. E eu vi, não sei aonde que eu vi isso, mas eu vi que tem gente que para fugir das obrigações de casa, das brigas de casa, essas coisas assim, tem problemas em casa, elas vão pra escola, principalmente para fugir dessas coisas, entende? Eu também concordo com o Pablo, que não é um lugar tão ruim, né? Que é bem legal até, só algumas coisas que são ruins, por exemplo, o professor de física.”

As falas dos participantes, ao responderem sobre as emoções que imaginam circular no ambiente escolar, evidenciam um retrato complexo e multifacetado da escola como espaço afetivo. A partir da pergunta que buscava acessar o clima emocional coletivo, emerge uma percepção que combina sentimentos de obrigação, acolhimento, empatia e sociabilidade.

Mike, logo de início, aponta para a sensação de “obrigação”, reforçando a ideia de que muitos estudantes se sentem compelidos a frequentar a escola não por desejo ou prazer, mas por uma exigência social ligada à promessa de um futuro melhor. No entanto, ele também destaca a importância das amizades construídas nesse espaço, reconhecendo na escola um território de vínculos significativos. Pablo, por sua vez, oferece uma imagem mais positiva, sugerindo que a escola é um lugar onde as pessoas se divertem e constroem relações prazerosas.

Ellie aprofunda essa percepção ao combinar a noção de obrigatoriedade com um olhar empático sobre os colegas: sua resposta revela sensibilidade à diversidade de experiências individuais que coexistem no espaço coletivo, percebendo os outros alunos como sujeitos com histórias, dores e alegrias. Ela compartilha ainda uma vivência afetiva coletiva marcante, o momento do interclasse, como exemplo de como a escola também pode ser cenário de expressão emocional compartilhada e de pertencimento ao grupo.

Jujuba, por outro lado, relativiza a ideia de que a escola é um espaço divertido,

sugerindo que o ambiente não é igualmente acolhedor ou prazeroso para todos. Sua fala destaca a heterogeneidade da experiência escolar, indicando que, embora alguns encontrem na escola um espaço significativo, para outros, ela permanece como um ambiente pouco estimulante.

Ao retomar a palavra, Mike adiciona uma camada importante à discussão: a escola, para alguns, pode funcionar como um refúgio frente a situações adversas vividas em casa. Esse deslocamento da função da escola de espaço de obrigação para espaço de escape revela como as dimensões emocionais e sociais atravessam profundamente a experiência escolar, reforçando a ideia de que a escola não pode ser pensada apenas como lugar de ensino formal, mas como território de vivências humanas complexas.

Essas falas, analisadas em conjunto, sugerem que o ambiente emocional da escola é ambivalente: por um lado, é vivido como espaço de imposição e rotina, mas por outro, também pode ser sentido como espaço de empatia, vínculo e pertencimento. Essa ambivalência reforça a importância de uma escuta sensível por parte da escola e da necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos em sua totalidade não apenas como aprendizes, mas como pessoas em desenvolvimento, atravessadas por emoções, relações e histórias singulares.

Depois perguntei: “*Que tipo de apoio emocional vocês gostariam de ter na escola?*”

Pablo diz:

“*Eu acho que ter uma pessoa de confiança pra gente poder se expressar dentro da escola, essas coisas, né?*”

Mike diz:

“*Mas nem tudo a gente fala pros nossos amigos, né? Tinha que ter uma pessoa que fosse que nem um psicólogo mesmo. Que a gente desabafava, se expressava e falava as coisas que a gente não fala normalmente com nossos pais ou até mesmo com os nossos amigos.*”

Ellie responde:

“*Eu acho que gostaria que tivesse na minha escola um tempo, para a criatividade. Que a gente pudesse desenhar qualquer coisa que quiser, para expressar as emoções, entendeu? Aí se você precisasse, você poderia falar com alguém, não sei, tipo*

um terapeuta. Eu acho que seria legal.”

Jujuba fala:

“Eu acho que deveria ter, talvez um psicólogo ou aulas que ajudam as pessoas expressarem as emoções. É porque todo mundo se expressa de maneiras diferentes, né? Então não é todo mundo que gosta de sentar e conversar sobre como estão se sentindo né? Mas, eu também acho que, não só isso, eu acho que as pessoas também deveriam ter mais empatia pros outros, né? Porque todo mundo sabe que tá acontecendo com o pessoal, né? O que eles estão pensando, que estão sentindo. Isso vai com todo mundo, assim, empatia, não só com os estudantes, mas com os professores também. Eu acho engraçado que quando eu tava na secundária, tinha psicóloga lá para o povo que quer falar e conversar e tudo isso, mas agora que eu tô ensino médio não tem ninguém pra falar e conversar. Eu acho interessante isso. Porque você vai crescendo e você vai, não sei, se preocupando mais e devia ter um suporte para poder conversar, mas não tem. Tem sim, tem aula de arte, tem clube de teatro, mas não é uma coisa assim que é para falar de emoções, né?”

As respostas à pergunta evidenciam uma demanda clara e recorrente entre os participantes: o desejo por espaços e pessoas disponíveis para acolher suas emoções de forma legítima, empática e não punitiva.

