

## A afetividade na sala de aula: uma análise da perspectiva docente nos anos iniciais

**Maria Emília Tenório Cavalcanti de Albuquerque**

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), PE, Brasil

**Juliana Galindo de Oliveira Pontes**

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), PE, Brasil

**Maria do Carmo de Albuquerque Braga**

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), PE, Brasil

**Josiene de Melo Silva**

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, PE, Brasil

### RESUMO

Este artigo analisa como docentes do 1º ano do Ensino Fundamental compreendem e mobilizam a afetividade na relação pedagógica com seus alunos, bem como as implicações dessa compreensão para os processos de aprendizagem. O objetivo é identificar as percepções docentes acerca da afetividade e de que modo ela se expressa no fazer pedagógico cotidiano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com três professoras de uma escola pública do Agreste de Pernambuco, por meio da aplicação de questionários com questões abertas. Os dados foram organizados e analisados a partir de categorias interpretativas. Os resultados indicam que, embora as docentes reconheçam a importância da afetividade no contexto escolar, sua compreensão permanece restrita, sendo predominantemente associada a atitudes de cuidado e carinho, sem articulação consistente com as dimensões cognitivas e sociais do desenvolvimento infantil. Conclui-se que essa visão limitada compromete o potencial pedagógico da afetividade, entendida como elemento indissociável dos processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Vínculos afetivos. Relação pedagógica. Ensino-aprendizagem. Cognição.

### Affectivity in the classroom: an analysis of teachers' perspectives in the early years of elementary education

### ABSTRACT

This article analyzes how first-grade elementary school teachers understand and mobilize affectivity in the pedagogical relationship with their students, as well as the implications of this understanding for learning processes. The aim is to identify teachers' perceptions of affectivity and how it is expressed in everyday pedagogical practice. This is a qualitative study conducted with three teachers from a public school in the Semi-arid region of

Pernambuco, using questionnaires with open-ended questions. The data were organized and analyzed based on interpretative categories. The results indicate that, although teachers recognize the importance of affectivity in the school context, their understanding remains limited, being predominantly associated with attitudes of care and affection, without consistent articulation with the cognitive and social dimensions of child development. It is concluded that this restricted view compromises the pedagogical potential of affectivity, understood as an element inseparable from teaching and learning processes.

**Keywords:** Affective bonds. Pedagogical relationship. Teaching–learning. Cognition.

## 1 INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a organização das práticas pedagógicas e das interações cotidianas desempenha papel decisivo na construção das bases cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Entre os elementos que compõem esse processo, destaca-se a relação professor-aluno, cuja dinâmica influencia diretamente a adaptação escolar, o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes.

Autores como Piaget, Vygotsky, Wallon e demais estudiosos do campo da psicologia e da educação abordam, sob diferentes perspectivas, a relação afetividade-cognição-aprendizagem, e argumentam que a afetividade está associada não apenas às emoções dos sujeitos, mas ao próprio desenvolvimento das inteligências e consolidação dos saberes. Foi a partir desses autores que o tema da afetividade ganhou espaço nas discussões pedagógicas e, conseqüentemente, passaram a configurar objeto de estudo e análise nos processos formativos que envolvem docentes e estudantes.

Apesar de ser um tema familiar, a afetividade ainda é, com frequência, compreendida de modo superficial, sendo muitas vezes reduzida a gestos de carinho ou a uma afeição de cunho quase materno. No entanto, a dimensão afetiva no contexto educacional extrapola essas concepções restritas, manifestando-se nas práticas de ensino por meio de atitudes como acolhimento, incentivo, respeito, atenção, dedicação e empatia.

