

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA

CARLA CRISTINA NUNIS DE LIMA

Relação professor-aluno: a importância da afetividade para uma parceria de sucesso

Votuporanga
2021

CARLA CRISTINA NUNIS DE LIMA

Relação professor-aluno: a importância da afetividade para uma parceria de sucesso

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Iara Maria Mora Longhini

Votuporanga

2021

Dedico este trabalho aos meus pais, minhas irmãs, meu esposo, meus filhos e, especialmente, ao meu irmão Carlos Eduardo (in memoriam), que me motivou a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à tutora e amiga Priscila pelo incentivo, motivação e orientação nesta caminhada acadêmica.

Aos colegas de curso, em especial à minha companheira de Trabalho, a Aline, por todo o apoio prestado.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia – UFU, pela bolsa concedida durante os anos do curso.

Agradeço à professora Iara que me orientou e aconselhou.

Agradeço também a Deus que me permitiu chegar até aqui.

Epígrafe

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.”

(FREIRE, 2002, p. 69).

RESUMO

A relação de um aluno com sua formação é influenciada por uma variedade de elementos nos setores cognitivo, fisiológico, emocional, motor e social, bem como por experiências pessoais e vivências do aluno, que têm um impacto significativo em seu crescimento. A afetividade na interação professor-aluno, bem como suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem foram escolhidas para serem estudadas e exploradas neste estudo. O objetivo deste trabalho de conclusão de curso foi enfatizar a importância da afetividade nas relações professor-aluno ao longo do processo educacional. A metodologia empregada para a pesquisa foi uma revisão de literatura baseada em materiais encontrados em diversas bases de dados, principalmente livros e artigos acadêmicos. Determinou-se, portanto, que o afeto é um componente importante que cria bons impactos na educação ao longo do processo escolar, e que o professor é fundamental para a formação de interações emocionais em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Afeto. Educação. Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

A student's relationship with their education is influenced by a variety of elements in the cognitive, physiological, emotional, motor and social sectors, as well as by the student's personal experiences and experiences, which have a significant impact on their growth. The affectivity in the teacher-student interaction, as well as its contributions to the teaching and learning process, were chosen to be studied and explored in this study. The aim of this course conclusion work was to emphasize the importance of affectivity in teacher-student relationships throughout the educational process. The methodology used for the research was a literature review based on materials found in several databases, mainly books and academic articles. It was determined, therefore, that affection is an important component that creates good impacts on education throughout the school process, and that the teacher is fundamental for the formation of emotional interactions at all levels of education.

Keywords: Affection. Education. Teaching-Learning Process.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Memorial	9
2 CONTRIBUIÇÕES DOS TEÓRICOS SOBRE AFETIVIDADE ¹	16
2.1 Contribuição de Piaget, Vygotsky e Wallon em relação à afetividade	17
2.1.1 Afetividade sob a ótica piagetiana.....	17
2.1.2 Afetividade sob a ótica vigotskyana.....	19
2.1.3 Afetividade sob a ótica de Wallon.....	21
2.2 Afetividade no contexto familiar.....	23
3 ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O OLHAR DA AFETIVIDADE	24
3.1 Afetividade na educação infantil	24
3.2 Afetividade na relação professor-aluno	26
3.3 Afetividade versus ensino aprendizagem	28
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva enfatizar a importância da afetividade nas relações professor-aluno ao longo do processo educacional. Para tanto, ele está organizado em quatro partes, a saber: essa introdução que contempla meu memorial reflexivo, a fim de que o leitor tenha conhecimento de minha história de vida, de maneira geral e, em especial, de minha formação educacional. A segunda parte traz as contribuições dos teóricos sobre afetividade; na terceira parte é apresentada a escola como espaço para o olhar da afetividade e, na quarta parte são tecidas as considerações finais.

1.1 Memorial

Meu nome é Carla Cristina, tenho 36 anos e venho de família humilde, meus pais Aduato e Lisete casaram-se muito jovens, ele com 18 e ela com 15 anos. Minha mãe ficou grávida logo no início e, como tantas outras meninas na mesma situação, ela precisou abandonar os estudos.

Infelizmente, quando meu irmãozinho tinha 5 meses de vida, faleceu. Depois de 3 anos da morte do meu irmão, minha mãe engravidou novamente e eu cheguei ao mundo com a tarefa de devolver a felicidade aos meus pais, fui um bebê arco-íris.

Nasci em uma cidade pequena, Álvares Florence, no interior de São Paulo, mas meus pais mudaram para a capital quando eu ainda era um bebê. Meu pai era lavrador em Guarulhos, morava e trabalhava em uma chácara de verduras.

Depois de mim, meus pais tiveram mais 3 filhos: Carlos, Kátia e Camila. No local onde morávamos havia várias famílias que assim como a minha, vieram do interior de seus estados, eram famílias com muitas crianças, nossas casas não tinham muros, brincávamos na rua e formávamos uma grande família.

Das crianças que moravam na minha rua, meus irmãos e eu éramos os mais novos em relação à idade. Quando chegou a idade deles irem à escola, para mim ainda era cedo. Lembrome de como eu queria que chegasse logo a minha vez, eu ficava sentada em frente de casa com meu irmão, que era um ano apenas mais novo que eu, esperando meus amigos voltarem da escola.

Notando minha vontade de aprender ler e escrever, minhas amigas que já eram alfabetizadas, fingiam ser minhas professoras, brincávamos de escolinha, enquanto elas realizavam as tarefas de casa eu ia traçando meus primeiros rabiscos. Quando enfim chegou minha vez de ir à escola de verdade, dois anos depois das minhas amigas e brincando de

aprender, eu já sabia escrever meu nome, conhecia o alfabeto, conhecia vários números, e já lia algumas palavras.

Acredito que o fato de brincar de escolinha com minhas amigas mais velhas ajudou muito no meu processo de aprendizagem, visto que não frequentei creche e que quando iniciei a 1ª série já conhecia o alfabeto e não tive dificuldade com a leitura.

Lembro-me em da ansiedade do 1º dia de aula e do carinho com que fui recebida pela minha professora. Minha primeira professora se chamava Helena, tinha uma voz doce, um sorriso largo e estava sempre com um batom rosado nos lábios, tinha o cabelo bem curtinho e usava um jaleco cheio de corujinhas carregando letras coloridas no bico.

Na 3ª série fui escolhida como representante da minha escola na gincana de leitura das escolas estaduais. Lembro que li uma história sobre “Jaboticaba” usei um avental com a fruta estampada.

Quando estava na 4ª série tive três professoras que revezavam os períodos, seus nomes eram Shirlei, Janadir e Clery. A professora Shirlei era a professora de matemática, era a mais brava delas, confesso que não gostava muito das aulas dela e, injustamente, ainda a culpo por não ser amante de matemática. A professora Janadir ensinava português, ela aparentemente era a que tinha mais idade entre as três, ela contava muitas histórias sobre seus filhos que eu adorava ouvir. Mas, lembro que eu olhava a professora Clery e queria ser como ela, o jeito que ela falava com a gente, como se sentava ao lado de seus alunos para ensinar, eu me via fazendo igual à ela um dia.

A escola em que eu estudava era estadual, ficava localizada em um bairro de periferia e era considerada violenta. Meu pai sempre dizia que eu só estudaria até a 8ª série porque o ensino médio era no período noturno e ele achava muito perigoso. De fato, era mesmo, conheci muitos alunos que foram mortos na saída da escola e o envolvimento com drogas também era maior no período noturno.

Aos 12 anos, eu comecei a trabalhar junto com meu pai. Trabalhava das 7 da manhã às 12h30 e estudava das 15h00 às 19h00.

