UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

ALESSANDRA FAUSTINO DE ARAÚJO

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL I

JOÃO PESSOA - PB
2026

ALESSANDRA FAUSTINO DE ARAÚJO

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Projeto de pesquisa apresentado ao curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I.

Orientadora: Profª. Dr Lidianny Braga de Souza

JOÃO PESSOA - PB

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663i Araújo, Alessandra Faustino de.
A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental I / Alessandra Faustino de Araújo. - João Pessoa, 2026.
38 f.

Orientação: Lidianny Braga de Souza.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Afetividade. 3. Anos iniciais. 4. Práticas pedagógicas. I. Braga de souza, Lidianny. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

ALESSANDRA FAUSTINO DE ARAÚJO

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à coordenação do Curso de Liceniatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, como requisito institucional para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Dra. Lidianny Braga de Souza

APROVADA EM: 17 / 08 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Lidianny Braga de Souza

Profª. Dra. Lidianny Braga de Souza - UFPB

PRESIDENTE

Amanda Trajano Batista

Profª. Dra. Amanda Trajano Batista - UFPB

MEMBRO INTERNO

Christianne Rodrigues Porto

Profª. Ms. Christianne Rodrigues Porto - UNIESP

MEMBRO EXTERNO

RESUMO

A afetividade, compreendida como parte essencial da relação entre professor e aluno, constitui um elemento determinante para a construção de uma aprendizagem significativa. Autores como Wallon, Piaget, Vygotsky e Freire destacam que o desenvolvimento cognitivo está profundamente articulado às dimensões emocionais e sociais, reforçando que as crianças aprendem de forma mais efetiva quando se sentem acolhidas, valorizadas e seguras. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando como os professores compreendem esse fenômeno e de que modo o vínculo afetivo influencia as práticas pedagógicas. A pesquisa é de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de um relato de experiência, fundamentado em revisão bibliográfica e nas vivências construídas durante os Estágios Supervisionados III e IV do curso de Pedagogia. Para a análise dos resultados, foram utilizados referenciais que discutem a relação entre emoção, interação social e construção do conhecimento. A partir da análise das experiências vivenciadas nos estágios, à luz das contribuições de Wallon (1981), Piaget (1999), Vygotsky (1991), das reflexões humanizadoras de Freire (1996) e de estudos contemporâneos sobre educação afetiva, observou-se que a afetividade favorece o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. Os resultados apontam que práticas pedagógicas sensíveis, dialógicas e baseadas no respeito às singularidades dos estudantes fortalecem os vínculos em sala de aula e contribuem significativamente para o avanço da aprendizagem, evidenciando que uma educação afetiva é indispensável na formação dos sujeitos nos anos iniciais.

Palavras-chave: afetividade; ensino-aprendizagem; anos iniciais; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Affective relationships play a fundamental role in the teacher–student relationship and are essential to the development of meaningful learning. Authors such as Wallon, Piaget, Vygotsky, and Freire emphasize that cognitive development is closely associated with emotional and social dimensions, reinforcing the idea that children learn more effectively when they feel welcomed, valued, and emotionally secure. In this context, this study aims to analyze the importance of affectivity in the teaching–learning process in the early years of elementary education, examining how teachers understand this phenomenon and how affective bonds influence pedagogical practices. This study adopts a qualitative approach and is developed through an experience report based on a literature review and the experiences gained during Supervised Internships III and IV in the Pedagogy undergraduate program. The analysis of the findings was supported by theoretical frameworks addressing the relationship between emotion, social interaction, and knowledge construction. Based on the analysis of the internship experiences, interpreted in light of the contributions of Wallon (1981), Piaget (1999), Vygotsky (1991), Freire (1996) humanistic perspective, and contemporary studies on affective education, the findings indicate that affectivity promotes student engagement, autonomy, and the holistic development of children. Furthermore, the results demonstrate that pedagogical practices characterized by sensitivity, dialogue, and respect for students' individual needs strengthen teacher–student relationships and contribute significantly to the learning process. These findings highlight that affective education is indispensable to the comprehensive development of children in the early years of elementary education.

Keywords: affectivity; teaching-learning; early years; pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO ..... p. 04

2 OBJETO DE ESTUDO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA ..... p. 06

3 JUSTIFICATIVA ..... p. 07

4 OBJETIVOS ..... p. 09
4.1 Objetivo Geral ..... p. 09
4.2 Objetivos Específicos ..... p. 09

5 HIPÓTESE ..... p. 10

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ..... p. 11

6.1 Afetividade e desenvolvimento humano no contexto escolar……..p.12

6.2 A teoria da afetividade em Henri Wallon: a criança como sujeito integral…p.13

6.3 Afetividade, infância e particularidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental p.17

7 METODOLOGIA…….p.20

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES ..... p. 22
8.1 Quando o afeto abre caminhos para a aprendizagem: 2º ano ..... p. 22
8.2 Construindo vínculos em meio aos desafios da alfabetização ..... p. 25
8.3 A afetividade como mediação das aprendizagens: 4º ano. ..... p. 28

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... p. 32

REFERÊNCIAS ..... p. 35

1. APRESENTAÇÃO

A afetividade tem ocupado um espaço cada vez mais significativo nas discussões educacionais por ser reconhecida como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Embora seja amplamente reconhecida como um fator importante para o desenvolvimento humano, sua compreensão como componente fundamental das práticas pedagógicas ainda demanda discussões que articulem teoria e prática no contexto escolar. Diferentes estudos evidenciam que aprender não se restringe à aquisição de conteúdos escolares, mas envolve também as relações estabelecidas entre professores e estudantes, os vínculos construídos no ambiente educativo e a maneira como cada criança vivencia suas experiências de aprendizagem. Nessa perspectiva, Wallon (1981) compreende a afetividade como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, presente desde os primeiros anos de vida e intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Para o autor, emoção, inteligência e movimento integram um mesmo processo de desenvolvimento, sendo as interações estabelecidas com o outro fundamentais para a construção da personalidade e da aprendizagem. Assim, compreender a afetividade no contexto escolar significa reconhecer que ela participa da formação integral da criança e influencia sua relação com o conhecimento.

Nas discussões educacionais contemporâneas, observa-se que a afetividade tem recebido crescente atenção por favorecer práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas. Estudos recentes apontam que o desenvolvimento das competências socioemocionais fortalece os vínculos estabelecidos no ambiente escolar, favorecendo a autonomia, o sentimento de pertencimento, a participação dos estudantes e a construção de aprendizagens mais significativas (RICIERI; ROCHA; RICARDO, 2024). Nesse sentido, compreender a afetividade como parte do processo educativo significa reconhecer que a aprendizagem ocorre por meio da articulação entre os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, tornando a escola um espaço de acolhimento, diálogo e valorização das experiências das crianças.

A escolha deste tema surgiu a partir das experiências vivenciadas durante os Estágios Supervisionados III e IV, realizados em turmas do 2º e do 4º ano do Ensino Fundamental. Ao longo das observações e regências, foi possível perceber que as relações afetivas estabelecidas entre professor e estudante influenciavam significativamente a participação e o envolvimento das crianças nas atividades propostas. Essas vivências despertaram o interesse em compreender, à luz dos referenciais teóricos, de que maneira a afetividade pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando os referenciais teóricos às experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados. Ao compreender como a afetividade influencia o engajamento, a participação e a aprendizagem das crianças, busca-se contribuir para reflexões acerca da construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e significativas no cotidiano escolar.

Este trabalho está organizado em nove capítulos. Inicialmente, apresentação, seguida da definição do objeto de estudo, da justificativa, dos objetivos e da hipótese da pesquisa. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica, na qual são discutidas as contribuições de Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire acerca da afetividade e do processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, apresenta-se a metodologia, caracterizando a pesquisa como um relato de experiência de abordagem qualitativa. Na sequência, são apresentados os resultados e as discussões, construídos a partir das vivências desenvolvidas nos Estágios Supervisionados III e IV e analisados à luz dos referenciais teóricos adotados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são retomadas as principais reflexões produzidas ao longo da pesquisa e suas contribuições para a prática docente.

2. OBJETO DE ESTUDO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O objeto de estudo deste trabalho é a afetividade no processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendida como um fenômeno que influencia diretamente o engajamento, a motivação e o desenvolvimento integral das crianças. De modo

específico, desejo investigar como as relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos contribuem para a construção da aprendizagem.

A escolha por esse objeto de pesquisa surgiu a partir das experiências vivenciadas durante os estágios obrigatórios no 2º e no 4º ano do Ensino Fundamental. Nos períodos de observação e regência, percebi que as crianças demonstravam maior participação e interesse nas atividades quando se sentiam acolhidas, valorizadas e reconhecidas. O fortalecimento do vínculo afetivo refletia não apenas no comportamento, mas também na forma como enfrentavam desafios, tiravam dúvidas e se engajaram no processo de aprender. Essas vivências evidenciaram que muitos dos obstáculos encontrados em sala de aula estavam relacionados não só ao conteúdo, mas, sobretudo, à qualidade da relação pedagógica estabelecida.

