

Vanessa Hack Nunes Guedes

A Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Física: uma Revisão Narrativa

Brasília

Dezembro de 2023

Vanessa Hack Nunes Guedes

A Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Física: uma Revisão Narrativa

Trabalho de Conclusão de Curso que será apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação Física - FEF

Laboratório de Análise de Desempenho e Ensino do Esporte - LabEsporte

Orientador: Leonardo Lamas

Brasília

Dezembro de 2023

Vanessa Hack Nunes Guedes

A Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Física: uma Revisão Narrativa

Trabalho de Conclusão de Curso que será apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Trabalho avaliado. Brasília, 12 de dezembro de 2023:

Leonardo Lamas

Orientador

Banca

Prof^ª Dr^ª Alice Medina

Brasília

Dezembro de 2023

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a minha família por me apoiar e por saber antes de mim que um dia me tornaria Professora. A minha mãe que sempre foi base e incentivo e lembrou-me todos os dias da importância da minha dedicação para alcançar meus objetivos. Ao meu irmão, por ser meu maior parceiro em todos os momentos e ao meu falecido pai por me ensinar a ser forte, determinada e a viver cada momento como se fosse único, pois, como diria ele: "só tem história para contar quem viveu". Levarei para a minha vida profissional e pessoal cada dia e experiência vivida na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Sei e sinto que estaria extremamente orgulhoso.

Ao meu namorado Rafael Torres por ser um companheiro incrível, por segurar a barra quando os dias foram difíceis, por me ouvir todas as vezes que pensei em desistir, por me acolher e por acreditar sempre no meu potencial pessoal e profissional.

Ao meu professor orientador Leonardo Lamas pela paciência, pelo apoio, por todas as oportunidades que proporcionou, pelos conhecimentos compartilhados e por também acreditar e confiar na minha capacidade como estudante e futura profissional. Agradeço, ainda, aos professores que contribuíram para a minha formação acadêmica.

Aos amigos que fiz durante essa jornada na Educação Física, especialmente a Luiza Ferrari e ao Victor Sena. Agradeço por todos os momentos que compartilhamos juntos. A graduação foi infinitamente mais leve e divertida com vocês.

Gostaria de agradecer também aos colegas e professores do Laboratório de Análise de Desempenho e Ensino do Esporte - LabEsporte pela ajuda na construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso, por todos os conhecimentos compartilhados e pelas trocas incríveis no famoso recreio.

Por fim, agradeço aos meus amigos de vida que sempre foram conforto e alegria e que me auxiliaram a passar por todos os desafios durante a graduação. Mais uma etapa que não seria possível vivenciar de forma mais tranquila sem ter vocês comigo.

Resumo

Introdução: A educação tem o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano integral, considerando toda relevância das dimensões física, afetiva, cognitiva e social. Apesar da importância do desenvolvimento global, percebe-se que programas educacionais que intentem o desenvolvimento da dimensão afetiva são relativamente escassos (SANTOS; PRIMI, 2014) e a linguagem para descrevê-la está pulverizada na literatura. **Objetivos:** Compreender a afetividade na relação pedagógica entre o objetivo de aprendizagem e o desenho de tarefas em unidades didáticas na Educação Física e propor modelos de representação tanto da estrutura da afetividade quanto da integração das dimensões e conteúdos de Educação Física na relação pedagógica entre objetivo-tarefa. **Metodologia:** Estudo de Revisão Narrativa realizado nas bases de dados *Web of Science, Scientific Electronic Library Online – Scielo e PsycINFO*. A estratégia de busca foi norteada pelo formato PICOS e um total de 948 artigos foram encontrados. Baseado no fluxograma do modelo PRISMA, 22 artigos foram selecionados e analisados. **Resultados e Discussão:** Os resultados foram divididos em três capítulos: I) estrutura da afetividade; II) prática pedagógica e; III) modelo de integração das dimensões na relação pedagógica entre objetivo e tarefa. A afetividade foi compreendida, segundo os documentos pesquisados, como orgânica ao ser humano e divide-se entre habilidades socioemocionais – habilidades individuais – e ambiente afetivo – relações sociais –. Entretanto, os termos e definições não são consensuais na literatura. Os estudos abordaram diferentes maneiras para trabalhar a dimensão afetiva na Educação Física, seja utilizando modelos pedagógicos específicos ou executando aulas regulares conforme o currículo educacional. Os resultados afetivos foram positivos quando os professores apresentaram intencionalidade explícita e direta na aprendizagem afetiva (TERAOKA; KIRK, 2022). O modelo representa uma proposta para auxiliar a prática pedagógica do professor de Educação Física. A primeira etapa diz respeito à definição de objetivos de aprendizagem. A segunda demonstra os eixos da afetividade, cognição, motricidade, de conteúdo e abordagem; que contribuem para a construção da terceira etapa: o desenho de tarefas. **Conclusão:** O adequado desenho de tarefas precisa estar atrelado aos objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos que busquem, além do aprimoramento das dimensões motora e cognitiva, o desenvolvimento intencional da dimensão afetiva. A linguagem construída neste trabalho tem por finalidade subsidiar a atuação do professor, de forma que ele tenha uma ferramenta para identificar, nomear e abordar a afetividade nas aulas de EF. É pertinente a realização de novos estudos que explorem esta integração e que validem o modelo proposto.

Palavras-Chave: Afetividade; Objetivos de aprendizagem; Desenho de tarefas; Prática pedagógica; Educação Física.

Abstract

Education is committed to integral human development, considering all the relevance of the physical, affective, cognitive and social dimensions. Despite the importance of global development, it is clear the educational programs that aim to develop the affective dimension are relatively scarce (SANTOS; PRIMI, 2014) and the language to describe it is widespread in the literature. Objectives: To understand affectivity in the pedagogical relationship between the learning objective and the design of tasks in didactic units in Physical Education and to propose models of representation of both the structure of affectivity and the integration of the dimensions and contents of Physical Education in the pedagogical relationship between objective-task. Methodology: Narrative Review Study carried out in databases Web of Science, Scientific Electronic Library Online – Scielo e PsycINFO. The search strategy was guided by the PICOS format and a total of 948 articles were found. Based on the PRISMA model flowchart, 22 articles were selected and analyzed. Results and Discussion: The results were divided into three chapters: I) structure of affectivity; II) pedagogical practice and; III) model of integration of dimensions in the pedagogical relationship between objective and task. Affectivity was understood, according to the documents researched, as organic to human beings and is divided between socio-emotional skills – individual skills – and the affective environment – social relationships –. However, the terms and definitions are not consensual in the literature. The studies presented different ways to work on the affective dimension in Physical Education, whether using specific pedagogical models or carrying out regular classes according to the educational curriculum. Affective results were positive when teachers showed explicit and direct intentionality in affective learning (TERAOKA; KIRK, 2022). The model represents a proposal to assist the pedagogical practice of Physical Education teachers. The first step concerns the definition of learning objectives. The second demonstrates the axes of affectivity, cognition, motor skills, content and approach; that contribute to the construction of the third stage: task design. Conclusion: The proper design of tasks needs to be linked to pre-established learning objectives that seek, in addition to improving the motor and cognitive dimensions, the intentional development of the affective dimension. The language constructed in this work aims to support the teacher's actions, so that they have a tool to identify, name and approach affectivity in PE classes. It is pertinent to carry out new studies that explore this integration and validate the proposed model.

Keywords: Affectivity; Learning objectives; Task design; Pedagogical practice; Physical Education

Lista de ilustrações

Figura 1 – Fluxograma da estratégia de busca e processo de seleção dos estudos	14
Figura 2 – Modelo de representação da estrutura da afetividade	30
Figura 3 – Modelo de representação da integração entre dimensões, conteúdo e abordagens na relação pedagógica entre objetivo e tarefa na EF	35

Lista de tabelas

Tabela 1 – Linguagem utilizada para descrever a Afetividade	21
---	----

Sumário

1	INTRODUÇÃO	9
2	OBJETIVOS	12
2.1	Objetivo geral	12
2.2	Objetivos específicos	12
3	METODOLOGIA	13
4	A ESTRUTURA DA AFETIVIDADE	16
4.1	Competências e habilidades socioemocionais	17
4.2	Ambiente afetivo	19
5	A AFETIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	31
6	A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE OBJETIVOS DE APRENDI- ZAGEM E DESENHO DE TAREFAS	34
7	CONCLUSÃO	36
	REFERÊNCIAS	37

1 Introdução

O ser humano deve ser considerado em sua totalidade, com toda a relevância dos aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais (FREIRE, 1991), aspectos estes que Piaget descreve como indissociáveis, irreduzíveis e complementares (FERREIRA; RIBEIRO, 2019; LEITE, 2012). Apesar da necessidade de se pensar a integralidade humana, os estudos que se interessaram pelos aspectos afetivos são recentes e, por um período, a afetividade foi analisada de forma isolada (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

As teorias relacionadas ao desenvolvimento motor e cognitivo que embasam a atuação do profissional de Educação Física (EF) já estão solidamente estabelecidas na literatura. Alguns exemplos são: a teoria de desenvolvimento motor e os estágios de desenvolvimento descritos por Gallahue, Ozmun e Goodway (2013); a metáfora da montanha de desenvolvimento motor desenvolvida por Clark (2007) e; a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget que descreve quatro estágios de desenvolvimento e quais os comportamentos esperados para cada um deles (BABAKR; MOHAMEDAMIN; KAKAMAD, 2019). Além disso, existem estudos que destacaram a importância da relação entre a prática de atividade física e os efeitos benéficos nas habilidades motoras e no desenvolvimento cognitivo de crianças (ZENG et al., 2017) e adolescentes (GREEFF et al., 2018), incluindo também o aprimoramento das Funções Executivas (ZENG et al., 2017; GREEFF et al., 2018).