Meu pai sempre me alertava que aquele seria meu último ano na escola. Naquela época era comum meninas estudarem menos que os meninos, a maioria abandonava a escola grávida. Só que eu não queria parar de estudar.

Meus pais decidiram voltar a viver no interior, eu e meu irmão já éramos adolescentes e meus pais tinham muito medo de nos envolvermos com más companhias, como acontecia com várias pessoas que conhecíamos. Eu tinha 15 anos, meu irmão 14, minha irmã Kátia 10 e a caçula, Camila, apenas 2 aninhos quando voltamos a morar em Votuporanga.

Por ser uma cidade mais tranquila, meu pai permitiu que eu continuasse os estudos, mesmo à noite. Mas meu irmão não quis mais estudar, ele preferiu trabalhar em período integral. Naquela ocasião eu não entendia como meus pais estavam sendo negligentes em permitir a evasão do meu irmão da escola, pois eu sabia que isso o faria muita falta no futuro. Meus três anos do ensino médio foram muito difíceis, não aprendi nada significativo, ia para a escola por ir, fui rebelde, pois não queria ter me mudado de cidade, era adolescente, tinha muitos amigos e um namoradinho na outra cidade, não entendia que meus pais só estavam pensando no melhor para nossa família. Não queria ter amigos e me negava a aprender, sinto também que faltou por parte dos professores um interesse em me acolher, saber sobre minha vida. Até então eu era uma excelente aluna, tinha ótimas notas e um bom relacionamento com os professores, mas nos últimos três anos na escola não tive um bom desenvolvimento, nunca repeti nenhum ano letivo, mas também não aprendi nada no ensino médio. Enfim conclui os estudos, isso já foi um grande passo, pois meus pais só estudaram até a 4ª série e na família deles os estudos não era uma questão de prioridade. Todos meus tios e tias também abandonaram os estudos muito cedo, poucos primos concluíram o ensino médio, minha irmã Kátia abandonou os estudos já no ensino médio, infelizmente venho de uma família em que educar seus filhos na escola não é uma tradição, são todos muito trabalhadores e honestos, desde muito jovens enfrentam todo tipo de serviço pesado, mas estudar era apenas questão de saber ler e escrever.

Quando terminei o ensino médio, eu já trabalhava. Fazer faculdade era algo muito distante da minha realidade financeira e, naquela época, não existiam os financiamentos que existem hoje e, infelizmente, eu não podia deixar de ajudar no orçamento de casa para estudar. Conheci meu marido no último ano do ensino médio, eu tinha 17 anos e ele acabara de completar 21 anos, ele já era formado em tecnologia moveleira e fazia vários cursos para passar em concurso público. Ele sempre me falou sobre a importância de estudar, que para quem não nasce em berço de ouro, os estudos é a melhor forma de melhorar a vida. Aos 22 anos de idade me casei, meu marido com 26 anos tinha acabado de ingressar na Polícia Militar, aos 23 anos tive meu primeiro filho. Comecei a estudar em casa para tentar passar em algum concurso público, mas sempre trabalhando, meu marido sempre me incentivava a voltar a estudar, mas eu arrumava uma desculpa e, naquele momento, minha prioridade era meu filho. Quando meu filho estava com 4 anos de idade eu me senti segura e pronta para voltar a estudar, fui buscar uma alternativa para conciliar os estudos com os cuidados com meu filho, então resolvi fazer faculdade a distância, assim eu poderia estudar sem sair de casa. Escolhi fazer pedagogia, aquela brincadeira de infância me ajudou na escolha do curso que eu iria fazer. Então descobri minha segunda gravidez, e resolvi trancar a faculdade. Tive que adiar meus planos, mas sempre

mantive a vontade ter o ensino superior. Quando dei a notícia do trancamento do curso para meus pais e irmãos, lembro-me de ter visto certa decepção ou tristeza nos olhos de meu pai e do meu irmão. Para meu pai seria um orgulho ter uma filha professora e meu irmão sabia o quanto eu sonhava com essa conquista, foram anos tentando convencê-lo a voltar aos estudos e contando a ele sobre os meus planos de me tornar professora. Diante da minha atual realidade não tive outras opções, tranquei a faculdade e foquei mais uma vez na maternidade.

Nessa ocasião eu já havia conseguido ingressar em um concurso público municipal como Agente Comunitária de saúde, que é como estou recentemente, o concurso já era uma grande conquista, mas ainda mantinha acesa a esperança do meu curso superior.

Em 2017 surgiu a oportunidade de realizar um vestibular para cursar pedagogia em uma Universidade Federal, a UFU, mesmo sem muito tempo para estudar e afastada dos estudos desde a segunda gestação, em 2013, consegui ser aprovada no vestibular e entrei para a faculdade. Minha modalidade é totalmente online, no início tive dificuldade para me adaptar aos estudos, me fazia falta a figura de um professor ali na frente me conduzindo, mas graças à minha tutora Priscila consegui pegar o jeito e fui me disciplinando e me organizando para conseguir estudar.

Quando dei a notícia para minha família da volta à Universidade notei um brilho de orgulho nos olhos do meu pai, lembro-me do meu irmão dizer que quando eu me formasse ele voltaria a estudar e quem sabe eu seria sua professora, pois agora ele teria uma irmã professora.

Entre tantos desafios ao longo desses quase 4 anos de curso, foram muitos os tropeços, estudar online requer de fato uma disciplina que nem todos conseguem ter em casa, é uma oportunidade muito boa para pessoas como eu que não conseguem aderir ao ensino presencial, mas também é um convite ao abandono, caso não levem os estudos a sério.

O ano de 2020 foi um grande marco na vida de todos, mundialmente falando, o ano em que fomos afetados pela pandemia do novo coronavírus. O ano em que tivemos que nos adaptar a muitas mudanças em nosso estilo de vida, muitos serviços foram interrompidos e trabalhadores sentiram na pele as consequências deixadas pelo vírus.

O uso de máscara, a constante higienização das mãos, o afastamento social, todas essas situações eram coisas que não faziam parte do nosso cotidiano.

Todas as mudanças que tanto eu como a sociedade no geral tivemos que enfrentar ocorreram em meio ao caos, com escolas fechadas, pessoas do grupo de risco sendo proibidas de andarem nas ruas, falta de vaga nos hospitais, pessoas morrendo infectadas.

O mundo inteiro parecia estar vivendo um pesadelo. Precisávamos de uma solução urgente e, felizmente, a luz no fim do túnel foram as vacinas. Foi possível enxergar aí que

muitas vezes temos o mau hábito de rotular falsos heróis, como os artistas, por exemplo, diante de tantas notícias ruins, os olhos do mundo estavam voltados aos cientistas. Muito se falou então da importância dos estudos, de como nessa hora são essas as pessoas que podem de fato nos salvar.

Obedecendo as ordens dos especialistas, procurei me ater mais isolada em casa, me limitei a ir do trabalho para casa, já que meus filhos agora também não podiam frequentar a escola. Era o certo a se fazer naquele momento, precisávamos evitar nos contaminar e contaminar nossos familiares. Recusei vários convites para almoços de domingo na casa de meus pais, me comunicava por telefonema com meus pais e irmãos, como funcionária da saúde e estando na linha de frente do novo coronavírus, meu medo era levar a doença até eles.

Meu irmão, infelizmente, não enxergava isso com bons olhos, sempre que eu lhe recusava um convite, mesmo com todos os argumentos do momento, ele me dizia que eu deveria deixar de ser tão medrosa, que se estivéssemos todos bem poderíamos nos reunir, afinal não sabíamos o dia de amanhã. Eu o repreendia dizendo que era uma fase e que iria passar e que logo iríamos poder nos reunir novamente em segurança.