Pablo inaugura a rodada expressando a importância de ter alguém de confiança, dentro do ambiente escolar, com quem fosse possível falar sobre o que se sente, uma figura de escuta segura, que represente um canal de expressão emocional autêntica. Mike complementa essa ideia ao apontar que os amigos, embora fundamentais, nem sempre são os destinatários ideais para certos desabafos, o que amplia a necessidade de uma estrutura institucional que inclua profissionais qualificados para esse tipo de escuta, como psicólogos escolares. Sua fala indica o reconhecimento de que o espaço escolar precisa estar preparado para acolher a complexidade emocional dos estudantes, inclusive aquelas emoções que não encontram lugar nem na casa nem entre os pares.

Ellie propõe uma forma alternativa de apoio emocional ao desejar um tempo dedicado à criatividade como instrumento de expressão. Sua sugestão remete a práticas mais indiretas de elaboração emocional, em que o desenho, a arte e outras linguagens criadoras funcionam como mediadores para o contato com o próprio mundo interno. Ela também reforça a importância de ter alguém para conversar caso fosse necessário, o que amplia a ideia de cuidado emocional na escola como algo que deve ser múltiplo, acessível e

respeitoso com os diferentes modos de expressão.

Jujuba articula sua resposta de forma crítica e sensível, destacando não só a importância da presença de profissionais da psicologia ou de aulas que favoreçam a expressão emocional, mas também chamando atenção para a diversidade de formas de se expressar. Ela reconhece que nem todos os estudantes se sentem confortáveis em conversas diretas, e por isso, a escola precisa oferecer múltiplas vias de escuta e expressão. Sua fala traz ainda uma observação relevante: ao passar para o ensino médio, percebe que o suporte emocional existente anteriormente desaparece. Essa constatação aponta para uma lacuna institucional justamente em uma fase da vida em que as exigências e as transformações internas se intensificam. Ao mesmo tempo, ela amplia a discussão ao afirmar que a empatia precisa ser generalizada, não só entre estudantes, mas também dos professores em relação aos alunos e vice-versa, evidenciando que o apoio emocional é uma responsabilidade coletiva e relacional, e não apenas a presença de um profissional especializado.

De um modo geral, essas falas constroem uma crítica potente à forma como a escola tem negligenciado o cuidado com a dimensão emocional dos estudantes, e propõem uma escola mais sensível às singularidades, mais atenta às diferenças, e mais disposta a reconhecer que ensinar também envolve cuidar.

Aproveitando o tema, pergunto: “*Vocês acham que vocês precisariam de apoio emocional mais agora do que antes, quando vocês eram menores?*” Essa pergunta volta um pouco no tema já abordado aqui anteriormente. Ela revela sobre percepção de si em desenvolvimento pleno na adolescência, mas também denuncia a falta de uma figura ou espaço para elaborações emocionais, como vimos nas respostas da pergunta anterior.

Jujuba responde:

Eu acho que sim. Porque, assim, quando eu era menor eu precisava também, né? Mas agora que eu tô mais grande, eu vou pensando mais no que eu vou fazer no meu futuro. Eu vou me estressando mais. Eu acho que tem mais situações na escola, com os amigos, com dores, com coisas que eu acho que sim. Mas também, é muito importante ter tido isso quando a gente era menor. Porque eu acho que quando você é menor, e você não fala das tuas emoções, você fica muito para você. Daí, você não expressa bem. Você pode começar a expressar em maneiras diferentes, que não são tão boas.”

Mike diz:

“Eu acho que antigamente eu precisava mais, porque antigamente eu não entendia direito as emoções, e hoje em dia eu sei controlar elas melhor do que antes.”

Ellie diz:

“Eu acho que quando eu era menor, eu precisava mais desse apoio emocional, porque, hoje em dia, eu me entendo muito melhor do que antigamente. Antigamente, eu não entendia direito, mas hoje em dia não precisa tanto assim.”

Pablo diz:

“Eu acho que hoje em dia, depois da adolescência, é mais importante, né? Tipo, quando você é criança para mim, não é tanto como agora, porque fica mais confuso as coisas.”

Mike pede a palavra novamente:

“O ponto do Pablo foi interessante. E antigamente, a gente não tinha tantas coisas para se preocupar que nem a gente tem hoje, né? Que é estudar, preocupar com o futuro. A gente só brincava, comia e dormia. Então, era mais fácil as coisas, né?”

“Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão e buscas de um novo equilíbrio.” (Vigotski, 2018, p.50)

A partir do trecho citado, é possível perceber como a adolescência é marcada por contradições internas e conflitos que mobilizam o jovem em direção à busca por novos sentidos e formas de equilíbrio. Essa movimentação não é silenciosa nem estável: ela exige expressão, elaboração e escuta. Justamente por isso, não é surpreendente que, nas falas dos adolescentes participantes desta pesquisa, tenha emergido com força o desejo por uma presença qualificada na escola, uma figura que pudesse sustentar espaços de acolhimento e escuta das emoções. Muitos e muitas apontaram a importância de haver um(a) psicólogo(a) na escola, alguém que não apenas "ouvisse", mas que legitimasse suas vivências afetivas como parte do processo formativo.

As respostas dos participantes revelam compreensões distintas, e por vezes complementares, sobre como as demandas emocionais mudam ao longo do desenvolvimento. A depender da trajetória individual e das experiências vividas, o

sentimento de maior necessidade pode se deslocar entre passado e presente, o que, por si só, já demonstra a complexidade do tema.

