



A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM: Observações do processo educativo no PIBID – Alfabetização/Cametá

OLIVEIRA, Marcelle de Fátima Miranda de ¹
ALFAIA, Fred Junior Costa ²

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo promover a reflexão sobre a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, partindo de observações da relação construída entre professor e alunos. Nesse viés, esta pesquisa derivou das atividades de observação participante no PIBID – Alfabetização/Cametá, realizadas no ano letivo referente a 2025, em uma escola da rede pública municipal, em duas salas das turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve a seguinte indagação: como as manifestações afetivas podem influenciar no desenvolvimento da aprendizagem?. Ademais, a abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa (Minayo, 2002), baseou-se nos métodos da pesquisa de campo, mediante isso como técnicas para coletas de dados foi realizada a observação participante (Gil, 1989) da dinâmica diária em sala de aula. Os resultados demonstram que a construção de uma relação afetiva com os alunos, geral e individual, possibilita a potencialização do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que agrega fatores importantes como motivação, animação, engajamento e segurança, que são imprescindíveis para o desenvolvimento do estudante. Além disso, foi possível perceber que a relação distante entre professor-aluno pode implicar negativamente no desenvolvimento da aprendizagem das crianças de diversas formas, sendo assim, é necessário criar um ambiente favorável para o educando praticar o que aprende e também acolhedor com o erro do aluno como uma possibilidade para o futuro acerto, de modo a contribuir para o trabalho docente no que diz respeito aos métodos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Relação professor-aluno; Ensino-aprendizagem; Afetividade.

1 INTRODUÇÃO

Nos estudos mais atuais da psicologia da aprendizagem no Brasil, muitas são as discussões que envolvem o processo afetivo e seus efeitos para melhorar o desempenho educacional de crianças, jovens e adultos. Mesmo assim, ainda suscita melhores observações e interpretações em um quadro de vivência mais experimental. No campo teórico, é possível perceber uma certa atenção para a dimensão afetiva

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia, Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Subprojeto Alfabetização, Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, marcellemiranda64@gmail.com

² Doutorando/Professor da Faculdade de Educação, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Subprojeto Alfabetização, Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, fredparaense1984@gmail.com



dentro do processo educativo, embora sejam perceptíveis duas problemáticas na compreensão e na prática desta.

A primeira problemática, reside no entendimento de que a afetividade e sua conceituação, demonstram na prática não estarem claros para muitos docentes, muitas vezes, sendo considerado banal ou irrelevante para o processo prático de ensino-aprendizagem. Na segunda problemática, as questões emocionais ainda são deixadas em segundo plano no âmbito educativo, em decorrência de diversas metas promovidas pelo modelo de educação atual, que claramente privilegia o sucesso escolar na sua dimensão quantitativa.

Desse modo, pode-se afirmar que o modelo de relações que são estabelecidas dentro das escolas, bem como o modelo do trabalho educacional são reflexos da realidade social que temos atualmente, marcada pelas relações líquidas (Bauman, 2004) e pela busca individual do sucesso, promovido pela ideologia neoliberal (Bourdieu, 2004) como a conquista de riquezas e soberania sobre o outro. Nesse sentido, tal qual Hobbes (2003) postula, há uma “guerra de todos contra todos”, no sentido de que se instaurou uma competição invisível e inconsciente entre os indivíduos que compõem a sociedade, e isso demarca para nós uma gama de pessoas apáticas à existência do “outro”. A escola exige resultados educacionais dos professores, os professores, por sua vez, exigem resultados de aprendizagem dos alunos, a família o pressiona para isso. A educação torna-se mecânica deslocada de suas múltiplas significações é sentido para os estudantes, o outro já não importa.

Adiante, percebemos que este fenômeno perpassa a escola e atravessa as relações família-aluno e professor-aluno e postulamos aqui a relevância no que diz respeito à qualidade relacional para o ambiente educacional. Sarmiento (2010) aponta que “a criança seja em casa, na escola, em todo lugar, está se constituindo como ser humano, através de suas experiências com o outro, naquele lugar, naquele momento (p. 13). Nesse viés, o professor além de ensinar por meio das técnicas e métodos, ensina, sobretudo, através das ações e da forma como se dirige e faz com que o aluno se sinta.

Sendo assim, como objetivo central deste trabalho, buscamos promover reflexões sobre a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem de forma que seja possível perceber como a afetividade pode ser fator potencializador para a promoção de uma aprendizagem significativa. A partir das discussões sobre a



relação afetividade-aprendizagem, buscaremos pontuar a importância desta vivência para a formação docente, visto que tais situações deste trabalho somente foram possíveis de acontecer por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Alfabetização/Cametá.