Diante disso, compreende-se que a afetividade é uma preocupação relevante e ainda pouco explorada nas práticas escolares, o que justifica sua investigação. Assim, este estudo é orientado pelas seguintes perguntas norteadoras: De que maneira a afetividade influencia o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais? Como os professores compreendem o papel da afetividade em sua prática pedagógica? Quais elementos presentes na relação entre professor e aluno favorecem ou dificultam a construção de uma prática afetiva em sala de aula?

3 JUSTIFICATIVA

A escolha por investigar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental surge da compreensão de que aprender não é apenas um ato intelectual, mas um processo profundamente marcado pelas dimensões emocionais e relacionais. Nos contextos escolares observados durante meus estágios obrigatórios, ficou evidente que o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno influencia diretamente o engajamento, a motivação e a participação das crianças. Em diversos momentos, percebi que os estudantes respondiam de maneira mais ativa e confiante às atividades quando se sentiam acolhidos e reconhecidos, o que reforça a necessidade de compreender a afetividade como parte estruturante da prática docente.

A relevância social desta pesquisa reside no fato de que muitas escolas ainda operam sob metodologias que privilegiam exclusivamente o rendimento cognitivo, desconsiderando que o desenvolvimento humano é inseparável das emoções. Piaget (1994, p. 129) já afirmava que "sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação", indicando que o processo cognitivo só se ativa plenamente quando há envolvimento emocional. Dessa forma, compreender a afetividade nos anos iniciais é essencial para promover ambientes educativos mais acolhedores, capazes de reduzir dificuldades emocionais, inseguranças e barreiras que comprometem a aprendizagem.

A prática do estudo também se evidencia, pois o professor que reconhece a importância das relações afetivas torna-se capaz de criar estratégias pedagógicas mais significativas, dialógicas e sensíveis às necessidades das crianças. Vygotsky (2010) reforça que as emoções organizam internamente o comportamento humano e influenciam todas as formas de ação e pensamento, o que significa que um ambiente emocionalmente seguro favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas. Assim, investigar o papel da afetividade contribui para fortalecer práticas docentes que promovam empatia, escuta ativa e maior vínculo entre educador e educandos.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa busca ampliar as discussões sobre o lugar da afetividade na educação, articulando teoria e prática à luz de referenciais que entendem o sujeito de forma integral. Apesar de amplamente mencionada, a afetividade ainda é um conceito pouco explorado na prática pedagógica diária, especialmente nos anos iniciais, fase em que a criança necessita de segurança emocional para construir autonomia, autoestima e disposição para aprender. Desse modo, o estudo pretende contribuir para a formação de profissionais mais sensíveis às dimensões socioemocionais da aprendizagem e para a produção de conhecimentos que valorizem relações educativas mais humanas, éticas e significativas.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

- Compreender a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental, analisando de que forma as relações afetivas influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes no contexto escolar.

4.2 Objetivos Específicos

- Compreender o conceito de afetividade no desenvolvimento humano a partir das contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon;
- Analisar a relação entre afetividade e aprendizagem no contexto do Ensino Fundamental;
- Identificar como as interações entre professor e aluno influenciam o processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre o papel do professor na construção de vínculos afetivos que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

5. HIPÓTESE

Partindo da compreensão de que a afetividade está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, este estudo considera como hipótese principal que as relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar influenciam de maneira significativa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, acredita-se que alunos que vivenciam relações baseadas no acolhimento, na escuta e no respeito tendem a apresentar maior interesse, participação e engajamento nas atividades escolares, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas. Por outro lado, a ausência de vínculos afetivos no contexto escolar pode contribuir para dificuldades no processo de aprendizagem, desmotivação e insegurança por parte dos estudantes.

Além disso, parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas que valorizam a interação, o diálogo e o protagonismo do aluno, como as metodologias ativas, contribuem para o fortalecimento da afetividade no ambiente escolar, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades socioemocionais importantes para a formação integral. Dessa forma, considera-se que a afetividade não é um elemento secundário no processo educativo, mas um fator essencial que atravessa todas as dimensões da aprendizagem, influenciando diretamente a forma como o aluno se relaciona com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A discussão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental exige compreender a criança como um sujeito integral, constituído por dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e culturais. Nesse sentido, aprender não pode ser entendido apenas como assimilação de conteúdos escolares, pois a criança não chega à escola somente com capacidades intelectuais, mas também com emoções, histórias, inseguranças, desejos, vínculos e modos próprios de se relacionar com o mundo. A aprendizagem, portanto, é atravessada por experiências afetivas que interferem diretamente na forma como a criança participa das atividades, enfrenta dificuldades, interage com professores e colegas e constrói sua relação com o conhecimento.

Ao longo das discussões educacionais, observa-se que o processo de ensino-aprendizagem foi, muitas vezes, compreendido a partir de uma perspectiva centrada na transmissão de conteúdos, no rendimento escolar e no desenvolvimento cognitivo. No entanto, autores da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação contribuem para ampliar essa compreensão, mostrando que aprender envolve também aspectos emocionais, sociais e relacionais. Entre esses autores, Henri Wallon ocupa lugar central neste trabalho, pois sua teoria considera a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, não podendo ser separada da inteligência, do movimento e das relações sociais. Ainda assim, as contribuições de Vygotsky e Piaget também são importantes para sustentar a discussão, uma vez que ambos ajudam a compreender a aprendizagem como um processo mediado por interações, interesses, necessidades e experiências vividas pela criança.

Desse modo, esta fundamentação teórica está organizada em três momentos. Inicialmente, discute-se a afetividade e o desenvolvimento humano no contexto escolar, apresentando contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon para compreender a relação entre emoção, cognição e aprendizagem. Em seguida, aprofunda-se a teoria da afetividade em Henri Wallon, destacando sua centralidade para este estudo e sua compreensão da criança como sujeito integral. Por fim, discute-se a afetividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as particularidades dessa faixa etária e os desafios presentes no processo de alfabetização, interpretação, socialização, construção da autonomia e enfrentamento das dificuldades escolares.

6.1 Afetividade e desenvolvimento humano no contexto escolar

A afetividade pode ser compreendida como uma dimensão fundamental da vida humana, presente nas emoções, nas relações, nos vínculos, nas formas de expressão e nos modos como a criança se posiciona diante do mundo. No contexto escolar, ela se manifesta nas interações entre professora e criança, na forma como a criança se sente diante das atividades, na confiança para participar, na segurança para expor dúvidas e na maneira como enfrenta erros e desafios. Assim, a afetividade não se reduz a demonstrações de carinho, mas envolve o modo como as relações pedagógicas são construídas no cotidiano da sala de aula. Embora o foco teórico principal deste trabalho esteja fundamentado em Henri Wallon, por sua compreensão da afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, torna-se importante também dialogar com Piaget e Vygotsky, pois esses autores ajudam a compreender que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem de forma isolada, puramente racional ou mecânica. A criança aprende a partir de suas experiências com o meio, com os outros e com os sentidos que atribui às situações vividas, de modo que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos se atravessam continuamente no processo educativo.

Piaget contribui para essa discussão ao reconhecer que a afetividade está relacionada à motivação para aprender. Embora sua teoria seja mais conhecida pela ênfase no desenvolvimento cognitivo, o autor compreende que a criança não age sem interesse, desejo ou necessidade. Nesse sentido, afirma que “sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação” (PIAGET, 1962/1994, p. 129 apud SOUZA, 2011, p. 252). Essa citação é importante porque mostra que a aprendizagem não se inicia apenas pela apresentação de um conteúdo, mas pela mobilização interna da criança para se envolver com aquilo que está sendo proposto. Quando a criança demonstra curiosidade, vontade de participar ou persistência diante de uma atividade, há uma dimensão afetiva impulsionando sua ação. Do mesmo modo, quando ela se retrai, evita responder ou demonstra medo de errar, também há afetos interferindo em sua relação com o conhecimento. Assim, a contribuição de Piaget ajuda a compreender que o interesse não é algo superficial, mas uma condição que movimenta o pensamento e favorece a construção do saber.