Por outro lado, não se pode dizer o mesmo em relação à afetividade. Apesar de perceberem os benefícios de se promover afetividade no ambiente escolar, tanto para os alunos, quanto para as demais pessoas envolvidas neste ambiente, Oliveira e Muszkat (2021) concluíram, também, que há uma escassez de estudos que se concentram em examinar a eficácia de programas e estratégias de intervenção voltados para a promoção de aspectos relativos à afetividade, como as habilidades socioemocionais, no âmbito da educação.

Para além disso, Leite (2012) observou que a afetividade é frequentemente abordada como objeto de teorias psicológicas com uma preocupação apenas teórica, ao invés de ser um objeto de pesquisas científicas. Kirk (2019), destacou, ainda, um crescente interesse na relevância dos resultados da aprendizagem afetiva como uma inquietação pedagógica entre os professores de Educação Física. Entretanto, estes profissionais estão limitados em recursos e competências para promover esta aprendizagem (KIRK, 2019 apud TERAOKA et al., 2020).

Na literatura o termo “afetividade” abrange uma diversidade de significados, os quais variam de acordo com a interpretação de cada autor (SECCO; OLIVEIRA, 2017). Para LORENZONI (2004), a afetividade pode ser entendida como um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados da impressão de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, alegria ou tristeza, agrado ou desagradado, entre outros

sentimentos. Para Wallon é um "conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro"(FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.27) e pode ser estimulada de forma positiva ou negativa ao longo da vida (LORENZONI, 2004 apud FERREIRA; RIBEIRO, 2019).

Na perspectiva conceitual oriunda de diversos autores de referência no contexto educacional, tais como Wallon, Piaget e Vygotsky, nas questões relativas à afetividade, é destacada que a relação entre cognição e afetivo estão interligadas e não ocorrem de forma unilateral (KOCHHANN; ROCHA, 2015; SILVA; BASTOS, 2022). Ademais, Wallon defende que a afetividade desempenha um papel essencial, capaz de facilitar ou dificultar os processos de aprendizagem, bem como acredita que a afetividade influencia na criação de vínculos positivos e a ausência destes vínculos pode acarretar barreiras no desenvolvimento do indivíduo (KOCHHANN; ROCHA, 2015).

Essa perspectiva é corroborada pelas diretrizes educacionais institucionais brasileiras uma vez que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC reconhece que a educação tem um “compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL et al., 2018, p.16). Ainda assim, não há especificidade de conteúdo ou objetivos de aprendizagem da Educação Física relacionados a afetividade do estudante no documento. Os objetivos de aprendizagem são tratados simplesmente como aqueles definidos pelo professor como objetivos para o aluno, ou seja, o que ele quer que o aluno aprenda e seja capaz de fazer ao final de uma sequência pedagógica (SILVA; LOPES, 2016).

Ao mesmo tempo, As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN reafirmam a indissociabilidade da aprendizagem cognitiva e afetiva no sentido de que

hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo que fazemos (MOLL et al., 2013, p. 116).

Para além da questão cognitiva e afetiva, as DCNs ainda pontuam que não se deve secundarizar outras dimensões como a afetiva e a física frente a cognitiva.

Neste processo de aprendizagem, o professor desempenha um papel fundamental com potencial de impactar positivamente a vida do aluno quando é capaz de valorizar boas estratégias de ensino e aprendizagem, promover um ambiente agradável e desenvolver autonomia e motivação (SILVA; LOPES, 2016). Uma maneira pela qual o professor de Educação Física pode estruturar este processo é desenhando tarefas para as turmas (SILVERMAN; SUBRAMANIAM; WOODS, 1998). Entende-se por tarefas as atividades utilizadas pelo professor para o processo de aprendizagem em sala de aula (AMES, 1992).

Percebe-se que a literatura sobre a afetividade e sua construção pedagógica está pulveri-

zada e, na perspectiva de Santos e Primi (2014), os estudos dedicados a investigar o impacto de programas educacionais no desenvolvimento socioemocional são relativamente escassos quando comparados à quantidade existente sobre o desenvolvimento cognitivo. Ademais, os termos utilizados nos estudos para se referir aos aspectos relacionados à afetividade variam e não são consensuais. Há estudos que apresentam como “habilidades sociais”, “valores” (MADRONA; SAMALOT-RIVERA; KOZUB, 2016), “aprendizagem social e emocional” (*Social and Emotional Learning – SEL*) (PAYTON et al., 2008), “aprendizagem afetiva” (SGRÔ et al., 2020), “motivação”, “respostas emocionais”, “autoconceito” e “resiliência” (TERAOKA et al., 2020), por exemplo.

Desta forma, a escassez de entendimento da estrutura da afetividade, bem como de que maneira pode ser utilizada pelo professor de Educação Física, limita a construção de objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenho de tarefas específicas que intentem o desenvolvimento desta dimensão do ser humano. Portanto, a pergunta de pesquisa que norteia este trabalho é qual a estrutura da afetividade na relação pedagógica e como ela se relaciona com outros aspectos do desenvolvimento. Por fim, de que forma pode ser trabalhada na relação entre objetivo de aprendizagem e desenho de tarefas na Educação Física.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

- Compreender a afetividade na relação pedagógica entre o objetivo de aprendizagem e o desenho de tarefas em unidades didáticas na Educação Física.

2.2 Objetivos específicos

- Apresentar um modelo de categorização da dimensão afetiva para o contexto pedagógico da Educação Física;
- Propor um modelo de representação da integração das dimensões cognitiva, motora e afetiva e dos conteúdos da Educação Física na relação entre objetivo de aprendizagem e desenho de tarefas;

3 Metodologia

Estudo teórico metodológico que utilizou a Revisão Narrativa como estratégia para abordar a literatura sobre a afetividade na prática pedagógica da Educação Física. Este tipo de revisão consiste em mapear o conhecimento de uma questão ampla (BAETHGE; GOLDBECK-WOOD; MERTENS, 2019) e depende da percepção crítica do autor para organizar a metodologia do estudo, ou seja, quais as bases de dados utilizadas, como os artigos foram selecionados e quais descritores foram analisados e sintetizados (CORDEIRO et al., 2007). Para tanto, utilizamos como documento norteador deste trabalho a escala SANRA de avaliação da qualidade de artigos de Revisão Narrativa desenvolvida por Baethge, Goldbeck-Wood e Mertens (2019).

Inicialmente realizamos buscas nas bases de dados *Web of Science*, *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, *PsycINFO* e *Scholar Google*, a fim de identificar quais termos e conceitos eram utilizados nas pesquisas que envolviam a afetividade. Nesta etapa buscamos os seguintes descritores: *socio-affective*, *socio-affective aspects*, *psychosocial aspects*, *socio-affective environment*, *affective environment*, *social environment*, *socialenvironmental factors*, *affective education*, *affective learning*, *affectivity* e *affective domain*. Após identificarmos os termos utilizados, reorganizamos a estratégia de busca para selecionar os artigos que abordassem a afetividade no contexto pedagógico da Educação Física.

Para captar pesquisas relevantes sobre o tema, estruturamos a busca utilizando como norteador o formato PICOS – *Population, Intervention, Comparison, Outcome e Study Design*. Entretanto, considerando a pergunta desta pesquisa, construímos a estratégia de busca utilizando apenas descritores para a população, intervenção e desfecho, pois, buscamos compreender a estrutura da afetividade no contexto pedagógico independentemente do tipo de estudo (*study design*) e tendo ou não algum tipo de comparação (*comparison*). Desta forma, a seguinte combinação de palavras-chave foi utilizada: (“adoles*” OR “teen*” OR “child*” OR “youth” OR “adult*”) AND (“physical education” OR “PE” OR “physical activity” OR “sport*”) AND (“affective learning” OR “affectivity” OR “affective domain” OR “affective education” OR “social and emotional learning” OR “emotional development” OR “affective development” OR “socio-affective” OR “social skills” OR “socioemotional” OR “socioemotional skills”). Esta busca foi realizada nas bases de dados *Web of Science*, *Scientific Electronic Library Online – Scielo* e *PsycINFO*.

Os registros identificados por meio da pesquisa nas bases de dados totalizaram 948 artigos. O fluxograma contendo a estratégia de busca e processo de seleção dos artigos está representado na Figura 1, com base no modelo PRISMA (PAGE et al., 2021). Os critérios de inclusão foram artigos publicados nos últimos 10 anos; disponíveis em inglês, português ou espanhol e que abordassem como desfecho aspectos relacionados à afetividade na prática

pedagógica da EF. Para exclusão foram artigos duplicados; artigos que não tratassem a afetividade no contexto da EF; artigos que abordassem como desfecho a dimensão social; artigos de opinião, livros, capítulo de livro, artigo de conferência e; artigos que não estivessem disponíveis na íntegra online. Sendo assim, foram selecionados e analisados 22 artigos relevantes para o tema. Do total, 8 artigos foram identificados em outras fontes (artigos que apareceram na pesquisa inicial ou referências relevantes encontradas em outros estudos) que auxiliaram no entendimento sobre a afetividade e na construção narrativa desta revisão.

