

ENSINO COM A PEDAGOGIA DA AFETIVIDADE NOS ANOS INICIAIS
TEACHING WITH THE PEDAGOGY OF AFFECTIVITY IN THE EARLY YEARS
ENSEÑANDO CON LA PEDAGOGÍA DE LA AFECTIVIDAD EN LOS PRIMEROS AÑOS

Aline Cristiane Gomes Cunha¹

Dhione Marcos da Silva²

Franciélen Braga Vainiaroski³

Laís Pereira Viana Lopes⁴

Vanda Fantin⁵

Rozineide Iraci da Silva⁶

RESUMO: A afetividade tem sido amplamente reconhecida como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas séries iniciais da educação básica, etapa caracterizada por intensos processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da afetividade como prática pedagógica, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada em contribuições teóricas clássicas e contemporâneas da Educação, como Wallon, Vygotsky, Piaget e Freire. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à temática. Os resultados indicam que a dimensão afetiva desempenha papel estruturante no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a motivação, a aprendizagem, a socialização, a autoestima e a construção da autonomia dos educandos. Conclui-se que a incorporação intencional da afetividade nas práticas pedagógicas constitui um elemento mediador indispensável para a promoção de uma educação integral, humanizadora, inclusiva e comprometida com aprendizagens significativas.

1

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Prática pedagógica. Ensino-aprendizagem. Formação docente.

ABSTRACT: Affectivity has been widely recognized as an essential element in the teaching-learning process, especially in the early grades of basic education, a stage characterized by intense processes of cognitive, emotional, and social development. This study aims to analyze the importance of affectivity as a pedagogical practice, based on a literature review grounded in classic and contemporary theoretical contributions from Psychology and Education, such as Wallon, Vygotsky, Piaget, and Freire. This is a qualitative, bibliographical research, developed through the analysis of books, scientific articles, and academic productions related to the theme. The results indicate that the affective dimension plays a structuring role in child development, directly influencing motivation, learning, socialization, self-esteem, and the construction of autonomy in students. It is concluded that the intentional incorporation of affectivity in pedagogical practices constitutes an indispensable mediating element for the promotion of a comprehensive, humanizing, inclusive education committed to meaningful learning.

Keywords: Affectivity. Early Childhood Education. Pedagogical practice. Teaching and learning. Teacher training.

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School; Pedagoga e Matemática.

²Especialista em Engenharia Segurança do Trabalho, Centro Universitário FAEMA (UNIFAEMA), Ariquemes, Rondônia, Brasil.

³Bacharel em Direito pela FAAr - Faculdades Associadas de Ariquemes e Pós-Graduada em Didática, Metodologia do Ensino Superior e Inovações Curriculares pelo Centro Universitário de Santo André - UNIA.

⁴Pedagogia, pós-graduação em AEE E neuropsicopedagogia.

⁵Pedagogia, Pós-Graduação: Pedagogia Gestora.

⁶Orientadora: Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora Christian Business School-CBS.

I INTRODUÇÃO

A educação escolar contemporânea tem progressivamente superado a compreensão do ensino como simples transmissão de conteúdos, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem se constitui a partir da articulação entre dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano passa a ser entendido como um fenômeno complexo e integrado, no qual as experiências emocionais e relacionais exercem papel decisivo na construção do conhecimento. A afetividade, portanto, assume caráter constitutivo das relações educativas, influenciando diretamente a forma como o sujeito se apropria dos saberes, interage com o outro e atribui sentido às práticas escolares (Silva, 2023).

Nesse cenário, a afetividade consolida-se como um eixo central dos debates educacionais, sendo amplamente reconhecida como condição essencial para o desenvolvimento integral do educando. Estudos fundamentados em distintas abordagens teóricas do desenvolvimento humano convergem ao afirmar que a qualidade das relações afetivas estabelecidas nos primeiros anos de vida impactam de maneira significativa os aspectos emocionais, sociais e cognitivos da criança, refletindo-se diretamente em seus processos de aprendizagem e socialização no contexto escolar (Oliveira; Rodrigues, 2019).

Do ponto de vista conceitual, a afetividade refere-se à capacidade do indivíduo de ser mobilizado por estímulos internos e externos, positivos ou negativos, constituindo-se como uma das dimensões fundamentais da organização psíquica humana (Alves, 2022). Sob a ótica das abordagens psicogenéticas, esse domínio não se apresenta de forma isolada, mas em constante interação com a cognição e o movimento, participando ativamente tanto da construção do conhecimento quanto da formação da personalidade. Assim, o ato de aprender não pode ser reduzido a uma operação exclusivamente intelectual, pois envolve emoções, sentimentos, motivações e vínculos interpessoais que atravessam a experiência educativa (Vygotsky, 2008; Wallon, 2007).

A vivência cotidiana nos espaços escolares evidencia que a natureza da relação estabelecida entre professor e aluno interfere diretamente no desempenho, no equilíbrio emocional e na postura crítica do educando diante do mundo (Cunha, 2020). Durante muito tempo predominou-se a concepção pedagógica que atribuía ao docente a função quase exclusiva de transmissor de conteúdos, responsabilizando o aluno, de forma isolada, pelo sucesso ou fracasso escolar. Essa compreensão, entretanto, tem sido amplamente questionada e superada,

à medida que se reconhece que a formação plena do sujeito demanda um ambiente educativo humanizado, sustentado pelo diálogo, pelo respeito mútuo e por relações afetivas significativas (Guimarães; Maciel, 2021).

No âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais, essa discussão adquire relevância ainda maior, uma vez que se trata de uma etapa marcada por intensos processos do desenvolvimento infantil. Apesar dos avanços teóricos que defendem a indissociabilidade entre afeto e cognição, observa-se que, em alguns contextos escolares, a prática pedagógica ainda permanece ancorada em abordagens predominantemente conteudistas, nas quais a afetividade é tratada de forma secundária, intuitiva ou episódica. Tal descompasso entre os referenciais teóricos e a realidade das salas de aula configura um problema recorrente na prática educativa contemporânea, evidenciando a necessidade de repensar as concepções e práticas que orientam o trabalho pedagógico (Figueiredo *et al.*, 2025).