Do mesmo modo, é preciso reconhecer que a afetividade também pode assumir um viés negativo nas relações humanas, especialmente quando marcada pela indiferença, pela desvalorização ou pela ausência de sensibilidade nas interações pedagógicas.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este trabalho consiste em investigar como docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem a afetividade e de que modo articulam essa compreensão ao processo de aprendizagem. A partir desse tema gerador buscou-se, como objetivo geral, analisar as percepções docentes sobre afetividade e suas implicações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais<sup>1</sup>. Nessa sequência, os objetivos específicos incluem identificar como as docentes conceituam afetividade; compreender como a afetividade é expressa em suas práticas pedagógicas e analisar como percebem sua relação com o desempenho e o comportamento dos alunos.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, com apoio descritivo e explicativo. Para se obter uma análise mais pontual, participaram da pesquisa três docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, com diferentes tempos de experiência docente, identificadas no segmento de análise como S1, S2 e S3. A escolha das participantes levou em consideração a disponibilidade e o envolvimento delas com práticas pedagógicas em turmas de alfabetização, no município de Garanhuns-PE, cidade onde está situada a instituição de ensino superior com a qual se vincula as autoras do trabalho.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionário composto por seis perguntas abertas, elaborado para identificar concepções sobre afetividade, suas formas de expressão e relações percebidas com o processo de aprendizagem. Os procedimentos seguiram a Resolução nº 510/2016, assegurando anonimato e uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos.

A análise dos dados ocorreu em três etapas: (1) pré-análise, com leitura das respostas; (2) categorização, com agrupamento das falas a partir de regularidades temáticas; e (3) interpretação, relacionando os achados com o referencial teórico. As categorias construídas foram: (a) concepções de afetividade; (b) desenvolvimento da afetividade na criança; (c) manifestações da afetividade no cotidiano escolar; (d) relações entre afetividade e aprendizagem; e (e) práticas cotidianas mediadas pelo afeto.

Em resumo, a fundamentação teórica e metodologias adotadas neste trabalho não se configuram como uma abordagem unilateral sobre a afetividade no contexto escolar nos Anos

---

<sup>1</sup> Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa realizada em 2024, no âmbito da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). O estudo foi desenvolvido de forma mais ampla como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na referida instituição, contando com a participação das professoras colaboradoras, que também figuram como autoras deste artigo.

Iniciais do Ensino Fundamental, mas como um recorte teórico-epistemológico que reconhece a complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de uma escolha analítica que considera a dinâmica indissociável entre emoção e cognição, compreendendo a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e das interações pedagógicas. Nesse sentido, o estudo fundamenta-se nos aportes clássicos de Piaget, Vygotsky e Wallon, cujas contribuições evidenciam o papel da afetividade na construção do conhecimento, articulando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Além desses referenciais, o estudo dialoga com outros autores e com investigações recentes sobre a temática, provenientes de diferentes campos do saber, que reforçam a compreensão da afetividade como elemento central nos processos de aprendizagem, na tomada de decisão e na constituição das relações educativas.

## 2 DA TRANSMISSÃO À INTERAÇÃO NAS NOÇÕES DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo complexo e dinâmico que se desenvolve nas interações que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento, com o meio e com outros indivíduos. Embora os seres humanos tenham a capacidade singular de aprender e elevar progressivamente o nível de complexidade dos conhecimentos produzidos, o acesso a esses saberes não ocorre de forma igualitária, o que contribui para a manutenção de desigualdades culturais e educacionais. Nesse cenário, compreender como se aprende implica considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também os vínculos afetivos que sustentam a participação, o interesse e o engajamento do aluno no ambiente escolar.

Segundo Piaget (1976, p. 16)

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

Assim como em Piaget, diversas teorias buscaram explicar as razões e o desenvolvimento da aprendizagem, oferecendo perspectivas convergentes e, por vezes, contraditórias. No curso dessas investigações, as concepções idealistas, que tratam o

conhecimento como algo universal e abstrato, contrastam com abordagens histórico-sociais, que afirmam que a aprendizagem é mediada pela cultura e pelas relações sociais. A pluralidade dessas interpretações evidencia que aprender é um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, sociais e afetivas que não se encerram no olhar ortodoxo de muitas teorias.