Vygotsky também contribui para a compreensão da aprendizagem ao destacar a importância das relações sociais no desenvolvimento humano. Para o autor, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (VYGOTSKY, 2007, p. 100), o que evidencia que o conhecimento não é construído de forma isolada, mas por meio das interações estabelecidas

com outras pessoas. Essa afirmação é essencial para pensar o contexto escolar, pois a sala de aula é um espaço de trocas, diálogos, mediações, conflitos, aproximações e construções coletivas. A criança aprende com a professora, com os colegas, com as orientações recebidas e com as experiências que vivencia em grupo. No entanto, essa mediação não acontece apenas no campo intelectual, pois a qualidade da relação estabelecida influencia diretamente a abertura da criança para aprender. Quando há escuta, respeito, incentivo e acolhimento, ela se sente mais segura para expor dúvidas, participar das atividades e enfrentar dificuldades. Dessa forma, a afetividade fortalece a mediação pedagógica, pois cria condições emocionais para que a criança se envolva de maneira mais confiante no processo de aprendizagem.

Ainda que Piaget e Vygotsky contribuam para compreender a relação entre interesse, interação e aprendizagem, é em Wallon que a afetividade assume maior centralidade. Para esse autor, não é possível separar emoção, inteligência, movimento e meio social, pois essas dimensões se articulam na constituição da criança. Essa concepção é fundamental para pensar a educação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois permite compreender que a criança não aprende apenas por meio da razão, mas por meio de todo o seu modo de estar no mundo. Assim, compreender a afetividade no contexto escolar significa reconhecer que a criança é um sujeito integral, cujas emoções, dificuldades, formas de participação, inseguranças e relações com colegas e professores fazem parte do processo de aprendizagem. A professora que compreende essa dimensão consegue olhar para a criança de maneira mais sensível, percebendo que muitas dificuldades escolares podem estar relacionadas não apenas ao conteúdo em si, mas também à forma como ela se sente diante da aprendizagem. Portanto, a afetividade é uma dimensão indispensável para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, acolhedoras e significativas.

6.2 A teoria da afetividade em Henri Wallon: a criança como sujeito integral

Henri Wallon ocupa lugar central neste trabalho por apresentar uma compreensão do desenvolvimento infantil que integra afetividade, cognição, motricidade e relações sociais. Sua teoria rompe com uma visão fragmentada da criança, na qual o desenvolvimento intelectual aparece separado das emoções, do corpo e da vida social. Para Wallon, a criança deve ser compreendida em sua totalidade, pois seu desenvolvimento ocorre por meio da articulação entre corpo, emoção, pensamento e meio. Essa perspectiva é essencial para

discutir a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite compreender que a criança não aprende apenas com a mente, mas com todo o seu ser. Na concepção walloniana, ela não pode ser reduzida ao seu desempenho escolar ou às habilidades cognitivas que apresenta em determinado momento. Trata-se de uma criança em desenvolvimento, atravessada por emoções, movimentos, necessidades, relações e experiências sociais. Por isso, Wallon afirma que "em cada idade, a criança constitui um conjunto indissociável e original" (WALLON, 1981, p. 16). Essa citação é fundamental para este trabalho porque evidencia que cada fase da infância possui características próprias e deve ser compreendida em sua especificidade. No espaço escolar, isso significa que a professora precisa considerar a criança em sua totalidade, respeitando seus ritmos, suas formas de expressão e suas necessidades afetivas. Não se trata, portanto, de observar apenas aquilo que ela acerta ou erra, mas de compreender o conjunto de fatores que participa de sua aprendizagem, como sua segurança emocional, sua relação com a professora, sua interação com os colegas, sua confiança para tentar e sua forma de se posicionar diante das atividades propostas.

A compreensão de Wallon se relaciona diretamente ao Ensino Fundamental, etapa em que a criança está construindo sua relação com o conhecimento sistematizado, com a escola, com os colegas e com a figura docente. Nos anos iniciais, ela ainda está desenvolvendo autonomia, linguagem, autoestima, capacidade de concentração, convivência coletiva e formas mais elaboradas de pensamento. Dessa maneira, não é possível compreender suas dificuldades apenas como ausência de domínio de conteúdos. Muitas vezes, a insegurança, a dispersão, o medo de errar ou a resistência diante de uma atividade revelam estados afetivos que interferem no modo como a criança aprende. Além disso, Wallon compreende que a criança é um ser social desde o nascimento, pois seu desenvolvimento acontece em relação com o meio e com os outros. Essa ideia é importante para este trabalho porque permite compreender que a aprendizagem escolar não depende apenas das condições internas da criança, mas também da qualidade das relações vividas no cotidiano da sala de aula. Ao afirmar que a criança é social desde sua origem, Wallon desloca o olhar da aprendizagem como algo puramente individual e reforça a importância das interações, dos vínculos e das mediações no processo educativo.

> Desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social. Será, sem dúvida, necessário estudar através de que dificuldades e, eventualmente, por meio de que crises se transforma a criança em adulto. Mas a oposição metafísica criança-adulto foi suprimida. O caminho está desobstruído. Abriu-se uma nova perspectiva. (WALLON, 1981, p. 15).

Essa citação reforça a ideia de que a criança se desenvolve nas relações que estabelece com o outro. No ambiente escolar, isso significa que a aprendizagem é profundamente influenciada pelas interações sociais vividas em sala de aula. A relação com a professora, com os colegas e com as atividades propostas interfere na maneira como a criança constrói sua identidade, sua confiança e sua relação com o saber. Portanto, o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido fora do contexto social em que a criança está inserida. Para o tema deste trabalho, essa compreensão é essencial, pois mostra que a afetividade não é apenas um aspecto emocional isolado, mas uma dimensão que atravessa as relações sociais da criança. Quando ela se sente pertencente ao grupo, acolhida pela professora e respeitada em suas dificuldades, sua relação com o conhecimento tende a se tornar mais segura. Desse modo, a afetividade aparece como elemento que aproxima a criança da aprendizagem, fortalecendo sua participação e sua disposição para enfrentar os desafios escolares.

Outro ponto essencial da teoria walloniana é o papel da emoção no desenvolvimento infantil. Para Wallon, a emoção não é um elemento secundário, nem algo separado do pensamento; ao contrário, ela participa da constituição da criança e de sua forma de se relacionar com o mundo. O autor afirma que “a emoção é uma linguagem antes da linguagem” (WALLON, 1981, p. 14). Essa citação é muito importante para a discussão deste trabalho, pois mostra que a criança comunica seus estados internos antes mesmo de conseguir expressá-los de forma verbal plenamente organizada. No espaço escolar, muitos comportamentos infantis podem ser compreendidos a partir dessa perspectiva. A criança que se dispersa constantemente pode estar demonstrando desinteresse, mas também pode estar revelando que a atividade não produziu sentido para ela ou que não se sente segura para realizá-la. Aquela que evita responder pode não apenas desconhecer o conteúdo, mas sentir medo de errar diante dos colegas. A criança que busca ajuda repetidamente pode estar procurando segurança na relação com o adulto. Já aquela que participa com entusiasmo comunica envolvimento, pertencimento e confiança. Dessa forma, a teoria de Wallon permite à professora interpretar a sala de aula de maneira mais sensível, compreendendo que os comportamentos infantis possuem dimensões afetivas que precisam ser consideradas. Ao observar as emoções como linguagem, amplia-se a capacidade de mediação, pois se passa a perceber que a aprendizagem não depende somente da explicação do conteúdo, mas também das condições emocionais em que esse processo acontece.

A afetividade, na teoria de Wallon, também está relacionada à motricidade e às formas corporais de expressão. A criança não se comunica apenas pela fala ou pela escrita, mas também por seus gestos, posturas, olhares, aproximações, recusas, movimentos e modos de ocupar o espaço. Por isso, a escola precisa considerar que o corpo da criança também participa do processo de aprender. No Ensino Fundamental, essa compreensão é especialmente importante, pois as crianças ainda expressam muito de suas emoções por meio do movimento e da postura diante das atividades. Uma criança que se aproxima da professora para mostrar o caderno, que se inquieta quando não compreende uma tarefa, que sorri ao receber um elogio ou que se retrai quando teme errar está comunicando algo sobre sua relação com a aprendizagem. Nesse sentido, Wallon contribui para que a prática pedagógica não reduza a criança a uma dimensão apenas cognitiva, como se aprender fosse somente memorizar, responder ou realizar tarefas corretamente. A aprendizagem envolve também o corpo, a emoção, o vínculo e a forma como a criança se sente inserida no ambiente escolar. Essa compreensão fortalece o tema deste trabalho, pois demonstra que a afetividade está presente em gestos aparentemente simples da rotina pedagógica: na escuta atenta, na paciência diante da dúvida, no incentivo à tentativa, no reconhecimento do avanço, na organização de propostas que acolham diferentes ritmos e na forma como a professora conduz o erro sem transformar a dificuldade em constrangimento.

