



AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

AFFECTIVITY AND LEARNING IN THE EDUCATION OF CHILDREN IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Miracélia da Silva Miguel dos Santos¹

RESUMO

A relação entre afetividade e aprendizagem constituiu-se, ao longo das últimas décadas, como um dos campos mais relevantes para compreender os processos educativos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, em que os estudantes enfrentam desafios cognitivos mais complexos e maiores pressões institucionais, a dimensão afetiva adquire centralidade ao influenciar motivação, engajamento, autorregulação e permanência escolar. Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como a produção científica contemporânea tem tratado a relação entre afetividade e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando dimensões analíticas, tendências e lacunas que permitam compreender a relevância do tema para o processo educativo. Metodologicamente, optou-se por uma investigação de caráter bibliográfico, com base em livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais que discutiram a presença da afetividade na prática pedagógica, na avaliação, nas políticas públicas e na formação docente. Os resultados apontaram que a afetividade não se configurou como dimensão periférica, mas como fundamento estruturante da aprendizagem. A literatura revelou que vínculos de confiança entre professores e estudantes favoreceram a motivação e a persistência em tarefas complexas; que feedbacks respeitosos ampliaram a autorregulação e a crença de autoeficácia; e que práticas avaliativas mediadas pelo cuidado afetivo transformaram o erro em oportunidade de reorganização cognitiva. Constatou-se, ainda, que políticas e currículos incorporaram indiretamente a afetividade, mas muitas vezes a reduziram a atributo instrumental, fragilizando seu caráter ético e relacional.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The relationship between affectivity and learning has become, over the last decades, one of the most relevant fields to understand educational processes. In the final years of Elementary School, when students face more complex cognitive challenges and greater institutional pressures, the affective dimension acquires centrality by influencing motivation, engagement, self-regulation, and school permanence. In this context, the aim of this research was to analyze how contemporary scientific production has addressed the relationship between affectivity and learning in the final years of Elementary School, identifying analytical dimensions, trends, and gaps that allow understanding the relevance of the theme to the educational process. Methodologically, the research was based on a bibliographic approach, using books, articles, dissertations, theses, and official documents. The results showed that affectivity was not configured as a peripheral dimension, but as a structuring foundation of learning. The literature revealed that bonds of trust between teachers and students fostered motivation and persistence in complex tasks; that respectful feedback strengthened self-regulation and self-efficacy; and that affective mediation in assessment practices transformed mistakes into opportunities for cognitive reorganization. It was also found that policies and curricula indirectly incorporated affectivity, but often reduced it to an instrumental attribute, weakening its ethical and relational dimension.

Keywords: Affectivity. Learning. Elementary Education. Educational Policies.

¹ Mestranda do curso de Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES/PY

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a afetividade na educação básica, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, tem adquirido relevância crescente nas últimas décadas, acompanhando as transformações sociais e as demandas pedagógicas de uma escola que se pretende inclusiva, democrática e promotora de aprendizagens significativas. A adolescência, etapa predominante desse nível de ensino, é marcada por intensas mudanças cognitivas, emocionais e sociais, que repercutem diretamente na relação do estudante com o saber, com seus pares e com a instituição escolar. Nesse contexto, a dimensão afetiva não pode ser reduzida à adoção das práticas pedagógicas, mas deve ser compreendida como elemento constitutivo da experiência educativa é condição indispensável para o desenvolvimento integral. O cotidiano escolar demonstra que a aprendizagem não se fragiliza apenas pela ausência de conteúdos ou estratégias metodológicas, mas também pela precariedade das relações de confiança entre professores e alunos, pelo distanciamento interpessoal e pela desvalorização dos vínculos que sustentam o processo formativo.

Estudos recentes têm evidenciado que a afetividade atua como mediadora entre motivação e desempenho acadêmico, sendo decisiva para permanência do estudante na escola e para sua disposição em enfrentar tarefas cognitivas complexas. Ambientes marcados por empatia, respeito e escuta sensível tendem a favorecer maior engajamento, persistência e autonomia discente. Apesar dos avanços, a

realidade educacional brasileira ainda apresenta contradições. Documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporaram a linguagem das competências socioemocionais, mas tais orientações muitas vezes permanecem restritas ao plano discursivo ou são aplicadas de forma prescritiva e descontextualizada. A tradição escolar, ancorada em modelos tecnicistas e em práticas avaliativas centradas no produto, ainda resiste em reconhecer a afetividade como dimensão epistemológica do aprender. Nos anos finais, esse desafio se intensifica diante da rigidez curricular, da rotatividade de professores especialistas e da ênfase em exames externos, o que frequentemente substitui vínculos formativos por relações burocratizadas e instrumentais, contribuindo para desmotivação, evasão e desigualdade de oportunidades educacionais. Diante desse cenário, emergem questões que orientam o presente estudo: de que maneira a produção científica contemporânea tem abordado a relação entre afetividade e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental? Quais subcampos temáticos se destacam nesse debate? Como os referenciais clássicos – Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire – dialogam com as produções recentes? E, sobretudo, que lacunas e tensões ainda persistem na literatura? A investigação assume como objetivo geral analisar como a produção científica contemporânea tem tratado a relação entre afetividade e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando dimensões analíticas, tendências e lacunas que permitam compreender a relevância do tema para o processo educativo. O percurso metodológico adotado foi de caráter bibliográfico, sustentado em livros, artigos, teses, dissertações e documentos oficiais que discutem a presença da afetividade na prática pedagógica, na avaliação, nas políticas públicas e na formação docente. A escolha pelo tema encontra justificativa em experiências concretas do cotidiano escolar, nas quais se observou que estudantes que construíam vínculos de respeito e confiança com seus professores demonstravam maior engajamento com os conteúdos, persistência diante das dificuldades e participação mais ativa nas atividades. Por outro lado, na ausência desse vínculo, prevaleciam retraimento, baixa participação e distanciamento do processo de aprendizagem. Assim, investigar a afetividade não se restringe a reconhecer sua importância já enunciada no discurso pedagógico, mas a compreender como essa dimensão pode se tornar condição efetiva para transformar a escola em um espaço de desenvolvimento, diálogo e humanização, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AFETIVIDADE COMO CATEGORIA FORMATIVA E EPISTÊMICA

A afetividade tem se consolidado, ao longo da história das ciências da educação, como uma chave interpretativa indispensável para compreender a aprendizagem. Mais do que um adorno das práticas pedagógicas, ela se configura como dimensão que atravessa tanto o modo como o estudante se forma enquanto sujeito quanto a maneira pela qual o conhecimento é construído. Falar de afetividade, nesse sentido, é abordar não apenas emoções passageiras, mas processos relacionais, éticos e cognitivos que dão sustentação ao aprender.