Em março de 2020, meu irmão me convidou para comemorar o 11º aniversário do meu sobrinho, eu tentando não ser rude, recusei o convite e o alertei para que fizesse uma comemoração simples, somente para eles em casa. Mesmo a contragosto ele me ouviu e assim fez. Depois foi o Dia das Mães que novamente trouxe a discussão sobre o almoço, dessa vez eu me rendi e aceitei jantar com meus pais, visto que meus irmãos estariam lá somente no almoço.

Minhas irmãs pareciam entender minha postura, meu medo não era ser contaminada por eles, mas sim eu estar contaminada e levar o vírus para eles, mas meu irmão se aborrecia com isso, ele queria a casa cheia, queria comemorar com todos juntos, como sempre fizemos. Vendo como meu irmão ficou chateado, combinei com ele um jantar com nossas irmãs e nossos pais para o próximo final de semana. Ele, claro aceitou de prontidão.

Contudo, Deus já tinha traçado outros planos para o próximo final de semana e, na sexta feira à tarde fui surpreendida por uma ligação da minha mãe dizendo que havia acontecido algo com meu irmão e me pediu para ir até o hospital obter mais informações. Chegando no hospital me deparei com meu irmão chegando em uma ambulância de resgate, ele estava entubado e inerte, eu logo me desesperei. Mais tarde tivemos a notícia de que meu irmão sofreu um aneurisma cerebral, suas chances eram poucas e os médicos não tinham mais o que fazer.

No sábado, dia 16 de maio de 2020, às 19h00, o coração do meu irmão parou, tragicamente no dia em que estaríamos juntos depois de meses de isolamento, ele se foi para sempre. Contudo, vi que ele sempre teve razão, não sabíamos o dia de amanhã e o nosso amanhã

daquele sábado era um domingo de despedida. Olhei ao redor, minha família inteira ali, tios e primos de longe, deixamos de lado as orientações sobre o isolamento social e nos juntamos para dizer adeus ao meu irmão.

A morte repentina do meu irmão aos 33 anos de idade me desestabilizou, ainda hoje é muito difícil relatar sobre aquele final de semana de maio, sem dúvidas foi um dos piores dias da minha vida. Perdi não só um irmão mais novo, mas também um amigo, alguém que eu sabia que podia contar a qualquer momento, alguém que vibrava comigo pelas minhas conquistas e me fortalecia só de estar por perto.

Eu sabia que minha vida precisava continuar, mas era difícil. Eu não tinha concentração para estudar, tudo me lembrava ele, fiquei com muitas tarefas atrasadas, meses sem conseguir ligar meu computador. Decidi desistir da faculdade, não achava justo eu continuar como estava, sem me dedicar aos estudos como antes. Procurei minha tutora para lhe comunicar o meu desligamento. Eis que ganhei uma verdadeira amiga, ela me aconselhou muito, me deu todo o tempo necessário para colocar minhas atividades em dia, em muitos momentos de agonia eu me lembrava das palavras de carinho dela. Nessa mesma noite, sonhei com meu irmão, ele estava lindo, sorrindo muito e me disse que estava tudo bem. Acordei feliz, com muita saudade, mas decidida a continuar, lembrei-me da felicidade dele ao dizer que teria uma irmã professora e resolvi dar isso a ele.

Dessa forma, mesmo o ano de 2020 se tornando um ano difícil, resolvi que já tinha chegado longe para desistir. Deste modo, reuni forças e continuei. Encontrei o apoio da minha tutora que me encorajou a seguir em frente, não teria conseguido se ela não me estendesse a mão como fez, tive também muita ajuda de uma amiga do curso, a Aline, que também é minha parceira de TCC, meu marido e meus filhos sempre me motivaram a estudar, são por eles que nunca desisti de tentar e agora meu irmão é minha inspiração.

Ser professora para mim virou uma meta de vida e isso não é algo que enxergo como uma vitória só minha, mas também de todos que me trouxeram até aqui e, principalmente, pelos que virão até mim. Quero ser aquela mão que levanta alguém, aquela que encoraja a nunca desistir, aquela que nos momentos mais difíceis te resgata e te faz continuar.

Ser professor não é uma tarefa fácil; em vez disso, é um trabalho que requer amor e experiência. Como transmissor básico de conhecimento, o educador não é apenas aquele que transmite uma espécie de conhecimento aos seus alunos. O trabalho do educador é muito mais amplo do que a simples transferência de informações.

Por isso, como professora da educação básica quero ser aquela que marca carinhosamente a vida de seus alunos, aquela que conquista pelo olhar e que faz o aluno querer

ser melhor, que inspira o aluno a ser como eu. Acredito que é impossível estabelecer qualquer tipo de aprendizado em um ambiente hostil, portanto, a conexão entre o professor e aluno deve ser amigável, solidária e com respeito mútuo.

Quero que meus pequenos alunos cheguem na faculdade e citem meu nome em seus discursos de TCC. E como uma possível professora de jovens e adultos eu quero ser como a Priscila foi para mim, quero resgatá-los, se preciso for mostrar a eles que por mais difícil que seja retomar os estudos, conciliar as responsabilidades da vida adulta com a escola, ainda assim esse é melhor caminho.

Queria muito que meu irmão tivesse tido uma professora que o inspirasse a não desistir. E gostaria muito que ele estivesse presente na minha colação. Sei que fiquei sem chão com a sua partida, fiquei triste, cansada, estressada e pensando em desistir da faculdade, mas saber que estou realizando além de uma vontade, um desejo meu, mas também dele, me sinto tão leve, tão feliz, pois essa conquista hoje tem o algo a mais, tem algo que me tranquiliza: imaginar que ele estará lá no céu no dia da minha formatura olhando por mim, festejando, com um sorriso no rosto. Aquele meu irmão-amigo que eu brincava, brigava e amava (e ainda amo), agora é uma estrela que brilha lá no céu, mais do que isso, é a estrela que ilumina meu caminho, meu companheiro fiel nos momentos felizes e tristes de minha vida.

No curso de Pedagogia aprendi que o segredo está no olhar, que professores e alunos devem aprender e aprender juntos, e que valorizar o aluno é reconhecer sua bagagem, sua história e tornar a aprendizagem significativa, em vez de aplicar conteúdos que não têm relação com o dia a dia do aluno.

2 CONTRIBUIÇÕES DOS TEÓRICOS SOBRE AFETIVIDADE ¹

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e é resultado de fatores individuais, sociais e contextuais (DIAS; CORREIA e MARCELINO, 2013). O estudo do desenvolvimento emocional e afetivo das crianças e da importância de sua adaptação social e acadêmica exige o reconhecimento da influência que fatores individuais e diferentes relacionamentos significativos têm no contexto em que as crianças são criadas. As relações sociais e afetivas que as crianças estabelecem com os responsáveis pelos seus cuidados desde o nascimento são essenciais para a sua sobrevivência e desenvolvimento (DESSEN e POLONIA, 2007). Diferentes pesquisadores que estudam o desenvolvimento social e afetivo das crianças concordam que o modelo de relacionamento afetivo estabelecido entre a criança e o responsável em um contexto familiar se tornará a base de seu processo de socialização e da forma como ele se adapta em outros contextos, como por exemplo, a escola (PRATTA e SANTOS, 2007).

Muitos concordam que nos primeiros estágios da vida, as únicas figuras significativas de cuidado da criança são os pais (SILVA, 2008). Outros autores concordam com a importância da relação que a criança tem com todos os cuidadores ou figuras alternativas dentro e fora do contexto familiar, e notaram entre essas figuras alternativas irmãos, tios, tias, avós, amigos e tutores dentro das instituições de ensino (TOASSA, 2009; GOMES e MELLO, 2010; MANGIOLINO, 2010 apud GOMES, 2013). Alguns desses cuidadores têm uma importância crítica em nosso contexto social e cultural (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1993).