Diante dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a importância da afetividade como prática pedagógica nas séries iniciais da educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de afetividade no campo educacional; discutir a relação entre afetividade, aprendizagem e desenvolvimento infantil; e refletir sobre o papel do professor como mediador afetivo no processo de ensino-aprendizagem, à luz das contribuições teóricas de autores como Freire (1996), Piaget (1999), Vygotsky (2008) e Wallon (2007).

3

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância científica e pedagógica da temática, considerando que a afetividade constitui um eixo estruturante para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral da criança. Ao evidenciar a indissociabilidade entre os aspectos afetivos e cognitivos, o estudo contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas, alinhadas às demandas contemporâneas da educação. Ademais, no âmbito da atuação profissional docente, a pesquisa reforça a necessidade de uma postura pedagógica sensível, reflexiva e comprometida com as especificidades da infância.

Metodologicamente, com fundamento nos ensinamentos de Gil (2019), trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, caracterizada como artigo de revisão. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas que abordam a afetividade no contexto educacional, especialmente nos anos iniciais da educação infantil. A fundamentação teórica apoia-se em autores clássicos e contemporâneos da

Educação. Por se tratar de uma revisão bibliográfica, não houve participação de sujeitos investigados.

Os resultados e discussões evidenciam que a afetividade desempenha papel mediador fundamental no processo de ensino-aprendizagem, influenciando positivamente a motivação, a participação, a socialização e a autonomia dos alunos. As análises realizadas indicam que práticas pedagógicas fundamentadas na dimensão afetiva favorecem a construção de vínculos, o fortalecimento da autoestima e a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar. Como proposta, defende-se a incorporação intencional da afetividade como princípio orientador da prática docente, visando a uma educação integral, significativa e humanizadora.

2 A AFETIVIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS SÉRIES INICIAIS

A educação contemporânea tem sido instada a romper com modelos pedagógicos centrados apenas na transmissão de conteúdos, passando a reconhecer o estudante em sua integralidade, enquanto sujeito constituído por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais interdependentes (Silva, 2023). Nesse contexto, a afetividade adquire centralidade no debate educacional, ao evidenciar que as relações interpessoais, as emoções e os vínculos estabelecidos no cotidiano escolar exercem influência direta sobre os processos de aprendizagem e sobre o desenvolvimento dos educandos. A pedagogia da afetividade consolida-se como abordagem que compreende o cuidado e o respeito não como elementos acessórios, mas como fundamentos estruturantes da prática pedagógica (Figueiredo *et al.*, 2025).

4

Historicamente, contudo, tal compreensão não esteve presente nas práticas educativas. Até o final da Idade Média, a infância não era reconhecida como uma etapa específica do desenvolvimento humano, dotada de características próprias. As crianças eram precocemente inseridas no universo adulto, compartilhando atividades laborais, responsabilidades sociais e formas de convivência semelhantes às dos mais velhos. Nesse contexto, inexistia uma preocupação sistematizada com as particularidades físicas, cognitivas e emocionais da infância, o que se refletia nas práticas educativas vigentes, marcadas pela homogeneização dos sujeitos e pela desconsideração de suas necessidades formativas específicas (Sousa *et al.*, 2016).

As formas de escolarização desse período caracterizavam-se pela ausência de organização pedagógica fundamentada em critérios etários ou em estágios de desenvolvimento. Os espaços educativos reuniam indivíduos de diferentes idades, submetidos às mesmas metodologias e exigências, desconsiderando as singularidades próprias de cada fase da vida.

Paralelamente, a educação feminina permanecia restrita ao ambiente doméstico, orientada à preparação para os papéis sociais tradicionalmente atribuídos às mulheres, como o cuidado do lar e a formação moral da família, reforçando desigualdades de gênero e limitando o acesso das mulheres à formação intelectual sistematizada (Cunha, 2020).

No que se refere às práticas disciplinares, predominava uma pedagogia pautada na coerção e na punição física, amplamente legitimada tanto no âmbito familiar quanto no escolar. Castigos corporais, humilhações e sanções físicas eram concebidos como estratégias educativas legítimas para a correção de comportamentos considerados inadequados. Nesse cenário, o pensamento pedagógico de matriz jesuítica, representado por figuras como José de Anchieta, sustentava a concepção de que a punição corporal constituía uma forma de cuidado e zelo, sendo compreendida como recurso necessário à formação moral e ao controle do processo educativo (Sousa *et al.*, 2016).

A partir do século XVI, entretanto, observa-se uma inflexão gradual nas concepções de infância e educação, impulsionada por transformações sociais, culturais e filosóficas que passaram a reconhecer a criança como sujeito em desenvolvimento. Esse movimento contribuiu para a organização das instituições escolares por faixas etárias e para a formulação de propostas pedagógicas mais sensíveis às dimensões emocionais, cognitivas e sociais do educando. Nesse contexto, a afetividade começa a ser compreendida como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem, superando a visão que a relegava a um papel secundário nas relações pedagógicas (Silva, 2023).

Durante muitos anos, a escola estruturou-se sob um modelo pedagógico no qual o professor ocupava a posição de autoridade detentora do conhecimento, enquanto o aluno assumia um papel predominantemente passivo no processo educativo. Tal concepção passou a ser amplamente problematizada a partir das contribuições do movimento da Escola Nova, especialmente pelas ideias de John Dewey, que compreendia a educação como um “fenômeno social dinâmico e contínuo, fundamentado na reconstrução ativa da experiência humana”. (Dewey, 1979 *apud* Libâneo, 2013, p. 45). Para Dewey, por meio dessa reconstrução é que o indivíduo atribui significado às vivências e desenvolve capacidades críticas para orientar suas ações em um contexto social em constante transformação (Libâneo, 2013),

Ainda na perspectiva escola novista, a educação assume papel central na construção de uma sociedade democrática, ao valorizar o educando como sujeito ativo da aprendizagem e respeitar suas singularidades, diversidades e capacidades reflexivas. A escolarização passa,

assim, a ser concebida como um processo voltado à formação integral do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade e não apenas para a acumulação de conhecimentos. Esse movimento representou um marco também para a educação brasileira ao ampliar a função social da escola, que passou a ser compreendida como espaço de formação ética, social e cultural (Libâneo, 2013).