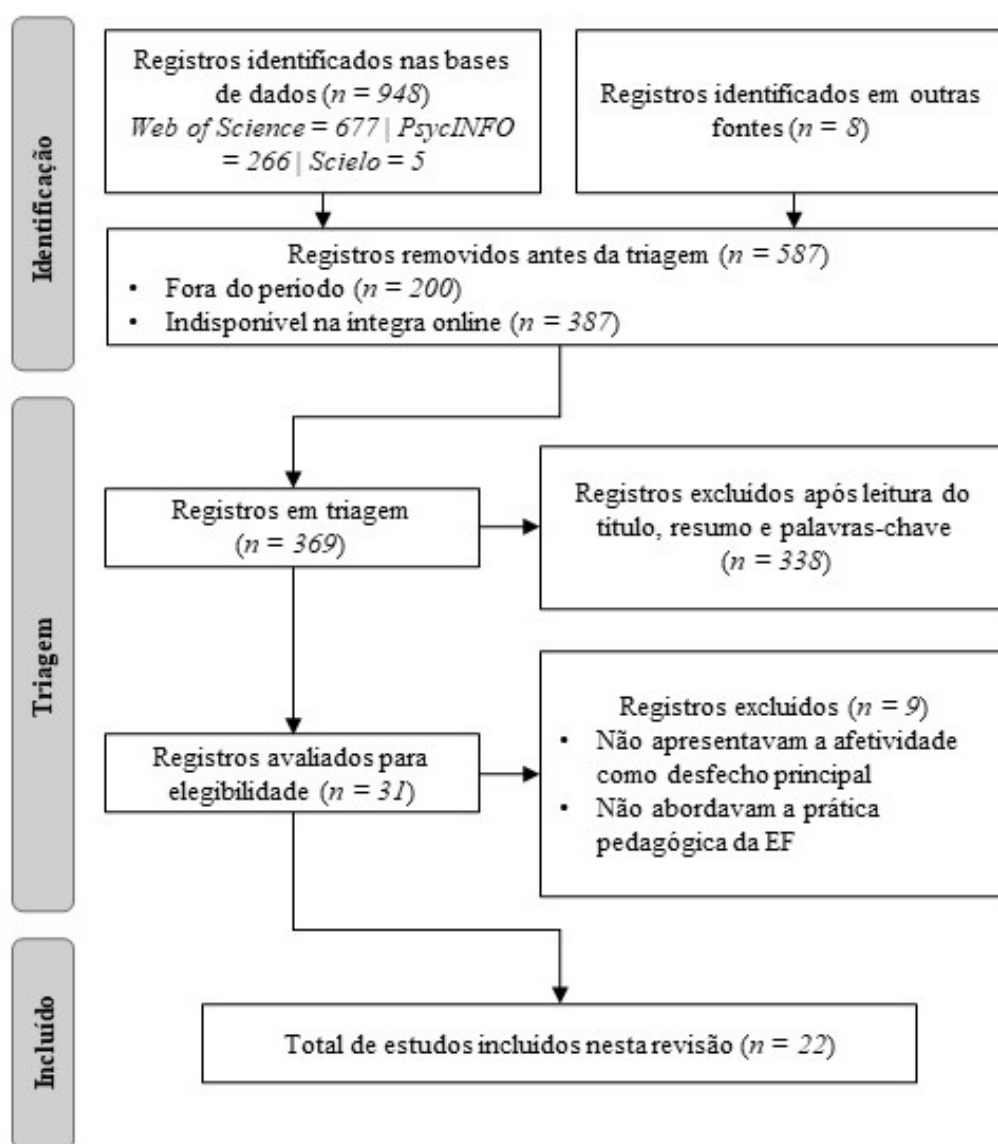


Figura 1 – Fluxograma da estratégia de busca e processo de seleção dos estudos

Por fim, organizamos os resultados em três seções. A primeira expõe qual é a estrutura da afetividade, fundamentada em um debate teórico sobre o tema, e uma síntese de como ela é apresentada nas evidências encontradas nesta revisão. A segunda expõe como a afetividade

é trabalhada na prática pedagógica da EF e a terceira apresenta a proposta do modelo de representação da integração das dimensões cognitiva, motora e afetiva e dos conteúdos na relação entre objetivo de aprendizagem e desenho de tarefas no contexto da Educação Física.

4 A estrutura da afetividade

Conforme o dicionário da Associação Americana de Psicologia – APA 2023, a dimensão afetiva (ou domínio afetivo) é a capacidade emocional, os sentimentos, valores e atitudes do indivíduo. Para além disso, a afetividade significa “o grau de resposta ou suscetibilidade de uma pessoa ao prazer, dor e outros estímulos emocionais” (APA, 2023). A afetividade pode ser descrita, ainda, como uma forma de experienciar estados de humor do indivíduo, tendo efeitos positivos ou negativos (WATSON; TELLEGEN, 1985 apud GRZYBOWSKI et al., 2021).

Por outra perspectiva, a afetividade possui significados que variam de acordo com a forma como é apresentada, sendo considerada como atitudes ou valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse, empatia, sentimentos e emoções (RIBEIRO, 2010). Além disso, o termo “afetividade” é utilizado como sinônimo de dimensão afetiva (RIBEIRO, 2010). Ferreira e Acioly-Régner (2010) ao refletirem sobre as contribuições de Henri Wallon, definiram a afetividade como um

“domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos” (p.26).

Ainda conforme a teoria de Wallon, a afetividade está relacionada à relação corpo e meio social e a construção das relações sociais, utilizando da abordagem social para o desenvolvimento humano. Para o autor, desde o início do desenvolvimento a criança responde emocionalmente às experiências vivenciadas. Desta forma, Wallon considera que a emoção seja mediadora na construção dos relacionamentos humanos (SILVA; BASTOS, 2022). Mahoney et al. (2004), com base na teoria walloniana, referem-se a afetividade como a capacidade do indivíduo de ser afetado tanto pelo mundo externo quanto interno por meio de sensações agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY et al., 2004 apud TASSONI; LEITE, 2013).

Diferentemente da afetividade, para Ferreira e Ribeiro (2019), o conceito de afeto está relacionado as sensações prazerosas, amabilidade e emoções extremas. O afeto, então, é um termo empregado para significar emoções e difere da afetividade, pois, ela se relaciona à diferentes fenômenos psíquicos (FERREIRA; RIBEIRO, 2019), não somente às emoções. Apesar disso, alguns termos, incluindo “afeto”, podem ser encontrados como sinônimos de afetividade na literatura, são eles: carinho, amizade, afeição, dimensão afetiva (SECCO; OLIVEIRA, 2017).

Como mencionado anteriormente, os conceitos, definições e termos empregados para descrever a afetividade não são consensuais (SECCO; OLIVEIRA, 2017). Para além disso, não foi encontrado nenhum estudo que apresentasse como a afetividade é estruturada. Desta forma, utilizaremos a teoria de Wallon, que compreende a afetividade com base na relação entre

corpo e meio social (SILVA; BASTOS, 2022), para estruturar a afetividade em competências e habilidades socioemocionais referente aos elementos do “corpo”, ou seja, do indivíduo, e em ambiente afetivo como elemento do “meio social” no contexto pedagógico para analisar as evidências.

4.1 Competências e habilidades socioemocionais

A Organização Internacional *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL desenvolveu um modelo com o intuito de promover a aprendizagem socioemocional, onde são apresentadas as chamadas “competências socioemocionais” (CASEL, 2023). Para a Organização, as competências são definidas como: 1) autoconsciência, que significa compreender as próprias emoções, pensamentos e valores; 2) o autogerenciamento, que diz respeito à gerenciar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos para alcançar objetivos; 3) a consciência social, que está relacionada a demonstrar compreensão e empatia pelo outro; 4) a habilidade de relacionamento, para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e; 5) a tomada de decisão responsável, para fazer escolhas cuidadosas e construtivas (CASEL, 2023).

A aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning* – SEL) diz respeito ao processo de aprendizagem pelo qual os indivíduos aprendem e aplicam um conjunto de habilidades sociais, emocionais e comportamentais que são necessárias para ter sucesso na escolaridade, no trabalho, nos relacionamentos interpessoais e até na cidadania (DYSON; HOWLEY; SHEN, 2021). Ademais, a CASEL (2023) aponta que a aprendizagem socioemocional pode facilitar a criação de experiências de aprendizagem que apresentem elementos como confiança e colaboração. As competências socioemocionais também foram definidas como um “conjunto de habilidades fundamentais para o desenvolvimento global dos indivíduos que envolve aspectos socioafetivos, emocionais, comportamentais e morais” (OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021, p.92). Para Oliveira e Muszkat (2021), as habilidades de categoria afetiva são as que compreendem a capacidade de reconhecer o próprio estado emocional, de autorregular suas emoções, ter empatia e autoestima.

Em outra perspectiva, as chamadas “habilidades socioafetivas e éticas” foram definidas e classificadas em subgrupos, áreas ou dimensões a depender da perspectiva do autor. Mena, Romagnoli e Valdés (2007), ao falarem sobre os estudos de Gardner (2016), perceberam que estas habilidades foram descritas como: conhecer as próprias emoções; gerenciar as próprias emoções; motivação; reconhecer as emoções do outro (i. e. empatia) e; gerenciar as relações, que está relacionado à liderança, interação pacífica e assertividade. Goleman e Jankowski (1997) as classifica em dois grupos, o primeiro diz respeito às habilidades pessoais, que representam o modo que o indivíduo se relaciona com ele mesmo e compreende a autoconsciência (consciência emocional, recursos e fraquezas, intuição e autoconfiança). O segundo grupo abrange as competências sociais, que determinam o modo com que o indivíduo se relaciona com os

outros. Esta competência abrange as habilidades de empatia, comunicação, liderança, resolução de conflitos, colaboração e trabalho em equipe (GOLEMAN; JANKOWSKI, 1997 apud MENA; ROMAGNOLI; VALDÉS, 2007).

Os estudos analisados utilizaram diferentes termos para se referir às competências e habilidades socioemocionais. Gil-Madrona et al. (2020) consideraram como “afetos positivos ou negativos” e, em outro estudo, o mesmo autor considerou como “habilidades sociais” e as descreveu como: prazer, esforço, relações sociais, jogo limpo (fair-play), controle emocional, respeito às regras e técnicas de intervenção (GIL-ARIAS et al., 2017). No estudo de Crespo, Martín e López (2021), as habilidades foram denominadas “habilidades socioafetivas” e os termos utilizados foram: empatia, assertividade, padrões de relacionamento e socialização, cooperação e liderança, respeito e responsabilidade, resolução de conflitos, gestão emocional, autoestima e motivação.

Lamb et al. (2021), ao trabalharem com a aprendizagem no domínio afetivo, utilizaram a definição do Currículo Educacional da Escócia onde as habilidades são chamadas de “qualidades pessoais” e são elas: motivação, confiança e autoestima, determinação e resiliência, responsabilidade e liderança, respeito e tolerância e comunicação. Outros termos associados às competências e habilidades similares que apareceram em estudos que buscaram aprimorar a dimensão afetiva na EF foram: autonomia, competência, interesse, tédio, responsabilidade social, aprendizagem cooperativa (FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017), empatia, assertividade (GARCÍA-LÓPEZ; GUTIÉRREZ, 2015; MALINAUSKAS; MALINAUSKIENE, 2021), autocontrole, otimismo, habilidade de compreender e analisar emoções, avaliar e utilizar emoções (MALINAUSKAS; MALINAUSKIENE, 2021).