Pesquisadores sobre desenvolvimento social e emocional mostraram que relacionamentos adequados com cuidadores durante os primeiros anos de vida constituem um fator preventivo contra problemas de comportamento e adaptação durante a idade escolar (GOMES, 2013). Os recursos sociais e afetivos que as crianças adquirem através das relações com os seus tutores desde tenra idade serão cruciais para a adaptação da criança e para o processo de estabelecimento de relações com os seus pares e professores, uma vez que entram na escola (MELLO e RUBIO, 2013).

Diferentes condições sociais, de trabalho e culturais têm levado os pais a buscar desde cedo o apoio de outros cuidadores e as crianças que começam a educação infantil ficam cada vez mais jovens. Nessas circunstâncias, o papel dos professores, tornou-se um aspecto crucial do processo de desenvolvimento das crianças. Eles se tornaram uma fonte potencial de afeto

¹ Esta parte do Trabalho de Conclusão foi realizado em conjunto com Aline Mara Pacheco.

para os filhos e, em alguns casos, até mesmo a principal. É por isso que o trabalho dos professores não pode ser entendido apenas como o fornecimento de conhecimento; também devem ser vistos como protetores e como pessoas com quem os filhos estabelecerão uma relação social e afetiva (LONGHINI, 2006; BELOTTI e FARIA, 2010; CALDEIRA, 2013; LONGHINI, 2011).

Diversos pesquisadores sugerem que os professores têm um papel preponderante na vida das crianças, uma vez que entram no ambiente escolar, e que a relação estabelecida entre eles pode ter uma grande influência na forma como as crianças se adaptam a ele, tanto social quanto academicamente. Essa influência pode ser tão forte quanto a que os pais exercem sobre os filhos (FERNANDES, ANDRADE e FERREIRA, 2017; SILVA, 2019; DE SOUZA e COUTINHO, 2020).

Deste modo, entendemos que os professores devem compreender o desenvolvimento humano para detectar características psicológicas, biológicas e comportamentais das crianças, bem como para identificar as causas da não aprendizagem e escolher técnicas baseadas nas ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Procuramos, então, articular algumas proposições que alinhem os respectivos autores às inquietações que marcaram este século, visto que as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, desenvolvidas no contexto da psicologia e da educação, evidenciam formas de impacto de pensar e teorizar sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

2.1 Contribuição de Piaget, Vygotsky e Wallon em relação à afetividade

2.1.1 Afetividade sob a ótica piagetiana

Dias (2019) destaca que para Piaget, a afetividade é um dos aspectos importantes do desenvolvimento e aprendizagem de um aluno na escola, incluindo sua capacidade de adquirir intelecto, isso porque

A vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. [...] Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão [...] O ato de inteligência pressupõe pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade) [...] (PIAGET, 1977, p 16).

Ainda de acordo com Piaget

[...] sem carinho não haveria interesse, não haveria necessidade, não haveria motivação; e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência (PIAGET, 1992, p. 32).

A afetividade ocorre antes das funções das estruturas cognitivas, segundo Piaget (1962), e as fases da afetividade correspondem aos estágios de desenvolvimento da estrutura. Existe uma ligação entre eles, não uma ordem cronológica.

A afetividade, segundo Piaget (1968), é a energia das ações, cujas formas correspondem às funções cognitivas; em outras palavras, as atividades humanas são motivadas pelo afeto, e a estrutura de como são e funcionam é o elemento intelectual.

Para Pessoa (2000), na visão de Piaget

A afetividade, fator fundamental na socialização, compreende senti-mentos (prazer, desprazer, simpatia, emoções e vontade) e elementos energéticos (interesses, esforços, afetos das relações inter-individuais, sim-patias mútuas e sentimentos morais) (PESSOA, 2000, p. 103).

Segundo Piaget, o desenvolvimento humano é dividido em quatro estágios: sensório-motor (zero a dois anos), pré-operatório (dois a sete anos), operações concretas (sete a onze ou doze anos) e operações formais (sete a onze ou doze anos, em diante). Eles também têm dois componentes interligados: o afetivo e cognitivo, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento humano, segundo Piaget.

Estágio	Descrição
Sensório-motor (zero a dois anos)	As sensações são instintivas e perceptivas em todo o estágio sensório-motor e são os sentimentos iniciais que atribuímos às coisas e às pessoas. Eles estão ligados a demandas biológicas de conforto e dor, bem como a sentimentos de sucesso e fracasso. Todas as emoções e sentimentos do bebê estão concentrados no corpo da criança, que ele dissocia dos corpos dos outros. A existência afetiva do bebê está centrada em outras pessoas, como o pai e os irmãos. O egocentrismo prevalece durante todo esse período de tempo, e as crianças pensam que o mundo gira em torno delas. Por volta dos dois anos de idade, a criança começa a adquirir afeições intencionais, imita e desenvolve habilidades de linguagem e representação.
Pré-operatório (dois a sete anos)	Essa fase tem esse nome porque a criança retém significados de períodos passados, tem concepções iniciais desconcertantes, mas está constantemente construindo pensamentos lógicos. A criança ainda é egocêntrica, acreditando que o mundo é feito para ele e focado em seus objetivos, o que o limita às interações intelectuais por carecer de referências para discussão e o irrita rapidamente quando refutado. O egocentrismo descreve o mal-entendido da criança sobre o real e o imaginado, uma vez que ela não tem certeza em que nível determinadas atividades ocorrerão, causando

	alguma incerteza sobre os fatos. É isso mesmo? Acho que pode ser retirado.
Operações concretas (sete a onze ou doze anos)	As atividades concretas, por sua vez, constituem a vida de uma criança de sete a doze anos, período em que se pode estudar o crescimento das características citadas, passando do pensamento egocêntrico à estrutura da razão. Com a criação de uma estrutura de pensamento plena e coordenada, a criança aprende a incorporar todas as variáveis envolvidas em um tópico ou assunto, gerando processos concretos. A criança começa a perceber que os outros indivíduos têm sentimentos que não são iguais aos dela. Isso porque, à medida que seu egocentrismo diminui, a criança depende de conceitos tangíveis para formar seus julgamentos.
Operações formais (sete a onze ou doze anos, em diante)	Nessa idade, o desenvolvimento cognitivo do adolescente está bem definido, com potencial para o pensamento abstrato crescente. Os adolescentes podem ser responsáveis por uma variedade de elementos nesse nível, não simplesmente por conclusões de hipóteses. Como resultado, as crianças começam a compreender a razão, sendo capazes de compreender ideias e teorias, conceber terminologia e tentar compreender o que elas realmente significam. A busca pela identidade surge como resultado desse processo, resultando em tensões internas na busca pela autonomia pessoal. Isso leva ao desenvolvimento da personalidade, que frequentemente resulta em conflitos intelectuais.

Fonte: Adaptado de Schirmann (2019).

2.1.2 Afetividade sob a ótica vigotskyana

Vygotsky defende a ideia de que somos todos feitos de relações intersubjetivas mediadas pela cultura e pela linguagem em sua abrangente teoria histórico-cultural. Nossa humanização se dá no âmbito da história e da cultura: “[...] o desenvolvimento psicológico dos humanos é um componente do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e deve ser reconhecido como tal” (VYGOTSKY, 2000a, p. 80).