A partir dessa concepção ampliada, a escola passa a ser compreendida não apenas como um espaço de instrução formal, mas como um ambiente de convivência, socialização e formação cidadã. Educar, nesse sentido, implica preparar o indivíduo para agir com autonomia, senso crítico, responsabilidade e respeito à diversidade. Não se aprendem apenas conteúdos conceituais, mas também valores, atitudes e posturas diante do mundo, desde que a escola ofereça condições concretas para que esses elementos sejam vivenciados no cotidiano escolar. O interesse do aluno, portanto, assume papel orientador do processo de aprendizagem, uma vez que a construção do conhecimento torna-se mais significativa quando associada ao envolvimento afetivo e à motivação intrínseca (Silva, 2023).

No início do século XX, diversos estudos passaram a investigar o desenvolvimento integral da criança, evidenciando a importância de fatores que extrapolam o domínio estritamente cognitivo. Nesse contexto, a afetividade consolida-se como dimensão indissociável da aprendizagem, sendo reconhecida como elemento fundamental na construção do conhecimento. A aprendizagem passa, então, a ser compreendida como um fenômeno intencional, relacional e emocionalmente situado, no qual cognição e emoção se integram por meio das interações sociais e da comunicação verbal e não verbal, reafirmando o caráter humano, histórico e social do processo educativo (Sousa *et al.*, 2016; Alves, 2022).

2.1 AFETIVIDADE: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E PEDAGÓGICOS

A afetividade constitui um constructo teórico complexo e polissêmico, abrangendo um conjunto de manifestações emocionais, sentimentos, motivações, valores, atitudes e vínculos interpessoais que participam ativamente da constituição da subjetividade humana. No campo educacional, essa dimensão ultrapassa a compreensão restrita ao âmbito das relações interpessoais, configurando-se como elemento estruturante da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se articula de forma indissociável às dimensões cognitivas e sociais implicadas no desenvolvimento dos sujeitos (Alves, 2022).

O reconhecimento da centralidade da afetividade no desenvolvimento humano e na aprendizagem escolar tem sido amplamente sustentado por diferentes correntes teóricas da Psicologia e da Educação. Autores como Piaget (1999), Vygotsky (2008) e Wallon (2007), ainda que partam de matrizes epistemológicas distintas, convergem ao afirmar que os aspectos afetivos não apenas acompanham, mas condicionam e orientam os processos cognitivos, interferindo diretamente na forma como o indivíduo constrói conhecimentos, estabelece relações sociais e atribui sentido às experiências vividas. Tal convergência teórica contribui para a superação de abordagens fragmentadas do desenvolvimento, reafirmando a indissociabilidade entre afeto, cognição e interação social.

Na perspectiva de Henri Wallon (2007), a afetividade ocupa posição estruturante no desenvolvimento humano, integrando-se de maneira orgânica aos domínios cognitivo e motor. Para o autor, o sujeito constitui-se historicamente nas relações sociais, sendo a emoção a primeira forma de comunicação e de organização da experiência, antecedendo e sustentando o desenvolvimento das funções intelectuais. Desde os primeiros momentos da vida, a afetividade atua como mediadora da relação da criança com o mundo, orientando suas ações, percepções e aprendizagens e conferindo sentido às experiências vividas.

No campo pedagógico, essa concepção evidencia que as aquisições cognitivas e motoras são potencializadas pelas respostas afetivas do meio social, como o acolhimento, o encorajamento e a presença do adulto, os quais favorecem a exploração do ambiente e a ampliação das capacidades infantis (Wallon, 2007). Conforme assinala Cunha (2020), tais interações contribuem significativamente para o fortalecimento da autonomia e para a consolidação de aprendizagens mais significativas.

De forma convergente, a abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky (2008) sustenta que os processos psicológicos superiores se constituem nas interações sociais, sendo o desenvolvimento cognitivo indissociável dos aspectos afetivos. Para o autor, pensamento e emoção compõem uma unidade dialética, na qual interesses, motivações e sentimentos orientam a atividade intelectual e a atribuição de significados às experiências vividas. No contexto educacional, Cunha (2020) ressalta que essa compreensão implica reconhecer que a aprendizagem não se restringe à assimilação racional de conteúdos, mas depende, de maneira decisiva, do envolvimento emocional do estudante e da mediação pedagógica exercida pelo professor, responsável por criar condições favoráveis à internalização dos conhecimentos.

Jean Piaget (1999), embora tenha centrado suas investigações na gênese do conhecimento e no desenvolvimento das estruturas cognitivas, também reconhece a relevância da afetividade na organização da conduta humana. Para o autor, cognição e afetividade constituem dimensões complementares e indissociáveis, uma vez que, enquanto a cognição estrutura e organiza o conhecimento, a afetividade está relacionada à motivação, ao interesse e ao equilíbrio das ações. Assim, o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma neutra ou desvinculada das emoções, mas em permanente interação com elas, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o educando em sua totalidade biopsicossocial.

Sob essa perspectiva, a afetividade consolida-se como fundamento pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, ao criar condições emocionais favoráveis ao engajamento, à participação ativa e à construção de conhecimentos significativos. O professor assume, nesse cenário, papel central enquanto mediador afetivo, ao promover um ambiente educativo pautado no diálogo, no respeito, na escuta sensível e na valorização das experiências dos alunos, contribuindo para a superação de dificuldades, para o fortalecimento da autonomia e para o desenvolvimento integral dos sujeitos (Guimarães; Maciel, 2021).

Corroborando essa compreensão, Ferreira e Ribeiro (2019) destacam que, embora os processos cognitivos sejam indispensáveis ao desenvolvimento intelectual, a afetividade constitui condição necessária para o funcionamento da inteligência, na medida em que impulsiona o sujeito a agir, explorar o meio e engajar-se na busca pelo conhecimento. Nesse sentido, especialmente nos anos iniciais da escolarização, a presença de relações afetivas positivas favorece a curiosidade, a motivação e o interesse das crianças pelas atividades escolares, reafirmando a afetividade como eixo estruturante de uma prática pedagógica humanizada, crítica e socialmente comprometida.