Nesta pesquisa, recuperam-se quatro concepções fundamentais para a compreensão da aprendizagem e, especialmente, de sua articulação com a afetividade: a empirista, a inatista, a construtivista e a histórico-cultural. A retomada dessas perspectivas teóricas tem como objetivo investigar as implicações pedagógicas da afetividade tanto para a atuação docente quanto para os processos de aprendizagem dos discentes. Cada concepção apresenta formas distintas de compreender a relação entre sujeito, objeto e interação, o que resulta em diferentes interpretações acerca do papel da afetividade no contexto educativo e orienta práticas pedagógicas específicas.

Giusta (1985, p. 26) explica que as concepções empiristas afirmam o primado da experiência sensorial, compreendendo o sujeito como “tábula rasa”, moldado pelos estímulos externos que recebe. A aprendizagem, nessa abordagem, reduz-se à associação de ideias formadas a partir da observação, configurando uma simples cópia do real. Inserida no contexto do behaviorismo, essa visão privilegia a ação do ambiente sobre o comportamento e negligencia fatores internos, entre eles, a afetividade. Assim, o afeto aparece como elemento secundário ou irrelevante, já que a aprendizagem seria explicada prioritariamente por reforços e respostas observáveis.

Em oposição, a teoria inatista afirma que o desenvolvimento do sujeito depende de disposições internas pré-determinadas. Aquino (1998) observa que, nessa concepção, a educação tem papel limitado, pois o aluno aprende apenas aquilo que suas capacidades inatas permitem. A afetividade, nesse modelo, aparece de forma implícita e pouco desenvolvida, uma vez que se pressupõe que grande parte das condutas, inclusive emocionais, é biologicamente determinada.

A teoria construtivista de Piaget (1995) apresenta uma compreensão mais ampla da aprendizagem ao afirmar que o conhecimento é construído por meio da ação do sujeito sobre o meio. Ao enfatizar o processo de equilíbrio e a reorganização das estruturas cognitivas, Piaget (2014) integra afetividade e cognição, reconhecendo que as emoções regulam o interesse e a energia necessária para a criança manter-se em atividade. Assim, embora a ênfase piagetiana

seja cognitiva, a afetividade aparece como força motivadora indispensável para o avanço do pensamento.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1989) amplia essa relação ao posicionar a afetividade como componente estrutural do desenvolvimento humano. Segundo o autor, sujeito e objeto são construídos historicamente, e a aprendizagem ocorre através da mediação social, especialmente pela linguagem.

Vygotsky (2010, p. 108) afirma que, embora aprendizagem e desenvolvimento não sejam equivalentes, uma organização adequada da aprendizagem pode promover o desenvolvimento de processos internos. Nesse sentido, a afetividade desempenha papel decisivo na qualidade das relações sociais que sustentam a aprendizagem, já que as emoções influenciam a forma como a criança participa das interações, internaliza significados e estabelece vínculos com docentes e colegas.

Assim, ao analisar essas quatro concepções, observa-se que cada uma contribui de maneira distinta para compreender a afetividade no contexto dos anos iniciais. Enquanto empiristas e inatistas a relegam a um papel secundário ou pré-determinado, construtivistas e histórico-culturais situam a afetividade como elemento regulador, mediador e constitutivo da aprendizagem. Essa compreensão reforça que aprender é um processo que envolve tanto a construção intelectual quanto a qualidade das relações interpessoais que sustentam o ambiente educativo.

### 3 AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO CONSTITUTIVA DA APRENDIZAGEM

A afetividade constitui um dos pilares da aprendizagem e ocupa posição central nas interações entre docentes e alunos. Quando o ambiente escolar se organiza a partir de relações pautadas no respeito, na colaboração e na valorização dos vínculos interpessoais, cria-se um espaço propício ao desenvolvimento integral das crianças.