Jujuba inaugura a reflexão destacando que a adolescência intensifica os desafios emocionais, marcados por preocupações com o futuro, conflitos interpessoais e dores mais elaboradas. Sua fala aponta para uma acumulação de tensões que requerem mais suporte do que antes. No entanto, ela também traz um aspecto importante ao reconhecer que o apoio emocional na infância é igualmente essencial, pois a ausência dele pode comprometer a capacidade de expressão emocional ao longo da vida. Essa perspectiva valoriza a ideia de um cuidado emocional contínuo, iniciado precocemente e ajustado às diferentes fases do desenvolvimento.

Já Mike e Ellie consideram que o apoio emocional foi mais necessário na infância, momento em que não compreendiam bem o que sentiam, e ainda não possuíam recursos para lidar com as próprias emoções. Ambos sinalizam que, ao longo do tempo, construíram estratégias de autorregulação e passaram a se conhecer melhor, reduzindo a necessidade de apoio externo. Esse entendimento revela uma certa percepção e compreensão de si e de suas emoções, na qual o conhecimento de si permite lidar melhor com as emoções, embora não elimine completamente a necessidade de apoio.

Pablo, por sua vez, caminha na direção oposta e afirma que o apoio emocional é mais importante na adolescência, fase que considera mais confusa e complexa. Sua fala remete à ideia de que o crescimento traz não só maior autonomia, mas também maiores angústias e responsabilidades, o que intensifica a necessidade de espaços de escuta e acolhimento. Mike complementa essa visão ao retomar o argumento de Pablo, destacando que, na infância, a vida era mais simples, e as preocupações estavam distantes do futuro, reforçando que a adolescência impõe um novo patamar de exigência emocional.

Essas diferentes percepções mostram que não há uma resposta única ou linear à questão do apoio emocional ao longo da vida escolar. Elas indicam que tanto na infância quanto na adolescência o apoio emocional é necessário, mas por razões distintas na infância, por conta da pouca compreensão emocional e da dificuldade de compreender o que se sente; na adolescência, pelos conflitos internos, pelas novas demandas sociais e pela crescente complexidade existencial. O que se evidencia, de forma geral, é a urgência de a escola reconhecer que o desenvolvimento emocional é uma dimensão estrutural da formação humana, e que o cuidado com essa esfera deve estar presente ao longo de toda a

trajetória educativa.

É nesse contexto, marcado pelas tensões e buscas típicas da adolescência, que a arte começa a se delinear como uma possibilidade potente. Essa percepção apareceu de maneira recorrente nas falas dos adolescentes ao longo dos encontros, revelando o desejo por espaços em que suas emoções pudessem ser escutadas, compreendidas e elaboradas. Se os afetos muitas vezes escapam à palavra, à fala controlada ou aos discursos escolares formais, é pela arte que eles podem encontrar vias de expressão e reconhecimento. A arte, nesse sentido, constitui-se como um território onde o indizível ganha forma, onde o íntimo se torna comunicável e onde o individual se conecta ao coletivo.

Mais do que um mero instrumento estético, a arte, segundo Vigotski (2001), é uma “técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser” (p. 315). Essa afirmação rompe com a ideia de que a arte seja uma manifestação puramente subjetiva e isolada. Mesmo quando criada por um único indivíduo, a obra de arte carrega marcas do coletivo, pois as emoções e vivências de cada indivíduo são, em sua origem, construídas na relação com o outro e o mundo social. Assim como o ser humano projeta no mundo aparatos técnicos e científicos que o ajudam a transformar a realidade, ele também projeta, por meio da arte, suas emoções, convertendo-as em formas culturais socialmente partilháveis.

A arte, para Vigotski (2001), “surge inicialmente como o mais forte instrumento na luta pela existência, e não se pode admitir nem a ideia de que o seu papel se reduza a comunicar sentimentos e que ela não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (p. 310). Ela não apenas expressa uma emoção, mas a transforma; é ponte entre o mundo interno e o externo. É uma ferramenta cultural que elabora a dor, a alegria, a inquietação etc. e as converte em algo comprehensível e socialmente significativo. “Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte (...) se faz necessário o ato criador de superação desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então esse ato aparece, só então a arte se realiza.” (p. 314)

Essa superação não significa apagar ou negar o sentimento, mas organizá-lo, dar-lhe forma, torná-lo transmissível. Esse é o cerne da concepção vigotskiana da arte: ela é uma orientação para o futuro, uma organização do comportamento que nos impulsiona a ir além de nós mesmos. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela” (p. 320). A arte, portanto,

não apenas nos comove no presente, mas nos reorganiza para o futuro. Ela nos mostra perspectivas outras e emoções ainda em processo, ampliando o campo de possibilidades da experiência humana.

Vigotski também destaca o aspecto corporal da experiência estética: “Tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (p. 320). A ação da arte sobre nós não precisa ser tratada como algo mágico, embora muitas vezes seja vivida como algo sublime: ela atua sobre o sistema nervoso, os sentidos e as emoções como qualquer outro estímulo psicológico, mas com uma estrutura mais complexa, que permite sínteses mais elaboradas da experiência vivida.