Somos formados pela história e pela cultura, e por isso a explicação para a formação dos sujeitos - da existência mental - não pode ser encontrada nas pessoas consideradas isoladamente, mas sim nas conexões sociais que encontram, das quais a linguagem (sinais verbais e não verbais) é um componente essencial. Com isso, o indivíduo não se estabelece apenas como unidade biológica, mas também como unidade histórica, pois seus traços refletem a evolução histórico-cultural (VIGOTSKY, 1997).

A apropriação de produtos simbólicos - sinais, ferramentas - tem consequências de longo alcance em muitas esferas da existência humana. É por meio desse contato com a cultura, mediado pela linguagem, que as funções humanas normais são criadas e desenvolvidas. Nesse sentido, a inserção do sujeito nas interações sociais e culturais desde o nascimento marca o

início de sua criação como sujeito humano e a transição da esfera biológica para o mundo cultural e histórico.

Assim, a vida humana está radicalmente subordinada ao movimento da história e da cultura, que muda, transforma e desenvolve outros aspectos no domínio biológico, de tal forma que o ser humano, em seu movimento dialético, embarca em um complexo distanciamento dos instintos e do campo biológico para o campo cultural.

Como resultado, a estrutura, o desenvolvimento e a função (método de funcionamento) da vida mental são inerentemente sociais e históricos (VIGOTSKY, 2000b).

Diferentes funções psicológicas (cognitivas, emocionais, afetivas) evoluem como componentes da subjetividade não apenas como uma necessidade governada pela proeminência de partes individuais (orgânicas), mas também como processos mediados pela cultura e pela história. Os processos afetivos, por exemplo, são mediados semioticamente, além de possuírem vínculos com a emoção, que é definida como a impulsão de elementos neurofisiológicos. Ou seja, eles recebem nomes, têm significados e têm sua expressão controlada (liberada ou reprimida) e ajustada nas interações sociais.

Como resultado, a vida psíquica possui uma especificidade histórico-cultural, o que significa que afetos e emoções, como pensamento e cognição, estão todos interligados e sujeitos às forças e ao movimento dialético do desenvolvimento histórico da humanidade, ou seja, mudam, se desenvolvem, e são transformados por meio da mediação no contexto de suas interações com os reinos social e cultural. De acordo com Vygotsky, a esfera social não apenas ativa e regula os processos psicológicos de um sujeito, mas também dá origem a novos tipos de conduta que evoluíram ao longo da história humana. Como resultado, a vida social e cultural é a fonte do crescimento.

Desse modo, as maneiras como vemos, reagimos e expressamos nossas emoções, bem como a designação, o reconhecimento e a expressão de nossos sentimentos, além do nosso controle sobre eles, são todos históricos e mediados por componentes semióticos da cultura. A maneira como expressamos nossas relações afetivas e emoções também são organizadas como práticas culturais específicas de uma determinada cultura e período histórico. Argumentar que as emoções são históricas é sugerir que elas não têm um caráter fixo e imutável, nem pertencem a uma natureza intrínseca das pessoas, mas que estão sujeitas ao processo de historiografia como parte da vida mental, também, como este.

Seguindo a mesma linha de lógica, Oliveira (2001) observa que, segundo Vygotsky, as relações entre diferentes processos, incluindo inteligência e afetividade, se alteram com o desenvolvimento. A emoção evoluiria para uma forma de funcionamento muito complicada,

sensível às mudanças na vida psicológica, a partir de uma reação basicamente biológica e instintiva (OLIVEIRA, 2001).

Para Vigostky (2004, p.127), “[...] o desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em mudanças nas conexões iniciais nas quais uma nova ordem e novas conexões foram produzidas e emergiram”.

Pensar sobre coisas que estão fora de nós não tem efeito sobre elas, mas pensar sobre afetos e posicioná-los em outras relações com nosso intelecto e outras instâncias tem um impacto significativo em nossa existência mental.

Embora Piaget e Vygotsky enfatizassem a importância da afetividade no processo de aprendizagem em suas pesquisas, foi Wallon quem se aprofundou neste tema, afirmando que a vida psíquica evolui a partir de três dimensões: motora, afetiva e psíquica, que coexistem, agem e se desenvolvem de forma integrada, e mesmo que uma dimensão pareça dominar em determinado momento, esse domínio se alterna.

2.1.3 Afetividade sob a ótica de Wallon

Ao estudar o desenvolvimento humano, o educador francês Henry Wallon não considerou a inteligência o fator mais importante, mas sim a ação integrada de três dimensões psíquicas: a motora, a afetiva e a cognitiva, com a evolução ocorrendo quando há integração entre os equipamentos orgânicos e o ambiente em que vivem, que é responsável por permitir / ajudar (FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

A Teoria do Afeto de Wallon questionou o ensino tradicional por causa de seu autoritarismo, falta de criatividade, forte caráter abstrato, exigindo um aluno passivo, falta de personalidade e não levando em consideração a natureza afetiva, social e política da educação; assim, a Escola, como fato social (SILVA, 2017).

Lakomy (2003, p. 60), destaca que isso requer uma educação que integre o crescimento emocional, social e intelectual, resultando na formação de “pessoas independentes, pensantes, ativas, capazes de contribuir na construção de uma sociedade contextualizada”.

Segundo Wallon, o afeto é um componente essencial do processo de crescimento, principalmente a aprendizagem, que ocorre não apenas na escola, mas também em casa, na rua e nos momentos de prazer (SARNOSKI, 2014).

Como se pode perceber, a afetividade atinge o ser humano de forma positiva e negativa, ou seja, o elogio o afeta positivamente, enquanto a reprimenda ou crítica o afeta negativamente, e em ambos os casos o afeto funciona como componente do desenvolvimento no sentido de

desenvolver mecanismos para compreender, aceitar, defender ou administrar as sensações desencadeadas (SARNOSKI, 2014).

Na discussão da aprendizagem, é importante lembrar o processo ensino-aprendizagem, pois um não pode existir sem o outro, e esta é a forma mais concreta do que se denomina “interação social”, ou seja, não há ensino-aprendizagem sem interações, trocas ou socialização, que podem ser mais bem vivenciadas, mediadas e realizadas por meio da afetividade e da compreensão do afeto (LOPES, 2017).

De acordo com a Teoria dos Estágios de Wallon, no estágio impulsivo-emocional, o recurso de aprendizagem está se combinando com outros. O processo de ensino-aprendizagem necessita de reações corporais e interações epidérmicas, enfatizando a importância de estabelecer uma conexão com seu cuidador, que segura, carrega e transporta seixos. A criança se engaja ativamente com o meio em decorrência dessa fusão, e apesar dos sentimentos nebulosos e confusos, ela se acostuma e compreende essa realidade, iniciando assim um processo de diferenciação (LOOS-SANT’ANA e GASPARIM, 2013).

Na segunda fase, sensório-motora e projetiva, a família deve estar disposta a proporcionar uma variedade de circunstâncias e espaços para que todas as crianças possam se envolver igualmente, bem como a atenção para reagir a elas sobre o mundo exterior, permitindo-lhes distinguir-se do mundo exterior as coisas (LOOS-SANT’ANA e GASPARIM, 2013).

No terceiro estágio, o personalismo, o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar à criança uma variedade de atividades, bem como a opção de selecionar atividades que lhe sejam mais agradáveis. É fundamental obter as respostas adequadas e, ao mesmo tempo, reconhecer e aceitar as divergências inevitáveis. Se for o caso, o instrutor deve demonstrar que a criança é conhecida e reconhecida neste momento, permitindo momentos de convivência com outras crianças de todas as idades e oportunidade para que elas se expressem (LOOS-SANT’ANA e GASPARIM, 2013).