Desse modo, Wallon oferece a base teórica principal para este trabalho, pois sua concepção de desenvolvimento permite compreender a afetividade como elemento constitutivo do processo educativo. Sua teoria contribui para pensar a criança do Ensino Fundamental como um ser integral, que sente, pensa, movimenta-se, interage, erra, tenta novamente e constrói conhecimento nas relações. A afetividade, nessa perspectiva, não substitui o ensino dos conteúdos, nem significa ausência de exigência pedagógica. Pelo contrário, ela torna o ensino mais significativo porque cria condições para que a criança se envolva com o conhecimento de maneira mais segura e confiante. Ao relacionar essa teoria às experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, é possível compreender por que as crianças respondiam melhor às atividades quando se sentiam acolhidas, valorizadas e seguras. As propostas que envolviam ludicidade, diálogo, participação e mediação cuidadosa favoreciam maior envolvimento justamente porque mobilizavam não apenas a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e social. Assim, uma prática pedagógica fundamentada em Wallon reconhece que ensinar é lidar com crianças em desenvolvimento, e não apenas com conteúdos a serem transmitidos. A criança precisa ser vista em sua totalidade, considerando suas emoções, necessidades,

vínculos, dificuldades e potencialidades. Portanto, a afetividade deve ser compreendida como parte essencial da prática docente, pois possibilita que a aprendizagem aconteça em um ambiente mais humano, respeitoso e sensível às formas pelas quais cada criança se constitui e aprende.

6.3 Afetividade, infância e particularidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental

A escolha pelos anos iniciais do Ensino Fundamental como foco deste trabalho não ocorreu de forma aleatória. Esse interesse surgiu a partir das experiências que vivenciei durante os estágios supervisionados obrigatórios, especialmente nas turmas do 2º e do 4º ano. Ao observar e participar da rotina dessas turmas, percebi que essa etapa escolar apresenta desafios muito próprios, pois envolve crianças que estão construindo não apenas conhecimentos escolares, mas também autonomia, autoestima, segurança emocional, vínculos sociais e formas mais elaboradas de participação. Por isso, compreendi que discutir a afetividade no Ensino Fundamental seria essencial para analisar como as relações pedagógicas interferem diretamente no modo como as crianças aprendem. Essa etapa da escolarização envolve crianças em intenso processo de desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e linguístico. Trata-se de um período em que são construídas aprendizagens fundamentais, como a alfabetização, a ampliação da leitura e da escrita, a compreensão de regras de convivência, o desenvolvimento da autonomia, a formação da autoestima e a construção de vínculos com professores e colegas. Ao escolher esse nível de ensino, considerei justamente o fato de que as crianças dos anos iniciais ainda dependem fortemente da mediação adulta para organizar suas ações, lidar com sentimentos, compreender propostas e construir segurança diante do conhecimento.

Nos anos iniciais, a criança passa a lidar com novas exigências escolares. Ela precisa aprender a permanecer mais tempo concentrada, organizar materiais, escutar explicações, registrar atividades, interpretar comandos, conviver em grupo e responder a propostas cada vez mais sistematizadas. Ao mesmo tempo, ainda está desenvolvendo recursos emocionais para enfrentar frustrações, erros, conflitos, comparações e inseguranças. Por isso, o processo de aprendizagem nessa fase não pode ser compreendido apenas como aquisição de conteúdos, mas como experiência ampla de desenvolvimento humano. Essa faixa etária apresenta desafios específicos porque a criança ainda está construindo sua relação com a escola e consigo mesma. No ciclo de alfabetização, por exemplo, aprender a ler e escrever exige exposição constante. A criança precisa tentar, errar, levantar hipóteses, reconhecer sons,

formar palavras, interpretar textos simples e registrar suas ideias. Esse processo pode gerar alegria e descoberta, mas também medo, vergonha e insegurança, especialmente quando percebe que ainda não acompanha o ritmo dos colegas. Foi justamente por observar esse tipo de situação no estágio do 2º ano que compreendi a importância de estudar a afetividade nessa fase, pois o modo como a criança é acolhida diante de suas dificuldades pode favorecer sua confiança ou ampliar seu medo de participar.

Nesse contexto, a afetividade torna-se indispensável. Uma criança que se sente acolhida tende a se arriscar mais no processo de leitura e escrita. Ela pergunta, tenta formar palavras, mostra seu caderno, pede ajuda e aceita refazer suas atividades. Por outro lado, quando o ambiente é marcado pelo medo do erro, pela comparação ou pela ausência de incentivo, pode se retrair e evitar participar. Assim, a dimensão afetiva contribui para criar um espaço emocionalmente seguro, no qual a criança possa enfrentar os desafios escolares sem sentir que suas dificuldades a definem. A teoria de Wallon ajuda a compreender essa realidade, pois considera que cada idade possui uma organização própria. Ao afirmar que a criança constitui um conjunto indissociável e original em cada fase do desenvolvimento, o autor indica que a professora precisa conhecer as características da infância para intervir de maneira adequada. No Ensino Fundamental, isso significa respeitar o fato de que as crianças estão em construção e que suas respostas às atividades envolvem aspectos emocionais, cognitivos e sociais ao mesmo tempo. A dificuldade de concentração, a necessidade de repetição, a busca por aprovação e o entusiasmo diante de atividades lúdicas fazem parte desse processo. Assim, a afetividade não aparece como elemento externo à aprendizagem, mas como parte da forma como a criança se relaciona com o conhecimento.

No 4º ano do Ensino Fundamental, os desafios assumem outras características. Embora as crianças já apresentem maior autonomia na leitura e na escrita quando comparadas às do ciclo inicial de alfabetização, ainda podem apresentar dificuldades na interpretação textual, na compreensão de enunciados, na elaboração de respostas completas, na organização do pensamento e no uso adequado de conteúdos gramaticais. Esse foi um dos aspectos que mais me chamou atenção durante o estágio no 4º ano, pois percebi que, mesmo quando as crianças já sabiam ler, ainda precisavam de mediação para compreender, refletir, responder e organizar suas ideias. Nessa fase, a afetividade continua sendo essencial, pois a criança precisa sentir confiança para expor dúvidas, aceitar correções e compreender que o erro faz parte do processo de aprender. Vygotsky contribui para essa discussão ao compreender a aprendizagem

como processo social, em que o desenvolvimento ocorre nas interações entre as crianças e pessoas mais experientes. No Ensino Fundamental, essa mediação é indispensável, pois a criança ainda está construindo autonomia intelectual e emocional. Assim, compreender as particularidades dessa etapa é reconhecer que a criança precisa aprender conteúdos, mas também precisa construir confiança, autonomia, auto estima, pertencimento e segurança para participar. Por isso, estudar a afetividade nessa etapa tornou-se importante para mim, pois foi justamente nos anos iniciais que observei com maior clareza como o vínculo, a escuta e o acolhimento podem contribuir para que a aprendizagem aconteça de forma mais humana e significativa.

7. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, desenvolvida a partir de um relato de experiência. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de o estudo buscar compreender a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando vivências construídas no contexto da prática pedagógica durante os componentes curriculares de Estágio Supervisionado III e IV do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A pesquisa qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão de fenômenos educacionais a partir de seus significados, contextos e relações. Dessa forma, este estudo não tem como finalidade quantificar dados ou apresentar resultados estatísticos, mas interpretar situações vividas no cotidiano escolar, levando em consideração os aspectos subjetivos, relacionais e pedagógicos presentes nas práticas observadas e desenvolvidas ao longo da formação docente.

O relato de experiência foi utilizado como procedimento metodológico, uma vez que esta pesquisa tem como base situações vivenciadas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Estágio Supervisionado III ocorreu em uma turma do 2º ano, enquanto o Estágio Supervisionado IV foi realizado em uma turma do 4º ano, ambos em uma escola pública municipal localizada em João Pessoa, Paraíba. Durante esse percurso, foram realizadas observações da rotina escolar, acompanhamento das práticas das professoras regentes, participação em atividades desenvolvidas em sala e realização de regências previamente planejadas. O principal objeto de estudo desta pesquisa foi composto pelas anotações do diário de campo e pelos relatórios de estágio produzidos ao longo das vivências, além das observações realizadas em sala e das regências desenvolvidas nas turmas acompanhadas. Esses registros reuniram descrições da rotina escolar, situações observadas durante as aulas, intervenções realizadas, atividades aplicadas, percepções sobre a participação das crianças e reflexões construídas após cada momento vivenciado. A partir desse material, foi possível retomar o percurso desenvolvido e selecionar situações relacionadas ao tema da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

No Estágio Supervisionado III, os registros foram elaborados a partir das observações e regências realizadas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, envolvendo atividades relacionadas à leitura, escrita, consciência silábica, interpretação textual, ludicidade e

produção artística. Já no Estágio Supervisionado IV, os materiais foram construídos com base nas experiências em uma turma do 4º ano, contemplando propostas de Língua Portuguesa, Geografia, interpretação textual, pontuação, concordância nominal, leitura compartilhada, correções coletivas e participação dos estudantes. Além dos registros produzidos nos estágios, foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de fundamentar teoricamente a discussão proposta. Para isso, foram consultados livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionados à afetividade, ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem, à relação professor-aluno, à mediação pedagógica e à formação integral dos estudantes. Entre os principais referenciais utilizados, destacam-se Wallon, Piaget, Vygotsky e Freire, além de estudos contemporâneos que discutem a dimensão socioemocional da educação e a relação entre emoção, atenção e aprendizagem.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de consultas a livros físicos e digitais, artigos disponíveis em plataformas acadêmicas, como Google Acadêmico e SciELO, além de documentos oficiais da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. A seleção das fontes considerou sua aproximação com o tema investigado e sua contribuição para compreender os processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A organização do material ocorreu a partir da leitura e releitura das anotações do diário de campo, dos relatórios de estágio, dos planos de aula elaborados para as regências e dos registros reflexivos produzidos durante a formação. Esse processo permitiu identificar situações significativas para a construção do relato de experiência e possibilitou articular as vivências escolares ao referencial teórico estudado.