Dessa forma, a arte se configura como uma ferramenta psicológica e social de grande potência, capaz de operar transformações internas profundas. Ela não nasce da emoção crua, espontânea ou explosiva, mas sim de sua superação criativa. Nesse processo, a catarse ganha novo significado: não como descarga emocional apenas, mas como transformação criativa do sentimento. “Eis porque a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender a estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude.” (Vigotski, 2001, p. 314)

O artista, nesse sentido, realiza um movimento interno de elaboração: da vivência afetiva ao distanciamento simbólico; do caos emocional à forma organizada. Ou seja, quando o artista transforma uma experiência afetiva intensa, muitas vezes caótica, contraditória ou não elaborada em uma forma simbolicamente organizada, como uma pintura, uma música, um texto, uma performance. Esse é o nascimento da arte, o ponto em que o sentimento se torna estrutura, sem perder sua força. Mas esse trabalho não é exclusivo do artista. A experiência estética também exige participação ativa de quem recebe a obra. Não basta “sentir com o autor”; é necessário que o espectador, leitor ou ouvinte realize também sua própria catarse, reconstruindo interiormente a experiência sugerida pela obra. A obra de arte só ganha sentido completo quando alguém a acolhe, se afeta por ela e a resignifica a partir de sua própria vida e dos seus modos de existir.

Em síntese, a arte é sentimento resolvido: emoção conquistada, transformada e compartilhada. Ela demanda do criador e do espectador um esforço criativo para existir como experiência estética plena. Essa concepção tem importantes implicações pedagógicas e

psicológicas. Na escola, especialmente na adolescência, período de intensas transformações emocionais e conflitos internos, a arte pode funcionar como um dispositivo privilegiado de elaboração das vivências emocionais. Ao entrar em contato com a criação artística, seja experimentando, seja criando, o jovem organiza suas emoções, dá forma ao que sente e integra aspectos íntimos de sua personalidade ao mundo social. A emoção, nesse contexto, se torna pessoal sem deixar de ser social. Esse é o poder da arte!

Ao tratar a arte como técnica social dos sentimentos, Gonçalves (2020) destaca seu potencial de mediação entre o mundo interno (afetos, emoções) e o mundo externo (relações sociais, cultura). Nesse processo, a arte organiza simbolicamente os afetos, tornando-os comunicáveis e passíveis de ressignificação coletiva. Tal perspectiva dialoga de forma potente com a adolescência, fase marcada por intensas reorganizações afetivas e pela necessidade de expressão simbólica dos sentimentos. A arte, nesse contexto, pode operar como espaço privilegiado para que os adolescentes elaborem suas vivências, ampliem sua sensibilidade e fortaleçam sua consciência crítica.

Essa concepção também fundamenta a defesa da educação estética como dimensão imprescindível da escola. O autor argumenta que a inserção da arte no espaço escolar deve ir além do domínio técnico, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade de reflexão crítica. Em uma perspectiva histórico-cultural, isso significa considerar a arte como instrumento de humanização, capaz de articular afetividade e razão, subjetividade e realidade objetiva.

Assim, a visão de Gonçalves (2020) aproxima-se de uma compreensão emancipatória da educação, na qual a arte é entendida como força formadora que incide sobre a constituição subjetiva, especialmente relevante na adolescência, e que contribui para a transformação social. Estética, psicologia e política se entrelaçam, reafirmando a arte como dimensão indispensável à vida coletiva e ao desenvolvimento humano.

Por isso, é urgente que a escola ofereça espaços reais de vivência artística, não como mera atividade extracurricular ou ornamentação do currículo, mas como parte integrante do processo formativo. A arte na escola deve ser entendida como um recurso de educação emocional e de desenvolvimento humano, capaz de ajudar o estudante a elaborar, expressar e transformar suas vivências. Em outras palavras, a arte na escola não é um luxo: é uma necessidade.

Nesse clima em que a arte se firma como força transformadora encerramos o nosso

último encontro. A sensação de fim se anunciava, mas não era acompanhada de indiferença. Pelo contrário, alguns deles e delas expressaram o desejo de que o grupo continuasse. Disseram que estava “muito legal” poder conversar sobre suas emoções, pensar sobre a escola e ter um espaço em que suas vozes realmente fossem escutadas. Que poderia ter uma pessoa como eu em suas escolas. Havia ali algo pouco usual: a experiência de poder ser ouvido(a) com interesse genuíno, de compartilhar vivências sem o medo do julgamento ou da pressa. O fato de desejarem uma pessoa assim, que os escutasse, não julgasse e buscasse genuinamente compreender como se sentem, vivem e elaboram o mundo, foi fundamental para a construção da nossa relação durante a pesquisa. Essa constatação reforça a importância de que espaços semelhantes sejam oferecidos nas escolas, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de serem vistos, ouvidos e compreendidos em suas experiências e interpretações do mundo.

Mike, pediu a fala e, de forma espontânea, agradeceu o convite para participar da pesquisa. Eu, por minha vez, agradeci profundamente a cada um e cada uma pela confiança e pela disponibilidade em abrir seus mundos internos, mesmo diante de tema tão delicado e pouco abordado. Disse que faria questão de enviar meu trabalho assim que estivesse pronto, como forma de devolver, ainda que simbolicamente, aquilo que construímos juntos. Reafirmei o quanto foi um privilégio conhecê-los e conhecê-las mais de perto, escutar suas histórias, suas inquietações e suas ideias sobre a escola.