A aprendizagem acontece principalmente por meio da descoberta de distinções e semelhanças entre coisas, imagens e ideias no estágio categórico, que se inicia no início do ano letivo, com uma preponderância da razão articulada em representações claras e exatas. É fundamental reconhecer que qualquer nova informação vem com um período de mau comportamento que, com o tempo, se desfaz das ações recomendadas e leva à competência por meio do aprendizado (GHEDIN e GHEDIN, 2012).

O maior recurso de aprendizagem do ponto de vista emotivo na última fase - puberdade e adolescência - é a oposição que se intensifica e permite o reconhecimento de distinções entre

pensamentos, sentimentos e valores próprios e os do outro. Deve também permitir que as pessoas expressem e debatam suas diferenças de maneira que conduza a relacionamentos solidários. É fundamental estabelecer limitações em todas as etapas deste procedimento, a fim de facilitar a experiência e garantir a segurança de todos.

Os princípios reguladores dos recursos de aprendizagem são os mesmos para crianças e adultos, segundo Wallon (in Mahoney e Almeida, 2004 p.25), com diferenças de tempo e abertura.

A criança, como disse Wallon, é uma entidade “geneticamente social”, o que significa que depende das pessoas, dos relacionamentos, para sobreviver e prosperar. Se considerarmos o termo “social” em seus vários sentidos, ou seja, tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida comum e à imitação, quanto as relações “externas” dos indivíduos entre elas, é impossível negar que o desenvolvimento intelectual tem sido o trabalho da sociedade e do indivíduo desde o nascimento. Com isso, fica evidente a importância da família, assim como da escola como instituição formadora, para o desenvolvimento global deste ser.

2.2 Afetividade no contexto familiar

O conceito de família vem mudando e sofrendo importantes evoluções. Essas mudanças vão ter repercussões na estrutura familiar também como em seu funcionamento. Durante muito tempo, a criança ocupou um lugar periférico na família. Porém, com o passar do tempo, a criança passa a ser central na vida familiar (PRATTA e SOUZA, 2007).

O papel familiar assumido por alguns autores tem o principal agente de socialização, pois é dentro da família que as crianças passam a adquirir valores, atitudes e comportamentos aceitos pela sociedade. É no seio da família e nas suas relações internas que a criança aprende as regras básicas de socialização, os valores e deveres, sendo os comportamentos e atitudes futuras conciliados por esta aprendizagem interna (SOUZA e JOSÉ FILHO, 2007).

As experiências dentro da família são únicas e tornam o relacionamento com os pais e outros membros da família fundamental para o desenvolvimento social da criança. Uma vez que a criança nasce, inicia-se um processo de desenvolvimento individual dentro da família por meio de hábitos de aprendizagem, valores e códigos de linguagem que tornam a criança única, diferente de todas as outras. Portanto, o contexto familiar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes (DESSEN e POLONIA, 2007).

Em suma, é por meio da aprendizagem em família e da parentalidade que a criança se desenvolve social e psicologicamente. A realidade das interações familiares pode ajudar a criança a se preparar para a realidade fora da família (DESSEN e POLONIA, 2007).

As crianças aprendem a se comportar observando o comportamento de suas figuras de apego, moldando-se a esses comportamentos e imitando-os. As crianças constroem seus modelos internos a partir das relações com as figuras de seus cuidadores. Esses modelos internos são representações de si mesmo, figuras de apego e relacionamentos que foram conceituados como filtros cognitivo-afetivos que influenciarão como as crianças respondem ao outro e como se veem no mundo social (DESSEN e POLONIA, 2007).

Mondim (2005, p. 132-133), destaca que

No enfoque de Bowlby (1989), a criança não é um organismo de vida independente e por isso necessita de uma instituição social especial que a auxilie durante o período de imaturidade. Esse auxílio operará de duas formas: primeiramente, ajudando-a a satisfazer suas necessidades orgânicas imediatas, tais como alimentação, calor, abrigo e proteção; em segundo lugar, proporcionando-lhe um ambiente no qual possa desenvolver suas capacidades, sejam físicas, mentais ou sociais, indispensáveis para lidar eficazmente com o seu meio físico e social.

Desta forma, como a esfera familiar é o grupo social inicial ao qual o sujeito pertence, ela se torna o principal ponto de referência para a aprendizagem. A criança inicia seu processo de aprendizagem inicial neste grupo, e suas realizações são celebradas pela família, cujo papel é estimular a criança a desenvolver novas habilidades sociais, cognitivas e comportamentais. Como princípio da autoestima e valores equilibrados, o crescimento saudável da criança depende do carinho da família (CRUZ, 2018).

3 ESCOLA COMO ESPAÇO PARA O OLHAR DA AFETIVIDADE

3.1 Afetividade na educação infantil

O desenvolvimento afetivo é o desenvolvimento das emoções, bem como de sua expressão externa, que começa na infância e progride ao longo da adolescência. Abrange a consciência e o discernimento das emoções de uma pessoa, bem como das dos outros, a capacidade de conectar as emoções com as dos outros, de exibir emoções e de controlar as próprias emoções (CUNHA, 2021).

Basicamente, as emoções envolvem três componentes: sentimento, cognição e comportamento. O sentimento é a sensação fisiológica experimentada; cognição relaciona pensamentos subjetivos para acompanhar a sensação; e o comportamento inclui uma variedade de ações, como exibição facial e posicionamento do corpo que se relacionam com os sentimentos e pensamentos (MIGUEL, 2015).

O resultado subjacente da aquisição de habilidades de aprendizagem socioemocionais pode ser descrito como aprender a reconhecer e gerenciar emoções, cuidar dos outros, tomar boas decisões, se comportar de maneira ética e responsável, desenvolver relacionamentos positivos e evitar comportamentos negativos (ABED, 2014).

Assim como a linguagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças são alcançados como resultado do amadurecimento e da experiência, o mesmo ocorre com seu desenvolvimento afetivo. Como os sentidos de um recém-nascido são inundados pela estimulação, seu primeiro marco emocional é se sentir em paz, apesar da estimulação. Em pouco tempo, o bebê passa a se interessar pelo que está acontecendo ao seu redor com as imagens e os sons. Um terceiro marco emocional é alcançado quando a criança percebe que o mundo opera como causa e efeito e que suas ações produzem ações correspondentes. Isso progride para a compreensão de que sentimentos e comportamento social estão conectados (ABED, 2014).

As crianças expressam uma grande variedade de emoções, como afeto, ciúme, medo, frustração, raiva, culpa e alegria, e muitas vezes demonstram mudanças emocionais extremas. Seu vocabulário para comunicar seus sentimentos começa a se desenvolver e eles estão crescendo em sua capacidade para distinguir as emoções dos outros e os significados por trás delas. À medida que as crianças se tornam mais conscientes de suas próprias respostas emocionais, também são capazes de expressar as primeiras formas de empatia. Empatia foi definida como saber o que o outro está sentindo, sentir o que o outro está sentindo e responder com compaixão à angústia do outro. Comportamentos pró-sociais, como ajudar, compartilhar e confortar os outros ilustram o desenvolvimento da empatia (SAMPAIO, CAMINO e ROAZZI, 2009).

Durante os anos pré-escolares, as crianças estão constantemente tentando entender o seu próprio comportamento e o dos outros. Eles usam as informações transmitidas pelo comportamento, emoções e intenções percebidas dos outros para orientar suas próprias respostas e comportamento (DA SILVA, 2017).

Dalbem e Dell'aglio (2005), afirmam que existem alguns componentes principais para contribuir para o desenvolvimento afetivo de crianças pequenas entre eles está o apego seguro.