Outros estudos abordaram a afetividade com foco nas emoções. Muñoz, Roque e Lucas (2017) consideraram como emoções positivas e analisaram, ainda, sua relação com o gênero. Cañabate et al. (2018), também consideraram como emoções, mas analisaram as positivas, ambíguas e negativas. Além destes, foram considerados como afetividade por outros autores o entendimento emocional (KLEMOLA; HEIKINARO-JOHANSSON; O’SULLIVAN, 2013) os processos emocionais, habilidades sociais/interpessoais e regulação cognitiva (DYSON; HOWLEY; SHEN, 2021), nível de prazer (SGRÔ et al., 2020), prazer desportivo, responsabilidade (PAN; HUANG; HSU, 2023), resposta emocional, autoconceito e resiliência (TERAOKA et al., 2020).

A motivação esteve atrelada à afetividade em diferentes estudos, com diferentes perspectivas teóricas – teoria da autodeterminação (*self-determination theory* - SDT), motivação de aprendizagem, clima motivacional – e emergiu como um dos componentes afetivos mais investigado no contexto da Educação Física (PAN; HUANG; HSU, 2023; CHIAPPETTA-SANTANA; JESUINO; LIMA-COSTA, 2022; LAMB et al., 2021; SGRÔ et al., 2020; BURGUEÑO et al., 2022; FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017; GIL-ARIAS et al., 2017; ILKER; DEMIRHAN, 2013). Chiappetta-Santana, Jesuino e Lima-Costa (2022)

perceberam que a variedade de definições de motivação destaca a complexidade de compreensão da ideia, assim como identificamos diferentes teorias a depender do estudo. Apesar de ser descrita como habilidade por diferentes autores (LAMB et al., 2021; TERAOKA et al., 2020; CRESPO; MARTÍN; LÓPEZ, 2021; FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017), também aparece como componente afetivo relacionado ao ambiente, que será descrito a seguir.

4.2 Ambiente afetivo

O segundo aspecto relativo à estrutura da afetividade, representando o “meio social” na perspectiva de Wallon, é o ambiente que chamaremos de ambiente afetivo. A construção deste ambiente, das interações sociais, é capaz de influenciar a aprendizagem de forma positiva ou negativa (AMES, 1992). Para se construir “uma aprendizagem dentro de um ambiente permeado pelo afeto, é preciso que esse afeto surja a partir das relações que se estabelecem entre professor e aluno” (GUIRAMAND, 2014, p. 188). Complementarmente, estabelecer um ambiente centrado no aluno nas aulas de Educação Física pode gerar senso de autonomia e propriedade em relação ao próprio processo de aprendizagem (FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017).

Conforme Iurea (2015), a construção do ambiente depende da comunicação, a qual ocorre por meio das relações e interações que se estabelecem entre professores e alunos. Ainda nesta perspectiva, pensando em um ambiente que seja afetivo, o tipo de relação mais justa é a democrática por proporcionar a troca de saberes visando o desenvolvimento de alunos autônomos e independentes (IUREA, 2015). Sánchez-Oliva et al. (2014) complementam afirmando que a educação física promove um ambiente significativamente flexível e cooperativo que é capaz de favorecer a interação intrapessoal e interpessoal entre estudantes (SÁNCHEZ-OLIVA et al., 2014 apud LUNA et al., 2021).

Ames (1992), destaca a motivação como outro elemento relevante para o ambiente educacional. A motivação definirá como será a relação do aluno com as tarefas propostas durante a aula, a depender da capacidade do professor de promover um ambiente com metas voltadas para o ego ou para a tarefa (SGRÔ et al., 2020). A combinação da motivação com um ambiente adequado pode gerar, também, no aluno a sensação de pertencimento no processo de ensino-aprendizagem (AMES, 1992).

Adicionalmente, para Deci e Ryan (2000), a motivação, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação (*self-determination theory - SDT*), pode ser influenciada por necessidades psicológicas que estão ligadas ao ambiente: autonomia, competência e relacionamento. Desta forma, fatores que afetam o ambiente pedagógico podem influenciar a motivação, principalmente a intrínseca (DECI; RYAN, 2000 apud FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017). A SDT propõe um modelo de motivação que a divide em: 1) motivação

intrínseca, que representa a realização de uma atividade para a sua satisfação inerente e relacionada ao prazer; 2) motivação extrínseca que surge a partir de estímulos externos, como recompensas por realizar determinada tarefa e; 3) desmotivação, onde o indivíduo não apresenta interesse na tarefa (FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017; PEDERSINI; ANTONELLI; PETRI, 2019; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

Na perspectiva de Lawson (2022), para a criação de um clima motivacional positivo e, conseqüentemente, de um ambiente afetivo, é necessário disciplina positiva, gerenciamento comportamental, padrões de interação e estilos de liderança adequados. Estes aspectos estão relacionados às práticas e atitudes do professor na interação com os alunos e com a tarefa proposta. Desta forma,

“a criação de um clima motivacional de aula positivo, caracterizado por um ambiente de colaboração, ajuda mútua, valorização do trabalho duro, esforço, melhora pessoal, clarificação da contribuição e papel de cada aluno nas rotinas de êxito é fruto das práticas e atitudes adotadas consistentemente pelo professor” (LAWSON, 2022, p. 27).

Dentre os estudos analisados, Burgueño et al. (2022) verificaram os resultados motivacionais e perceberam que algumas estratégias utilizadas pelos professores podem auxiliar na motivação, a exemplo do fornecimento de escolha, o apoio a autonomia do aluno, o fornecimento de instruções úteis e um feedback valioso, bem como informações sobre a expectativa de comportamentos e competências para as aulas construindo, ainda, um ambiente socioemocional de apoio. Por outro lado, Chiappetta-Santana, Jesuino e Lima-Costa (2022) pontuaram que as práticas e atitudes do professor, bem como o relacionamento entre os estudantes influenciam a maneira como o aluno se relaciona com o ambiente e com a tarefa, corroborando com o que foi apresentado por Lawson (2022).

Complementarmente, as interações estabelecidas durante as aulas – entre professores e alunos – é capaz de gerar um ambiente de aprendizagem favorável que possa alcançar a aprendizagem no domínio afetivo (TERAOKA; KIRK, 2022). No estudo de Teraoka e Kirk (2022) os professores identificaram que criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem cometer erros e têm espaço para desenvolverem as relações com outros alunos é essencial para impulsionar a confiança. Além disso, perceberam que estabelecer objetivos apropriados e oferecer feedback positivo também auxiliam a aprendizagem afetiva.

Com o intuito de compreender a estrutura da afetividade e os conceitos que a definem, a Tabela 1 apresenta a linguagem utilizada por cada um dos estudos para explicar o que é a afetividade para ser utilizada no contexto pedagógico da EF.

Tabela 1 – Linguagem utilizada para descrever a Afetividade

Autor	Afetividade	Termos	Definição
Burgueño et al., 2022	Motivação	Resultados motivacionais	Não definido
Cañabate et al., 2018	Emoções	Positivas Ambíguas Negativas	Alegria e felicidade Surpresa Medo, tristeza e raiva
	Habilidades sociais	Habilidade de conversação Capacidade de resolver problemas interpessoais Habilidades básicas de interação social Habilidades relacionadas a sentimentos/opiniões e fazer amigos	Tom de voz e atitude positiva Saber negociar e se adaptar para encontrar uma solução Aceitação, saber agradecer e pedir desculpas Não discriminação, adaptação e ajudar
Chiappetta-Santana et al., 2022	Motivação	Motivação para aprender	Não definido
	Habilidades socioemocionais		Habilidades de entender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar metas, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de forma criativa e construtiva
Crespo et al., 2020	Habilidades socioafetivas	Empatia Assertividade Habilidades de relacionamento e socialização	Não definido Não definido Não definido

Tabela 1 (continuação)

Autor	Afetividade	Termos	Definição
Dyson et al., 2021	Competências da aprendizagem socioemocional (SEL)	Cooperação e liderança	Não definido
		Respeito e responsabilidade	Não definido
		Resolução de conflitos	Não definido
		Gestão emocional	Não definido
		Autoestima e motivação	Não definido
		Pensar	Não definido
Fernández-Río et al. - 2017	Respostas psicológicas	Gerir a si mesmo	Não definido
		Participar e contribuir	Não definido
		Relacionar-se com outros	Não definido
		Motivação intrínseca	Não definido
		Autonomia	Não definido
		Competência	Não definido
		Afinidade	Não definido
		Interesse/prazer	Não definido
		Tédio	Não definido
		Responsabilidade	Não definido
		Aprendizagem cooperativa	Não definido

Tabela 1 (continuação)

Autor	Afetividade	Termos	Definição
García-López e Gutiérrez, 2015		Assertividade	Não definido
Gil-Arias et al., 2017	Motivação	Empatia	Não definido
		Motivação autônoma	Com base na Teoria da Autodeterminação (SDT), é a participação pelo prazer de realizar a atividade
Gil-Madrona et al., 2016	Valores	Necessidades psicológicas básicas	Autonomia (comprometer-se com uma atividade por escolha própria), relacionamento (sentir-se parte do grupo) e competência (interagir eficientemente com o meio para se sentir competente)
		Prazer	Não definido
		Prazer	Não definido
		Esforço	Participação e prazer independentemente dos resultados do jogo
		Relações sociais	Desejo de melhorar, respeitar o adversário, valorizar o esforço para melhorar na competência motora
		Jogo limpo (fair-play)	Fazer amigos através das aulas de EF, ser tolerante e humilde
		Controle emocional	Respeito aos companheiros e adversários, respeito aos árbitros, aprender a ser um bom vencedor e a aceitar quando perder
		Respeito às regras	Manter a calma em situações difíceis, manter a calma e a ordem consigo mesmo e dentro da equipe independente do resultado do jogo. Reconhecer os próprios erros
			Aceitar as regras dos jogos e esportes; seguir as instruções do professor e aceitar os resultados