A análise foi realizada de forma interpretativa, relacionando os episódios registrados durante as observações e regências com os autores que fundamentam teoricamente este trabalho. Esse procedimento possibilitou a construção do capítulo de análise e discussão, no qual as experiências são apresentadas e discutidas à luz da temática da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos aspectos éticos, por se tratar de um relato de experiência construído a partir de registros de estágio e de pesquisa bibliográfica, não houve aplicação de entrevistas, questionários ou procedimentos experimentais com participantes. Ainda assim, foram adotados cuidados éticos na escrita do trabalho, preservando a identidade das crianças, das professoras e dos demais sujeitos envolvidos. Os nomes dos estudantes não foram mencionados, e as situações relatadas foram apresentadas de modo a evitar qualquer exposição individual. Também foram respeitados os princípios de responsabilidade acadêmica

no uso das fontes bibliográficas, sendo todas as obras, artigos e documentos consultados devidamente referenciados conforme as normas acadêmicas vigentes. Dessa forma, a metodologia adotada apresenta o percurso da pesquisa, os materiais utilizados como base do relato de experiência e a fundamentação teórica que sustenta a reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

8. RESULTADOS E DISCUSSÃO

8.1 *Quando o afeto abre caminhos para a aprendizagem: 2º ano*

Durante o Estágio Supervisionado III, realizado em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, pude compreender, de forma muito concreta, que a aprendizagem das crianças não depende apenas da explicação dos conteúdos, mas também das condições afetivas que envolvem esse processo. Desde os primeiros momentos de observação, percebi que a turma apresentava desafios significativos relacionados à alfabetização, à leitura, à escrita e à manutenção da atenção durante as atividades. Algumas crianças ainda demonstravam dificuldades no reconhecimento de sílabas, na formação de palavras e na compreensão de pequenos textos, enquanto outras se dispersavam com facilidade ou apresentavam pouco interesse pelas propostas realizadas em sala. Inicialmente, poderia parecer que essas dificuldades estavam relacionadas apenas ao conteúdo escolar, mas, ao me aproximar da turma, comecei a perceber que havia também uma dimensão afetiva envolvida: muitas crianças precisavam sentir-se motivadas, acolhidas e seguras para participar das atividades.

Essa percepção foi fundamental para minha atuação, pois me fez compreender que, antes de esperar que os alunos se envolvessem com a leitura e com a escrita, era necessário criar um ambiente que despertasse neles o desejo de participar. No contexto da alfabetização, especialmente nos anos iniciais, o estudante ainda está construindo sua relação com a linguagem escrita. Quando essa relação é marcada apenas pela obrigação, pela cobrança ou pelo medo de errar, a aprendizagem pode se tornar um processo cansativo e distante da criança. Por isso, durante minhas regências, procurei desenvolver atividades que não trabalhassem somente as habilidades de leitura e escrita, mas que também envolvessem ludicidade, participação, escuta e valorização das falas dos alunos.

Ainda durante o período de observação, procurei construir uma relação de proximidade com as crianças antes mesmo de assumir as regências. Em vez de permanecer apenas acompanhando as aulas, conversava com os estudantes sobre assuntos do cotidiano, perguntava como estavam, ouvia atentamente suas histórias e demonstrava interesse por aquilo que desejavam compartilhar. Também me esforcei para aprender o nome de cada criança, pois compreendia que chamá-las pelo nome fortalecia o vínculo entre nós e fazia com que se sentissem reconhecidas dentro da sala de aula. Aos poucos, elas passaram a me procurar espontaneamente para mostrar suas atividades, esclarecer dúvidas ou simplesmente conversar, demonstrando que aquela relação de confiança começava a ser construída.

Essa compreensão dialoga com Piaget, ao afirmar que "sem o afeto não haveria interesses, nem necessidades, nem motivação" (PIAGET, 1962/1994, p. 129 apud SOUZA, 2011, p. 252). A partir dessa perspectiva, é possível compreender que o afeto não está separado da aprendizagem, pois ele participa diretamente da disposição da criança para se envolver com aquilo que está sendo proposto. Durante o estágio no 2º ano, percebi que os alunos demonstravam maior interesse quando as atividades despertavam curiosidade, alegria e envolvimento. Assim, a afetividade não apareceu apenas como um sentimento positivo, mas como um elemento que mobiliza a atenção, a participação e a motivação dos estudantes.

Uma das experiências mais significativas nesse processo foi a leitura do livro Alegria, de Fábio Gonçalves. A princípio, a proposta consistia em realizar a leitura da obra e promover uma conversa sobre sentimentos. No entanto, logo percebi que apenas ler o texto não seria suficiente para manter a atenção da turma. As crianças se movimentavam, conversavam e se dispersavam com facilidade. Diante disso, precisei transformar a leitura em uma experiência mais viva e participativa. Passei a utilizar diferentes entonações de voz, dramatizar trechos, fazer perguntas, estimular a imaginação e convidar as crianças a participarem da narrativa por meio de sons, gestos e comentários. Essa mudança foi essencial porque aproximou os alunos da atividade e permitiu que eles se sentissem parte da história.

Ao observar a reação das crianças durante essa leitura, compreendi que elas se envolviam mais quando percebiam que suas falas tinham valor. Quando eu fazia perguntas e considerava suas respostas, elas demonstravam maior interesse em continuar participando. Quando eram convidadas a imaginar situações ou relacionar a história com experiências próprias, a leitura deixava de ser uma prática distante e passava a fazer sentido para elas. Durante toda a atividade, procurei garantir que cada criança tivesse espaço para participar. Sempre aguardava que concluíssem suas falas antes de intervir, valorizando suas interpretações, mesmo quando

ainda estavam incompletas. Quando surgiam respostas diferentes daquelas inicialmente esperadas, evitava corrigi-las imediatamente. Preferia fazer novas perguntas para que os próprios estudantes ampliassem seu raciocínio ou relacionassem a história às suas experiências, transformando a leitura em um momento de diálogo e construção coletiva de sentidos.

Essa experiência também pode ser compreendida a partir das contribuições de Cosenza e Guerra (2011), quando explicam que "um estímulo importante, com valor emocional, é captado" pelo cérebro. Essa afirmação ajuda a compreender por que as atividades que envolviam ludicidade, emoção e participação despertavam maior atenção das crianças. No caso da leitura do livro Alegria, o envolvimento dos estudantes não ocorreu apenas porque o conteúdo era importante, mas porque a forma como a atividade foi conduzida produziu uma experiência afetivamente significativa. A história, os sons, as expressões, as perguntas e as trocas criaram um ambiente em que as crianças se sentiram convidadas a participar. Com isso, percebi que a afetividade me auxiliou porque tornou a proposta mais acessível, mais próxima e mais envolvente para os alunos.

Outro momento importante ocorreu durante a realização do bingo silábico. A atividade tinha como objetivo trabalhar o reconhecimento de sílabas e a formação de palavras, considerando as dificuldades observadas no processo de alfabetização. Enquanto os grupos realizavam a atividade, procurei circular constantemente entre as mesas para acompanhar o desenvolvimento de cada criança. Quando alguém apresentava dificuldade para compreender a proposta, eu me aproximava, relia o enunciado quantas vezes fossem necessárias e fazia perguntas que estimulavam o estudante a pensar antes de chegar à resposta. Em alguns momentos, também incentivava que os colegas que já haviam compreendido a atividade colaborassem com aqueles que ainda apresentavam dúvidas. Dessa forma, o processo de aprendizagem tornou-se mais colaborativo, ao mesmo tempo em que os estudantes percebiam que pedir ajuda ou errar fazia parte do aprendizado

Durante essa atividade, percebi que o erro passou a ser enfrentado de outra maneira. Em vez de se sentirem constrangidas por não conseguirem formar determinada palavra, muitas crianças tentavam novamente, pediam auxílio. Quando a criança sente que pode errar sem ser ridicularizada, ela se permite participar mais. Quando percebe que será acolhida em sua dificuldade, tende a continuar tentando. Assim, o modo que conduzi me auxiliou porque reduziu a insegurança dos alunos e favoreceu a persistência diante dos desafios.