O trabalho está organizado em seis seções, sendo elas, “Introdução”, onde buscamos apresentar a temática a qual este texto se volta, bem como seus objetivos; “Metodologia”, na qual se encontram os métodos e técnicas para coleta de dados; “Resultados e discussão”, que se encontra dividido em dois subtópicos: “A relação afetividade x aprendizagem” e “Implicações da afetividade sobre o ensino-aprendizagem: dinâmicas reais de sala de aula”; “Considerações finais”, “Agradecimentos” e “Referências”.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se ocupa de analisar dados obtidos de forma subjetiva no comportamento, processos educativos e nos discursos dos indivíduos envolvidos, sendo assim, a abordagem deste trabalho é de natureza qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2002):

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p. 20 - 21).

Para a sua realização, foram utilizadas as técnicas da pesquisa de campo, a qual, Gil (2002) aponta-nos como sendo:

Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (Gil, 2002, p. 53).

Desse modo, o local no qual se realizou o estudo foi a EMEIF Maria Valda Braga Valente, que serve como campo para a realização de atividades de bolsistas do Subprojeto Alfabetização – PIBID/Cametá. Por meio da observação participante, percebemos nuances em salas de aula a partir das dinâmicas das relações professor-aluno, esta técnica, segundo Gil (1989):

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação



determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (Gil, 1989, p. 108).

Durante o período de observações, alguns episódios e discursos foram significativos, como em uma aula na qual os estudantes foram solicitados pelo docente “A” a ficarem de pé para recitar as vogais. A metodologia adotada era confusa para os alunos compreenderem, pois se utilizava de conceitos técnicos próprios da música, a tonalidade. O professor dava sinais de impaciência e irritabilidade quando os alunos cometiam algum erro, e quando a dinâmica findou os alunos aparentavam ainda estarem confusos. Além disso, havia a presença de piadas com potencial para deixar as crianças desconfortáveis com algumas temáticas, por conseguinte, alguns alunos permaneciam “na deles” durante as aulas e não interagem diretamente com o docente “A”, a não ser em alguns casos como ir ao banheiro. Na turma do docente “B”, as observações se iniciaram pelo meio do ano letivo, logo, já havia um trabalho prévio antes da chegada do projeto àquela turma, mas de imediato percebemos aspectos afetivos positivos na postura da turma para com o docente “B”, que iam ao encontro deste, tanto para tirar dúvidas, como apenas para um momento de demonstrar carinho. O docente “B” acolhia os alunos todos os dias com palavras positivas na rotina escolar e também buscava resolver os conflitos de forma apaziguadora, contudo, houveram momentos em que o professor “B” apresentou uma postura mais rígida e séria mediante tais conflitos entre os alunos, mantendo ainda o respeito.

Assim, os dados coletados colocaram em evidência que a dimensão afetiva apresenta tanto aspectos positivos, quanto negativos, os quais a qualificam e atingem os sujeitos de diferentes maneiras. Visto isso, as relações são plurivalentes, produzindo múltiplos sentidos e sensações aos sujeitos, na medida em que são construídas cultural e historicamente. Em consonância com este levantamento, Falabelo (2021) aponta que:

As relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento, estão entrelaçadas pelos afetos, pois os sentidos e significados que emergem nessas relações de conhecimento – ao se expressarem em afetos de alegria e prazer, que são compartilhados pelos sujeitos da relação de ensino e de aprendizagem (professores/as e alunos/as), mobilizam-nos em direção a novos movimentos de ensinar e aprender, formar-se e transformar-se. Diferentemente, em sua ambivalência, esses sentidos e significados podem motivar, também, a expressão de afetos de desinteresse, desprazer, fuga das atividades. (Falabelo, 2021, p. 205)



A coleta dos dados foi realizada em duas turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as quais nomearemos como “Turma A” e “Turma B”, a fim de manter o anonimato e a ética sobre a imagem dos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, através da imersão dentro das turmas nos encarregaremos de fazer um estudo comparativo, não de forma indiscriminada ou numa tentativa de desmerecer quaisquer das figuras envolvidas, mas a fim de perceber como o trabalho docente e o processo de ensino aprendizagem podem sofrer implicações pela afetividade e como esse fenômeno se demonstra na dinâmica real de uma sala de aula, as observações foram feitas durante os dias de estágio na escola, durante o primeiro semestre letivo em uma turma e o segundo em outra.