Tabela 1 (continuação)

Autor	Afetividade	Termos	Definição
Gil-Madroneira et al., 2020	Percepção afetiva	Afetos positivos	Emoções positivas favoráveis para o bem-estar
Herrero et al., 2021	Habilidades socioafetivas	Afetos negativos Empatia	Emoções negativas desfavoráveis para o bem-estar Não definido
		Assertividade	Não definido
		Relações sociais	Não definido
		Cooperação e liderança	Não definido
		Respeito e responsabilidade	Não definido
		Resolução de conflitos	Não definido
		Gestão emocional	Não definido
		Autoestima	Não definido
		Vitimização-agressão	Não definido
Huerta-Ojeda et al., 2021	Afetividade	Afetos positivos	Não definido
		Afetos negativos	Não definido
Ílker e Demirhan, 2013	Clima motivacional	Orientado à tarefa	Onde o indivíduo se coloca como referência de realização, desenvolvimento pessoal e esforço
		Performance-aproximação	O indivíduo concentra-se na obtenção de resultados positivos em termos de realização, desenvolvimento pessoal e esforço
		Performance-evitação	O indivíduo evita resultados negativos em realização, desenvolvimento pessoal e esforço

Tabela 1 (continuação)

Autor	Afetividade	Termos	Definição
Klemola et al., 2013	Compreensão emocional		Ocorre quando os sentimentos em comum são compartilhados entre as pessoas, quando há sintonia devido ao tempo de relacionamento, ou quando é possível sentir por outra pessoa indiretamente, seja recorrendo às próprias memórias emocionais ou recorrendo às respostas emocionais
Lamb et al. - 2021	Aprendizagem afetiva/ Qualidades pessoais	Motivação	Não definido
		Confiança e autoestima	Não definido
		Determinação e resiliência	Não definido
		Responsabilidade e liderança	Não definido
		Respeito e tolerância	Não definido
		Comunicação	Não definido
Luna et al., 2021	Competências socioemocionais	Competências intrapessoais	Capacidade de compreender as próprias emoções e de gerir o próprio pensamento, permitindo uma percepção precisa de si mesmo (autoconhecimento)
		Competências interpessoais	Capacidade de gerir e compreender o conceito de responsabilidade e relações sociais em diferentes contextos, promovendo interações saudáveis e positivas com os outros
	Esforços perfeccionistas	Auto-exigência	Perfeccionismo auto-orientado ou intrapessoal. Relacionado a estratégias de enfrentamento adequadas, afetividade positiva e ajustamento psicológico com relação às tarefas

Tabela 1 (continuação)

Autor	Afetividade	Termos	Definição
Malinauskas e Malinauskienė, 2021	Habilidades socioemocionais	Empatia Cooperação Autocontrole Otimismo Capacidade de compreender e analisar de emoções Avaliação e utilização de emoções	Habilidades para gerir emoções e sentimentos, ter cuidado e preocupação com o outro, solucionar problemas e ter relacionamentos positivos com o outro
Muñoz et al., 2017	Emoções	Emoções negativas Emoções positivas	Tristeza, raiva, medo e constrangimento Alegria, felicidade, humor e carinho
Pan et al., 2023	Motivação de aprendizagem	Valor Expectativa Afetividade Autoeficácia	Ponto de vista dos alunos sobre o por que eles se envolvem nas aulas Crença se conseguirão realizar uma tarefa Sentimentos dos alunos com relação ao que é necessário para exibir uma atitude positiva Crença dos estudantes quanto à capacidade de realizar tarefas com sucesso
	Prazer no esporte	Realização-intrínseca	Refere-se a preditores relacionados às percepções pessoas de competência e controle, como o alcance de metas relacionadas a tarefa e capacidade percebida

Tabela 1 (continuação)

Autor	Afetividade	Termos	Definição
		Realização-extrínseca	Refere-se a preditores relacionados às percepções pessoais de competência e controle derivadas de outras pessoas, como avaliação social positiva e reconhecimento social de realizações
		Não realização-intrínseca	Refere-se a preditores relacionados à atividade física e ao movimento, como sensações, tensão, ação, alegria e competição, como excitação;
		Não realização-extrínseca	Refere-se a preditores relacionados a aspectos não relacionados ao desempenho do esporte, como afiliação com colegas e interações positivas com professores/adultos envolvidos na experiência
	Responsabilidade	Esforço	Não definido
		Autodireção	Não definido
		Seguir regras	Não definido
		Respeitar os outros	Não definido
		Ajudar os outros	Não definido
		Cooperação	Não definido
Sgró et al., 2020	Aprendizagem afetiva	Nível de prazer	Nível de prazer e diversão positivo ou negativo
		Clima motivacional	Envolvimento relacionado ao ego ou à tarefa
Teraoka e Kirk, 2022	Domínio afetivo/Qualidades pessoais	Motivação	Não definido
		Confiança e autoestima	Não definido
		Determinação e resiliência	Não definido
		Respeito e tolerância	Não definido

Tabela 1 (continuação)

Autor	Afetividade	Termos	Definição
Teraoka et al., 2021	Aprendizagem afetiva	Motivação	Perspectiva da Teoria da Autodeterminação, onde a motivação é considerada como um conceito contínuo que enfatiza diferentes tipos de regulação do comportamento.
		Respostas emocionais	Prazer, interesse, satisfação, esforço, tédio, alegria, medo e preocupação
		Autoconceito	Refere-se às percepções descritivas e avaliativas que um indivíduo tem de si mesmo
		Resiliência	Capacidade de se recuperar do estresse ou de uma adversidade

Nota-se, conforme apresentado na Tabela 1 que a afetividade é nomeada de inúmeras formas, podendo estar atrelada às habilidades (CRESPO; MARTÍN; LÓPEZ, 2021; CAÑA-BATE et al., 2018; DYSON; HOWLEY; SHEN, 2021; CHIAPPETTA-SANTANA; JESUINO; LIMA-COSTA, 2022; FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017; GARCÍA-LÓPEZ; GUTIÉRREZ, 2015; GIL-MADRONA et al., 2020; MADRONA; SAMALOT-RIVERA; KOZUB, 2016; HERRERO; FERNÁNDEZ; PINO, 2021; LAMB et al., 2021; LUNA et al., 2021; MALINAUSKAS; MALINAUSKIENE, 2021; TERAOKA et al., 2020, 2020) ou ao ambiente (BURGUEÑO et al., 2022; CHIAPPETTA-SANTANA; JESUINO; LIMA-COSTA, 2022; GIL-ARIAS et al., 2017; ILKER; DEMIRHAN, 2013; PAN; HUANG; HSU, 2023). Embora todos os estudos tenham abordado a afetividade de alguma maneira, nem todos forneceram termos para explicá-la, bem como uma definição clara (CRESPO; MARTÍN; LÓPEZ, 2021; DYSON; HOWLEY; SHEN, 2021; FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017; GARCÍA-LÓPEZ; GUTIÉRREZ, 2015; HERRERO; FERNÁNDEZ; PINO, 2021; HUERTA-OJEDA; RIQUELME-VERA; YEOMANS-CABRERA, 2022; LAMB et al., 2021; PAN; HUANG; HSU, 2023; TERAOKA; KIRK, 2022; GIL-ARIAS et al., 2017; MADRONA; SAMALOT-RIVERA; KOZUB, 2016; BURGUEÑO et al., 2022). Nos casos em que definições foram apresentadas, apesar de certa similaridade, observou-se uma falta de consenso na literatura em relação à linguagem empregada para descrever a afetividade e seus componentes.

O ambiente de aula foi identificado, ainda, como significativo para a implementação de uma aprendizagem afetiva. Porém, faz-se necessário considerar as conexões, a dinâmica social da sala de aula e o ambiente para que seja possível aprimorar a motivação, a autodeterminação e o envolvimento dos alunos (LAMB et al., 2021). Sendo assim, Lamb et al. (2021) perceberam que a construção conjunta do ambiente auxiliou na mudança de percepção dos alunos sobre a Educação Física e na melhora dos níveis de desenvolvimento.

Compreendemos, então, que a afetividade está relacionada ao conjunto de fenômenos psíquicos que envolvem as emoções e a capacidade de expressá-las, a partir da interação e construção de relações sociais (LORENZONI, 2004; FERREIRA; RIBEIRO, 2019; SILVA; BASTOS, 2022) e que ela se estrutura a partir do corpo e das interações sociais (SILVA; BASTOS, 2022), com sua estrutura representada na Figura 2.

A relação com o corpo compreende às competências e habilidades socioemocionais – habilidades individuais – que podem ser intrapessoais (capacidade de reconhecer e gerir as próprias emoções) ou interpessoais (capacidade de relacionar-se e ter responsabilidade) (CASEL, 2023; CHIAPPETTA-SANTANA; JESUINO; LIMA-COSTA, 2022; LUNA et al., 2021) e; as interações sociais geradas no ambiente escolar entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-tarefa e professor-tarefa (AMES, 1992; GUIRAMAND, 2014; LAWSON, 2022) compreendem o ambiente afetivo, que depende da comunicação, da motivação influenciada pelas relações e das práticas e atitudes do professor durante a aula (LAWSON, 2022; ILKER; DEMIRHAN, 2013).