Também pude observar essa relação entre afetividade e aprendizagem em outras atividades desenvolvidas durante o estágio. Na atividade de interpretação de texto com o personagem

Cebolinha, procurei realizar um acompanhamento mais próximo das crianças, considerando as dificuldades de leitura apresentadas pela turma. Como, nesse momento, os estudantes já haviam construído um vínculo de confiança comigo, demonstravam maior abertura para participar das discussões, ouviam atentamente as orientações e se sentiam mais seguros para compartilhar suas ideias, sem o receio constante de errar. Sempre que surgiam dúvidas, retomava a leitura do texto, relia os enunciados, reformulava as perguntas e utilizava novos exemplos para conduzi-los à construção das respostas, buscando estimular a reflexão e a autonomia em vez de apresentar a solução pronta. Dessa forma, o erro passou a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, permitindo que as crianças participassem com mais confiança e envolvimento. Na produção artística realizada durante o período da Páscoa, propus a confecção coletiva de um grande coelho utilizando papel colorido, EVA, glitter e outros materiais. Organizei a turma em grupos para que cada estudante pudesse contribuir da maneira que desejasse, respeitando sua criatividade e colaborando com os colegas na construção de um único trabalho. Mais do que produzir um material para exposição, a atividade teve como objetivo fortalecer a cooperação, o diálogo e o respeito às diferentes ideias, proporcionando um ambiente leve, acolhedor e participativo. Ao trabalharem em conjunto, os estudantes compartilharam materiais, trocaram sugestões e dividiram responsabilidades, demonstrando que a interação entre os colegas também favorecia o processo de aprendizagem.

Essas experiências evidenciaram que os estudantes se envolviam mais quando as propostas dialogavam com seu universo infantil, valorizavam a participação de todos e promoviam diferentes formas de interação. Compreendi, assim, que a afetividade não se manifesta apenas por meio de demonstrações de carinho, mas, principalmente, nas escolhas pedagógicas realizadas pelo professor. Ao escutar os estudantes, respeitar seus diferentes ritmos de aprendizagem, incentivar a colaboração entre os colegas e criar um ambiente em que o erro fosse compreendido como uma oportunidade de aprendizagem, foi possível favorecer uma participação mais ativa, segura e significativa nas atividades propostas.

As contribuições de Wallon ajudam a compreender essa vivência, pois, ao discutir o desenvolvimento infantil, afirma que "a emoção é um facto fisiológico nas suas componentes humorais e motoras; é um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação. A emoção é uma linguagem antes da linguagem" (WALLON, 1981, p. 14). Essa compreensão permite entender que o envolvimento emocional da criança não está separado da aprendizagem, mas constitui uma forma de expressão e de interação que favorece sua participação nas atividades. Ao observar minhas experiências no 2º ano, percebi que as

crianças aprendem melhor quando estavam emocionalmente envolvidas com as atividades e quando se sentiam acolhidas. A aprendizagem, portanto, não dependia apenas da apresentação do conteúdo, mas também da relação estabelecida entre a criança, a proposta pedagógica e o ambiente afetivo construído em sala. Durante minhas regências, percebi que as crianças aprendiam não apenas comigo, mas também umas com as outras. Ao conversarem, ajudarem os colegas, participarem das rodas de conversa e realizarem atividades em grupo, ampliaram suas possibilidades de aprendizagem, demonstrando que a interação entre os estudantes também favorecia a construção do conhecimento.

8.2 *A afetividade como mediação das aprendizagens: 4º ano*

Ao iniciar o Estágio Supervisionado IV, encontrei uma professora regente cuja prática pedagógica era fortemente marcada pela afetividade. Em sua relação com os estudantes, observava-se uma postura acolhedora, pautada na escuta, no respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e no incentivo constante à participação da turma. Durante o período de observação, acompanhei de perto sua atuação e percebi que o cuidado com as crianças estava presente não apenas nas relações estabelecidas em sala de aula, mas também na forma como conduzia as explicações, acolhia as dúvidas e incentivava cada estudante a participar das atividades. Essa experiência permitiu-me compreender, na prática, que o exercício da docência envolve muito mais do que a transmissão de conteúdos. Como afirma Freire (1996, p. 13), "ensinar exige querer bem aos educandos", evidenciando que o compromisso do professor com a aprendizagem também se manifesta na forma como estabelece relações de respeito, diálogo e acolhimento.

Logo nos primeiros dias de observação, a professora regente compartilhou uma característica da turma que me chamou a atenção. Ela explicou que os estudantes haviam construído um vínculo muito forte com ela e que esse aspecto costuma refletir no comportamento durante as aulas ministradas por outros professores. Segundo seu relato, em disciplinas como Educação Física e Artes, ou mesmo quando havia a presença de uma professora substituta, a turma demonstrava menor envolvimento com as atividades e

apresentava um comportamento diferente daquele observado em suas aulas. Ao acompanhar essas situações durante o estágio, pude perceber essa diferença na prática, o que me levou a refletir sobre a influência que a relação entre professora e estudante exerce no interesse e na participação das crianças.

Diante dessa realidade, passei a compreender que um dos meus maiores desafios não seria apenas desenvolver boas atividades, mas construir uma relação de confiança que permitisse aos estudantes reconhecerem-me também como professora. Desde o período de observação procurei aproximar-me da turma, conversar com as crianças, acompanhar a realização das atividades, esclarecer dúvidas sempre que possível e demonstrar interesse por suas aprendizagens. Meu objetivo era fazer com que eles percebessem que eu não estava ali apenas para cumprir uma etapa da formação acadêmica, mas para participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem junto com eles.

Observar essa prática contribuiu significativamente para minha formação docente. Ao acompanhar a professora regente, percebi que muitas das atitudes que ela adotava também estavam presentes nas experiências que eu havia vivenciado durante o Estágio Supervisionado III. Naquele momento, entretanto, eu ainda não utilizava a afetividade como uma categoria para compreender minha atuação. Somente ao longo das leituras realizadas para este trabalho e da convivência com a professora regente passei a reconhecer que minhas escolhas pedagógicas já eram orientadas por essa perspectiva. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1991, p. 59), para quem "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam". Assim, as relações construídas entre professora e estudantes não eram apenas um complemento da prática pedagógica, mas parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Foi durante as regências que essa compreensão se tornou ainda mais evidente. A afetividade passou a se manifestar de maneira diferente daquela vivenciada no 2º ano. Se, anteriormente, ela aparecia principalmente como um caminho para despertar o interesse das crianças pela leitura, pela escrita e pelas atividades de alfabetização, no 4º ano tornou-se mais perceptível nos momentos de mediação das dificuldades, nas dúvidas, nos erros, nas retomadas das explicações e na construção de uma relação de confiança com estudantes que já possuíam uma trajetória escolar mais longa, mas ainda apresentavam desafios importantes em relação à aprendizagem. Essa experiência aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1991, p. 58), ao

explicar que a criança pode realizar, com assistência, atividades que ainda não consegue desenvolver de maneira independente. Para o autor, a zona de desenvolvimento proximal corresponde justamente às funções que ainda estão em processo de amadurecimento. Desse modo, compreendi que minha intervenção não deveria se limitar à correção das respostas, mas oferecer orientações, perguntas e explicações que ajudassem os estudantes a avançar gradualmente em sua compreensão. Assim, a afetividade não estava presente apenas nos momentos de entusiasmo, carinho e acolhida, mas também na forma paciente e respeitosa de orientar, corrigir e ajudar cada criança sem fazê-la sentir-se incapaz.

Ao acompanhar a rotina da turma, percebi que os alunos do 4º ano já possuíam maior autonomia em relação à leitura e à escrita quando comparados às crianças do 2º ano, mas isso não significava ausência de dificuldades. Muitos conseguiam ler em voz alta, copiar atividades e responder perguntas simples, porém apresentavam obstáculos quando precisavam interpretar textos, compreender enunciados, organizar respostas mais completas ou aplicar conteúdos trabalhados em situações práticas. Essa realidade me fez perceber que a aprendizagem não acontece de forma linear. Mesmo em uma turma mais avançada, os estudantes ainda necessitam de acompanhamento, incentivo e mediação constante para desenvolver habilidades que exigem atenção, reflexão e compreensão mais aprofundada.