O diálogo entre autores clássicos e pesquisas recentes evidencia esse

movimento. Wallon (2008), ao destacar a emoção como organizadora do comportamento, já apontava que a atenção e a motivação não podem ser compreendidas fora do campo afetivo. Em sintonia, Vigotski (2007) insistia na unidade indissociável entre pensamento e afeto, defendendo que qualquer ato cognitivo traz consigo uma tonalidade emocional. Estudos brasileiros mais recentes, como os de Ribeiro (2014) e Vinha et al. (2018), corroboram essa perspectiva ao mostrar que o clima relacional estabelecido em sala de aula é decisivo para o engajamento, a confiança e a permanência escolar. O que se observa, portanto, não é apenas uma herança teórica, mas a confirmação empírica de que afetividade e cognição não se separam na prática educativa.

Essa dimensão também se revela no modo como os alunos atribuem sentido ao que aprendem. Piaget (1994) já sublinhava que a construção da autonomia intelectual depende do respeito mútuo nas interações. Do mesmo modo, Paulo Freire (1996) enfatizava que a aprendizagem não se esgota na transmissão de

conteúdos: ela exige diálogo, reconhecimento e uma ética da humanização. Pesquisas mais recentes — como as de Tassoni (2013), que relaciona a afetividade à aprendizagem da leitura e da escrita, ou de Pacheco et al. (2023), que investigam o gosto pela ciência — evidenciam que estudantes que se percebem valorizados pelo professor criam conexões mais profundas entre sua experiência pessoal e os conteúdos escolares, o que amplia a qualidade de sua apropriação do saber.

A categoria “afetividade”, nesse horizonte, se mostra ao mesmo tempo formativa e epistêmica. Formativa, porque implica o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e capazes de se relacionar de modo responsável com os outros. Epistêmica, porque influencia os modos de conhecer, orientando escolhas, regulações e sentidos atribuídos ao objeto de estudo. O que se aprende e a forma como se aprende estão intrinsecamente ligados às condições afetivas do processo educativo.

Todavia, o reconhecimento dessa centralidade não elimina as tensões. Parte da produção acadêmica recente adverte para o risco de transformar a afetividade em retórica vazia ou em simples técnica de gestão de sala, desprovida de enraizamento pedagógico. Autores como Gonçalves e Freire (2024) alertam que somente quando traduzida em práticas dialógicas, coerentes e contextualizadas é que a afetividade assume papel emancipador no processo de ensino. Outros, como Nunes Guedes (2023), ao analisarem a BNCC, chamam atenção para os limites da institucionalização das competências socioemocionais quando reduzidas a prescrições formais, descoladas da realidade escolar.

Esse conjunto de reflexões indica que a afetividade, entendida como categoria formativa e epistêmica, não é conceito estático nem uniforme. Pelo contrário, ela abre um campo de debates que perpassa teorias clássicas, pesquisas empíricas e documentos normativos, revelando tensões que não se esgotam aqui e que serão aprofundadas nos tópicos seguintes. A discussão que ora se inicia, portanto, não busca concluir, mas delinear as linhas de força que sustentam a investigação: a indissociabilidade entre cognição e emoção, o papel do vínculo na constituição do sujeito e a necessidade de problematizar como essas dimensões são compreendidas

no cenário educacional contemporâneo.

2.1.1 Cognição e emoção: superação da dicotomia clássica

A tradição pedagógica moderna foi fortemente marcada por uma cisão entre razão e emoção, herança de concepções iluministas que privilegiaram a objetividade cognitiva em detrimento da subjetividade afetiva. Esse paradigma dualista, que se infiltrou no modo como a escola se estruturou historicamente, reduziu a aprendizagem a um exercício intelectual, desvinculado da experiência vivida, como se pensar e sentir fossem dimensões paralelas e incomunicáveis. Tal perspectiva, além de empobrecer a compreensão sobre o desenvolvimento humano, legitimou práticas pedagógicas que desconsideravam os vínculos interpessoais e os estados emocionais como fatores de formação.

A crítica a esse modelo não é recente. Autores clássicos do século XX já apontavam que a aprendizagem não se realiza fora da trama das emoções. Wallon (2008), por exemplo, reconhece a emoção como organizadora das condutas, estabelecendo que a atenção, a memória e a ação são profundamente atravessadas pelo campo afetivo. Vigotski (2007), ao propor a unidade entre pensamento e afeto, rompe com a lógica cartesiana e defende que os processos psicológicos superiores carregam uma tonalidade emocional, de modo que a atividade cognitiva não se explica sem o componente afetivo que lhe dá direção e sentido. Piaget (1994), por sua vez, embora mais voltado para a dimensão lógico-operatória, reconhece que a afetividade é motor da equilibração: é o afeto que energiza a inteligência e a impulsiona em direção a novos equilíbrios.

Essa crítica, elaborada por teóricos clássicos, encontra ressonância na produção contemporânea, que tem evidenciado empiricamente a interdependência entre cognição e emoção no contexto escolar. Ribeiro (2014) demonstra que o ambiente de respeito e confiança constitui o chão simbólico a partir do qual a aprendizagem significativa se estabelece. Vinha et al. (2018) confirmam que o clima relacional favorável amplia o engajamento discente, criando condições para a participação ativa e a persistência diante de desafios. Tassoni (2013), ao analisar o processo de alfabetização, revela que a afetividade do professor não apenas motiva, mas reorganiza a forma como a criança se apropria da leitura e da escrita. Estudos mais recentes, como os de Martinelli et al. (2022) e Pacheco et al. (2023), reforçam essa tese ao indicar que o desempenho acadêmico e o interesse pela ciência não decorrem apenas da exposição ao conteúdo, mas da qualidade afetiva da mediação pedagógica.

O que se delinea, portanto, não é a simples soma de cognição e emoção, mas a compreensão de que ambas formam uma unidade indissociável. A afetividade não é um suplemento da razão, mas condição que a estrutura, orientando a atenção, a motivação e a própria atribuição de sentido ao conhecimento. A superação da dicotomia clássica significa reconhecer que a aprendizagem é sempre situada, relacional e atravessada pelas experiências emocionais que a constituem.

Entretanto, esse reconhecimento não encerra o debate. Parte da literatura alerta para o risco de banalizar a afetividade, reduzindo-a a um recurso de motivação

superficial, sem enraizamento pedagógico (Gonçalves; Freire, 2024). Outros chamam atenção para os limites das políticas curriculares que incorporam o discurso socioemocional sem garantir condições concretas para sua efetivação (Nunes Guedes, 2023). Essas tensões revelam que a superação da dicotomia entre cognição e emoção não é apenas um desafio teórico, mas também prático e político, atravessando tanto a organização das escolas quanto as orientações curriculares.

Dessa forma, compreender a aprendizagem implica admitir que a emoção e a razão não se contrapõem, mas se constituem mutuamente, configurando a base sobre a qual o sujeito se forma e constrói conhecimento. É nesse horizonte de complexidade que se inscreve o debate atual, que será aprofundado nos tópicos subsequentes.

2.2 CONTRIBUIÇÕES CLÁSSICAS

A compreensão da afetividade como parte constitutiva da aprendizagem não surge de modo espontâneo ou isolado na história da pedagogia. Ela é fruto de um movimento teórico mais amplo que, ao longo do século XX, problematizou a visão fragmentada do ser humano e colocou em debate as relações entre cognição, emoção, ética e socialização. Entre os nomes que mais contribuíram para esse deslocamento, destacam-se Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon e Paulo Freire,

cujas obras, embora distintas em seus pressupostos, dialogam em torno de uma mesma inquietação: como compreender o desenvolvimento humano em sua integralidade, sem reduzir a experiência educativa a mero treino intelectual?