Segundo Sousa *et al.* (2023, p. 4-5), a afetividade pode ser entendida como

A capacidade de experimentar uma coleção de sentimentos estimulantes, como emoções, desejos e tendências, é chamada de afetividade. Ela é descrita como a força exercida por esses fenômenos no caráter de um indivíduo, sendo importante no processo de aprendizagem humana, pois está presente em todos os aspectos da vida, influenciando profundamente o crescimento cognitivo, pois a aprendizagem ocorre pela via afetiva.

Sabendo disso, é preciso compreender que, no cotidiano da sala de aula, a relação docente–discente envolve desafios que exigem sensibilidade e intencionalidade pedagógica. A escuta atenta, a mediação de conflitos, o uso cuidadoso da linguagem e o acompanhamento das descobertas dos alunos vão além da transmissão de conteúdos: representam práticas que articulam dimensões afetivas, sociais e cognitivas do desenvolvimento. Assim, a atuação do professor poderá contribuir tanto para o progresso acadêmico quanto para a formação emocional e social das crianças.

A afetividade leva em conta a atividade interna e o dinamismo mental dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva dialoga diretamente com a postura do educador em sala de aula, favorecendo a construção de aprendizagens significativas sustentadas pela afetividade e pelo respeito mútuo. Isso ocorre porque as necessidades e os interesses dos alunos atuam como forças dinâmicas que energizam e orientam a atividade intelectual.

Quando a sala de aula se torna um espaço permeado por relações de confiança, o ensino e a aprendizagem tornam-se mais eficazes e prazerosos. Nesse contexto, os alunos demonstram maior disposição para aprender, enquanto os docentes se sentem mais motivados, fortalecendo a troca de conhecimentos e a construção coletiva do saber.

Nessa mesma linha, em Wallon (2008, p.73) compreendemos que

[...] a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico.

Em outras palavras, inteligência, aprendizagem e afetividade constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Essa inter-relação se manifesta, no contexto escolar, nas relações estabelecidas entre docentes e alunos, as quais se constroem por meio da socialização dos saberes e do reconhecimento das experiências individuais de cada criança.

Nesse processo, a afetividade desempenha papel central, pois, embora esteja associada às emoções, aos sentimentos e às paixões, não se limita a esses fenômenos. Trata-se de um conceito mais abrangente, que os integra e os organiza. Assim, para compreender sua relevância no processo de aprendizagem, torna-se necessário diferenciá-la de suas manifestações

específicas e reconhecê-la como uma dimensão que atravessa e articula os processos emocionais e sociais vivenciados pela criança.

Conforme apontam Santos, Ferreira e Cruz (2024, p. 3), na perspectiva da teoria de Piaget, a afetividade refere-se a tudo o que nos afeta e influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. Isso significa que os processos intelectuais não se desenvolvem de forma neutra ou isolada, mas são continuamente atravessados por vivências emocionais que conferem significado às experiências.

Nesse sentido, as emoções e os sentimentos atuam como elementos que podem favorecer ou dificultar a construção do conhecimento, interferindo na motivação, na atenção e no engajamento do sujeito frente às situações de aprendizagem. Assim, reconhecer a afetividade como parte constitutiva do desenvolvimento humano permite compreender seu papel essencial na articulação entre cognição, experiência e aprendizagem.

Bowlby (1982, p. 35) explica que as emoções representam fenômenos afetivos elementares e amplamente independentes, de caráter geralmente hereditário ou congênito, observáveis tanto em diversas espécies animais quanto no ser humano ainda antes do nascimento. Os sentimentos, por sua vez, constituem fenômenos afetivos mais complexos, pois se relacionam a elementos representativos; já as paixões caracterizam manifestações afetivas de maior complexidade, por envolverem processos psicológicos diversos, incluindo ideias, concepções e ações. Essa distinção demonstra que a afetividade abrange um amplo conjunto de manifestações que se expressam desde reações biológicas até experiências subjetivas mais elaboradas.