Esses quatro adolescentes, mais do que participantes, foram pessoas importantes de uma experiência que, para mim, foi profundamente transformadora. Ao final, não era apenas uma pesquisa que se encerrava, mas uma travessia que deixava marcas: nos afetos, nos pensamentos e em novas ações, pelo menos para mim. E como bem elas e eles apontaram, em diferentes momentos, esses encontros não foram apenas sobre escola ou pesquisa, foram principalmente sobre sentir, conceituar o mundo, pertencer e ser ouvido(a).

5 AFETOS QUE INSISTEM: O QUE ECOA DEPOIS DA ESCUTA

Este trabalho não se encerra com respostas, mas com ecos. Os afetos compartilhados pelos(as) adolescentes, entre silêncios, palavras e gestos, continuam pulsando mesmo após o fim dos encontros. Eles insistem em existir, mesmo quando a escola tenta contê-los, ignorá-los ou fragmentá-los. O que ecoa depois da escuta nos convoca a rever as lentes com que olhamos a adolescência: compreender esse processo implica romper com visões idealistas e biologizantes, e com modelos pedagógicos que apartam emoção e intelecto, como se fossem dimensões incompatíveis.

Nesta última seção, não se trata de concluir, mas de deixar marcas: apontamentos que possam ampliar a compreensão do desenvolvimento humano na adolescência, reafirmando a urgência de práticas educativas que reconheçam os afetos como constituintes da atividade pedagógica e da formação humana.

Enquanto pesquisadora envolvida nesta investigação, concluí os encontros com a forte impressão de que a adolescência tem a ver com movimento e novidade. Essa percepção dialoga com o que autores como Vigotski, Freire e tantos outros nos ensinam: nada está dado, tudo está em processo. A adolescência, nesse sentido, carrega uma potência criadora, é expressão viva da próxima geração, anúncio do novo, do ainda não pensado. E justamente por isso, provoca, tensiona e desafia o que já está estabelecido. Em uma sociedade que valoriza a ordem e a previsibilidade, essa força de ruptura pode estremecer estruturas rígidas e autoritárias, gerando reações defensivas que vetam qualquer tentativa de aproximação.

Mas essa aproximação é fundamental. É preciso nos aproximar dos adolescentes com curiosidade genuína, aquela curiosidade que quer saber como eles e elas pensam o mundo, o que sentem, o que imaginam, o que sugerem. A escuta sensível, nesse contexto, é um gesto político e afetivo que rompe com os silenciamentos históricos a que os(as) adolescentes foram submetidos(as). No entanto, o que muitas vezes predomina é o olhar adulto cheio de ideias pré-concebidas, que deslegitima o pensamento e os sentimentos dos jovens por considerá-los “imatuuros”. Com isso, os colocamos em um lugar de invisibilidade e incoerência, responsabilizando-os sem ouvi-los.

Essa invisibilidade mina qualquer possibilidade de relação. A escuta, quando contaminada pelo julgamento, perde sua potência transformadora e se torna controle. Por isso, é fundamental que, enquanto adultos, nos abramos à escuta sensível das formas

singulares com que os(as) adolescentes percebem e interpretam o mundo. Escutar não significa abrir mão da orientação. Ao contrário, é justamente essa escuta que a qualifica.

Por estarem em uma etapa marcada por intensas transformações, afetivas, sociais, e de visão de si e do mundo, os(as) adolescentes precisam de acompanhamento e referência. Mas orientar não é impor, corrigir ou punir. É oferecer presença, apoio e diálogo. É reconhecer que há potência e vulnerabilidade coexistindo nesse momento do desenvolvimento humano. A chave está no modo como essa orientação se dá, não como imposição, mas como um acompanhamento ético, respeitoso e dialógico, que reconhece o adolescente como sujeito histórico, criador de sentidos e portador de futuro.

Como dito anteriormente, o objetivo de compreender as vivências emocionais de adolescentes na escola foi plenamente alcançado. Ao longo do processo, percebi que escutar os(as) adolescentes em sua singularidade, reconhecendo a complexidade de seus afetos e sentidos sobre o cotidiano escolar, exige muito mais do que métodos e técnicas: requer abertura, ética e deslocamento de lugar. Para mim, essa pesquisa foi mais do que um exercício acadêmico; foi uma travessia que me transformou. Sair do lugar de quem pergunta apenas para ouvir respostas e me colocar, de fato, em escuta, me permitiu acessar não só experiências emocionais dos(as) participantes, mas também rever minhas próprias formas de compreender o desenvolvimento humano. Foi intenso, muitas vezes desafiador, mas profundamente mobilizador.

Considero que a principal contribuição deste trabalho foi dar visibilidade à dimensão afetiva da experiência escolar a partir da perspectiva dos próprios adolescentes, o que ainda é pouco explorado nas pesquisas em educação. À luz da Teoria Histórico-Cultural, evidenciei que os afetos não estão à margem do processo educativo, mas o atravessam, o organizam e o impulsionam.

Ao trazer as emoções para o centro da análise, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de uma concepção de desenvolvimento humano que é, essencialmente, histórica, relacional e ética. No campo da Psicologia, ela aponta caminhos para uma abordagem metodológica sensível, que valoriza a escuta atenta, a palavra compartilhada e a singularidade das vivências em contextos concretos. Mais do que compreender a adolescência como uma etapa universal do desenvolvimento, propõe-se aqui um olhar atento às situações sociais que a constituem, às relações que a atravessam e aos sentidos que os próprios adolescentes atribuem a suas vivências.