A escolha por apresentar esses autores neste marco teórico não se deve a uma reverência acrítica, mas ao reconhecimento de que suas formulações se tornaram matrizes interpretativas que ainda sustentam debates atuais. Cada um deles, à sua maneira, contribuiu para desconstruir a dicotomia clássica entre razão e emoção, inserindo a afetividade como dimensão que atravessa a construção do conhecimento e a constituição da pessoa. O interesse aqui não é apresentar suas teorias como verdades acabadas, mas compreender como elas continuam iluminando, tensionando e inspirando pesquisas contemporâneas sobre afetividade e aprendizagem.

Nos tópicos que seguem, serão discutidas as contribuições de Piaget, Vigotski, Wallon e Paulo Freire. Mais do que expor suas ideias de modo isolado, busca-se destacar os pontos de convergência e divergência que revelam a riqueza do debate: Piaget, ao situar a afetividade como motor da inteligência e base para a moralidade; Vigotski, ao fundir emoção e cognição em uma unidade indissociável; Wallon, ao compreender a emoção como matriz da pessoa em seu desenvolvimento; e Freire, ao trazer para o centro o diálogo, a ética e a humanização. Esses aportes clássicos constituem o alicerce a partir do qual a literatura contemporânea no Brasil tem reinterpretado a afetividade como elemento pedagógico, relacional e político.

2.2.1 Piaget: afetividade, equilíbrio e moralidade

A leitura da obra de Jean Piaget, frequentemente reduzida à descrição dos estágios cognitivos, ganha outra densidade quando se considera a centralidade da afetividade em seu pensamento. Para o autor, inteligência e afeto não se organizam como domínios separados, mas como dimensões que se articulam de maneira indissociável no processo de desenvolvimento. Se a inteligência responde pela estruturação lógica do pensamento, é a afetividade que lhe confere energia, direção e continuidade. Nesse sentido, compreender a aprendizagem à luz de Piaget exige

reconhecer que não há avanço cognitivo possível sem o motor afetivo que sustenta a ação do sujeito diante de desafios e desequilíbrios.

A equibração, conceito nuclear em sua teoria, traduz bem essa articulação. Trata-se do processo pelo qual o sujeito reorganiza suas estruturas mentais em face de contradições, resistências e novas informações. Ocorre que esse movimento não se efetiva apenas pela lógica interna da inteligência: ele depende de uma energia que mantém a criança motivada para insistir, retomar e reconstruir. A curiosidade em explorar, a persistência diante do erro, o interesse em compreender são expressões afetivas que impulsionam a equibração. Assim, não se trata de conceber afeto e cognição como compartimentos estanques, mas de perceber como se alimentam mutuamente na experiência de aprender.

Outro eixo em que a contribuição piagetiana se mostra fecunda é o da moralidade. Ao investigar a passagem da moral da obediência à moral da autonomia, Piaget evidencia que a formação ética da criança não ocorre apenas por imposição de regras, mas pela vivência de relações sociais pautadas no respeito e na cooperação. O sentimento de justiça não nasce de decretos externos, mas da experiência de reciprocidade construída em interações coletivas. Nesse percurso, a afetividade tem papel decisivo, pois é por meio do vínculo, da confiança e da valorização do outro que se torna possível internalizar valores éticos e transformar normas em princípios.

Alguns autores tensionam essa perspectiva. Ribeiro (2014) demonstra que a confiança mútua entre professor e aluno constitui o alicerce da aprendizagem significativa, pois só em ambiente de segurança afetiva o estudante se arrisca a formular hipóteses e enfrentar tarefas desafiadoras. Vinha et al. (2018) acrescentam que o clima escolar cooperativo não apenas favorece o engajamento, mas contribui para reduzir desigualdades internas ao grupo. No campo da alfabetização, Tassoni (2013) mostra que a afetividade é determinante tanto para a motivação inicial quanto para a persistência diante das dificuldades próprias da leitura e da escrita, indicando que a dimensão afetiva não é periférica, mas estruturante.

Ao mesmo tempo, a teoria de Piaget não escapa a críticas. Alguns intérpretes apontam que, em sua obra, a afetividade aparece como energia que alimenta a inteligência, mas não recebe o mesmo estatuto de elaboração conceitual que a dimensão cognitiva. Essa crítica é recuperada por Gonçalves e Freire (2024), que alertam para o risco de reduzir o afeto a mero combustível motivacional, esvaziando

sua força ética e relacional. A tensão abre espaço para releituras que situam a afetividade não apenas como motor da inteligência, mas como categoria formativa integral, atravessada por valores, práticas sociais e contextos culturais.

É nesse horizonte que a contribuição de Piaget se revela atual para a discussão sobre afetividade e aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao reconhecer que a equibração exige motivação e que a moralidade autônoma se constrói em vínculos de respeito e cooperação, Piaget oferece fundamentos para pensar uma escola que vá além da transmissão de conteúdos. Sua obra não deve ser tomada como sistema fechado, mas como campo de diálogo crítico, capaz de inspirar reflexões sobre como a afetividade atravessa tanto a construção do conhecimento quanto a formação ética dos sujeitos.

2.2.2 Vigotski: unidade afetivo-cognitiva e ZDP

Lev Vigotski é reconhecido como um dos pensadores que mais contribuíram para superar a separação rígida entre emoção e razão, propondo uma visão integrada do desenvolvimento humano. Para o autor, as funções psicológicas superiores não surgem do indivíduo isolado, mas das relações sociais mediadas pela cultura. É no encontro com o outro que a criança aprende, e esse encontro nunca é neutro: carrega uma tonalidade afetiva que dá sentido à experiência. Assim, compreender a aprendizagem exige reconhecer a unidade entre afeto e cognição como aspecto constitutivo e não acessório.

Quando Vigotski (2007) afirma que todo pensamento é acompanhado de um afeto, ele desloca a centralidade da inteligência como mera atividade lógica para situá-la no campo da motivação, do desejo e do significado. O ato de pensar não é apenas organizar conceitos, mas vivê-los em um horizonte de intenções, expectativas e sentimentos que sustentam sua apropriação. Nesse sentido, o conhecimento não pode ser reduzido a abstrações: ele é sempre vivido, carregado de emoção, atravessado por vínculos.

Esse entendimento se articula de modo particular ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. Tradicionalmente compreendida como a distância entre aquilo que o estudante realiza sozinho e aquilo que consegue realizar com ajuda, essa noção só se concretiza quando existe relação de confiança e reconhecimento

entre professor e aluno. A mediação pedagógica não se resume à transmissão de técnicas, mas envolve criar um ambiente em que o estudante se sinta acolhido para arriscar tentativas e lidar com os próprios erros. Assim, a afetividade aparece como sustentação invisível da aprendizagem, condição para que o sujeito aceite o desafio de avançar além daquilo que domina.