O autor esclarece ainda que “a afetividade corresponde a um conjunto de manifestações psíquicas que os estudiosos da psicologia descrevem como sensações de prazer ou desprazer” (Bowlby, 1982, p. 34), vivenciadas em situações de conforto ou desconforto. Tal compreensão reforça que a afetividade é indissociável da experiência do sujeito, constituindo dimensão permanente do desenvolvimento humano.

Nessa direção, Wallon (2007, p. 148-149) define afetividade como “a capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. A amplitude dessa definição evidencia que a afetividade envolve componentes corporais, motores, cognitivos e sociais, funcionando como força que orienta ações, comportamentos e relações.

Em resumo, a afetividade exerce papel regulador, auxiliando a criança a enfrentar frustrações, resolver conflitos e lidar com desafios próprios do processo de aprendizagem; além de promover a aprendizagem, a socialização e fortalecer vínculos interpessoais, os quais são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da identidade.

#### 4 O QUE DIZEM AS DOCENTES: ANÁLISE DOS DADOS

Com o objetivo de compreender como as participantes da pesquisa percebem e mobilizam a afetividade no contexto escolar, os dados foram organizados em cinco categorias analíticas que orientaram o processo interpretativo: (a) concepções de afetividade; (b) desenvolvimento da afetividade na criança; (c) manifestações da afetividade no cotidiano escolar; (d) relações entre afetividade e aprendizagem; e (e) práticas cotidianas mediadas pelo afeto.

Essa organização permitiu examinar não apenas o conteúdo explícito das respostas, mas também nuances presentes em suas formulações, possibilitando observar aproximações e distanciamentos em relação ao referencial teórico adotado. O percurso analítico parte, portanto, da caracterização das ideias apresentadas, avançando para a discussão de seus sentidos pedagógicos e implicações para a prática docente.

##### 4.1 Concepções de afetividade

As docentes foram convidadas a explicar, com suas próprias palavras, o que entendem por afetividade. A primeira questão buscou identificar como as participantes conceituam a afetividade em sua prática. As respostas evidenciaram compreensões diversas:

*“Afetividade é um dos fatores que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança.” (S1, 2024)*

*“Afetividade é a maneira de demonstrar carinho para as pessoas.” (S2, 2024)*

*“Acredito que afetividade é o contato físico mais próximo do qual o professor desempenha junto com o educando.” (S3, 2024)*

As respostas de S2 e S3 associam afetividade a manifestações positivas, como carinho e proximidade física, revelando uma concepção predominantemente expressiva e limitada. Embora tais gestos componham o campo afetivo, Wallon (2007) defende que a afetividade envolve tanto experiências agradáveis quanto desagradáveis (como frustrações ou inseguranças), que estruturam o desenvolvimento infantil. Assim, as compreensões apresentadas restringem a complexidade da afetividade ao seu polo positivo.

No caso de S1, embora haja aproximação com o campo teórico ao relacionar afetividade e cognição, sua resposta não define o conceito, concentrando-se apenas em consequências atribuídas à dimensão afetiva. Essa ausência de definição não decorre de inferência subjetiva, mas da análise textual: não há menção à natureza da afetividade, apenas à sua funcionalidade.

Essas limitações podem estar relacionadas à própria natureza do instrumento. Como defendem Lakatos e Marconi (2003, p. 186), o questionário reduz o controle do pesquisador sobre a profundidade das respostas, sobretudo em temas abstratos como afetividade.

#### 4.2 Desenvolvimento da afetividade na criança

Solicitou-se às docentes que descrevessem como compreendem o processo de desenvolvimento afetivo infantil. As respostas apresentaram diferentes perspectivas:

*“O lado afetivo da criança depende de como as situações lhe serão impostas no ambiente escolar.” (S1, 2024)*

*“Começa desde o nascimento. O que ele ‘recebe’ ele demonstra [...]” (S2, 2024)*

*“Se dá por meio da afetividade e o contato da criança com o professor.” (S3, 2024)*

S1 reconhece a importância das experiências escolares, mas o termo “impostas” sugere uma relação assimétrica que contradiz práticas de mediação e acolhimento. Substituições como “apresentadas” ou “oferecidas” expressariam melhor a intencionalidade pedagógica presente nas interações afetivas.