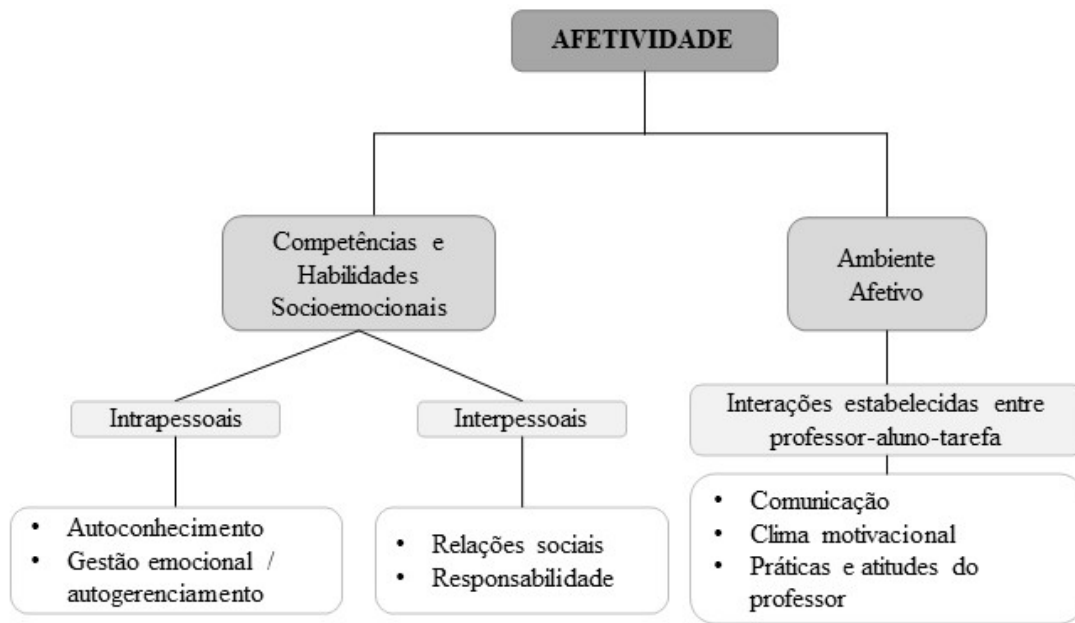


Figura 2 – Modelo de representação da estrutura da afetividade

Embora nesta fundamentação teórica a afetividade e os elementos que a envolvem sejam apresentados com sentidos abrangentes e com diferentes perspectivas, é indispensável mencionar que não é objeto deste estudo investigá-la em sua totalidade considerando todas as teorias que a envolvem. Buscamos entender como a afetividade é estruturada nos estudos analisados para, posteriormente, compreender como ela se relaciona com a prática pedagógica da Educação Física e de que forma pode ser explorada na construção de objetivos de aprendizagem e elaboração de tarefas.

5 A afetividade na prática pedagógica da Educação Física

A afetividade quando tratada no contexto escolar e na prática pedagógica não significa ausência de limites e regras no processo de ensino-aprendizagem, mas sim a promoção de condições afetivas que facilitem este processo (FERREIRA; RIBEIRO, 2019). A aprendizagem é influenciada por aspectos além dos cognitivos (CHIAPPETTA-SANTANA; JESUINO; LIMA-COSTA, 2022), e a eficácia do ensino “está intimamente ligada ao “clima escolar”, representado pelo desenvolvimento de uma adequada relação professor-aluno e aluno-aluno” (IUREA, 2015).

Teraoka et al. (2020), ao realizarem uma revisão sistemática sobre o tema, perceberam que existem diferentes maneiras de aprimorar a aprendizagem afetiva, entretanto, nem todas obtêm sucesso nos resultados de aprendizagem intentados. Apesar disso, o estudo revelou que proporcionar escolha nas tarefas aumenta a motivação intrínseca, diminui a extrínseca e a desmotivação, melhorando também a autonomia dos alunos (TERAOKA et al., 2020).

Os diferentes estudos analisados utilizaram diversos modelos pedagógicos para alcançarem resultados afetivos. Dois estudos utilizaram um modelo de integração entre o *Teaching Games for Understanding - TGfU* (PAN; HUANG; HSU, 2023; GIL-ARIAS et al., 2017) sendo que um deles utilizou a hibridização do TGfU com o *Sport Education – TGfU-SE* (PAN; HUANG; HSU, 2023). Os resultados obtidos foram efeitos positivos na motivação, no prazer desportivo, na responsabilidade, no desempenho do jogo (PAN; HUANG; HSU, 2023) e melhora na autonomia, competência e prazer relacionados à motivação (GIL-ARIAS et al., 2017). Dois estudos utilizaram o *Sport Education - SE* (FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017; GARCÍA-LÓPEZ; GUTIÉRREZ, 2015) e obtiveram resultados significativos na melhora da motivação intrínseca, autonomia, competência, interesse, na redução do tédio, no aprimoramento de responsabilidade social, relacionamento social, aprendizagem cooperativa (FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017) e na assertividade (GARCÍA-LÓPEZ; GUTIÉRREZ, 2015).

Luna et al. (2021) utilizaram um programa chamado “MoonN” fundamentado no modelo pedagógico SE. Os resultados confirmaram que o programa implementado impulsionou melhorias nas competências socioemocionais e as conclusões deste estudo apoiam o potencial desse modelo como um caminho eficaz para a educação emocional e para o aprimoramento da dimensão afetiva de pré-adolescentes.

A aprendizagem cooperativa (DYSON; HOWLEY; SHEN, 2021) e os jogos cooperativos (GIL-MADRONA et al., 2020) foram utilizados a fim de aprimorar habilidades socioemocionais e afetos vivenciados durante as aulas de EF. Quanto aos afetos, os positivos obtiveram maior percepção nos jogos populares cooperativos, enquanto os afetos negativos obtiveram a menor percepção, revelando que jogos cooperativos permitem o desenvolvimento de habilidades sociais

em um ambiente de aprendizagem positivo (GIL-ARIAS et al., 2017). Dyson, Howley e Shen (2021), corroboram ao perceberem que os resultados de aprendizagem na abordagem cooperativa – *Cooperative Learning* – na Educação Física se alinham e complementam os resultados da aprendizagem socioafetiva.

Outro modelo pedagógico utilizado nos estudos de intervenção foi o *Tactical Game Model* – TGM (SGRÔ et al., 2020). Os resultados foram significativamente mais altos no nível de prazer e no clima que envolve a tarefa. Na perspectiva prática, observaram que a utilização deste modelo centrado no jogo levou o professor a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem divertido e orientado à tarefa nas aulas de EF. Por fim, Lamb et al. (2021) utilizaram um modelo pedagógico ativista pautado na pedagogia do afeto e obtiveram resultados positivos tanto na motivação quanto nas emoções.

Além de modelos pedagógicos, foram utilizadas diferentes estratégias nas aulas regulares de EF para atingir resultados na dimensão afetiva, foram elas: a integração de valores e habilidades sociais nas aulas regulares de EF (MADRONA; SAMALOT-RIVERA; KOZUB, 2016), um programa de expressão corporal chamado “AYANA” (CRESPO; MARTÍN; LÓPEZ, 2021), a utilização de diferentes climas motivacionais (ILKER; DEMIRHAN, 2013), um programa inovador de treinamento de habilidades socioemocionais (MALINAUSKAS; MALINAUSKIENE, 2021), diferentes tipos de jogos – jogos cooperativos, jogos semicooperativos, jogos tradicionais, jogos de estratégia, jogos cooperativos em pequenos grupos e corridas de orientação – (CAÑABATE et al., 2018), e outro módulo de expressão corporal (HERRERO; FERNÁNDEZ; PINO, 2021). Apesar de utilizarem estratégias diferentes, os estudos apresentaram resultados positivos em pelo menos um desfecho relacionado à afetividade. Percebeu-se, ainda, a relevância da promoção de programas que tenham como objetivo desenvolver as habilidades socioafetivas dos estudantes (HERRERO; FERNÁNDEZ; PINO, 2021).

Segundo Ilker e Demirhan (2013), é crucial na prática pedagógica encorajar os estudantes, independentemente dos seus níveis de habilidade, promovendo experiências positivas que contribuam para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a EF e o aumento do nível de autoeficácia para atingir metas. Esta prática dos professores pode aprimorar questões relativas à motivação e o ambiente afetivo (ILKER; DEMIRHAN, 2013).

Apenas Pan, Huang e Hsu (2023), Luna et al. (2021) e Gil-Arias et al. (2017) detalharam como foi realizada a intervenção apresentando quais estratégias e elementos dos modelos pedagógicos foram ajustados com a intenção de alcançar o desenvolvimento de competências socioemocionais (LUNA et al., 2021) ou aprimorar a motivação (GIL-ARIAS et al., 2017), a motivação de aprendizagem, prazer no esporte e a responsabilidade (PAN; HUANG; HSU, 2023)

A ausência de descrição de cada intervenção reforça a ideia apresentada por Lamb et al. (2021) de que os professores sabem da relevância da aprendizagem no domínio afetivo, entretanto, esperam que os resultados desta aprendizagem sejam subprodutos da EF, sem considerá-los

como focos intencionais da aula. Por outro lado, resultados afetivos positivos foram encontrados quando professores apresentaram uma intencionalidade explícita e direta na aprendizagem afetiva procurando construir uma relação de confiança com seus alunos (TERAOKA; KIRK, 2022).

Burgueño et al. (2022) realizaram um estudo observacional e identificaram que os estilos motivacionais utilizados pelos professores com foco na tarefa (apoio às necessidades) tiveram efeitos nas experiências motivacionais positivas dos alunos. No caso de Klemola, Heikinaro-Johansson e O'Sullivan (2013) os professores de EF em formação perceberam que a utilização da aprendizagem socioemocional para alcançar resultados afetivos é positiva. Porém, constataram a dificuldade de aplicá-la durante as aulas, destacando a necessidade de modelos e descrições precisas de como trabalhar a afetividade no processo de ensino-aprendizagem da EF.

6 A afetividade na relação pedagógica entre objetivos de aprendizagem e desenho de tarefas

A eficácia do processo de ensino-aprendizagem está ligada à elaboração precisa e clara de objetivos de aprendizagem (FERRAZ; BELHOT, 2010). Isso requer um bom planejamento de conteúdo, procedimentos, atividades, recursos, estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação (FERRAZ; BELHOT, 2010). Desta forma, inclui-se no planejamento de conteúdo o desenho de tarefas (atividades de aprendizagem) como elemento relevante para a organização pedagógica (AMES, 1992).