2.2 A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desde os primeiros momentos de vida, a criança depende de relações marcadas pelo cuidado, pela atenção e pela afetividade para desenvolver-se de maneira equilibrada e integrada aos contextos familiar e social. Nesse sentido, o professor, enquanto mediador das interações pedagógicas, exerce influência decisiva nesse processo, ao articular intencionalmente dimensões cognitivas, afetivas e sociais no cotidiano escolar (Cunha, 2020). A atuação docente incide diretamente sobre o desenvolvimento emocional e comportamental dos educandos, uma

vez que toda ação pedagógica é atravessada por intencionalidades que repercutem na forma como a criança se percebe, se relaciona com o outro e compreende o ambiente escolar (Ferreira; Ribeiro, 2019).

Por essa razão, a educação afetiva deve constituir um dos eixos centrais da prática docente, visto que a afetividade condiciona não apenas o comportamento e a constituição do caráter, mas também a própria atividade cognitiva (Alves, 2022). Conforme assinala Silva (2023), o afeto não se opõe ao conhecimento. Ao contrário, pode funcionar como fonte de motivação, clareza e prazer em aprender, favorecendo a relação do sujeito com o mundo e ampliando sua capacidade de compreensão da realidade.

No decorrer do processo de escolarização, especialmente nos anos iniciais, o aluno tende a projetar na escola a expectativa de encontrar um ambiente distinto daquele vivenciado em outros espaços sociais, bem como um professor sensível às diferenças sociais, culturais e familiares que atravessam sua trajetória de vida. No cotidiano escolar, manifestam-se experiências emocionais diversas: enquanto alguns estudantes vivenciam sentimentos de satisfação, êxito e reconhecimento, outros expressam insegurança, desânimo e percepções de incapacidade. É nesse contexto que a afetividade se revela como elemento fundamental para a construção de experiências educativas positivas e para a promoção de um ambiente propício à aprendizagem (Sousa *et al.*, 2016).

Alves (2022) enfatiza que professores e alunos são sujeitos integrais, constituídos por dimensões afetivas, cognitivas e motoras, e que a relação pedagógica se estabelece entre pessoas completas, em constante interação. Quando essa relação é marcada por conflitos recorrentes, ausência de diálogo e fragilidade dos vínculos, podem emergir obstáculos ao processo de aprendizagem, além de repercussões negativas sobre a prática pedagógica do docente. Em contrapartida, a presença de relações afetivas positivas em sala de aula favorece a construção da confiança, da segurança emocional e do vínculo pedagógico, elementos essenciais para que o aluno se sinta acolhido, pertencente e incluído no espaço escolar. Tal aspecto torna-se ainda mais relevante nos primeiros anos de escolarização, período em que muitas crianças enfrentam dificuldades decorrentes do afastamento do convívio familiar.

O vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno configura-se como uma relação de troca, construída e fortalecida ao longo do tempo, na qual as reações emocionais exercem influência significativa sobre os processos de aprendizagem. Experiências pedagógicas atravessadas por emoções tendem a ser retidas de forma mais duradoura e significativa,

evidenciando que o envolvimento afetivo potencializa a memória, o pensamento e a apropriação do conhecimento. Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) ressalta que emoção e cognição constituem uma unidade indissociável no desenvolvimento humano, sendo mediadas pelas interações sociais e pela linguagem.

Desse modo, a afetividade manifesta-se no contexto educacional por meio das interações estabelecidas entre professor e aluno, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor, equilibrado e emocionalmente seguro, condição fundamental para a qualidade do ensino. Ao favorecer o fortalecimento da autoestima e do senso de competência, a afetividade envolve expressões verbais, não verbais e emocionais, contemplando tanto sentimentos positivos quanto situações de conflito, inerentes às relações humanas. Cabe, portanto, à escola promover simultaneamente o desenvolvimento do conhecimento e das relações sociais, reconhecendo o caráter integral da formação humana (Alves, 2022).

Silva (2023) destaca que o aluno tende a aprender de forma mais significativa em contextos nos quais se sente seguro e valorizado, sob a mediação de um professor capaz de articular, de maneira equilibrada, os aspectos intelectuais e afetivos da prática pedagógica. A experiência escolar torna-se mais prazerosa quando não se estabelece uma dicotomia entre o cognitivo e o emocional, mas uma integração harmoniosa entre essas dimensões, potencializando o interesse, o engajamento e a participação dos estudantes.

10

Considerando que a escola constitui o espaço no qual as crianças passam grande parte de seu tempo, aprendendo a conviver, respeitar normas e fazer escolhas, torna-se imprescindível que esse ambiente seja acolhedor e propício ao desenvolvimento integral. Paulo Freire (1996) ressalta a importância de refletir sobre o ser humano concreto e sobre as condições históricas e sociais que atravessam sua existência, enfatizando que o processo educativo se constrói de forma dialógica, na medida em que professores e alunos aprendem conjuntamente, em uma relação mediada pelo respeito e pela escuta.

Para que a sala de aula se configure como um espaço efetivamente favorável à aprendizagem, faz-se indispensável o estabelecimento de relações pautadas no respeito, na empatia e na afetividade. Conhecer a trajetória de vida dos educandos, seus medos, expectativas e aspirações possibilita ao professor promover aprendizagens significativas, conectadas à realidade dos alunos e aos sentidos que atribuem ao conhecimento. Como afirma Freire (1996), abrir-se à afetividade não implica tratar todos de maneira uniforme, mas assumir uma postura

ética e humana, marcada pelo cuidado, pela sensibilidade e pelo compromisso com a formação do outro.

Por fim, a afetividade desempenha papel fundamental na superação de fragilidades emocionais, como a baixa autoestima, ao reconhecer e valorizar o potencial de cada criança (Alves, 2022). Acreditar na capacidade do educando significa criar condições para que ele se perceba como sujeito capaz de aprender, evoluir e transformar-se. É por meio de um olhar pedagógico atento e sensível ao processo de aprendizagem que o educador identifica talentos, fortalece vínculos e contribui de maneira significativa para a formação integral dos alunos (Guimarães; Maciel, 2021).