Segundo os autores, cuidar de maneira consistente e sensível, especialmente nos primeiros anos de vida, pode promover um apego seguro com adultos atenciosos. Isso ajuda as crianças a ter uma visão de mundo positiva de que seu mundo é um lugar seguro, que os outros são previsíveis e legíveis e que as crianças são importantes e dignas de cuidado. Esse apego seguro permite que as crianças sejam livres para explorar o mundo e interagir com os colegas. Também ajuda as crianças a aprenderem a se autorregular e a desenvolver respostas emocionais positivas. Em contraste, as crianças que sentem o mundo como imprevisível e hostil podem sentir ansiedade, medo e outras respostas emocionais negativas. Eles podem exibir comportamentos agressivos ou submissos, o que pode levá-los a se tornarem agressores ou vítimas em situações futuras. Sua capacidade de se envolver com os colegas pode ser afetada negativamente (DALBEM e DELL'AGLIO, 2005).

Os adultos que modelam respostas emocionais adaptativas e apropriadas para crianças podem ajudar a orientar seu aprendizado de regulação emocional. A orientação por parte dos primeiros cuidadores ajuda as crianças a aprender habilidades emocionais e sociais adequadas, ensinando regras de comportamento adequadas e proporcionando um ambiente positivo que conduza à exibição de emoções e comportamentos positivos. Treinar sobre emoções envolve discutir com as crianças seus sentimentos, pensamentos e comportamentos. Explicar e corrigir comportamentos inadequados e ajudar as crianças a considerar o ponto de vista dos outros ajuda-as no desenvolvimento da autogestão e também da empatia (Konkiewitz, 2013).

Dessa maneira, entende-se que o desenvolvimento de competências emocionais e sociais é essencial para o sucesso em casa e na escola.

3.2 Afetividade na relação professor-aluno

É verdade que cada ser humano, dentro das suas especificidades, tem necessidades distintas: uma das principais causas é a passagem do tempo, pois adquirimos novos traços a cada fase de crescimento, o que conduz inevitavelmente a comportamentos e desejos diversos. Os alunos apenas reproduzem essas qualidades na sala de aula, exibindo suas frustrações, expectativas e outros sentimentos, que podem ser avaliados pelo professor por meio de características comportamentais (MEDEIROS, 2017).

Segundo Medeiros (2017), com base nisso

É essencial que o professor tenha consciência, reflita e aja diante da heterogeneidade que encontrará em seus alunos. Ele deve preparar-se para lidar não apenas com as particularidades de cada faixa etária, mas também com a

individualidade dos alunos, entretanto, um ambiente escolar propício ao diálogo e baseado na confiança e respeito deve ser construído pelo professor atento e comprometido com os ideais da profissão, visando ao desempenho próprio e de seus alunos (MEDEIROS, 2017, p. 170).

A base primária para a conexão professor-aluno deve ser a comunicação. Isso permite detectar pontos de vista e problemas que afetam quase todos os seres humanos, bem como o estabelecimento de uma parceria entre eles, resultando na melhoria da prática educativa e no aprendizado sólido (LOPES, 2017).

Ao invés de um perfil de bom professor, ou mesmo do professor que deseja, o professor deve tentar ouvir mais a noção que os alunos já têm ou desenvolveram via interação e, por meio desse diagnóstico, refletir sobre suas próprias ações e o que os alunos têm a dizer. Repensar a prática pedagógica e as atitudes em sala de aula é fundamental para estabelecer, se necessário, novos tipos de atividades que sejam consistentes com as ideias dos alunos e sirvam de termômetro para suas atitudes em sala de aula (LOPES, 2017).

A personalidade de cada pessoa atrai pessoas com personalidades semelhantes, portanto, na escola, o professor deve estar atento a seus comportamentos na frente da classe. Para esses especialistas que lidam diretamente com o treinamento de pessoas, é fundamental aproveitar o que há de positivo em si. Nada forçado dura o suficiente para que os outros formem uma opinião a respeito: o objetivo é sempre ser honesto consigo mesmo e com os outros (KONKIEWTZ, 2013).

Os comportamentos diretos que o professor cria continuamente em seus alunos, bem como sua visão de sua própria posição como profissional da educação, vão muito além das qualidades básicas de personalidade. Temos o direito inalienável de ser únicos, mas é fundamental manter o controle sobre nossas interações com os alunos - que frequentemente reproduzem ideias - e as ações que realizamos durante ou após a prática educacional (MEDEIROS, 2017).

É fundamental que o professor esteja alicerçado no afeto para chegar a esses pressupostos, visto que o afeto é vital para a existência de cada ser humano, pois estamos em contato direto com outras pessoas e necessitamos dessa relação para sobreviver (MELO e RUBIO, 2013).

Segundo Melo e Rubio (2013), o afeto é algo que o outro tem ou constrói sem esperar nada em troca; se isso não for possível, tratar o outro com respeito é a segunda melhor coisa. Quando se trata de ensino, o cenário é semelhante, no sentido de que o professor não deve pressionar os alunos a expressarem sentimentos que não possuem; em vez disso, ele deve

respeitar todos ao seu redor pela posição de dever que ele aceitou perante a sociedade que os sentimentos das crianças nem sempre são expressos; suas preocupações e expectativas são controladas, reprimidas e até penalizadas (MEDEIROS, 2017).

A criança é basicamente uma criatura em busca incessante de conhecimento, pois forma sua personalidade e ideais a partir de suas observações e interações com os outros. Visto que as crianças passam grande parte de suas vidas na escola, o professor tem uma grande responsabilidade pelo que ensinam a essa criança. Como resultado, o professor deve estar consciente de que a maneira como trata seus alunos terá um impacto significativo em como e no que eles se tornarão adultos (LOPES, 2017).

É fundamental que o professor entenda como interagir com seus alunos em sala de aula, valorizando sua diversidade e reconhecendo que cada criança é única e precisa ser tratada com respeito e carinho (LOPES, 2017). Como resultado, os alunos começarão a tratar seus professores com o mesmo respeito, resultando em uma conexão harmoniosa entre eles, e todos se beneficiarão e alcançarão os objetivos educacionais de aprendizagem e mudança individual e comunitária. É fundamental focar na ligação entre afetividade e o processo de ensino e aprendizagem após desenvolver a consciência da interação professor-aluno (MEDEIROS, 2017).

3.3 Afetividade versus ensino aprendizagem

A conexão professor-aluno é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois é por meio dessa interação que professor e aluno se envolvem e definem seus papéis no processo, trocando experiências, desafios e realizações (DA SILVA, 2017).

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 1) “o processo de ensino-aprendizagem só pode ser analisado como uma unidade, pois ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda; nessa unidade, a relação interpessoal professor-aluno é um fator determinante”.

Ensino e aprendizagem não podem ser separados, pois se complementam e devem trabalhar juntos para melhorar a educação e, conseqüentemente, a vida dos alunos. No entanto, cabe ao professor reconhecer que resultados benéficos em sua vida pessoal, profissional e acadêmica só podem advir das relações formadas em sala de aula com seus alunos e realizadas fora do ambiente escolar (MEDEIROS, 2017).

A não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica a ambos, e isso afeta diretamente o processo ensino-aprendizagem: no aluno, pode gerar

dificuldades de aprendizagem; no professor, gera insatisfação, descompromisso, apatia, podendo chegar ao estresse (MAHONEY e ALMEIDA, 2005. p. 2).

Verifica-se que as relações formadas entre professores e alunos são um fator significativo na evolução ou desconstrução dos indivíduos, pois a insatisfação, em algum momento da vida de ambos, pode causar problemas para ambas as partes, sendo que cada um reage de forma única, mas o que sem dúvida será prejudicial tanto na prática pedagógica quanto na aprendizagem do aluno. A valorização do componente afetivo no trabalho docente favorece aprendizagens significativas (SARNOSKI, 2014).