A produção acadêmica contemporânea reforça essa perspectiva. Ribeiro (2014) demonstra que a confiança estabelecida em sala de aula abre espaço para que os alunos participem ativamente, exponham dúvidas e construam hipóteses sem medo da reprovação. Vinha et al. (2018) evidenciam que o clima escolar cooperativo fortalece a aprendizagem compartilhada e amplia a persistência em tarefas complexas. Silveira e Garutti (2025), ao estudarem práticas inclusivas, mostram que a zona de desenvolvimento proximal só se efetiva quando se reconhece a singularidade emocional do estudante, o que confirma que a mediação é, antes de tudo, uma relação.

Ainda assim, a recepção da obra de Vigotski tem gerado interpretações diversas. Em algumas leituras, a dimensão afetiva é considerada secundária diante da ênfase no social; em outras, é vista como elemento nuclear que atravessa toda a teoria. Gonçalves e Freire (2024) ressaltam que a mediação só se concretiza como prática emancipadora quando se funda em vínculos dialógicos, enquanto Nunes Guedes (2023) problematiza o uso contemporâneo das competências socioemocionais na política educacional brasileira, que, embora dialogue com o legado vigotskiano, corre o risco de transformá-lo em prescrição burocrática.

A contribuição de Vigotski, portanto, ultrapassa a descrição de processos de ensino e aprendizagem: ela oferece uma chave para compreender a formação humana como experiência histórica, social e afetiva. A unidade entre emoção e cognição, articulada à mediação social e cultural, recoloca o professor não como mero transmissor de informações, mas como sujeito que constrói, com seus alunos, condições relacionais de desenvolvimento. Dessa forma, a teoria vigotskiana continua a iluminar os debates atuais sobre afetividade e aprendizagem, servindo de referência crítica para refletir sobre as práticas escolares e as políticas que as orientam.

2.2.3 Wallon: emoção, movimento e constituição da pessoa

A infância revela, em seus gestos mais simples, a força estruturante da emoção. O choro que convoca cuidado, o riso que aproxima, o olhar que busca o outro: cada um desses sinais traduz não apenas um estado passageiro, mas a base de uma linguagem pela qual a criança se insere no mundo. Nesses primeiros contatos, já se delinea a ideia de que o desenvolvimento humano não se apoia unicamente na maturação cognitiva, mas na articulação entre emoção, corpo e interação social. É nesse ponto que Henri Wallon se torna referência incontornável.

Para o autor, a emoção não deve ser interpretada como acessório da vida psíquica, mas como matriz que organiza a conduta e estrutura a pessoa em seu percurso formativo. Wallon (2008) descreve a emoção como fenômeno total, que mobiliza corpo e mente, integrando expressão motora, experiência subjetiva e vínculo social. Diferentemente de concepções que opunham razão e emoção, sua teoria destaca que os afetos participam ativamente da construção da inteligência, conferindo-lhes direção e intensidade. O movimento, por sua vez, aparece não apenas como resposta fisiológica, mas como forma de comunicação e de mediação com o outro, revelando a inseparabilidade entre corpo e pensamento.

Essa concepção tem implicações diretas para a compreensão da escola. Quando um aluno se agita, silencia ou manifesta entusiasmo, não se trata de ruído ao processo de aprendizagem, mas de sinais de que sua relação com o conhecimento está atravessada por estados emocionais. Silveira e Garutti (2025), ao estudarem práticas inclusivas, mostram que a atenção aos gestos e às expressões afetivas do estudante é condição para tornar o ensino acessível. Braga et al. (2023) reforçam que reconhecer a dimensão emocional é também enfrentar desigualdades de gênero, raça e território, uma vez que a expressão afetiva sofre influência direta dos contextos sociais em que se insere.

A partir de Wallon, a escola pode ser lida como espaço onde o

desenvolvimento não se reduz à acumulação de saberes, mas envolve a constituição integral da pessoa. Nesse horizonte, a afetividade não é mero estímulo externo, mas campo em que se forjam a autonomia, a cooperação e a capacidade de simbolizar. Estudos como os de Ribeiro (2014) e Vinha et al. (2018) dialogam com essa perspectiva ao evidenciar que relações de confiança e climas escolares cooperativos favorecem não apenas o rendimento acadêmico, mas também a formação ética e social.

Ainda que Wallon tenha escrito no início do século XX, sua contribuição permanece atual porque rompe com a fragmentação do humano. Ao articular emoção, corpo e pensamento, ele oferece à educação uma chave interpretativa que reconhece a complexidade do desenvolvimento. Mais do que descrever estágios, sua teoria mostra que a afetividade é a base pela qual o sujeito se torna pessoa, estabelecendo vínculos, produzindo significados e constituindo-se em comunidade. Essa leitura amplia o debate sobre aprendizagem nos anos finais, etapa em que os adolescentes vivem intensas transformações emocionais e corporais que impactam diretamente sua relação com a escola.

2.2.4 Paulo Freire: diálogo, ética e humanização

Na sala de aula dos anos finais, é comum que o estudante chegue com perguntas que não cabem apenas no livro nem na lousa: “por que isso importa?”, “o que isso tem a ver comigo?”, “onde eu entro nisso?”. Essas perguntas, que nem sempre se explicitam, revelam um ponto nevrálgico: sem um encontro humano que reconheça o sujeito e lhe devolva sentido, o conteúdo tende a se esvaziar. É nesse terreno que Paulo Freire se torna decisivo, não como autor de citações reiteradas, mas como matriz ética capaz de reorganizar o próprio significado do ensinar e do aprender. Em Freire (1996), diálogo não é ornamento comunicativo nem técnica de sala; é princípio de conhecimento e de convivência. Ensinar supõe reconhecer o outro como produtor de sentido, alguém cuja voz altera a própria arquitetura do que se quer conhecer.

Essa chave desloca o lugar da afetividade. Em Freire, ela não se confunde com sentimentalismo ou benevolência difusa; é responsabilidade com o outro, atitude ética que combina amorosidade e rigor. A amorosidade sustenta a escuta, o acolhimento e o reconhecimento; o rigor impede que a relação se dilua em elogios ou frases vazias, mantendo a exigência do estudo, a clareza conceitual e a exposição criteriosa das ideias. Afetividade, aqui, é forma de cuidado exigente: cria as condições de pertencimento e, ao mesmo tempo, chama o estudante a um trabalho intelectual que o desafia. Quando a professora percebe que seus alunos aprendem mais com ela porque “se identificam com sua postura”, o que emerge é esse binômio freireano — vínculo e exigência — operando como condição epistêmica: o estudante se vê reconhecido e, por isso, arrisca pensar mais, perguntar melhor, sustentar hipóteses com maior autonomia (RIBEIRO, 2014; VINHA et al., 2018).

A consequência pedagógica é ampla. Um currículo vivido sob o signo do diálogo não se reduz à sequência de tópicos; ele inclui tempos de escuta, devolutivas que orientam e contratos coletivos que tornam a sala um espaço de trabalho

compartilhado. Ao colocar o diálogo como eixo, Freire recoloca a palavra do estudante na construção do conhecimento e reorganiza a noção de autoridade docente: não desaparece a condução do professor, mas muda sua natureza — deixa de ser imposição e passa a ser autoridade que se legitima pela mediação e pela coerência. Nas palavras de Gatti (2022) e Cury (2019), esse horizonte impõe a revisão de práticas tradicionais que se ancoram em prescrições descoladas do cotidiano, estimulando um fazer pedagógico que respeite o desenvolvimento e a participação.