Na perspectiva de Silverman, Subramaniam e Woods (1998), a elaboração da tarefa ocorre de forma contínua e necessita de refinamento conforme é aplicada, executada, avaliada e modificada, a depender da necessidade, visto que o engajamento do estudante frente a tarefa depende da forma como é estruturada e apresentada e como os estudantes interagem com ela (AMES, 1992).

Diante da importância de uma organização sólida do processo de ensino-aprendizagem, com objetivos claros e precisos (FERRAZ; BELHOT, 2010), tarefas bem estruturadas (AMES, 1992; SILVERMAN; SUBRAMANIAM; WOODS, 1998) em conformidade com os objetivos propostos, e considerando a intencionalidade do professor (LAMB et al., 2021), o modelo apresentado na Figura 3 representa a proposta do caminho a ser percorrido pelo professor, bem como os "eixos" a serem ponderados na prática pedagógica da EF.

O Modelo apresenta todos os aspectos que precisam ser intentados pelo professor para atingir uma educação que seja integral (FREIRE, 1991) e que considere outras dimensões além da cognitiva (MOLL et al., 2013). Ademais, faz-se necessário respeitar a indissociabilidade e a complementariedade das dimensões (FERREIRA; RIBEIRO, 2019; LEITE, 2012).

O eixo de conteúdo representa aquele escolhido pelo professor para atingir os objetivos propostos. Os estudos analisados apresentaram diversos conteúdos, a exemplo dos diferentes tipos de jogos (tradicional, cooperativos, semi-cooperativos) (CAÑABATE et al., 2018; GIL-MADRONA et al., 2020; DYSON; HOWLEY; SHEN, 2021), esportes como basquete (PAN; HUANG; HSU, 2023), vôlei (SGRÔ et al., 2020; GIL-ARIAS et al., 2017), ultimate frisbee (GIL-ARIAS et al., 2017), ringo polonês (LUNA et al., 2021), expressão corporal e a dança (CRESPO; MARTÍN; LÓPEZ, 2021; HERRERO; FERNÁNDEZ; PINO, 2021), visando atingir resultados especificamente afetivos. No contexto brasileiro, os documentos norteadores como a BNCC 2018 e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (GDF, 2018) apresentam os conteúdos inerentes à cultura corporal para as fases e etapas da Educação Básica com o intuito de auxiliar o planejamento pedagógico. Este planejamento precisa estar de acordo com um currículo integrado "que preconiza a definição de objetivos e conteúdos contextuais, flexíveis,



Figura 3 – Modelo de representação da integração entre dimensões, conteúdo e abordagens na relação pedagógica entre objetivo e tarefa na EF

interdisciplinares e que evidenciam a indissociabilidade entre a teoria e a prática" (GDF, 2018, p.110).

Os resultados da análise desta revisão mostraram que foram utilizados tanto modelos pedagógicos - *TGfU*, *TGfU-SE*, *SE*, *TGM*, *Cooperative Learning* - (DYSON; HOWLEY; SHEN, 2021; PAN; HUANG; HSU, 2023; GIL-ARIAS et al., 2017; FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; MÉNDEZ-ALONSO, 2017; GARCÍA-LÓPEZ; GUTIÉRREZ, 2015; LUNA et al., 2021) quanto diferentes estratégias em aulas regulares de EF para operacionalizar os conteúdos citados anteriormente (MADRONA; SAMALOT-RIVERA; KOZUB, 2016; CRESPO; MARTÍN; LÓPEZ, 2021; ILKER; DEMIRHAN, 2013; MALINAUSKAS; MALINAUSKIENE, 2021; HERRERO; FERNÁNDEZ; PINO, 2021; CAÑABATE et al., 2018) como um meio que o professor acatará para desenhar as tarefas e atingir os resultados esperados. Sendo assim, consideramos o eixo da abordagem como o meio a ser considerado na construção de estratégias para operacionalizar os objetivos e estruturar as tarefas com base na metodologia selecionada.

O modelo representa uma proposta para auxiliar a prática pedagógica dos professores de Educação Física a fim de possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo com intencionalidade em todas as dimensões, especialmente afetiva, visto que há uma escassez de estudos que buscam examinar a eficácia de estratégias de intervenção voltadas para o desenvolvimento de aspectos relativos à afetividade (OLIVEIRA; MUSZKAT, 2021). Contudo, ressaltamos que o modelo apresentado constitui uma proposta e requer validação por meio de eventuais investigações em trabalhos futuros.

7 Conclusão

Este estudo buscou compreender a estrutura da afetividade e como ela se relaciona pedagogicamente com o objetivo de aprendizagem e o desenho de tarefas para construção de unidades didáticas na Educação Física, com base em uma revisão narrativa da literatura. Concluímos, então, que a afetividade é relevante para o desenvolvimento global do indivíduo, mas nem sempre é intencionalmente desenhada nas tarefas das aulas de EF. Os motivos identificados nesta revisão para justificar a ausência do desenho de tarefas no contexto afetivo foram a pulverização e falta de consenso na linguagem utilizada e a limitação de recursos e competências por parte dos profissionais para promoverem esta aprendizagem (TERAOKA; KIRK, 2022).

Desta forma, elaboramos porpostas de modelos para construir uma linguagem que subsidie a atuação do professor de EF para que ele intencionalmente identifique, nomeie e aborde a afetividade durante as aulas. Para tanto, entendemos a afetividade como uma condição inata ao ser humano que ocorre a partir de um conjunto de fenômenos psíquicos manifestados por meio de emoções (FERREIRA; RIBEIRO, 2019) e que divide-se em habilidades socioemocionais e ambiente afetivo.

As habilidades referem-se às capacidades individuais e podem ser intencionalmente trabalhadas pelo professor de EF visando o aprimoramento de competências para reconhecer e gerir as próprias emoções e para relacionar-se de forma positiva e saudável. O ambiente diz respeito às relações estabelecidas entre professores, alunos e tarefas propostas no ambiente de aula. A sua construção depende de uma boa comunicação, do clima motivacional e das práticas do professor para favorecer a aprendizagem afetiva.

No contexto da prática pedagógica, a busca pelos resultados afetivos se dá por meio da organização de objetivos de aprendizagem e desenho de tarefas que busquem aprimorar o desenvolvimento da dimensão afetiva, além da motora e cognitiva. Para isso, são elaboradas estratégias metodológicas (modelos pedagógicos, abordagens, programas educacionais específicos) e conteúdos que envolvam a cultura de movimento que facilitem este processo.

Os modelos pedagógicos propostos neste trabalho para representar a afetividade e a relação objetivo-tarefa não foram validados, caracterizando uma limitação deste estudo. Sugerimos que novos estudos realizem a validação dos modelos, bem como utilizem no contexto educacional brasileiro, considerando que nenhum estudo de intervenção analisado neste trabalho foi realizado no Brasil.

Referências

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, American Psychological Association, v. 84, n. 3, p. 261, 1992. Citado 4 vezes nas páginas 10, 19, 29 e 34.
- APA. *Affectivity*. 2023. Disponível em: <<https://dictionary.apa.org/affectivity>>. Citado na página 16.
- BABAKR, Z.; MOHAMEDAMIN, P.; KAKAMAD, K. Piaget's cognitive developmental theory: Critical review. *Education Quarterly Reviews*, v. 2, n. 3, 2019. Citado na página 9.
- BAETHGE, C.; GOLDBECK-WOOD, S.; MERTENS, S. Sanra—a scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research integrity and peer review*, BioMed Central, v. 4, n. 1, p. 1–7, 2019. Citado na página 13.
- BRASIL et al. *Base Nacional Comum Curricular*. [S.l.], 2018. Citado 2 vezes nas páginas 10 e 34.
- BURGUEÑO, R. et al. Students' motivational experiences across profiles of perceived need-supportive and need-thwarting teaching behaviors in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Taylor & Francis, p. 1–15, 2022. Citado 4 vezes nas páginas 18, 20, 29 e 33.
- CAÑABATE, D. et al. Analysing emotions and social skills in physical education. *Sustainability*, 2018, vol. 10, núm. 5, p. 1585, MDPI (Multidisciplinary Digital Publishing Institute), 2018. Citado 5 vezes nas páginas 18, 29, 32, 34 e 35.
- CASEL. *What is the CASEL Framework?* 2023. Disponível em: <<https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>>. Citado 2 vezes nas páginas 17 e 29.
- CHIAPPETTA-SANTANA, L. H. B.; JESUINO, A. D. S. A.; LIMA-COSTA, A. R. Learning motivation, socioemotional skills and school achievement in elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, SciELO Brasil, v. 32, 2022. Citado 4 vezes nas páginas 18, 20, 29 e 31.
- CLARK, J. E. On the problem of motor skill development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Taylor & Francis, v. 78, n. 5, p. 39–44, 2007. Citado na página 9.
- CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do colégio brasileiro de cirurgiões*, SciELO Brasil, v. 34, p. 428–431, 2007. Citado na página 13.
- CRESPO, J. M. A.; MARTÍN, M. M.; LÓPEZ, I. G. Influencia de la expresión corporal en el desarrollo de las habilidades socioafectivas en educación secundaria. *Movimento*, SciELO Brasil, v. 26, 2021. Citado 6 vezes nas páginas 18, 19, 29, 32, 34 e 35.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, Taylor & Francis, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000. Citado na página 19.