Sem dúvida, o afeto passa a ser um dos fatores mais importantes na prática pedagógica de um professor, pois facilita e contribui para a aprendizagem do aluno e deixa o professor mais seguro diante de sua turma, que o respeitará e retribuirá em troca tudo o que receber de seu professor: bom ou mau, porque os alunos tendem a ver o professor como uma figura de autoridade. Assim, se essa relação for baseada no afeto, será mais fácil para o professor e para os alunos construir valores que essenciais para uma boa convivência social e uma compreensão das diferenças que todos compartilham (DA SILVA e MARTINS, 2020).

As interações dentro do ambiente escolar devem ser bem planejadas e administradas de forma a promover a paz e o respeito entre todos; caso contrário, uma série de problemas de difícil resolução surgirá. Fazer a ligação entre justiça, respeito e solidariedade com os alunos é fundamental, pois sempre se refere à vida digna e saudável que esses pontos trarão se vividos plenamente, pois só assim entenderão que viver bem consigo mesmo e com os outros exige compromisso e responsabilidade. Dessa forma, toda prática pedagógica deve partir de uma relação positiva entre o instrutor e os alunos para tornar agradável o processo de ensino-aprendizagem (MEDEIROS, 2017).

E, considerando a ideia de um dos teóricos que provou de forma convincente que a afetividade é o caminho para uma educação de sucesso, é uma abordagem para construir excelentes atividades pedagógicas na escola em busca de interações emocionais. É a ideia de Henri Wallon (1879-1962), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo de uma criança, a partir da psicogênese, deve levar em conta o ser como um todo de forma contextualizada.

Os seres humanos são fundamentalmente emocionais em vários graus, mas requerem esse sentimento para funcionar na sociedade em vários momentos. Afirma-se que o potencial afetivo reflete a capacidade do indivíduo de se relacionar com outras pessoas ao seu redor, permitindo-lhe tomar consciência de coisas que ocorrem com regularidade (LOOS-SANT'ANA e GASPARIM, 2013).

Os sentimentos são essenciais e indissociáveis ao ser humano, pois um não pode existir sem o outro. Por isso, a autoconsciência é essencial para quem deseja viver uma vida social feliz e, a partir daí, lidar melhor com os sentimentos alheios. Dessa forma, as crianças precisam vivenciar o afeto em sala de aula para perceber o mundo com mais sensibilidade, atribuindo valores a si e aos outros, a fim de contribuir para uma sociedade mais humana, menos capitalista e competitiva (LOOS-SANT'ANA e GASPARIM, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dever do professor para com a educação é claro, pois é ele quem de certa forma prepara seus alunos para a vida em sociedade. A ligação professor-aluno deve ser constante e construída na compreensão e confiança mútuas, resultando na prática pedagógica e na aprendizagem.

Com base na pesquisa bibliográfica, pode-se concluir que as relações interpessoais e afetivas no contexto escolar têm um impacto significativo nos processos de ensino e aprendizagem; no entanto, enfatiza a necessidade de quebrar paradigmas que continuam a separar as relações afetivas entre professor e aluno e família e aluno. Como resultado, cabe àqueles que acreditam em uma educação efetiva e significativa fazer um esforço contínuo para promover a afetividade no ambiente educacional.

Como resultado, argumenta-se que a afetividade está intimamente relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, quando um ambiente escolar é construído pela afetividade e pelo respeito à singularidade e individualidade de cada indivíduo, a aprendizagem ocorre de forma mais rápida, simples e concreta.

Depois de concluídas as reflexões sobre afetividade e processos de ensino e aprendizagem, espera-se que outros pesquisadores façam mais pesquisas sobre o tema, o que é importante nos dias de hoje, principalmente na educação escolar, para que haja uma ampliação consciente da importância da afetividade na relação professor-aluno para fomentar a aprendizagem participativa e ativa.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, p. 01-12, 2010.
- CALDEIRA, Jeane dos Santos. Relação Professor-Aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação (XI EDUCERE) / II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (II SIRSSE) / do IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (IV SIPD)**. Curitiba: PUC-PR. 2013.
- CUNHA, Maria Rita de Cássia. **O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais na inclusão da educação infantil**. 2021. 112f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Escola Superior João de Deu, Lisboa, 2021.
- DALBEM, Juliana Xavier e DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005.
- DA SILVA, Ricardo Francelino. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem**: contribuições da teoria de Henri Wallon. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017.
- DA SILVA, Maria Verônica Borba e MARTINS, Marcela Tarciana Cunha Silva. Afetividade e humanização nas salas de aula: Instrumentos necessários para a aprendizagem efetiva. **Revista Educare**, v. 3, n. 4, p. 42-55, 2020.
- DE MEDEIROS, Maria Fabrícia. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1165-1178, 2017.
- DE SOUZA, Maria Anunciada Leão e COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Relação Professor–Aluno e Afetividade: Uma Revisão Integrativa. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 27252-27262, 2020.
- DESSEN, Maria Auxiliadora e POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DIAS, Adailton di Lauro. The teacher's performance and the relationship of affectivity and learning from the perspective of Piaget and Wallon. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 04, Ed. 07, Vol. 09, pp. 64-71. July 2019.
- DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sónia e MARCELINO, Patrícia. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013.

FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves; ANDRADE, Márcia Siqueira e FERREIRA, Victor Silva. Estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, p. 335-346, 2017.

FERREIRA, Aurino Lima e ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

GHEDIN, Leila Márcia e GHEDIN, Evando. A PROPOSTA DE HENRI WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. In: GHEDIN, Evandro. **Teorias psicopedagógicas do ensino aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, p. 55-66, 2012.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 3, p. 509-518, 2013.

KOCHHANN, Andréa; ROCHA, VASR (conferir). A afetividade no processo ensino-aprendizagem na Perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. **SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX)**, v. 1, 2015.

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: FACINTER, 2003.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires, 1978.

LONGHINI, Iara Maria Mora. **Histórias de vida de professoras e ensino de biologia no Brasil: formação, saberes e práticas docentes**. 2011. 291f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

LONGHINI, Marcos Daniel. **Ensinando a ensinar ou vivendo para aprender? A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para aprendizagem da docência**. 2006. 293f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

LOOS-SANT'ANA, Helga e GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em revista**, v. 29, p. 199-230, 2013.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, v. 9, p. 1534-8, 2017.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: **Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 20, 2005.

MELLO, Tágides e RUBIO, Juliana. de Alcântara Silveira. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.

MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-usf**, v. 20, p. 153-162, 2015.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 10, p. 131-138, 2005.

OLIVEIRA, I. M. **O Sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais**. 2001. 190f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PRATTA, Elisângela Maria Machado e SANTOS, Manoel Antônio dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos e ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014.

SCHIRMANN, Jeisy Keli. Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. In: **VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Aylla Monise Ferreira da. A importância da afetividade no contexto educacional. In: **IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420_14147.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, Nancy Capretz Batista da et al. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 215-229, 2008.

SILVA, Silvana Lovera. A Dimensão da afetividade na relação professor/aluno. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 168-175, 2019.

SOUSA, Ana Paula DE e JOSÉ FILHO, MÁRIO. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 2, 2007.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, L. S. (Ed.). **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: M. Fontes, 1999. p. 79-106.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Manuscrito de 1929**. CEDES, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000b.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. A Educação do comportamento emocional. In: VIGOTSKI, L. S. (Ed.). **Psicologia pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 113-124.

VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: M. Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, Lev. Semenovich. Fundamentos de defectologia. In: **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997.