A resposta de S2 valoriza a continuidade entre ambiente familiar e escolar, indicando que o afeto recebido contribui para o comportamento expansivo da criança. Entretanto, não explicita como esse processo ocorre pedagogicamente. Já S3 reduz o desenvolvimento afetivo à presença de carinho e contato físico, novamente limitando a compreensão ao polo positivo da afetividade.

### 4.3 Manifestações da afetividade no cotidiano escolar

Buscou-se identificar quais comportamentos infantis, segundo as docentes, revelam afetividade no dia a dia escolar. A esse respeito, as docentes responderam:

*“Para ter afetividade é importante promover uma roda de conversa [...] e ouvir com atenção.” (S1, 2024)*

*“Toda hora. [...]. A afetividade reflete em tudo.” (S2, 2024)*

*“Gosto de trabalhar valorizando a obediência, demonstração de carinho e afetuosidade.” (S3, 2024)*

S1 apresenta ações pedagógicas que favorecem interações dialógicas, mas sem explicitar como identifica, nas crianças, indicadores de comportamentos afetivos. S2 reconhece o caráter contínuo da afetividade, porém não apresenta exemplos concretos que ancorem sua afirmação no cotidiano escolar. Já a fala de S3 associa afetividade à obediência, revelando uma concepção que pode confundir vínculo afetivo com controle disciplinar.

A distinção entre moralidade heterônoma e autônoma apresentada por Piaget (1994; 1995) ajuda a interpretar essa fala. Sem qualificar a natureza da obediência, a docente pode estar naturalizando relações hierárquicas como formas de afeto, o que repercute na compreensão pedagógica das interações.

### 4.4 Afetividade e aprendizagem

As docentes também foram convidadas a falar sobre como percebem a relação entre afetividade, vínculo pedagógico e aprendizagem. As respostas foram as seguintes:

*“A afetividade é fundamental para o processo de aquisição de conhecimentos [...].” (S1, 2024)*

*“É algo necessário [...]. A gente tem que ter amor pelo que faz.” (S2, 2024)*

*“Está relacionado ao desempenho das atividades [...] além de demonstração de afeto.” (S3, 2024)*

A fala de S1 reconhece a afetividade como elemento central para a aprendizagem, mas apresenta caráter genérico, sem explicar como essa articulação se concretiza na prática

pedagógica. A ausência de detalhamento indica compreensão funcional da afetividade, porém pouco aprofundada conceitualmente. S2, por sua vez, apresenta uma compreensão prática, relacionando afeto à postura docente. S3, contudo, reconhece o vínculo entre afeto e desempenho, mas sem explicitar os processos que sustentam essa relação.

Na pergunta seguinte, as três docentes reafirmam a relação entre afetividade e aprendizagem:

*“É pela via afetiva que a aprendizagem se realiza.” (S1, 2024)*

*“As duas andam juntas.” (S2, 2024)*

*“Desenvolvem mais rápido [...] com demonstração de afeto.” (S3, 2024)*

Há consenso sobre a relevância da afetividade, mas baixa elaboração conceitual. A literatura de Wallon (2008) e Vygotsky (1989) explicita a interdependência entre emoção e cognição, ressaltando que o aprender depende de interações sociais mediadas pela qualidade das relações. Entretanto, essa articulação não é abordada pelas participantes.