Essa perspectiva convida a Psicologia a ampliar seus modos de investigar o desenvolvimento humano, ancorando-se em bases histórico-culturais e recusando leituras naturalizadas, homogêneas ou patologizantes da adolescência. Em vez de padronizar trajetórias ou estabelecer normatividades que excluem, é necessário reconhecer a pluralidade das adolescências e os contextos sociais que as conformam, em especial, a escola como espaço de contradições, atravessamentos e possibilidades formativas. Nesse sentido, torna-se urgente também que a Psicologia enfrente um de seus desafios mais estruturais: a tendência à individualização dos fenômenos psíquicos. As emoções, longe de serem expressões isoladas e privadas, são constituídas nas relações sociais, nos vínculos, nas trocas e nos conflitos cotidianos. São atravessadas pela história, pela cultura e pelas experiências coletivas. Portanto, não se trata apenas de escutar o ser humano individualmente, mas de reconhecer que seu sentir é tecido no coletivo e que só poderá ser plenamente compreendido e transformado nesse mesmo plano. Incorporar essa compreensão exige que a Psicologia repense suas práticas, métodos e categorias, abrindo-se a formas mais relacionais e situadas de compreender os afetos, especialmente na adolescência. A pesquisa, portanto, não se encerra em si mesma. Ela lança perguntas e provoca deslocamentos: que adolescências têm sido silenciadas nos discursos científicos e escolares? Como escutar o que os adolescentes têm a dizer sobre si e sobre o mundo? Que lugar damos, na formação humana, à dimensão afetiva, tantas vezes deixada à margem das práticas educativas e dos projetos de pesquisa?

Em um cenário educacional ainda marcado por práticas que desconsideram a escuta dos(as) estudantes, acredito que o que este trabalho traz de mais relevante é justamente a defesa da escuta curiosa, respeitosa e comprometida como condição para a construção de relações formativas mais humanas.

Como toda pesquisa, esta também teve seus limites. O número reduzido de encontros, apenas quatro, impôs um recorte importante à investigação. Embora as trocas tenham sido potentes, é possível afirmar que mais tempo de convivência teria ampliado as possibilidades de vínculo e aprofundado a confiança entre nós. No terceiro encontro, os adolescentes começaram a se mostrar mais à vontade: comentavam as falas uns dos outros, retomavam ideias, brincavam entre si e se escutavam com atenção. Esse movimento de abertura e de coautoria do espaço mostra que, se o grupo tivesse tido continuidade, talvez com cinco ou seis encontros, haveria ainda mais espaço para o aprofundamento das conversas, para a construção de vínculos mais fortes e para a ampliação da confiança entre

todos. Eles e elas demonstraram, desde o início, disposição para se envolver, mas foi à medida que perceberam que não havia julgamento, que cada pensamento era bem-vindo, que o grupo se tornou um espaço mais seguro e respeitoso. Mais encontros teriam certamente consolidado esse ambiente, permitindo que se expressassem com ainda mais liberdade, talvez até saíssem de lá melhores amigos.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao formato remoto dos encontros. É importante destacar que essa modalidade, longe de ser um problema em si, é hoje um recurso amplamente utilizado por profissionais da Psicologia, especialmente após a pandemia, mas já adotado antes dela como uma alternativa legítima no atendimento de pessoas que vivem em diferentes regiões ou países. No caso desta pesquisa, o formato remoto permitiu a realização dos encontros com participantes geograficamente distantes e, ainda assim, possibilitou escutas sensíveis e trocas significativas. No entanto, é preciso reconhecer que a mediação da tela impõe certos limites: por vezes, nos impede de captar pequenos gestos, movimentos corporais sutis ou de acolher um choro com um gesto físico, um toque, um abraço. São dimensões da presença que, embora não anulem a potência do formato online, nos lembram de que a corporeidade também faz parte do vínculo e da escuta.

Além disso, embora a palavra tenha sido uma via fundamental de acesso às vivências emocionais deles e delas, é preciso reconhecer que ela não dá conta de tudo. A palavra é um caminho privilegiado para acessar a consciência, mas não é o único. Em muitos momentos, foi possível perceber que os afetos se anunciam antes de serem nomeados ou até mesmo sem jamais o serem. Talvez por isso, a inclusão de outras formas de expressão como a pintura, o desenho, o corpo em movimento possam ser considerados em investigações futuras, como meios legítimos de elaboração e comunicação da vivência emocional.