Esse enquadramento repercute de modo direto na discussão sobre avaliação. Em Freire, avaliar é reconhecer, e reconhecer é fazer justiça ao percurso de cada estudante. Romão (2002) denomina essa perspectiva de avaliação dialógica, uma prática que devolve critérios, explicita expectativas e abre caminhos de revisão, substituindo a lógica punitiva por um processo de regulação formativa. Pesquisas subsequentes convergem: devolutivas descritivas e orientadas a processos ampliam a autonomia e a precisão conceitual (Vaz; Pereira, 2023), enquanto leituras críticas do campo salientam que justiça escolar se constrói no cruzamento entre avaliação e currículo (Barretto, 2004; Villas Boas, 2024). Em chave freireana, a afetividade comparece como respeito epistemológico ao estudante: o tom acolhedor, sem critério, esvazia a aprendizagem; o critério sem acolhimento esvazia o sujeito.

Na escola brasileira, onde convivem desigualdades históricas e demandas de inclusão, a postura freireana ilumina outro ponto: pertencimento e voz como condições de aprender. Estudos recentes mostram que vínculos e clima relacional consistente se articulam a ganhos de desempenho, persistência e participação

(Martinelli Et Al., 2022; Ribeiro, 2014), e que a ausência de reconhecimento afeta de modo desigual estudantes marcados por raça, gênero e território (Braga Et Al., 2023; Santana Et Al., 2022). Em contextos de inclusão, a mediação docente que integra afetividade, escuta e adaptação didática sustenta o acesso real ao conhecimento (SILVEIRA; GARUTTI, 2025). Essa rede de resultados dialoga com Freire ao afirmar que ninguém aprende sozinho: aprende-se com o outro, em relação, e essa relação precisa ser justa — não apenas cordial.

É nesse ponto que o debate sobre política e currículo entra em cena. A legislação educacional brasileira afirma formação integral e direitos (LDB; PNE; ECA), e a BNCC incorpora o vocabulário das competências socioemocionais. Freire ajuda a ler criticamente esse cenário: sem práticas de escola que convertam diretrizes em experiências de diálogo, corre-se o risco de transformar a afetividade em prescrição burocrática (Macedo, 2020; Dourado, 2022; Nunes Guedes, 2023). O Projeto Político-Pedagógico, longe de ser um documento formal, torna-se o lugar de tradução entre o que está escrito e o que se vive: quando incorpora convivência, coavaliação e participação estudantil, desloca o currículo do papel para a prática; quando ignora tais dimensões, mantém a distância entre enunciado e vivido (Santos, 2022; Gatti, 2022).

Ao mesmo tempo, a leitura freireana não desobriga o rigor conceitual nem substitui estudo por conversa. Ao contrário: fortalece a ideia de que boa aula é aquela em que o professor torna público o objeto de conhecimento, explicita critérios e convida a turma a reconstruí-los — tudo isso em uma ambiência de respeito, empatia

e responsabilidade compartilhada (Carmo; Santos, 2022; Heck et al., 2024; Nunes Et Al., 2024; Stockmann, 2025; Silva, 2025). O diálogo freireano é exigência intelectual: convoca a argumentar, comparar evidências, justificar escolhas; convoca também a escutar, para que o argumento do outro se torne insumo de pensamento.

Nos anos finais, em que estudantes circulam por vários professores, a contribuição de Freire ganha contorno organizativo: coerência de princípios entre docentes, combinados claros, devolutivas que orientam e práticas de participação funcionam como traves mestras. Em termos práticos, essa coerência se materializa em rotinas de sala (acolhida, retomadas, tempos de estudo, revisão com oportunidade real de refazer) e em arranjos coletivos (reuniões pedagógicas, leitura de dados de aprendizagem, acordos de convivência que não se reduzam ao punitivo). Com esse arranjo, a afetividade deixa de ser episódica e se torna estrutura de trabalho — precisamente o que Freire legou à educação: uma ética do encontro que sustenta o conhecimento e uma prática de conhecimento que sustenta a ética.

Essa leitura não encerra o debate. Ao contrário, abre um campo de análise no qual a afetividade freireana pode ser cotejada com outras matrizes — o motor da equilíbrio em Piaget, a unidade afetivo-cognitiva em Vigotski, a emoção como organização da pessoa em Wallon — e com a produção brasileira recente sobre clima, empatia e avaliação. O que se afirma, à luz de Freire, é que não há aprendizagem sem reconhecimento: reconhecer o estudante, sua história e sua palavra é condição para que o conteúdo deixe de ser imposição e se torne objeto de estudo compartilhado. Nessa direção, a afetividade é menos um “tema” e mais um princípio de leitura da escola — um critério para julgar se o que chamamos de ensino produz, de fato, condições para aprender.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativo, por permitir compreender a afetividade como dimensão constitutiva da aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse percurso possibilitou reunir, confrontar e sistematizar contribuições de autores clássicos — como Piaget, Vygotsky, Wallon e Freire — e produções contemporâneas que discutem clima escolar, empatia docente, avaliação dialógica, inclusão e permanência.

O estudo assumiu caráter exploratório e descritivo: exploratório, por buscar ampliar a compreensão de um campo ainda em disputa, e descritivo, por sistematizar como diferentes produções acadêmicas e documentos normativos abordam a afetividade.

A coleta de dados ocorreu por meio de revisão bibliográfica sistemática em bases como SciELO, Google Acadêmico e CAPES Periódicos, contemplando livros, artigos, dissertações, teses e legislações educacionais publicadas entre 2010 e 2025, além de obras clássicas pela sua relevância teórica.

A análise foi realizada de forma interpretativa e crítica, organizada em categorias que envolveram: papel da afetividade na motivação e engajamento;

relação entre afetividade, autorregulação e autonomia; práticas avaliativas; inserção da afetividade em políticas e currículos; e desafios institucionais.

Por ser um estudo bibliográfico, não houve necessidade de submissão a comitês de ética. Todas as referências foram tratadas de acordo com as normas acadêmicas, assegurando integridade e fidelidade às ideias dos autores.

4 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

4.2 O papel da afetividade na motivação e no engajamento escola

O engajamento escolar não se explica apenas pela exposição a novos conteúdos ou pela disciplina individual, mas sobretudo pela rede de vínculos que dá sustentação emocional ao estudante. Essa etapa, marcada por instabilidades identitárias e por cobranças avaliativas mais intensas, exige que a aprendizagem esteja enraizada em experiências de reconhecimento. O aluno só adere com sentido às atividades quando percebe que sua presença importa, que o erro é oportunidade de recomeço e que existe um ambiente relacional que reduz os custos emocionais do aprender (Heck et al., 2024; Nunes et al., 2024).