2.2.1 Afetividade como prática pedagógica na Educação Infantil

O processo de ensino-aprendizagem constitui-se a partir da articulação indissociável entre os domínios cognitivo e afetivo, especialmente no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, marcado pelo ingresso da criança no ambiente escolar formal, observa-se o desenvolvimento da função simbólica, fundamental para a construção do pensamento. Conforme Piaget (1999), essa função diz respeito à capacidade de diferenciar significantes e significados, possibilitando à criança representar mentalmente objetos, situações e experiências por meio de símbolos, como a linguagem, o desenho e o jogo simbólico. Nessa etapa do desenvolvimento, a aprendizagem encontra-se intimamente relacionada ao desejo de conhecer, o qual se fortalece em ambientes educativos que promovem acolhimento, segurança emocional e significado afetivo às experiências escolares.

Nesse sentido, compete à escola e, de maneira especial, ao professor, planejar e conduzir intervenções pedagógicas que considerem a qualidade das relações estabelecidas com a criança. A postura docente expressa na forma de comunicação, na escuta sensível e na disponibilidade emocional exerce influência direta sobre o envolvimento do aluno com o processo educativo. A afetividade, nesse contexto, não se confunde com permissividade ou ausência de exigências, mas se traduz no respeito às particularidades do desenvolvimento infantil, às necessidades de exploração, expressão e construção de sentidos próprias dessa fase da vida (Guimarães; Maciel, 2021).

Desse modo, torna-se responsabilidade da instituição escolar assegurar condições afetivas favoráveis à aprendizagem, reconhecendo a integração entre corpo, emoção, desejo e inteligência. A atitude do professor frente ao conhecimento, marcada pelo entusiasmo, pela

criatividade e pela sensibilidade às singularidades dos educandos, contribui para que a aprendizagem seja vivenciada como uma experiência positiva e significativa. Tal postura fortalece o sentimento de pertencimento ao espaço escolar e consolida vínculos mais consistentes com o saber.

Cunha (2020) conceitua a afetividade como o conjunto de fenômenos psíquicos manifestos por meio de emoções, sentimentos e paixões, invariavelmente acompanhados por sensações de prazer ou desprazer. Sob essa perspectiva, elementos como afeto, aprendizagem, percepção, conhecimento e vínculo encontram-se profundamente inter-relacionados, evidenciando que aprender implica transformações relativamente duradouras no comportamento e na compreensão, decorrentes da experiência e mediadas por relações significativas. Assim, a aprendizagem não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve processos relacionais nos quais o sujeito atribui sentido às vivências escolares. A construção do conhecimento, portanto, pressupõe a existência de vínculos afetivos, uma vez que é por meio das interações interpessoais e das percepções construídas no convívio escolar que o aluno se apropria do saber.

Por fim, é imprescindível considerar a diversidade dos contextos sociais e afetivos dos quais os alunos são oriundos. Crianças que não vivenciaram experiências afetivas positivas tendem a apresentar maiores dificuldades na constituição de vínculos no ambiente escolar. Todavia, os anos iniciais do Ensino Fundamental configuram-se também como um período especialmente favorável ao desenvolvimento da empatia, uma vez que o egocentrismo característico do pensamento pré-operatório começa a ser gradativamente superado, ampliando as possibilidades de convivência, cooperação e intervenção pedagógica qualificada (Alves, 2022).

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR AFETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No âmbito das investigações educacionais contemporâneas, especialmente aquelas dedicadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor é concebido como sujeito central na mediação entre a criança, o conhecimento e o contexto sociocultural no qual o processo educativo se desenvolve. Tal mediação ultrapassa a dimensão técnico-instrumental da docência, assumindo caráter eminentemente relacional, ético e afetivo, uma vez que a aprendizagem se constrói a partir das interações humanas estabelecidas no

cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a afetividade configura-se como eixo estruturante da prática pedagógica, influenciando diretamente os modos de vinculação dos alunos com o saber e com a instituição escolar (Guimarães; Maciel, 2021).

A teoria psicogenética de Henri Wallon oferece fundamentos consistentes para a compreensão da função do professor enquanto mediador afetivo. Para o autor, o desenvolvimento infantil resulta da articulação indissociável entre emoção, movimento e inteligência, sendo a afetividade o elemento inaugural das relações da criança com o meio social (Wallon, 2007). Desse modo, o espaço escolar, sobretudo nas etapas iniciais da escolarização, deve reconhecer as manifestações emocionais como dimensões constitutivas do processo educativo, cabendo ao docente acolhê-las, interpretá-las e orientá-las em favor da construção do conhecimento.

Em convergência com essa abordagem, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky compreende a aprendizagem como um fenômeno socialmente mediado, no qual pensamento e emoção constituem uma unidade funcional inseparável. Segundo o autor, as interações estabelecidas entre professor e aluno exercem influência decisiva sobre o desenvolvimento cognitivo, particularmente no âmbito da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2008). Nesse sentido, a mediação afetiva desempenha papel fundamental ao instaurar um ambiente de segurança emocional, no qual a criança se sente legitimada a participar ativamente, expressar dúvidas, cometer erros e elaborar novos significados.

13

No campo da pedagogia crítica, Paulo Freire reforça a centralidade da afetividade ao defender uma prática educativa ancorada no diálogo, no respeito e na amorosidade. Para Freire (1996), ensinar implica um compromisso ético com o outro, o reconhecimento dos saberes historicamente construídos pelos educandos e a disposição para uma escuta sensível, capaz de transformar a sala de aula em espaço de humanização. A ausência dessas dimensões, conforme adverte o autor, reduz o ato educativo a uma prática mecanizada, esvaziada de sentido formativo e emancipatório.

As evidências oriundas de pesquisas recentes indicam que práticas pedagógicas sustentadas por relações afetivas positivas contribuem significativamente para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da motivação dos alunos, além de favorecerem a construção de um clima escolar cooperativo e inclusivo (Alves, 2022). A valorização das conquistas individuais, o incentivo à participação, a compreensão do erro como parte

constitutiva do processo de aprendizagem e o uso de estratégias lúdicas constituem expressões concretas da mediação afetiva no cotidiano da sala de aula.