#### 4.5 Práticas cotidianas mediadas pelo afeto

Por fim, solicitou-se que relatassem situações concretas envolvendo afetividade. As docentes relataram que:

*“Na dinâmica do abraço [...], percebi melhora no comportamento, inclusive de um aluno autista, que passou a acompanhar mais a rotina.” (S1, 2024)*

*“Minha turma é muito afetiva [...]. Um aluno agressivo mudou com diálogo e atenção, e avançou na leitura.” (S2, 2024)*

*“O cuidado entre professor e aluno que atrai os mesmos para o convívio escolar e para serem mais afetivos.” (S3, 2024)*

Os relatos de S1 e S2 apresentam episódios que permitem observar relação entre afeto, engajamento e comportamento, oferecendo elementos empíricos para reflexão. S3, por outro lado, menciona o cuidado de forma genérica, sem exemplificação. Nesse contexto, as análises, dialogam com Pesavento (2022), ao destacar que as práticas mediadas pelo diálogo e pelo cuidado fortalecem vínculos e impactam o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Com o objetivo de articular os padrões recorrentes nas falas e suas relações com a literatura da área, estruturou-se o Quadro 1, que apresenta a análise das respostas docentes.

**Quadro 1 – Análise das falas das docentes sobre afetividade**

<b>Categoria analítica</b>	<b>Síntese das respostas</b>	<b>Elementos identificados na análise</b>	<b>Relação com o referencial teórico</b>
<b>Concepções de afetividade</b>	S2 e S3 entendem afetividade como carinho e contato físico; S1 relaciona afetividade e aprendizagem, sem definir o conceito.	Compreensão restrita ao polo positivo; ausência de definição mais ampla; evidência de limitações do questionário.	Wallon (2007): afetividade inclui emoções positivas e negativas. Lakatos e Marconi (2003): limitações do questionário.
<b>Desenvolvimento da afetividade na criança</b>	S1 atribui o desenvolvimento às situações “impostas” pela escola; S2 destaca o papel do afeto inicial; S3 valoriza o carinho do professor.	Falta de perspectiva relacional; termo “impostas” sugere relação assimétrica; foco no afeto positivo.	Cunha (2012): desenvolvimento afetivo como processo intersubjetivo e coletivo.
<b>Manifestações no cotidiano escolar</b>	S1 cita rodas de conversa; S2 afirma que afetividade está presente o tempo todo; S3 relaciona afeto à obediência.	Falta de exemplos concretos (S2); confusão entre afeto e controle disciplinar (S3); ausência de critérios de identificação de comportamentos afetivos.	Piaget (1994; 1995): distinção entre moralidade heterônoma e autônoma.
<b>Relação entre afetividade e aprendizagem</b>	S1 afirma que é fundamental; S2 associa ao amor ao trabalho; S3 relaciona afeto ao desempenho.	Consenso sem aprofundamento teórico; ausência de explicação dos mecanismos da relação.	Wallon (2008) e Vygotsky (1989): emoção e cognição são interdependentes.
<b>Práticas mediadas pelo afeto</b>	S1 relata dinâmica do abraço; S2 menciona mudança comportamental via diálogo; S3 descreve cuidado geral.	S1 e S2 trazem exemplos concretos; S3 permanece genérica; evidências de práticas que favorecem engajamento e vínculos.	Pesavento (2022): práticas dialógicas e afetivas fortalecem vínculos e desenvolvimento social.

Fonte: Autoria própria (2025).

A leitura das concepções docentes evidencia quatro tendências centrais que atravessam as falas das docentes: concepções restritas de afetividade, frequentemente reduzida a gestos positivos; associação entre afetividade e comportamento, especialmente quando vinculada à obediência; reconhecimento da afetividade como condição para aprender, mesmo que sem

explicitar os mecanismos que sustentam essa relação; e práticas mediadas pelo afeto, que favorecem inclusão, engajamento e vínculos.

Embora todas reconheçam a importância da afetividade no processo educativo, suas concepções permanecem parciais e pouco articuladas ao referencial teórico, indicando a necessidade de aprofundamento conceitual e formativo sobre a dimensão afetiva no contexto escolar.