Três mecanismos emergem como centrais para compreender essa adesão: a segurança para errar, a experiência de reconhecimento e a percepção de controlabilidade. Estudos recentes confirmam que a motivação não nasce de incentivos externos isolados, mas da qualidade das interações. Martinelli et al. (2022) mostram que a confiança estabelecida entre professor e aluno garante maior persistência diante de tarefas de alta complexidade. Villas Boas (2024) acrescenta que feedbacks afetivamente mediados transformam avaliações em oportunidades de crescimento, em vez de funcionarem como sentenças punitivas. Essas evidências reforçam que a motivação se constrói no campo relacional e que, sem afeto, o engajamento tende a se fragilizar.

Pesquisas de Braga et al. (2023) e Silveira e Garutti (2025) ampliam esse diagnóstico ao revelar que estudantes se envolvem de maneira mais consistente quando sentem que o professor legitima suas tentativas e acompanha seus avanços. O engajamento, nesses casos, não é episódico ou condicionado a recompensas externas, mas sustentado pela percepção de pertencimento. Gatti

(2022), ao analisar práticas docentes, evidencia que a valorização da afetividade não se opõe ao rigor, mas o ressignifica: exige clareza de critérios, devolutivas processuais e postura ética de acompanhamento. O rigor sem vínculo gera afastamento; o vínculo sem rigor perde potência formativa.

Nessa chave, Arroyo (2012) lembra que a escola pode se tornar espaço de pertencimento ou de exclusão simbólica. Quando práticas de reconhecimento e empatia marcam o cotidiano, a permanência dos estudantes se fortalece; quando predominam a indiferença e a frieza, instala-se o desengajamento, muitas vezes invisível às métricas formais. Macedo (2020) reforça que a motivação precisa ser compreendida não como atributo individual, mas como fenômeno socialmente situado,

dependente da qualidade das mediações.

O conjunto dessas análises indica que o engajamento não pode ser reduzido a uma variável psicológica interna ou a um produto das metodologias aplicadas. Ele nasce de arranjos relacionais que equilibram exigência e reconhecimento, construindo um espaço no qual os alunos se sentem capazes de investir energia no aprender. A afetividade, nesse cenário, é condição de possibilidade da motivação: não a suaviza nem a substitui, mas a torna viável em um contexto marcado por pressões, tensões e desigualdades (Braga et al., 2023; Heck et al., 2024; Villas Boas, 2024).

4.3 Vínculo professor–aluno como sustentação do engajamento

A permanência intelectual do estudante é menos efeito de disposições individuais e mais resultado de arranjos relacionais que reduzem o custo emocional de aprender. Três vetores explicam esse funcionamento: segurança para errar, reconhecimento e percepção de controlabilidade. Quando o erro deixa de ser risco de humilhação e passa a ser matéria de trabalho, o estudante ousa; quando a tentativa é legitimada por quem ensina, o conteúdo adquire valor existencial; quando o retorno do professor é claro e oportuno, o aluno percebe que pode agir sobre o próprio progresso. O que a teoria descreve como energia afetiva (Piaget, 1994), unidade afetivo-cognitiva (Vigotski, 2007) e ética do cuidado/diálogo (Freire, 1996) aparece, na prática, como adesão com sentido — estar na atividade porque vale a pena e porque o ambiente autoriza o risco. Esse mesmo eixo é reiterado por

evidências atuais que vinculam confiança docente a persistência e retomada após insucessos (Ribeiro, 2014; Vinha Et Al., 2018; Martinelli Et Al., 2022; Villas Boas, 2024; Gatti, 2022).

Para tornar observáveis esses vetores no plano analítico e operativo da revisão, apresenta-se, a seguir, uma matriz de conceitos e efeitos que pode orientar a leitura do corpus e a síntese dos resultados.

QUADRO 1. Dimensões do vínculo e efeitos no engajamento discente (anos finais do EF)

Dimensão do vínculo	Indicadores/indicados na literatura	Práticas docentes associadas	Efeitos observáveis na participação/engajamento
Confiança	Presença de termos como “confiança”, “respeito”, “acolhimento”; relatos de segurança para errar; previsibilidade de rotinas de acompanhamento	Devolutivas específicas e oportunas; contratos de estudo; autorização para reentrega orientada	Aumento do tempo em tarefa; persistência após erro; redução de evasão subjetiva

Reconhecimento	Menções a “escuta”, “valorização do esforço”, “voz do estudante”; práticas de nomeação de avanços e de sentido do trabalho	Feedback processual (o que melhorar, como e por quê); momentos de socialização de produções; critérios transparentes	Adesão com sentido; maior qualidade das revisões; engajamento em tarefas de alta complexidade
Pertencimento	Indícios de “clima cooperativo”, “ajuda entre pares”, “ausência de ridicularização”; rituais de acolhimento	Mediação de conflitos sem exposição; coavaliação; organização do trabalho em pares/grupos com papéis claros	Participação oral ampliada; cooperação espontânea; estabilidade de presença e entrega

Fonte: Elaboração própria com base em Piaget (1994), Vigotski (2007), Wallon (2008), Freire (1996), Ribeiro (2014), Vinha et al. (2018), Hoffmann (2013), Romão (2002), Arroyo (2012), Martinelli et al. (2022), Braga et al. (2023), Villas Boas (2024), Gatti (2022)

O primeiro eixo — confiança — deve ser entendido como alicerce do esforço prolongado e, portanto, como condição sem a qual o engajamento não se sustenta. A literatura mostra que essa dimensão se manifesta tanto no nível discursivo, pela recorrência de termos como “confiança”, “acolhimento” e “respeito”, quanto no nível prático, pela previsibilidade das rotinas pedagógicas, como devolutivas consistentes e oportunidades estruturadas de reentrega (Piaget, 1994; Vigotski, 2007; Ribeiro, 2014; Martinelli et al., 2022; Villas Boas, 2024).

Em outras palavras, a confiança não se reduz à ideia de professor “simpático” ou “amável”, mas corresponde a um ambiente em que o aluno pode se expor cognitivamente sem receio de ridicularização. É justamente essa previsibilidade que reduz o custo emocional do erro, deslocando o foco do estudante do medo para a tarefa, o que se traduz em maior tempo de dedicação e persistência. Nessa chave, torna-se evidente que confiança não equivale a complacência: ela depende da combinação entre exigência clara e devolutiva orientadora, gerando a percepção de que o progresso está sob o controle do próprio aluno.

A análise conduzida a partir do segundo eixo — reconhecimento — amplia esse raciocínio ao revelar que a adesão do estudante não resulta apenas da ausência de medo, mas da atribuição de sentido público ao seu esforço. A devolutiva que nomeia avanços, explicita critérios e sugere caminhos concretos de melhoria transforma a avaliação em prática de orientação, e não em sentença definitiva (Hoffmann, 2013; Romão, 2002; Freire, 1996; Gatti, 2022). Isso altera o modo como o estudante interpreta sua própria trajetória: em vez de reagir com retraimento, ele investe na revisão qualificada, aprimora versões e aceita enfrentar tarefas de maior complexidade. Reconhecimento, nesse quadro, não é sinônimo de elogio genérico, mas de rigor ético na nomeação precisa do que foi alcançado e do que precisa ser transformado. Ao devolver agência ao aluno, o professor inscreve sua prática em uma

lógica de corresponsabilidade que fortalece a motivação intrínseca.