Além do estudo feito em campo, trataremos ainda de discutir e analisar a temática e os dados à luz das teorias de alguns autores, tais como: Freire (2014), Vygotsky (1993; 2010), Sarmiento (2010), entre outros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A relação afetividade x aprendizagem

A dimensão afetiva é indissociável da vida do ser humano, e acompanha-o desde os primórdios da espécie, visto que para que o homem sobrevivesse este buscou juntar-se de seus pares para que assim fosse possível desenvolver formas de sobrevivência. É na relação com o outro que o ser humano se desenvolve e, assim, aprende. Para Vygotsky (2010), “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (p. 139). Nesse sentido, afetividade e cognição são indissociáveis, uma vez que o indivíduo necessita estar regulado sobre suas emoções para que possa aprender. Falabelo (2022) aponta-nos que:

Constituímo-nos nas interações sociais, nas trocas intersubjetivas – eu-outro-outros –, sempre mediados pelos conhecimentos, no simbólico terreno da cultura. Essas aprendizagens, necessárias à formação de nossa humanidade, não podem se fazer no silenciamento, na mecânica tarefa de reprodução de letras e palavras, mas no compartilhamento entre gentes, [...]. Aqueles termos que usamos, hoje, como subjetividade, singularidade, identidade são constituídos nas relações sociais. (Falabelo, 2022, p. 2)

Pensemos a seguinte situação, uma criança que esteja passando por um momento difícil que abale seu emocional é levada para a escola. Inicialmente, o que se objetiva levando a criança para o ambiente educacional é que ela estude e possa



aprender os conteúdos, entretanto, a criança, para prender, necessita organizar seus pensamentos para a assimilação daquilo que se deseja ensinar. Vygotsky (1993) afirma que:

[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (Vygotsky, 1993, p. 25).

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige do professor atenção, dedicação e afeto. Embora o trabalho do professor tenha como foco a aprendizagem dos alunos de determinados conteúdos organizados para cada etapa de ensino, é certo dizer que o trabalho docente necessita de humanidade para que ocorra, pois os alunos chegam com histórias de vida, questões familiares e singularidades que implicarão no desenvolvimento das competências e habilidades que são esperadas de serem ensinadas. Dessa forma, é esperado que o professor tenha uma postura sensível na recepção de seu aluno, a fim de contribuir para o processo de aprendizagem deste, visto isso, Freire (2014) aponta que “[...] a prática da educação implica a reinvenção constante do próprio ato de educar, à luz da realidade dos educandos” (p. 84).

Adiante, a afetividade pode ser compreendida como a instância que está associada às emoções do indivíduo e suas experiências, conforme aponta Bercht (2001):

[...] a afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. (Bercht, 2001, p. 59).

Com isso, é importante levar em consideração a subjetividade do aluno em sala de aula, a fim de valorizá-lo em sua totalidade, devendo o professor permitir o envolvimento inteiro com o educando, já que, como já discutido, a afetividade se encontra relacionada com a cognição de forma intrínseca.

3.2. Implicações da afetividade sobre o ensino- aprendizagem: dinâmicas reais de sala de aula



Durante as atividades desenvolvidas por meio do PIBID – Alfabetização/Cametá foi possível acompanhar a rotina de duas turmas, “A” e “B”. Na turma “A”, o perfil apresentado pelo docente “A” foi de distanciamento emocional dos educandos, tendo momentos de tensão e ambiente pouco acolhedor, com raros momentos de carinho entre professor-aluno. Visto isso, o desempenho observado entre os educandos foi de progresso lento na aprendizagem, levando em consideração que estavam em processo de alfabetização, percebemos que o ambiente não proporcionava a segurança necessária para gerar nos estudantes o desejo em tentar, nem a motivação e engajamento nas atividades propostas, assim, segundo Ginott (2008) “[...] os professores têm poder de construir ou destruir a autoestima de uma criança em questão de segundos”.

Kochhann e Rocha (2015) salientam que “[...] a comunicação entre os indivíduos desempenha um papel de suma importância, pois é principalmente através dela que a mediação acontecerá (p. 528). Nessa perspectiva, só é possível estender uma comunicação com o aluno se o professor permitir ser atravessado afetivamente, tendo em vista que para que haja uma relação real, é necessário que exista esforços de todos os indivíduos envolvidos. O professor, para exercer seu trabalho com excelência necessita conhecer o seu aluno, mas sem acolhimento e entrega tão pouco se consegue.