Vale destacar ainda, que, embora os adolescentes participantes estivessem inseridos em contextos escolares muito distintos, a escola enquanto instituição mostrou-se, em muitos aspectos, similar, tanto no Brasil quanto no Panamá. A lógica que organiza o currículo e o cotidiano escolar, a secundarização das emoções apareceram como elementos comuns. Ampliar a diversidade dos contextos escolares, incluindo, por exemplo, adolescentes do meio rural, de escolas com propostas pedagógicas consideradas “alternativas”, como as escolas Waldorf, como as Escolas Itinerantes do MST ou até

mesmo as escolas militares, teria possibilitado um aprofundamento ainda maior na compreensão de como diferentes configurações escolares atravessam e modulam as vivências afetivas na adolescência. Seria especialmente interessante observar como propostas pedagógicas que organizam seus espaços e currículos de maneira mais integrada e sensível às artes e à natureza, como a pedagogia Waldorf ou as Escolas Itinerantes, atuam na formação afetiva dos jovens. No caso das Escolas Itinerantes do MST, por exemplo, trata-se de uma proposta pedagógica diferenciada, com currículos e rotinas que se adaptam à realidade do campo e às necessidades dos alunos que vivem em situação de luta pela terra. Essas escolas constituem um importante instrumento de educação do campo, buscando formar sujeitos críticos, politicamente conscientes e profundamente conectados com sua realidade social. Por outro lado, instituições com propostas mais rígidas e hierarquizadas, como as escolas militares, podem operar uma regulação distinta dos afetos, marcada pela disciplina, pelo controle comportamental e, talvez, por uma contenção emocional sistemática. Investigar esses contrastes permitiria compreender de forma mais ampla como as culturas escolares, em sua materialidade, normas e sentidos produzem, silenciam ou potencializam diferentes modos de viver e expressar os afetos na adolescência.

Fica, assim, o convite para que novas pesquisas sigam investigando a situação social de desenvolvimento da adolescência sob uma perspectiva histórico-cultural, com atenção à singularidade dos jovens e resistência à tentação de naturalizar, padronizar ou uniformizar as adolescências.

A partir desta pesquisa, diversas temáticas emergem como possíveis desdobramentos para investigações futuras, especialmente no campo das emoções na escola à luz da Teoria Histórico-Cultural. Entre elas, destacam-se: a relação entre afetividade e processos avaliativos; as vivências emocionais de professoras e professores no cotidiano escolar; o papel das relações entre pares na constituição dos afetos na adolescência; e o modo como o currículo (explícito e oculto) contribui para a regulação ou expressão dos afetos. Investigações que explorem as contradições entre o que a escola propõe formalmente e o que se vivencia emocionalmente em suas práticas cotidianas também podem contribuir para tensionar os modelos educativos atuais.

Do ponto de vista pessoal e profissional, saio desta pesquisa com o desejo de continuar investigando os afetos na escola, ampliando e buscando entender o conceito que

apareceu espontaneamente durante a pesquisa, como a ZDI afetiva. Quero compreender mais profundamente como se constroem ou se inviabilizam relações de confiança e escuta nas instituições escolares, e como essas relações podem ser construídas dentro das escolas. Interessa-me, ainda, pensar metodologias de pesquisa que acolham o que não cabe apenas na palavra, aquilo que pulsa no corpo, no silêncio e na presença (mesmo que por tela), como parte legítima da experiência emocional e, portanto, do processo de conhecimento.

REFERÊNCIA

AMATUZZI, Maria Luiza L.; BARRETO, Maria do Carmo C.; LITVOC, Julio; LEME, Luiz Eugênio Garcez. Linguagem metodológica – Parte 1. **Acta Ortopédica Brasileira**, v. 14, n. 1, p. 53-56, 2006.

ANJOS, Ricardo Euletério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 195-219.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-619126>. Acesso em: 26 dez. 2024.

BARROS, Marcella de Oliveira; ARAÚJO, Maria G. do Nascimento; NEGREIROS, Fauston. E verás que uma filha tua não foge à luta? BNCC, racismo e a mulher preta. In: NEGREIROS, Fauston (org.). **Psicologia escolar e BNCC: criticidade e análise política**. Campinas, SP: Alínea, 2023. p. 207-226.

BOCK, Ana Marcês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2025.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicología histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2008.

GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa. **Arte enquanto técnica social dos sentimentos humanos**. In: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; GONÇALVES, Augusto Charan Alves Barbosa; ABREU, Fabrício Santos Dias de (org.). **Educação estética: a arte como atividade educativa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 89-102.

KNOBEL, Maurício. **A síndrome da adolescência normal.** In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. Adolescência normal. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 24-62.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCII, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200114>. Acesso em: 23 abr. 2023.

MÜLLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, n. 32, p. 123-141, 2008.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 364-372, set. 2009.

SILVA, John Lennon Lima; NEGREIROS, Fauston. O neoliberalismo e o neoconservadorismo na BNCC – Deus, pátria e família. In: NEGREIROS, Fauston (org.). **Psicologia escolar e BNCC: criticidade e análise política.** Campinas, SP: Alínea, 2023. p. 227-239.

SMIRNOV, Anatoliy Aleksandrovich. **Psicología.** 4. ed. Barcelona: Grijalbo, 1978.

TOASSA, Giselle. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicología USP**, v. 23, n. 1, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-6564201200010005>. Acesso em: 27 mar. 2023.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em: 26 dez. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Cuaderno de notas.** 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O essencial de Vigotski.** Org. Robert W. Rieber, David K. Robinson; trad. Priscila Nascimento Marques; Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamiento y habla.** Buenos Aires: Colihue, 2012c.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Base biológica do afeto. **Cadernos RCC**, v. 7, n. 2, p. 161-164, maio 2020. Tradução do russo por Elena Anoshina; revisão técnica Achilles Delari Junior.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **S. Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicología, educación e desarrollo.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicología, desarrollo humano e marxismo.** São Paulo: Hogrefe, 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia.** 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicología pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico.** Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – I: El significado histórico de la crisis de la psicología.** Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – II: Problemas de psicología general.** Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas – IV: Paidología del adolescente: problemas de la psicología infantil.** Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012b.