Nos anos iniciais da escolarização, particularmente nos processos de alfabetização e letramento, a dimensão afetiva assume relevância ainda maior. Oliveira e Rodrigues (2019) alertam que experiências reiteradas de fracasso escolar tendem a produzir desmotivação e fragilização emocional, comprometendo o desenvolvimento global da criança. Diante disso, cabe ao professor adotar uma postura pedagógica orientada pelo apoio, pelo encorajamento e pela construção da confiança, compreendendo o erro não como falha, mas como elemento constitutivo do aprender.

Apesar do consenso teórico acerca da importância da afetividade na prática educativa, estudos apontam que a formação inicial e continuada de professores ainda privilegia, de modo predominante, os aspectos técnico-cognitivos da docência, relegando a dimensão relacional a um plano secundário. Alves (2022) defende a superação dessa dicotomia por meio de uma formação docente pautada na integralidade do ser humano, capaz de articular razão, emoção, ética e cultura. Nessa mesma direção, Ferreira e Ribeiro (2019) ressaltam que o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais constitui competência profissional indispensável à atuação docente, especialmente no contexto da Educação Infantil.

14

Diante do exposto, evidencia-se que a afetividade exerce impacto direto sobre a relação professor-aluno, podendo potencializar ou limitar os processos de aprendizagem. Ambientes educativos sustentados por vínculos afetivos positivos favorecem sentimentos de pertencimento, segurança e engajamento, condições essenciais ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Em contrapartida, a ausência desses vínculos tende a intensificar dificuldades de aprendizagem, conflitos interpessoais e desinteresse escolar (Cunha, 2020).

Conclui-se, portanto, que o professor, ao assumir uma postura mediadora fundamentada na empatia, no diálogo e no respeito às singularidades dos educandos, contribui de forma decisiva para a consolidação de práticas pedagógicas mais humanizadas e socialmente comprometidas (Silva, 2023). A afetividade, nesse contexto, não se restringe a manifestações pontuais de cuidado, mas se afirma como princípio pedagógico estruturante, capaz de sustentar processos educativos coerentes com a formação integral da criança e com as exigências contemporâneas da educação.

2.3.1 A dimensão afetiva nas políticas educacionais

No plano normativo, a dimensão afetiva encontra respaldo em importantes documentos que orientam as políticas educacionais brasileiras. Textos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 1999), reconhecem que a formação escolar deve contemplar, de maneira integrada, capacidades cognitivas, afetivas, sociais e éticas, reafirmando a afetividade como condição indispensável à garantia de uma educação de qualidade. Ademais, dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçam a corresponsabilidade da família, da escola e do Estado na promoção do desenvolvimento integral da criança, fundamentado no respeito à dignidade humana e na construção de vínculos afetivos saudáveis.

As Diretrizes para a Formação de Professores (Brasil, 1999) enfatizam que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar exerce influência direta sobre os processos educativos, destacando princípios como o diálogo, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Embora a afetividade não seja sempre mencionada de forma explícita nesses documentos, ela se apresenta de modo implícito nas competências éticas, sociais e relacionais exigidas do profissional docente, indicando sua centralidade na constituição da prática pedagógica.

2.3.2 A dimensão afetiva na formação de professores da Educação Infantil

A formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige o desenvolvimento de competências que transcendem o domínio técnico e cognitivo, incorporando aspectos relacionais, emocionais e afetivos que permeiam o exercício da docência (Antunes, 2016). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores estabelecem que o educador deve ser capaz de analisar situações educativas e relações interpessoais, reconhecendo as características cognitivas, afetivas e físicas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 1999). Tal orientação evidencia a necessidade de uma formação que compreenda o professor em sua totalidade, considerando a complexidade e a natureza relacional do trabalho pedagógico.

Entretanto, análises de documentos curriculares e de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura revelam que a dimensão afetiva, embora mencionada de forma pontual nos textos normativos, raramente se materializa de maneira sistemática na organização curricular. Predomina, nesses contextos, uma ênfase no desenvolvimento de competências cognitivas e no domínio de conteúdos específicos, em detrimento da formação emocional e relacional do professor. Essa constatação é recorrente em estudos sobre formação docente no Brasil e aponta para a necessidade de que os cursos promovam experiências formativas que articulem teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências afetivas, conforme orientam as políticas educacionais vigentes (Brasil, 2000).

Com o intuito de atender às exigências legais e às demandas da educação básica, diversas instituições de ensino superior passaram a ofertar programas especiais de formação destinados a professores em exercício nos anos iniciais que ainda não possuíam licenciatura. Em geral, tais programas organizam-se em eixos voltados à formação básica, complementar e livre. Contudo, a análise dessas propostas evidencia que, mesmo em formatos alternativos, a dimensão afetiva não se consolida como objetivo explícito do processo formativo, tampouco como eixo estruturante das práticas pedagógicas desenvolvidas, o que reforça a invisibilidade desse aspecto na formação docente (Guimarães; Maciel, 2021).

16

Esse distanciamento entre as orientações expressas nos documentos oficiais e a efetiva incorporação da afetividade nos currículos de formação contribui para a permanência de práticas pedagógicas fragmentadas e pouco sensíveis às necessidades emocionais de professores e alunos. Essa lacuna compromete a construção de relações pedagógicas mais humanizadas e limita o potencial transformador da ação docente, especialmente em contextos educativos que demandam acolhimento, escuta sensível e mediação afetiva qualificada (Ferreira; Ribeiro, 2019).

Ferreira e Ribeiro (2019) apontam que diversos fatores contribuem para a marginalização da dimensão afetiva na formação de professores, entre os quais se destacam as condições de trabalho docente, a complexidade da articulação entre cognição e emoção e a escassez de produções acadêmicas que abordem, de modo aprofundado, a afetividade na relação educativa. Pesquisas indicam que o professor brasileiro apresenta elevado envolvimento emocional com o trabalho e forte compromisso com a transformação social por meio da educação. Todavia, conforme observa Alves (2020), as exigências contemporâneas da docência, como a inclusão escolar, a diversidade cultural, o uso de tecnologias digitais e a intensificação

da cobrança por resultados, demandam competências emocionais e relacionais frequentemente negligenciadas na formação inicial.