O terceiro eixo — pertencimento — demonstra que o vínculo não se encerra na díade professor–aluno, mas reverbera no coletivo, moldando o clima da sala e o sentimento de comunidade. Quando a cooperação é a regra e a ridicularização é intolerável, observa-se aumento na participação oral, maior disposição para a ajuda entre pares e maior estabilidade nas entregas (Vinha et al., 2018; Arroyo, 2012; Wallon, 2008; Braga et al., 2023). Pertencimento, nesse contexto, não é mera permanência física, mas integração simbólica e intelectual a um projeto partilhado. Ele produz o que poderíamos chamar de “economia afetiva”: reduz a energia gasta na autoproteção e libera recursos emocionais para investir no estudo. Ao sentir-se parte, o aluno deixa de “sobreviver” às atividades escolares e passa a se comprometer com elas como tarefa comum.

Quando lidas em conjunto, as três dimensões revelam um padrão de causalidade prática: confiança reduz o risco, reconhecimento atribui sentido e pertencimento estabiliza a adesão. A ausência de qualquer uma delas se traduz em sintomas claros: devolutivas vagas, falta de rituais de socialização e oscilações no tempo em tarefa. Por outro lado, quando confiança, reconhecimento e pertencimento se articulam, o que emerge é uma mudança qualitativa na postura discente: o estudante deixa de cumprir atividades de forma mecânica para assumir um papel ativo de investigação, revisão e sustentação de seu próprio percurso. Esse núcleo estruturante, identificado na literatura, constitui o que pode ser denominado de infraestrutura afetiva do engajamento escolar (Freire, 1996; Vigotski, 2007; Gatti, 2022; Villas Boas, 2024). Mais do que recurso complementar, trata-se de condição sine qua non² para que os anos finais não se transformem em período de retraimento e evasão subjetiva, mas em etapa de fortalecimento do vínculo entre o aprender e o viver.

4.4 Impactos da afetividade no enfrentamento de frustrações

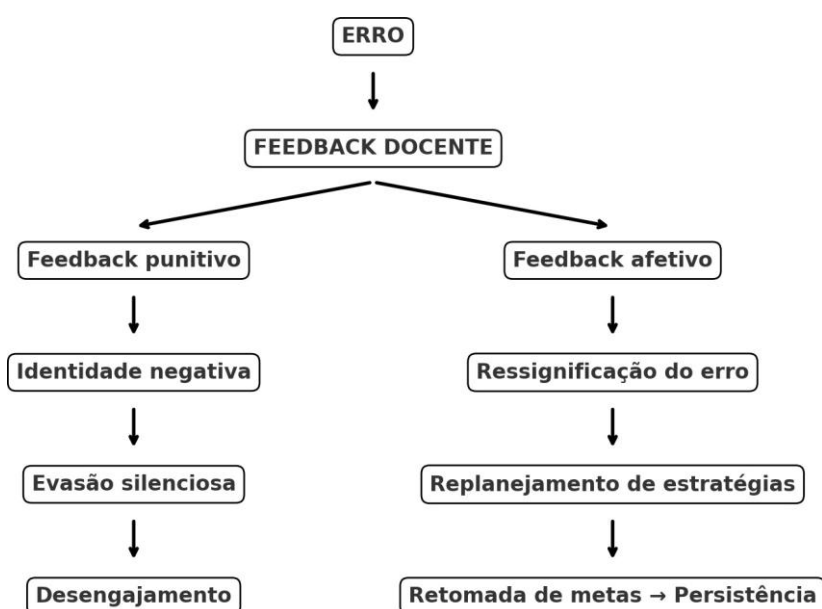
Entre os fatores que mais desafiam a permanência dos estudantes, está a forma como lidam com as frustrações escolares. O insucesso em uma avaliação, a dificuldade em compreender determinado conteúdo ou a comparação com colegas de melhor desempenho frequentemente resultam em sentimentos de incapacidade e retraimento. Essa evasão silenciosa, na qual o aluno permanece fisicamente em sala, mas se desliga cognitivamente, constitui um fenômeno recorrente e de difícil detecção. Os resultados da revisão demonstram que a afetividade atua como variável mediadora decisiva para reduzir os custos emocionais do erro e favorecer a persistência.

O ciclo de enfrentamento da frustração não é linear, mas processual. Ele inicia no erro, atravessa a devolutiva docente (que pode assumir caráter punitivo ou formativo), passa pelo replanejamento das estratégias de aprendizagem e culmina em um novo desempenho. Quando a devolutiva é afetiva — marcada por clareza, respeito e foco no processo — o erro é ressignificado como oportunidade de crescimento, e não como marca definitiva de fracasso. Esse movimento exige do professor tempo de resposta adequado, feedbacks individualizados e abertura para

reentregas, fatores que funcionam como indicadores concretos de uma prática afetiva (Hoffmann, 2013; Villas Boas, 2024).

Em contraste, quando o erro é tratado como sentença final, sem espaço para diálogo ou retomada, instala-se a lógica da desistência precoce. Silveira e Garutti (2025) apontam que, em escolas onde prevalecem práticas punitivas, estudantes internalizam identidades negativas como “não sou bom em matemática” ou “não consigo aprender português”, e passam a evitar qualquer desafio que envolva risco de erro. A ausência de mediação afetiva, portanto, cristaliza a frustração e enfraquece a motivação intrínseca, conduzindo ao desengajamento. Esse processo pode ser sintetizado no seguinte fluxograma, que ilustra os desdobramentos distintos da frustração dependendo da presença ou ausência da mediação afetiva:

FLUXOGRAMA 1. Impactos da afetividade no enfrentamento de frustração



Fonte: elaboração própria com base em Hoffmann (2013), Villas Boas (2024), Silveira e Garutti (2025), Gatti (2022), Martinelli et al. (2022) e Heck, Souza e Almeida (2024).

O fluxograma permite observar que o ponto crítico do processo é a forma como o professor devolve o erro ao aluno. Feedbacks vagos, punitivos ou baseados apenas em notas cristalizam a frustração; em contrapartida, devolutivas orientadoras, que indicam caminhos de melhoria e valorizam o esforço, reabrem o ciclo de aprendizagem. Villas Boas (2024) reforça que a avaliação só assume função pedagógica quando se torna um ato dialógico, capaz de mediar expectativas e reconhecer avanços parciais. Hoffmann (2013), ao discutir a avaliação mediadora, acrescenta que a afetividade não elimina o rigor, mas o ressignifica: ser exigente implica oferecer condições para que o estudante possa persistir.

Outro ponto que emerge da revisão é a centralidade dos indicadores observáveis. Estudos recentes identificam que práticas como a possibilidade de reentrega de tarefas, a rapidez no retorno do professor e a clareza dos critérios de avaliação estão diretamente relacionadas a relatos de autoeficácia dos alunos

(Martinelli et al., 2022; Nunes et al., 2024). Em ambientes onde esses elementos são frequentes, os estudantes relatam maior confiança para insistir em desafios. O oposto ocorre em contextos onde as devolutivas são tardias, genéricas ou punitivas, resultando em retraimento e autoexclusão.