ANEXO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Para os responsáveis legais de adolescentes participantes da pesquisa)**

Título da pesquisa: As vivências emocionais de adolescentes na atividade educativa: um olhar pela perspectiva histórico-cultural.

Pesquisadora responsável: Carolina de Souza Freire

Instituição: Universidade de Brasília - UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado Acadêmico

Contato da pesquisadora: carolsfreire@gmail.com Telefone: 61xxxxxxxx

Orientadora: Patrícia Lima Martins Pederiva

1. Apresentação da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como adolescentes vivenciam as emoções no contexto escolar, a partir de uma abordagem que considera a dimensão histórica, social e relacional do desenvolvimento humano. O estudo será realizado por meio de encontros em grupo, nos quais os(as) participantes poderão conversar sobre temas como escola, afetos, relações e vivências do cotidiano escolar.

2. Procedimentos da pesquisa

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a participar de quatro encontros em grupo, com duração média de 60 a 90 minutos cada, realizados de forma online pela plataforma Meet da Google. Esses encontros serão conduzidos por mim, pesquisadora responsável, com base em perguntas disparadoras e rodas de conversa. Os encontros serão registrados por meio de gravação de áudio e vídeo, com a finalidade exclusiva de análise acadêmica.

3. Riscos e benefícios

Não há riscos significativos associados à participação na pesquisa. Ainda assim, por se tratar de um estudo que aborda aspectos emocionais, é possível que alguns temas despertem sentimentos mais delicados. Nestes casos, a pesquisadora se compromete a oferecer acolhimento e, se necessário, encaminhamento para acompanhamento psicológico. A participação poderá ser benéfica para o(a) adolescente na medida em que promove reflexão, escuta e reconhecimento das próprias experiências.

4. Voluntariedade e confidencialidade

A participação é totalmente voluntária. Seu(sua) filho(a) poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. As informações obtidas serão tratadas com sigilo absoluto e os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos. Os nomes reais dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. Para garantir o anonimato, serão utilizados nomes fictícios.

5. Direitos dos participantes

Você e seu(sua) filho(a) têm o direito de fazer perguntas, tirar dúvidas e acessar os resultados da pesquisa a qualquer momento.

6. Contatos úteis

Pesquisadora responsável: Carolina de Souza Freire – carolsfreire@gmail.com –

Telefone: 61xxxxxx

Declaração de consentimento

Eu, _____, responsável legal por _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa, e que compreendi as informações prestadas. Autorizo, de forma livre e esclarecida, a participação de meu/minha filho(a) nesta pesquisa, com pleno conhecimento de que sua participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento.

[] Autorizo a gravação dos encontros (áudio/vídeo) para fins de análise da pesquisa.

[] Não autorizo a gravação dos encontros.

Local: _____

Data: //_____

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Para adolescentes participantes da pesquisa)

Título da pesquisa: *As vivências emocionais de adolescentes na atividade educativa: um olhar pela perspectiva histórico-cultural*

Pesquisadora responsável: Carolina de Souza Freire

Instituição: Universidade de Brasília - UnB

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico

Contato: carolsfreire@gmail.com **Telefone:** 61xxxxxxxxx

Olá!

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que quer entender melhor como os(as) adolescentes vivem e sentem a escola, especialmente no que diz respeito às emoções. A ideia é conversar sobre suas vivências, opiniões e sentimentos sobre o ambiente escolar.

Você participará de quatro encontros, em grupo com outros adolescentes. Esses encontros vão durar entre 1 hora e 1 hora e meia. Neles, vamos conversar, ouvir uns aos outros, fazer perguntas e pensar juntos sobre escola e emoções. Você pode falar o que pensa e sente com liberdade, sempre com respeito. Nenhuma resposta está certa ou errada.

As conversas serão gravadas (áudio e vídeo), mas só se você permitir. Essas gravações vão servir apenas para estudar o que foi falado e escrever o trabalho de pesquisa. O que você disser não será divulgado com seu nome, e ninguém de fora saberá que foi você quem falou. Você escolherá um apelido, um nome fictício, que garantirá seu anonimato. Tudo será tratado com sigilo.

Participar é uma escolha sua. Se você não quiser participar, ou quiser sair do grupo a qualquer momento, pode fazer isso sem nenhum problema. Isso não vai te prejudicar em nada. E, se durante os encontros você ficar desconfortável com algum assunto, pode avisar eu estarei lá para acolher você, e, se precisar, posso te ajudar a conversar com alguém de sua confiança ou um(a) profissional da psicologia.

Dúvidas?

Você pode me perguntar tudo o que quiser antes, durante ou depois da pesquisa.

Se concordar em participar, por favor, marque as opções abaixo e assine este termo.

Sim, eu entendi o que é a pesquisa e quero participar.

Sim, eu autorizo a gravação dos encontros (áudio/vídeo).

Não, eu prefiro não ser gravado(a), mas quero participar da pesquisa.

Local: _____

Data: //_____

Assinatura do(a) adolescente: _____

Assinatura da pesquisadora: _____