- DYSON, B.; HOWLEY, D.; SHEN, Y. 'being a team, working together, and being kind': Primary students' perspectives of cooperative learning's contribution to their social and emotional learning. *Physical education and sport pedagogy*, Taylor & Francis, v. 26, n. 2, p. 137–154, 2021. Citado 7 vezes nas páginas 17, 18, 29, 31, 32, 34 e 35.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; MÉNDEZ-ALONSO, D. Efectos de dos formatos instructivos, educación deportiva e instrucción directa, en la respuesta psicológica de estudiantes de secundaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, v. 6, n. 2, p. 9–20, 2017. Citado 6 vezes nas páginas 18, 19, 20, 29, 31 e 35.
- FERRAZ, A. P. d. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & produção*, SciELO Brasil, v. 17, p. 421–431, 2010. Citado na página 34.
- FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de henri wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, n. 36, p. 21–38, 2010. Citado 3 vezes nas páginas 9, 10 e 16.
- FERREIRA, G. R.; RIBEIRO, P. R. M. A importância da afetividade na educação. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 21, n. 1, p. 88–103, 2019. Citado 7 vezes nas páginas 9, 10, 16, 29, 31, 34 e 36.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. [S.l.]: Scipione São Paulo, 1991. Citado 2 vezes nas páginas 9 e 34.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. [S.l.]: AMGH Editora, 2013. Citado na página 9.
- GARCÍA-LÓPEZ, L. M.; GUTIÉRREZ, D. The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Taylor & Francis, v. 20, n. 1, p. 1–16, 2015. Citado 4 vezes nas páginas 18, 29, 31 e 35.
- GARDNER, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. [S.l.]: Fondo de cultura económica, 2016. Citado na página 17.
- GDF. *Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental*. [S.l.], 2018. Citado 2 vezes nas páginas 34 e 35.
- GIL-ARIAS, A. et al. Impact of a hybrid tgfu-sport education unit on student motivation in physical education. *PloS one*, Public Library of Science San Francisco, CA USA, v. 12, n. 6, p. e0179876, 2017. Citado 6 vezes nas páginas 18, 29, 31, 32, 34 e 35.
- GIL-MADRONA, P. et al. Affectivity and motor interaction in popular motor games at school. *Apunts Educación Física y Deportes*, v. 36, n. 139, p. 42–48, 2020. Citado 4 vezes nas páginas 18, 29, 31 e 34.
- GOLEMAN, D.; JANKOWSKI, A. *Inteligência emocional*. [S.l.]: Media Rodzina of Poznań, 1997. Citado 2 vezes nas páginas 17 e 18.
- GREEFF, J. W. D. et al. Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, Elsevier, v. 21, n. 5, p. 501–507, 2018. Citado na página 9.

GRZYBOWSKI, S. J. et al. The words of affectivity. affect, category, and social evaluation norms for 400 polish adjectives. *Frontiers in Psychology*, Frontiers Media SA, v. 12, p. 683012, 2021. Citado na página 16.

GUIRAMAND, M. Estado do conhecimento sobre a afetividade na aprendizagem na iniciação esportiva: influências da relação professor/treinador-aluno. *Educação Por Escrito*, v. 5, n. 2, p. 178–193, 2014. Citado 2 vezes nas páginas 19 e 29.

HERRERO, M. D. A.; FERNÁNDEZ, C. M. G.; PINO, M. d. C. G. del. Efectividad de un programa educativo en educación física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF), n. 41, p. 492–501, 2021. Citado 4 vezes nas páginas 29, 32, 34 e 35.

HUERTA-OJEDA, Á. C.; RIQUELME-VERA, G.; YEOMANS-CABRERA, M. M. Affectivity and physical habits in adolescents: A systematic review. *Universidad y Salud*, Universidad de Nariño, v. 24, n. 1, p. 65–75, 2022. Citado na página 29.

ILKER, G. E.; DEMIRHAN, G. he effects of different motivational climates on students' achievement goals, motivational strategies and attitudes toward physical education. *Educational Psychology*, 2013. Citado 4 vezes nas páginas 18, 29, 32 e 35.

IUREA, C. Classroom environment between stimulation and discouragement. teacher's contribution to creating a new socio-affective environment favoring the teacher-student communication. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, v. 203, p. 367–373, 2015. Citado 2 vezes nas páginas 19 e 31.

KIRK, D. *Precurity, critical pedagogy and physical education*. [S.l.]: Routledge, 2019. Citado na página 9.

KLEMOLA, U.; HEIKINARO-JOHANSSON, P.; O'SULLIVAN, M. Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in pete in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Taylor & Francis, v. 18, n. 1, p. 28–41, 2013. Citado 2 vezes nas páginas 18 e 33.

KOCHHANN, A.; ROCHA, V. A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de piaget, vygotsky e wallon. *SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX)*, v. 1, 2015. Citado na página 10.

LAMB, C. A. et al. Pupils' motivational and emotional responses to pedagogies of affect in physical education in scottish secondary schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, MDPI, v. 18, n. 10, p. 5183, 2021. Citado 5 vezes nas páginas 18, 19, 29, 32 e 34.

LAWSON, G. V. *Manual da Metodologia InMotion: Neurociência aplicada às práticas do esporte educacional*. [S.l.]: Câmara Brasileira do Livro, 2022. Citado 2 vezes nas páginas 20 e 29.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, SciELO Brasil, v. 24, p. 162–173, 2013. Citado na página 20.

- LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 20, n. 2, p. 355–368, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 9 e 34.
- LORENZONI, N. V. Vínculo afetivo e aprendizagem. *Porto Alegre, EST*, 2004. Citado 3 vezes nas páginas 9, 10 e 29.
- LUNA, P. et al. Impact of the moon physical education program on the socio-emotional competencies of preadolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, MDPI, v. 18, n. 15, p. 7896, 2021. Citado 6 vezes nas páginas 19, 29, 31, 32, 34 e 35.
- MADRONA, P. G.; SAMALOT-RIVERA, A.; KOZUB, F. M. Acquisition and transfer of values and social skills through a physical education program focused in the affective domain. *Motricidade*, v. 12, n. 3, p. 32–38, 2016. Citado 4 vezes nas páginas 11, 29, 32 e 35.
- MAHONEY, A. A. et al. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*, Edições Loyola São Paulo, v. 2, p. 13–24, 2004. Citado na página 16.
- MALINAUSKAS, R.; MALINAUSKIENE, V. Training the social-emotional skills of youth school students in physical education classes. *Frontiers in psychology*, Frontiers Media SA, v. 12, p. 741195, 2021. Citado 4 vezes nas páginas 18, 29, 32 e 35.
- MENA, I.; ROMAGNOLI, C.; VALDÉS, A. ¿ qué son las habilidades socio afectivas y éticas. *Recuperado el*, v. 21, 2007. Citado 2 vezes nas páginas 17 e 18.
- MOLL, J. et al. Diretrizes curriculare nacionais da educação básica. 2013. Citado 2 vezes nas páginas 10 e 34.
- MUÑOZ, V. A.; ROQUE, J. I. A.; LUCAS, J. L. Y. Jugar en positivo: género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, v. 3, n. 129, p. 51–63, 2017. Citado na página 18.
- OLIVEIRA, P. V. d.; MUSZKAT, M. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 91–103, 2021. Citado 3 vezes nas páginas 9, 17 e 35.
- PAGE, M. J. et al. The prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International journal of surgery*, Elsevier, v. 88, p. 105906, 2021. Citado na página 13.
- PAN, Y.-H.; HUANG, C.-H.; HSU, W.-T. A comparison of the learning effects between tgfus and tgfus on learning motivation, sport enjoyment, responsibility, and game performance in physical education. *Frontiers in Psychology*, Frontiers Media SA, v. 14, p. 1165064, 2023. Citado 6 vezes nas páginas 18, 29, 31, 32, 34 e 35.
- PAYTON, J. et al. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. technical report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, ERIC, 2008. Citado na página 11.
- PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; PETRI, S. M. Teoria da autodeterminação: Relações e motivações. In: *USP International Conference in Accounting*. [S.l.: s.n.], 2019. v. 19. Citado na página 20.
- RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, SciELO Brasil, v. 27, p. 403–412, 2010. Citado na página 16.

- SÁNCHEZ-OLIVA, D. et al. Prediction of positive behaviors in physical education: A self-determination theory perspective//predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, v. 19, n. 2, 2014. Citado na página 19.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Instituto Ayrton Senna*, 2014. Citado 3 vezes nas páginas 4, 5 e 11.
- SECCO, D. M. E. G.; OLIVEIRA, V. de. *Afetividade no esporte escolar: o caso do basquetebol*. [S.l.]: Editora Appris, 2017. Citado 2 vezes nas páginas 9 e 16.
- SGRÔ, F. et al. Assessing the effect of different teaching strategies on students' affective learning outcomes during volleyball lessons. *Journal of Physical Education and Sport*, Universitatea din Pitesti, v. 20, p. 2136–2142, 2020. Citado 5 vezes nas páginas 11, 18, 19, 32 e 34.
- SILVA, D. N. da; BASTOS, L. d. C. S. L. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contributos da teoria de henri wallon. *Debates em Educação*, v. 14, p. 605–620, 2022. Citado 4 vezes nas páginas 10, 16, 17 e 29.
- SILVA, M. H. S.; LOPES, J. P. Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrônica de Educação e Psicologia*, v. 7, p. 12–31, 2016. Citado na página 10.
- SILVERMAN, S.; SUBRAMANIAM, P. R.; WOODS, A. M. Task structures, student practice, and skill in physical education. *The Journal of Educational Research*, Taylor & Francis, v. 91, n. 5, p. 298–307, 1998. Citado 2 vezes nas páginas 10 e 34.
- TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. d. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, RS, v. 36, n. 02, p. 262–271, 2013. Citado na página 16.
- TERAOKA, E. et al. Affective learning in physical education: A systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, Human Kinetics, v. 40, n. 3, p. 460–473, 2020. Citado 6 vezes nas páginas 9, 11, 18, 19, 29 e 31.
- TERAOKA, E.; KIRK, D. Exploring pupils' and physical education teachers' views on the contribution of physical education to health and wellbeing in the affective domain. *Sport, Education and Society*, Taylor & Francis, v. 27, n. 8, p. 935–945, 2022. Citado 6 vezes nas páginas 4, 5, 20, 29, 33 e 36.
- WATSON, D.; TELLEGEN, A. Toward a consensual structure of mood. *Psychological bulletin*, American Psychological Association, v. 98, n. 2, p. 219, 1985. Citado na página 16.
- ZENG, N. et al. Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed research international*, Hindawi, v. 2017, 2017. Citado na página 9.