Uma das situações que mais evidenciou essa necessidade ocorreu nas atividades de Língua Portuguesa, especialmente na regência em que trabalhei o texto *Sua avó, meu Basset* da autora Sílvia Orthof. A proposta exigia leitura, interpretação e construção de respostas com base no texto. No entanto, enquanto acompanhava a realização da atividade, percebi que muitos alunos respondiam de forma rápida, sem voltar ao texto, sem observar com atenção o enunciado e, em alguns casos, sem relacionar a resposta à pergunta proposta. A princípio, esse comportamento poderia ser interpretado apenas como desatenção ou pressa para concluir a tarefa, mas, ao me aproximar dos estudantes, compreendi que havia também insegurança, dificuldade de interpretação e necessidade de orientação mais próxima.

Foi nesse momento que a afetividade se tornou um elemento essencial para minha prática. Em vez de apenas corrigir as respostas ou dizer que estavam erradas, procurei me aproximar dos alunos individualmente, reler os trechos com eles, fazer perguntas orientadoras e ajudá-los a encontrar pistas no próprio texto. Muitas vezes, precisei sentar ao lado da criança, apontar partes da leitura, perguntar o que ela havia compreendido e conduzi-la a reorganizar seu pensamento. Esse processo exigiu paciência, escuta e cuidado, porque não se tratava

apenas de fazer o aluno chegar à resposta correta, mas de ajudá-lo a acreditar que era capaz de compreender o texto. Essa experiência dialoga com Wallon (1981, p. 149), ao defender que as influências afetivas exercem papel determinante no desenvolvimento mental da criança. Assim, oferecer apoio, escuta e segurança durante as atividades contribuiu não apenas para a resolução das dificuldades encontradas, mas também para fortalecer a confiança dos estudantes e favorecer uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, percebi que a afetividade contribui para tornar minha mediação mais humana e mais efetiva. Ao me aproximar dos alunos com calma, paciência e disposição para ajudá-los, percebia que eles se sentiam menos constrangidos diante do erro. Com isso, aceitavam melhor as orientações, faziam novas perguntas quando não compreendiam determinado conteúdo e demonstravam maior abertura para revisar suas respostas. Essa postura dos estudantes evidenciou que a confiança constitui uma condição importante para a aprendizagem. Quando o aluno acredita que será julgado, tende a esconder suas dificuldades e evitar a participação. Em contrapartida, quando percebe que será acolhido e respeitado, sente-se mais seguro para expressar suas dúvidas, persistir diante dos desafios e participar ativamente do processo de aprendizagem. Conforme Wallon (1981, p. 149), ao afirmar que as influências afetivas exercem ação determinante no desenvolvimento mental da criança, evidenciando que o vínculo estabelecido entre professor e estudante favorece não apenas os aspectos emocionais, mas também a construção das aprendizagens.

As dificuldades também apareceram nas atividades de pontuação e concordância nominal. Em alguns momentos, os alunos conseguiam responder oralmente às perguntas feitas durante a explicação, mas apresentavam dificuldades ao aplicar o conteúdo na escrita. Essa diferença entre compreender oralmente e registrar corretamente no papel me fez refletir sobre a complexidade do processo de aprendizagem. Não bastava explicar uma vez e esperar que todos conseguissem realizar a atividade com autonomia. Era necessário retomar, exemplificar, acompanhar e, principalmente, respeitar os diferentes tempos de aprendizagem presentes na sala. A afetividade, nesse contexto, apareceu na paciência de repetir uma orientação sem demonstrar irritação, na sensibilidade para perceber quando a turma precisava de outro exemplo e na disponibilidade para acompanhar aqueles que ainda não conseguiam avançar sozinhos.

Essa forma de mediação também esteve presente nas aulas de Geografia, especialmente nas atividades sobre agricultura, pecuária, espaço rural e espaço urbano. Alguns estudantes

demonstravam interesse pelos temas, mas confundiam conceitos ou esqueciam rapidamente as explicações dadas. Ao invés de considerar essas dificuldades como falta de atenção, procurei relacionar os conteúdos ao cotidiano dos alunos, utilizando exemplos mais próximos de suas vivências e retomando as explicações sempre que necessário. Esse movimento foi importante porque me ajudou a perceber que a afetividade também está presente na escolha de estratégias pedagógicas. Quando o educador busca formas diferentes de explicar, demonstra que se importa com a aprendizagem do aluno e que está disposto a encontrar caminhos para que ele compreenda.

Ao afirmar que "o crescimento é portanto assinalado por conflitos, como se fosse preciso escolher entre um antigo e um novo tipo de actividade", Wallon (1981, p. 30) evidencia que o desenvolvimento da criança não ocorre de forma linear, mas é marcado por desafios, reorganizações e superações. Essa compreensão tornou-se evidente durante minhas experiências de estágio, nas quais percebi que o erro não deveria ser tratado como uma interrupção do processo de aprendizagem, mas como parte dele. Muitas vezes, era justamente a partir do erro que surgia a possibilidade de uma intervenção mais significativa. Ao observar uma resposta incompleta, uma interpretação equivocada ou uma dúvida repetida, eu conseguia compreender melhor o que o aluno ainda não havia consolidado. Dessa forma, o erro deixava de ser apenas algo a ser corrigido e passava a ser uma oportunidade de aproximação, diálogo e mediação. A afetividade me auxiliou porque me permitiu lidar com esses momentos sem transformar a dificuldade em constrangimento para o estudante.

Um dos frutos mais significativos dessa construção afetiva foi a maneira como os alunos passaram a demonstrar expectativa pelas minhas aulas. Em alguns momentos, a professora regente relatava que eles perguntavam por mim, quando iria ter mais atividades minhas e que estavam ansiosos. Esse resultado tornou-se ainda mais significativo quando recordei a conversa que havia tido com a professora regente no início do estágio. Se, naquele momento, ela me explicava que a turma costumava demonstrar maior envolvimento apenas em suas aulas, perceber que os estudantes também aguardavam minhas regências mostrou que, ao longo da convivência, eu havia conseguido construir um vínculo de confiança com eles. Foi um reconhecimento muito importante para minha formação, pois mostrou que a afetividade não apenas aproximava os alunos de mim, mas também os aproximava das propostas pedagógicas que eu desenvolvia. Eles não esperavam apenas minha presença; esperavam também as experiências de aprendizagem que construíamos juntos. Isso me fez perceber que,

quando a criança se sente bem com a professora, tende a se envolver com mais disposição nas atividades que ela propõe e consequentemente se sente mais interessada em aprender

Ao longo das regências no 4º ano, essa percepção tornou-se mais evidente nos próprios movimentos dos estudantes durante as atividades. Aos poucos, percebi que eles passaram a buscar ajuda com mais naturalidade, chamando-me para confirmar respostas, pedir novas explicações ou compreender melhor os enunciados. Esse comportamento demonstrava que a mediação afetiva estava produzindo efeitos importantes no processo de aprendizagem, pois os alunos não escondiam suas dúvidas nem se afastavam das propostas quando encontravam dificuldades. Pelo contrário, muitos se aproximavam, perguntavam novamente e aceitavam retomar suas respostas. Esse movimento revelou que a afetividade favorecia a construção de um ambiente em que errar não significava fracassar, mas ter a possibilidade de rever, reorganizar e avançar.

A afirmação de que "o processo de aprendizado estimula e empurra para a frente o processo de maturação" sintetiza a compreensão de Vygotsky (1991, p. 54) sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, uma aprendizagem adequadamente organizada antecede determinados processos de desenvolvimento e cria condições para que funções psicológicas ainda em amadurecimento possam se desenvolver. Essa compreensão tornou-se muito concreta para mim no 4º ano, pois percebi que meu papel não se limitava à transmissão de conteúdos, mas exigia um compromisso constante com a aprendizagem de cada estudante. Esse compromisso manifestava-se quando eu repetia uma explicação, buscava novas formas de mediar um conteúdo, acolhia uma dúvida sem julgamentos e incentivava os alunos a tentarem novamente. Nesse contexto, a afetividade não se opõe à exigência pedagógica; ao contrário, fortalece a mediação docente, pois cria um ambiente de confiança que favorece a participação, a persistência diante das dificuldades e a construção do conhecimento. Assim, o professor que estabelece relações afetivas positivas com seus alunos não deixa de ensinar os conteúdos, mas o faz de maneira mais humana, respeitosa e significativa.