## 5 CONCLUSÃO

A análise revelou que as docentes reconhecem a relevância da afetividade nas relações pedagógicas; contudo, suas concepções permanecem limitadas, predominantemente associadas a gestos de cuidado e atitudes de cordialidade. Embora essas práticas sejam relevantes no cotidiano escolar, elas não dão conta da complexidade do processo de aprendizagem, e não contemplam a amplitude teórica discutida por Piaget, Vygotsky, Wallon e demais autores citados nesta pesquisa, uma vez que a afetividade não se encontra dissociada da cognição, mas atua de forma integrada, exercendo papel regulador no desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

As práticas descritas mostram que as docentes utilizam o afeto como recurso de aproximação e manejo comportamental, mas raramente como estratégia intencional de mediação pedagógica. Essa percepção, contudo, limita o potencial da afetividade como elemento estruturante da aprendizagem.

Nesse cenário, a ampliação do debate formativo sobre afetividade e sua incorporação consciente ao planejamento didático desponta como um caminho promissor para qualificar as práticas docentes, favorecendo abordagens mais dialógicas, cooperativas e sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Tal movimento também abre espaço para investigações que aprofundem a articulação entre dimensão afetiva e processos cognitivos no cotidiano escolar.

Segundo Monteiro (2020, p.19)

Há a necessidade de compreender a prática cotidiana dos professores como ponto de partida e de chegada, ou seja, sendo a prática docente problematizada nos movimentos reflexivos presentes nos processos formativos de professores, de modo que os futuros profissionais possam refletir sobre os saberes mobilizados na prática pedagógica.

Essa afirmação destaca a importância da prática docente no processo formativo, entendendo-a não apenas como aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas como um espaço legítimo de produção de saberes. Ao ser tomada simultaneamente como origem e como horizonte da formação, a prática cotidiana do professor passa a ser analisada, questionada e ressignificada por meio de movimentos reflexivos que articulam experiência, teoria e contexto.

Desse modo, os processos formativos ganham sentido quando possibilitam aos futuros docentes compreender, explicitar e revisar os conhecimentos que mobilizam em suas ações pedagógicas, favorecendo uma atuação mais consciente, crítica e situada frente às demandas reais do ensino.

Nessa perspectiva, uma abordagem fundamentada permite que as interações em sala de aula sejam planejadas e conduzidas de forma intencional, promovendo vínculos mais consistentes, ambientes emocionalmente seguros e contextos que favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Assim, a afetividade deixa de ocupar um lugar periférico e passa a integrar o próprio cerne das práticas educativas, potencializando aprendizagens mais qualitativas e humanizadas.

Conclui-se que é urgente a formação docente que objetive fortalecer a compreensão teórica da afetividade no contexto escolar, a fim de contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes, articulando, portanto, as dimensões emocionais, sociais e cognitivas para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao ampliar esse entendimento, o professor passa a reconhecer a afetividade não apenas como um gesto de carinho ou cuidado, mas como um elemento constitutivo das relações de ensino que influencia a motivação, a participação e a construção de significados para a verdadeira aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 187, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1715>. Acesso em: 2 jun. 2024.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na pratica pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31, 1985. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n01/n01a06.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MONTEIRO, L. **Saberes docentes, afetividade e formação inicial: Um elo possível para educação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/dacb3dbf-bd9c-4e4c-99d4-c27dcdeb0456>. Acesso em: 02 dez. 2025.

PESAVENTO, D. S. **Conexões afetivas na Educação Infantil**: uma revisão de literatura. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6425>. Acesso em: 06 nov. 2025.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SANTOS, E. R.; FERREIRA, A. C.; CRUZ, G. C. Afeto, cognição e interesse. **Revista Educação & Ensino - ISSN 2594-4444**, v. 8, n. 1, 19 jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/639>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SOUSA, A. M.; OLIVEIRA, D. J.; SOUZA, R. P.; SILVA, J. C. R. A afetividade na relação professor-aluno nas séries finais do ensino médio. **Revista Educação & Ensino - ISSN 2594-4444**, v. 6, n. 2, 8 mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/366>. Acesso em: 18 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

**Recebido em:** 13/02/2026  
**Aprovado em:** 20/04/2026