A ausência de políticas consistentes de formação continuada, associada a condições de trabalho adversas, tem contribuído para o aumento do estresse, da frustração profissional e do adoecimento psíquico dos docentes, fenômenos amplamente discutidos na literatura educacional (Cunha, 2020; Antunes, 2016). Esses fatores impactam diretamente a qualidade das interações estabelecidas no espaço escolar, sobretudo na Educação Infantil, etapa em que o vínculo afetivo constitui condição essencial para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem significativa da criança.

Além disso, estudos contemporâneos reforçam a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos no processo educativo, evidenciando que tais dimensões atuam de forma integrada no desenvolvimento humano. Apesar dessas contribuições, persiste, tanto na prática pedagógica quanto na formação docente, uma visão dicotômica que privilegia o cognitivo em detrimento da afetividade, perspectiva incompatível com as especificidades da Educação Infantil, etapa em que o desenvolvimento emocional constitui base estruturante para a construção dos processos cognitivos (Pimenta; Lima, 2017).

Outro aspecto relevante refere-se à escassez de estudos e publicações dedicados especificamente à afetividade na formação de professores. Levantamentos realizados por Oliveira e Rodrigues (2019) evidenciam a reduzida presença dessa temática na produção acadêmica, o que contribui para sua baixa visibilidade nos currículos formativos. Embora pesquisas recentes indiquem um interesse crescente pelo tema, a afetividade ainda se configura como um campo em consolidação, demandando maior investimento teórico e empírico para sua efetiva incorporação nos processos de formação docente.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, delineada com o objetivo de assegurar rigor científico e coerência analítica na investigação da pedagogia da afetividade no contexto das séries iniciais. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os significados, as concepções e as interpretações teóricas atribuídas à afetividade como dimensão constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a análise dos aspectos subjetivos, sociais e relacionais envolvidos na prática educativa.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, baseada no exame crítico de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos normativos da área educacional, o que possibilitou a sistematização de diferentes contribuições teóricas e a construção do referencial analítico do estudo. Quanto ao delineamento, o trabalho assume caráter descritivo e exploratório, na medida em que busca apresentar e analisar conceitos, características e implicações da afetividade no campo pedagógico, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão sobre sua relevância para a prática docente e para a formação integral dos educandos nos anos iniciais, conforme orienta Gil (2019).

4 RESULTADOS E ANÁLISE

A análise das produções teóricas selecionadas neste estudo evidencia que a afetividade se configura como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem, assumindo centralidade particularmente na Educação Infantil e nos anos iniciais da escolarização, fase marcada por intensas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Os resultados revelam convergência significativa entre os autores analisados quanto à compreensão de que a aprendizagem ultrapassa a mera assimilação de conteúdos formais, envolvendo, de maneira integrada, dimensões emocionais, relacionais e socioculturais que permeiam as experiências educativas. Nesse sentido, a afetividade emerge como elemento mediador essencial da aprendizagem, exercendo influência direta sobre a motivação, o engajamento e o desenvolvimento integral do educando.

18

As investigações examinadas indicam que o processo educativo se materializa, sobretudo, nas relações estabelecidas entre professor e aluno, sendo o ambiente escolar um espaço privilegiado para a construção de vínculos afetivos significativos (Cunha, 2020; Oliveira; Rodrigues, 2019). Quando o estudante se percebe acolhido, respeitado e reconhecido em suas singularidades, tende a desenvolver maior segurança emocional e confiança em suas capacidades, fatores que favorecem sua disposição para aprender e participar ativamente das atividades propostas (Alves, 2022). Tal compreensão encontra respaldo na perspectiva walloniana, segundo a qual a emoção ocupa papel central no desenvolvimento humano, constituindo-se como base da inteligência e da socialização, o que inviabiliza qualquer dissociação entre afetividade e cognição no contexto educativo (Wallon, 2007).

Nessa perspectiva, a atuação docente revela-se determinante para a constituição de um clima escolar propício à aprendizagem. Os resultados evidenciam que professores que adotam

práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na empatia e no respeito às diferenças tendem a promover ambientes mais cooperativos e democráticos, nos quais o erro é compreendido como parte constitutiva do processo de construção do conhecimento. Essa concepção aproxima-se das contribuições de Piaget (1999), ao defender que o conhecimento é construído ativamente pela criança por meio de interações sucessivas com o meio, sendo o interesse e a motivação elementos fundamentais para o desenvolvimento intelectual.

As contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2008) também se mostram centrais para a interpretação dos resultados, ao evidenciar que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pelas relações afetivas. Para o autor, pensamento e emoção constituem uma unidade funcional indissociável, de modo que os vínculos estabelecidos no ambiente escolar exercem influência direta sobre os processos de aprendizagem. Assim, práticas pedagógicas que negligenciam a dimensão afetiva tendem a limitar o potencial de desenvolvimento dos alunos, especialmente na Educação Infantil, etapa em que a mediação do adulto assume papel decisivo na internalização dos conhecimentos.

Os resultados analisados dialogam, ainda, com a perspectiva freireana ao reafirmarem a necessidade de uma prática pedagógica humanizadora, sustentada pelo diálogo, pela escuta e pelo respeito mútuo. Freire (1996) problematiza modelos educativos centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, argumentando que uma educação destituída de afeto compromete a curiosidade, a criatividade e a autonomia dos educandos. Nessa direção, a afetividade não se configura como elemento acessório do processo educativo, mas como princípio ético e político da prática docente, indispensável à construção de uma educação crítica e emancipatória.

Outro aspecto recorrente nos estudos refere-se ao papel da afetividade na prevenção de dificuldades de aprendizagem e de conflitos no contexto escolar. Os resultados indicam que a ausência de relações afetivas positivas pode gerar desmotivação, insegurança emocional e problemas de convivência, impactando negativamente o percurso escolar dos estudantes. Em contrapartida, práticas pedagógicas pautadas na afetividade contribuem para o fortalecimento da autoestima, para a melhoria das relações interpessoais e para a constituição de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. Conforme destaca Cunha (2020), o afeto não se opõe ao conhecimento; ao contrário, atua como elemento potencializador da aprendizagem ao despertar o prazer em aprender e o interesse pelo saber.