Desse modo, as experiências vivenciadas no 4º ano permitiram-me compreender que a afetividade foi essencial para mediar as dificuldades de aprendizagem e fortalecer a confiança dos estudantes. Ela possibilitou transformar o erro em diálogo, a dúvida em aproximação e a insegurança em oportunidade de tentar novamente. Os resultados dessa relação tornaram-se evidentes na maior participação dos alunos, na busca espontânea por ajuda, na expectativa

pelas aulas e, de forma muito especial, nas cartas que recebi ao final do estágio. Essas manifestações demonstraram que a afetividade não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para a construção de memórias, vínculos e significados que permanecem para além da sala de aula. Ao vivenciar essas experiências, compreendi que a prática docente se fortalece quando é construída sobre relações de confiança, respeito e acolhimento, pois são esses elementos que criam condições para que os estudantes participem ativamente do processo educativo e atribuam sentido às suas aprendizagens.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade, enquanto dimensão constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, não se limita aos efeitos produzidos nos estudantes. Ao longo das experiências analisadas, compreendi que ela também transforma o modo como o professor em formação passa a compreender sua própria prática. Nesse sentido, refletir sobre a afetividade no Ensino Fundamental não significa observar apenas como os alunos aprendem melhor quando são acolhidos, ou como participam mais quando se sentem valorizados. Significa também reconhecer que as relações afetivas construídas no cotidiano escolar contribuem para formar a identidade de quem ensina, pois revelam que a docência se constitui nas relações humanas, na escuta, na mediação, no cuidado e no compromisso com o desenvolvimento do outro.

Ao analisar minhas vivências, percebo que a afetividade foi o elemento que deu sentido às experiências pedagógicas realizadas. Ela esteve presente na forma como me aproximei das crianças, na maneira como elas passaram a responder às atividades, no modo como enfrentavam suas dificuldades e, principalmente, na relação de confiança que foi sendo construída entre nós. Por isso, minha identidade docente não foi formada apenas pela elaboração de planos de aula ou pela execução das regências, mas pela compreensão de que ensinar exige envolvimento humano. Foi a partir da relação com os estudantes que passei a compreender que o trabalho pedagógico não acontece de forma neutra, pois todo processo de aprendizagem é atravessado por sentimentos, expectativas, inseguranças, vínculos e formas de reconhecimento.

Antes de vivenciar essas experiências, eu carregava inseguranças em relação à minha capacidade de atuar como professora. Uma das principais dúvidas diz respeito ao fato de estar presente na escola apenas uma vez por semana. Eu acreditava que seria muito difícil construir uma relação significativa com os alunos em um tempo tão limitado, principalmente porque a professora regente acompanhava a turma diariamente e já possuía uma relação consolidada com as crianças. Essa preocupação me fazia questionar se os estudantes me reconheceriam

como alguém capaz de conduzir as atividades e se realmente se envolveriam com as propostas que eu levaria para a sala.

No entanto, a prática me mostrou que a afetividade não depende apenas da quantidade de tempo convivido, mas da qualidade das relações estabelecidas. À medida que eu procurava escutar os estudantes, acolher suas dúvidas, valorizar suas falas e demonstrar interesse por suas aprendizagens, percebia que minha presença começava a ter significado para eles. Essa percepção foi fundamental para minha formação, pois me fez compreender que o respeito dos alunos não se constrói apenas pela autoridade formal do professor, mas também pela confiança que se estabelece nas interações cotidianas. Quando a criança percebe que é tratada com respeito, que sua fala é considerada e que suas dificuldades são acolhidas, ela passa a se abrir mais para a relação pedagógica.

Essa descoberta modificou profundamente minha forma de compreender a docência. Aos poucos, entendi que ser professora não significa apenas ensinar conteúdos previstos em um planejamento, mas criar condições para que os estudantes se sintam seguros para aprender. A afetividade, nesse sentido, apareceu como fundamento da prática pedagógica, pois possibilitou que os alunos se aproximassem das atividades com mais confiança e que eu também me sentisse mais segura em minha atuação. Quanto mais percebia o envolvimento das crianças, mais compreendia que o vínculo afetivo não era algo separado do ensino, mas parte do próprio processo de ensinar.

As manifestações dos estudantes ao longo das experiências reforçaram essa compreensão. Em diferentes momentos, os alunos demonstravam expectativa pelas aulas, interesse pelas propostas e alegria com minha presença. Essas atitudes não representavam apenas uma aceitação da minha presença na turma, mas indicavam que havia uma relação afetiva sendo construída. Para mim, isso foi muito significativo, porque mostrou que a afetividade produzia efeitos concretos no processo educativo. Ela favorecia a participação, fortalecia a confiança e criava um ambiente em que os estudantes se sentiam mais dispostos a aprender.

O encerramento do estágio no 4º ano foi um dos momentos que mais evidenciou a permanência do afeto nas relações pedagógicas. Receber aproximadamente trinta cartas escritas pelos alunos, além de abraços, elogios e demonstrações de carinho, revelou que as experiências vividas haviam deixado marcas para além dos conteúdos trabalhados. Ao ler aquelas mensagens, percebi que os estudantes não registravam apenas lembranças das atividades realizadas, mas principalmente a forma como se sentiram durante as aulas. Eles destacavam o carinho, a atenção, a paciência e o modo como foram tratados. Esse retorno me fez compreender que a afetividade permanece porque toca a experiência escolar de maneira profunda, fazendo com que o estudante associe a aprendizagem a sentimentos de acolhimento, segurança e valorização.

Esse momento também foi importante para compreender o tipo de professora que desejo me tornar. As cartas não representaram apenas um reconhecimento pessoal, mas uma confirmação de que a prática pedagógica mediada pela afetividade pode produzir experiências significativas para os estudantes. Ao perceber que as crianças se sentiram acolhidas e motivadas durante as aulas, compreendi que meu trabalho como futura professora precisa estar fundamentado no cuidado com o outro. Esse cuidado não significa ausência de exigência, mas compromisso com a aprendizagem, paciência diante das dificuldades e

sensibilidade para reconhecer que cada estudante possui um tempo e uma forma própria de aprender.

Essa compreensão dialoga com Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige querer bem aos educandos. A partir das experiências vividas, passei a compreender que esse "querer bem" não se reduz a demonstrações de carinho ou afeto espontâneo. Ele se expressa na responsabilidade com o ensino, na escuta atenta, no respeito às diferenças, na valorização das possibilidades de cada aluno e na disposição de construir uma prática educativa mais humana. Assim, a afetividade não aparece como algo externo ao trabalho docente, mas como uma dimensão ética e pedagógica que orienta a forma como o professor se relaciona com os estudantes e conduz o processo de aprendizagem.

Wallon também contribui para essa reflexão ao compreender a afetividade como dimensão essencial do desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva, não é possível separar completamente emoção, cognição e relação social no processo educativo. Ao vivenciar os estágios, percebi que essa articulação também se aplicava à minha formação como professora. Minhas aprendizagens profissionais não aconteceram apenas pela teoria estudada ou pelos planejamentos elaborados, mas pelas relações afetivas construídas com as crianças e pelas respostas que elas apresentavam diante da minha prática. Assim, a afetividade também participou da constituição da minha identidade docente, pois me ensinou a olhar para o ensino como uma prática relacional.

Ao final dessa trajetória, compreendo que o afeto que permanece não é apenas aquele demonstrado nas cartas, nos abraços ou nos elogios recebidos. O afeto que permanece é, sobretudo, a compreensão de que a docência precisa ser construída a partir de relações humanizadas. Foi por meio dessas experiências que percebi que ensinar exige mais do que domínio de conteúdo; exige presença, escuta, compromisso, sensibilidade e responsabilidade com a formação integral dos estudantes. Como futura pedagoga, levo comigo a convicção de que a afetividade é um elo fundamental entre ensinar e aprender, pois aproxima o estudante do conhecimento, fortalece sua confiança e também forma o professor em sua maneira de compreender e exercer a docência.

Dessa forma, as experiências analisadas confirmaram o tema central deste trabalho: a afetividade possui importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Ela contribui para que os estudantes participem com mais segurança, enfrentem suas dificuldades com menos medo e se sintam reconhecidos em sua singularidade. Ao mesmo tempo, contribui para a formação docente, pois revela que educar é uma prática que envolve conhecimento, mas também vínculo, cuidado e humanidade. Assim, minha identidade docente foi sendo construída a partir da compreensão de que o ensino só se torna verdadeiramente significativo quando reconhece o estudante como sujeito integral, atravessado por emoções, histórias, necessidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

CAVALCANTI, C. C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores**. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

RICIERI, J. L. de J.; ROCHA, F. S.; RICARDO, L. S. A dimensão socioemocional na educação: uma pesquisa bibliográfica. **Revista Sociedade Científica**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4157–4177, 2024. DOI: 10.61411/rsc202474417. Disponível em: https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/744. Acesso em: 03 mar. 2026.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011. DOI: 10.1590/S0102-37722011000200005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981.