Ademais, ao observar a turma “B”, percebemos outro perfil de docência, que já o docente “B” apresentou característica acolhedora com os educandos, promovendo um ambiente seguro para a interação, tanto dos alunos com o docente, quanto dos educandos com os colegas. Foi possível perceber que a qualidade da relação professor-alunos instaurada na turma “B” promoveu um ambiente seguro ao aprendizado das crianças, de forma que o medo perante o erro era quase nulo, e mais da metade dos educandos estavam engajados nas atividades propostas pelo docente. Além disso, observamos que muitos alunos faziam questão de chamar o docente para tirar dúvidas ao invés dos bolsistas disponíveis em sala para dar o apoio.

Com isso, os progressos na educação dos educandos, também em processo de alfabetização, foram significativos, e ainda havia uma variedade de metodologias que o docente “B” se colocava a realizar com os alunos. Freire (2000) aponta que “[...] a negação do outro, de sua presença no mundo, é também negação de si mesmo



enquanto educador” (p. 36), sendo assim, para que o educador cumpra com seu papel, é necessário que permita o outro (aluno) de existir no seu mundo.

Ficou evidente que as manifestações afetivas positivas entre professor e aluno implicou diretamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a comunicação e a curiosidade. É fundamental compreender que o docente precisa mediar o conhecimento com aspectos afetivos positivos, sendo este uma figura importantíssima para atingir a humanização e a qualidade educacional nas escolas.

As vivências desse tipo são cruciais para se perceber como se constitui a educação em sua essência e como certas faltas ou presenças implicam dentro desse processo complexo. Freire (2014) enfatiza que “[...] a formação de um bom professor passa pela sua capacidade de estabelecer uma relação afetiva e respeitosa com os educandos” (p. 103). Sendo assim, ao se relacionar o educador também está se formando e se re-formando, pois o processo educativo é dialógico, na medida em que se estabelece uma relação em que professores e alunos podem atravessar-se afetivamente, assim havendo a troca de saberes, experiências e aprendizados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, percebe-se que a afetividade é uma dimensão inseparável do processo de ensino-aprendizagem, e deve acompanhar o trabalho docente. Contudo, deve-se manter o cuidado para que na tentativa de firmar uma relação positiva com os estudantes, não se acabe por instaurar uma dinâmica permissiva em sala de aula, onde tudo que os alunos desejam seja permitido de qualquer forma, vale lembrar que a relação que deve se estabelecer deve priorizar o respeito mútuo e a escuta ativa, para que os educandos se sintam pertencentes daquele lugar e seguros para se desenvolverem.

Dessa maneira, as reflexões permitiram vivências reais de diferentes dinâmicas de sala de aula, que são imprescindíveis para a formação docente, aos bolsistas PIBID, a fim de que estes possam desenvolver a práxis pedagógica, de forma a observar o que cabe e o que não cabe agregar à sua própria prática, bem como pensar estratégias que permitam dinâmicas eficientes, posturas possíveis de um educador que está compromissado com o papel social e transformador da educação.

Por fim, é importante ressaltar que apenas a boa relação professor-aluno não garante por si só o progresso dos estudantes em seu processo de aprendizagem, é



necessário um conjunto de fatores para se alcançar a aprendizagem significativa com os alunos. Juntamente à boa relação, é necessário que o professor agregue metodologias que interessem ao aluno e que sejam eficientes às demandas de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada um. Para isso, é necessário conhecer o educando sendo evidente que a afetividade não fica de fora do processo de ensino-aprendizagem.

5 AGRADECIMENTOS

O presente estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sob supervisão do Subprojeto Alfabetização/Cametá (2024-2026). Dirigimos agradecimentos à instituição educacional EMEIF Maria Valda Braga Valente, pela parceria com o projeto, promovendo espaço para que as atividades extensionistas sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERCHT, M. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. Instituto de Informática. UFRGS. Tese de doutorado. Porto Alegre, dez 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

FALABELO, R. N. O. Afetividade e conhecimento na prática pedagógica de sala de aula. **Revista Signos**. Lajeado, ano 42, n. 2, 2021.

FALABELO, R. N. O. Narrativa: conhecimento e afetividade em classe de educação de jovens e adultos. **Acta Sci. Educ.**, Maringá/PR, v. 44, e53444, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A, 1989.



GINOTT, H. **Entre padres e hijos**. Barcelona: Medici, 2008.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KOCHHANN, A. ROCHA, V. A. S. A Afetividade no processo Ensino-Aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”, **Anais [...]**, Inhumas. 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – Vínculo, Escuta, Afeto e Reconhecimento na relação professor-aluno na Formação Humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. **Revista ARACÊ**, São José dos Pinhais, v.7, n.5, p.21416-21459, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-025>.

SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e Aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.