A análise do material teórico evidencia, ainda, que a pedagogia da afetividade não deve ser compreendida como uma prática espontânea ou intuitiva, mas como uma ação pedagógica

intencional, que exige formação docente consistente e reflexão contínua sobre a prática educativa. Os resultados apontam a necessidade de que a dimensão afetiva seja incorporada de maneira sistemática tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, fortalecendo competências relacionadas à escuta sensível, à empatia e à mediação de conflitos. Conforme assinalam Ferreira e Ribeiro (2019), os saberes docentes são construídos na articulação entre teoria e prática, sendo imprescindível que a formação do professor contemple as múltiplas dimensões do trabalho educativo.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel estratégico na consolidação de práticas pedagógicas afetivas, uma vez que a inserção da criança no ambiente escolar representa, frequentemente, sua primeira experiência sistematizada de socialização fora do contexto familiar. Os resultados indicam que o vínculo afetivo estabelecido nesse período inicial é decisivo para a adaptação da criança à escola e para o êxito do processo de ensino-aprendizagem. Wallon (2007) ressalta que as experiências emocionais vivenciadas na infância exercem influência significativa sobre o desenvolvimento futuro do sujeito, o que reforça a responsabilidade da instituição escolar na promoção de relações afetivas saudáveis.

Por fim, os achados deste estudo corroboram a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada, articulando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. A postura assumida pela escola e pelos docentes revela-se determinante para a regulação emocional, o comportamento e a aprendizagem dos estudantes. Assim, os resultados reforçam a necessidade de que a educação escolar reconheça e priorize a afetividade como elemento estruturante da prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permite afirmar que a pedagogia da afetividade se constitui como um elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, ao reconhecer a indissociabilidade entre as dimensões afetiva, cognitiva e social que compõem o desenvolvimento infantil. A análise teórica realizada evidencia que práticas pedagógicas ancoradas em relações afetivas positivas potencializam a construção de aprendizagens significativas, fortalecem os vínculos interpessoais e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Os achados indicam que a incorporação intencional da dimensão afetiva na atuação docente favorece não apenas o aumento da motivação e da participação ativa dos alunos, mas também o desenvolvimento da autonomia e do senso de pertencimento ao espaço escolar. Ademais, a promoção de ambientes educativos pautados no acolhimento, no diálogo e no respeito às singularidades revela-se condição essencial para a constituição de um clima escolar democrático e propício à aprendizagem, no qual o professor assume o papel de mediador das experiências educativas e das relações sociais que se estabelecem em sala de aula.

A infância configura-se como uma etapa marcada por intensos processos de transformação e pela necessidade de adaptação progressiva ao meio social, sendo a inserção no contexto escolar um momento decisivo para a formação emocional e cognitiva da criança. Nesse sentido, o estabelecimento de vínculos afetivos consistentes entre professor e aluno mostra-se fundamental para garantir segurança emocional, favorecer a adaptação à rotina escolar e minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem, sobretudo nos períodos iniciais de transição entre o ambiente familiar e o escolar.

As contribuições teóricas de autores como Vygotsky e Wallon corroboram essa compreensão ao enfatizarem o caráter social da afetividade e ao evidenciarem que emoção e cognição constituem dimensões interdependentes no processo de construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a aprendizagem tende a assumir maior significado quando mediada por relações pedagógicas nas quais valores como cuidado, respeito, cooperação e escuta sensível são experienciadas cotidianamente no ambiente escolar.

21

Diante do exposto, conclui-se que a afetividade não deve ser compreendida como um componente periférico da prática pedagógica, mas como um princípio orientador do trabalho docente nas séries iniciais. A valorização dessa dimensão contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de sua incorporação de forma sistemática tanto nos processos de formação inicial e continuada de professores quanto nas políticas educacionais e nas propostas pedagógicas das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A.C.J. A afetividade na relação professor-aluno: aprendizagem potencializada e construção de significados. Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18469/1/2016_AnaClaudiadeJesusAntunes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ALVES, T.J. Afetividade na Prática Pedagógica. *Revista Primeira Evolução*, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 25, p. 117-123, 2022. DOI: 10.52078/2675-2573.rpe.25.2022.art.216. Disponível em: <<https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/216>>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v. 3. Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.>. Acesso em: 20 jan. 2026.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CUNHA, M. I. Docência e afetividade. Educação, 2020.

FERREIRA, G. R.; RIBEIRO, P. R. M. A importância da afetividade na educação. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 88-103, 2019. DOI: 10.30715/doxa.v21i1.12003. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12003>>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FIGUEREDO, A. Z. dos S. C.; ROCHA, Í. M. R; SIMÕES, L. R. B., CERQUEIRA, L. R. O. A afetividade como prática pedagógica inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Pedagógico*, 22(9), e18248. 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.54033/cadpedv22n9-234>>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra. 1996.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUIMARÃES, M.S; MACIEL, C.M.L.A; Afetividade na relação professor-aluno: Fundamentos para uma aprendizagem significativa. 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18362>>. Acesso em: 22 jan. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, L.P; RODRIGUES, R. Afetividade e sua Relevância no Processo Ensino Aprendizagem. *Ensaio Pedagógico - Revista de Artigos e Produção Acadêmica do Curso de Pedagogia da Unifacvest - Ano XIX, nº 01*, Lages: UNIFACVEST, 2019. Disponível em:

<<https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/e5f7f-ensaios-pedagogicos-2019-1.pdf#page=31>>. Acesso em: 22 jan. 2026.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. A construção da profissionalidade docente. Revista Educação & Sociedade, 2017.

SILVA, A. M. C. Afetividade e aprendizagem na educação básica. Revista Brasileira de Educação, 2018.

SILVA, G.S. A Práxis Docente: A afetividade e sua ação pedagógica no processo de aprendizagem. 2023. Educação: Expansão, políticas públicas e qualidade, Capítulo 9. Disponível em: <file:///C:/Users/Pc/Downloads/a-praxis-docente-a-afetividade-e-sua-acao-pedagogica-no-processo-de-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SOUSA, P. B., SANTOS, F. C. VALVERDE, C. A influência da afetividade no processo de aprendizagem. Revista Pedagogia em Foco, 11 (6), 168-179, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, H. Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2007.