Heck, Souza e Almeida (2024) avançam ao demonstrar que a afetividade, nesse processo, não é um “recurso extra”, mas uma infraestrutura emocional que possibilita a persistência. Em suas palavras, é a certeza de que o espaço escolar é lugar seguro que autoriza o aluno a se expor cognitivamente, mesmo diante da possibilidade de fracassar. Esse dado é fundamental para compreender por que escolas que investem em relações de confiança e reconhecimento apresentam menores índices de evasão, ainda que submetidas às mesmas condições externas de pressão por desempenho.

Portanto, os resultados da revisão indicam que o enfrentamento das frustrações escolares não depende apenas da resiliência individual, mas sobretudo das condições relacionais que a escola oferece. Quando a mediação afetiva está presente, o erro deixa de ser obstáculo e se converte em motor de reorganização, favorecendo processos de autorregulação e a retomada das metas. Ao contrário, quando a afetividade é ausente, instala-se a evasão silenciosa, que mina a permanência e compromete a função formativa da escola.

5.CONCLUSÃO

Pensar a escola sem a dimensão afetiva significou, historicamente, reduzir a educação a um exercício transmissivo, centrado em conteúdos e avaliações. A presente investigação demonstrou que a afetividade não ocupa lugar acessório, mas constitui fundamento da aprendizagem: foi ela que conferiu sentido à presença do estudante, sustentou a permanência diante de dificuldades e converteu o esforço intelectual em experiência significativa. Sua ausência, por outro lado, produziu retraimento, evasão subjetiva e fragilidade no engajamento escolar.

Constatou-se que a afetividade ultrapassa a esfera das relações interpessoais e se manifesta em práticas avaliativas, currículos e políticas educacionais. Onde houve vínculo, o rigor acadêmico se fortaleceu; onde faltou cuidado, a exigência converteu-se em ameaça. Nesse sentido, a afetividade emerge como dimensão ética, política e pedagógica, reposicionando a aprendizagem como processo de reconhecimento e pertencimento.

A análise evidenciou, ainda, a tensão permanente entre discurso e prática na escola contemporânea. Embora legislações e documentos oficiais tenham incorporado termos como integralidade e convivência, o cotidiano escolar seguiu marcado por pressões avaliativas e por lógicas classificatórias, muitas vezes instrumentalizando a afetividade como retórica ou atributo mensurável. Superar tal contradição requer ir além da enunciação: implica estruturar tempos pedagógicos, investir em formação docente e garantir políticas que assegurem a centralidade dos vínculos.

A principal conclusão deste estudo é que não há dissociação entre afetividade

e aprendizagem. Reconhecer esse entrelaçamento não significa suavizar a escola, mas potencializar sua função formativa: preparar sujeitos críticos, resilientes e capazes de atribuir sentido ao que aprendem. O desafio que se impõe, portanto, é transformar a afetividade em política concreta e prática institucional, para que deixe de ser promessa discursiva e se torne base real de uma educação humanizadora.

6.REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. R. **Relações no ambiente escolar pós-pandemia**. *Revista Electrónica Educare*, v. 25, n. 3, 2021. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032021000300275&script=sci_artt ext. Acesso em: 02 ago. 2025.
- ALVES, I. P.; SILVA, A. L. **Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem**. *Educação & Pesquisa*, v. 50, 2023. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2446-94242023000100132&script=sci_artte xt. Acesso em: 13 ago. 2025.
- BARRETTO, E. S. S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kTmJXZHH8fkWBG68HvhrFbM/>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- BOAS, V. **Avaliação formativa e formação de professores**. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: https://proiac.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/avaliacao_formativa_feedback.pdf. Acesso em: 09 ago. 2025.
- BRAGA, D. S. et al. **Marcadores sociais e afetividade na Educação Infantil**. *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/7699/14415>. Acesso em: 06 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 set. 2025.
- CARMO, G. T.; SANTOS, S. **Empatia no contexto educacional: relatos**. *Educação & Realidade*, v. 47, n. 1, 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-17302022000100413&script=sci_artte xt. Acesso em: 20 ago. 2025.
- COSTA, M. A. **Uso de feedback como ferramenta avaliativa**. *Cuadernos de Educación*, v. 22, n. 2, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8522>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- FERRAREZI, R. S. L.; REIS, L. **Afetividade como elemento facilitador da**

aprendizagem. Revista Psicopedagogia, v. 40, n. 123, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862023000100008&script=sci_ar text. Acesso em: 04 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

GONÇALVES, V. L.; FREIRE, S. F. C. D. **Prática educativa dialógica: panorama no Brasil. Educação em Foco**, v. 29, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/download/7932/5313>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MARTINELLI, S. C. et al. **Ambiente de aprendizagem em sala de aula e desempenho. Actualidades Investigativas en Educación**, v. 22, n. 3, 2022. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000300110&script=sci_artt ext. Acesso em: 23 ago. 2025.

NUNES, G. F. et al. **Análise dos níveis de empatia de professores. Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 48, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/rcyfbSmFNnWXzxGcSHYMY7r/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

NUNES GUEDES, V. H. **A afetividade no processo de ensino-aprendizagem na BNCC**. Brasília: UnB, 2023. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/37621/1/2023_VanessaHackNunesGuedes_tcc.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

OLIVEIRA, M. L. S. **Afetividade e aprendizagem: revisão. Revista REASE**, v. 7, n. 5, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/607/315/1321>. Acesso em: 25 jul. 2025.

SAENZ, C. C. B. de; NOGUEIRA, F. **Empatia no processo de ensino e aprendizagem. Revista ACIS**, v. 11, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2369>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SANTANA, L. D. L. et al. **Fatores intervenientes na qualidade de vida docente. Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 1, 2022. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032022000100219&script=sci_artt ext. Acesso em: 03 ago. 2025.

SANTOS, J. M. V. (org.). **Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/96spq/pdf/santos-9786559542512.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.

SCHNEEBERGER, A. H.; IVO, J. **Avaliação dialógica em contexto de emancipação. Dialogia**, v. 22, n. 1, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/25141/10828/123357>. Acesso em: 11 ago. 2025.

SILVA, A. C. **Educação e empatia: a importância da relação professor–aluno.** *Revista Científica O Saber*, v. 7, n. 2, 2025. Disponível em:

<https://www.submissoesrevistacientificaosaber.com/index.php/rcmos/article/view/1011>. Acesso em: 16 ago. 2025.

VINHA, T. P. et al. **O clima escolar na perspectiva dos alunos.** *Educação e Pesquisa*, v. 44, e170415, 2018. Disponível em:

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2238-12792018000300163&script=sci_arttext. Acesso em: 25 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em:

https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACA O.MENTE.pdf. Acesso em: 09 set. 2025.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em:

<https://www.scribd.com/document/769804977/WALLON-A-evolucao-psicologica-da-crianca-terceira-parte>. Acesso em: 07 set. 2025.