REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PSICOPEDAGOGIA E A AFETIVIDADE NO PROCESO ENSINO-APRENDIZAGEM

PSYCHOPEDAGOGY AND AFFECTIVITY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Linguística & Letras e Artes • 19/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794833057

Maria Julia Ferreira de Siqueira

RESUMO

Este artigo é uma pesquisa de revisão de literatura teórica que tem por objetivo analisar a influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Iniciou-se a partir de uma tentativa de definição da afetividade na concepção de Wallon, Piaget e Vygotsky. Discorre sobre a relação da afetividade e o desenvolvimento da criança no processo da aprendizagem. A afetividade é um termo muito amplo, que engloba emoções, sentimentos, que são manifestações da vida e estão presentes em cada estágio do desenvolvimento da criança, segundo a teoria walloniana. Conhecer como se processa o desenvolvimento da criança em cada etapa de vida é imprescindível para que as atividades possam ser escolhidas e levadas para a sala de aula de forma a contribuir efetivamente para que a criança se transforme gradativamente em um ser capaz de (re) construir sua história. A justificativa deste artigo está centrada na necessidade de mostrar que a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. A educação deve desenvolver-se através do diálogo, do lúdico, das relações afetivas entre família, escola e sociedade. Nesse sentido, o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entende que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas que facilitem a aprendizagem, sem desprezar os aspectos psicopedagógicos que também são essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Processo; Ensino-aprendizagem; Desenvolvimento; Educação.

ABSTRACT

This article is a survey of theoretical literature review that aims to analyze the influence of affectivity in the teaching-learning process.

It started from an attempt to define the concept of affectivity in Wallon, Piaget and Vygotsky. Discusses the relationship of affection and child development in the learning process. The affection is a very broad term that encompasses emotions, feelings, which are manifestations of life and are present at each stage of child development, according to the theory Wallonian. Knowing how to process your child's development at every stage of life is essential for the activities can be chosen and taken to the classroom in order to contribute effectively to the child gradually becomes a being able to (re) build its history. The justification of this article focuses on the need to show that the affective dimension is central, both from the point of view of the person as the construction of knowledge. Education should develop through dialogue, playful, affectionate relationships between family, school and society. In this sense, the affection is essential in teaching activity, believes that the relationship between teaching and learning are driven by desire and passion and that therefore it is possible to identify and predict affective conditions that facilitate learning, without neglecting aspects that also psychopedagogical are essential in the process of teaching and learning.
Keywords: Affectivity; Psychopedagogy; Teaching-Learning Process; Human Development; Education.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamentou-se em apresentar as contribuições da afetividade para o processo de aprendizagem, buscando em obras educacionais e pedagógicas referências sobre a afetividade no processo da aprendizagem escolar. Muitas vezes os problemas de ordem afetiva são as principais causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos em sala de aula.

A desestruturação familiar influência direta ou indiretamente no fator emocional do educando de forma positiva ou negativa refletindo em seu processo de aprendizagem. Nesta perspectiva quero promover com este trabalho uma reflexão crítica a respeito do tema afetividade no contexto educacional.

A pesquisa foi baseada através de fontes bibliográficas importantes com referência a diversos autores dos quais destacamos, PIAGET (Cunha 2000, FERNANDEZ, 1991, WADSWORTH 1997), VYGOTSKY (la Taille, 1992, REGO 1995), WALLON (Almeida 1999, GALVÃO 2008, DANTAS 1994).

Buscamos nesses autores dados e informações consistentes que contribuíssem de forma positiva para o desenvolvimento do trabalho a fim de compreender de que forma a afetividade influencia no processo cognitivo ensino-aprendizagem da criança, pois a afetividade relaciona-se em sua totalidade com a emoção, o sentimento e a paixão.

Para WALLON (1995), a afetividade vai evoluindo de maneira progressiva à medida que se distancia da fase orgânica, dando lugar ao desenvolvimento da afetividade moral relacionando o social como origem da afetividade, ou seja, a afetividade se dá na relação com o outro. Enquanto para PIAGET (1994), a afetividade e o cognitivo andam juntos, *"toda conduta, seja qual for contém necessariamente estes dois aspectos: o cognitivo e o afetivo."* (Piaget, 1994, p.288, tradução nossa).

Ainda para PIAGET (apud CUNHA, 2000), o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre criança e as pessoas com quem ela mantém contatos regulares, a partir de interações sociais.

VYGOTSKY (1998) considera afetividade como sendo uma fase de desenvolvimento primitivo da pessoa. Ao sair da vida orgânica o ser humano passa a ser um ser afetivo diferenciando-se da vida racional. Assim afetividade e a inteligência encontram-se misturadas no início da vida, com ênfase na primeira.

2. DEFININDO AFETIVIDADE

Entende-se por afetividade, os sentimentos propriamente ditos, funções afetivas e em particular as emoções. Para WALLON (1995), a afetividade é inicialmente identificada na criança em reações orgânicas instantâneas e efêmeras em alegria, tristeza, cólera, prazer e medo.

“O choro do recém-nascido que vem ao mundo, choro de desespero, segundo Lucrécio, ante a vida que se abre para ele, choro de angústia, segundo FREUD, no momento em que se separa do organismo materno”, [...] O prazer ou o alívio parecem acompanhar os espasmos em que em que é liberada uma tensão que se tornou excessiva.

> *O próprio riso comum é uma rápida sucessão de sacudidas em que tende a se esgotar a tensão dos músculos e que habitualmente os amolece, suprindo-lhes toda a capacidade de esforço (Wallon, 1992, p.118-9).*

O recém-nascido utiliza-se da emoção para estabelecer uma relação com o mundo humano. Os movimentos de expressão, primeiramente fisiológica, vão evoluindo até se tornarem comportamentos afetivos mais complexos, onde a emoção vai dando lugar aos sentimentos e mais tarde às atividades intelectuais.

O sorriso e o choro são resultado de estados fisiológicos – bem-estar e desconforto - vão aos poucos adquirindo uma tonalidade afetiva, expressiva tornando-se sociais.

O medo do recém-nascido tem origem na sensação proprioceptiva (musculares) da parte do equilíbrio podendo ser percebido nas contrações tônicas. O medo do escuro na criança, responde ao estímulo receptivo. A afetividade relaciona-se em sua totalidade com a emoção, o sentimento e a paixão.

De acordo com WALLON (1995), a emoção desempenha às vezes, satisfação no sentido sensório-motor causando progresso no desenvolvimento da criança.

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitude e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo, uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. [.] *“As emoções são exteriorização da afetividade”. (idem, p.121-4).*

WALLON afirma que as emoções são reações organizadas e atendem ao sistema nervoso central, ou seja,” as emoções encontram-se na origem da consciência”.

WALLON (1995) a emoção é responsável pela expressão no recém-nascido, que é feita através de gestos, mímicas e atitudes.

É no primeiro ano de vida que as emoções prevalecem. A criança chora, faz birra, ou seja, ela se expressa através das emoções. Esse comportamento tende a desaparecer com o amadurecimento e a

maturidade biológico-afetiva do ser humano, passando a ser controlada pela própria vontade do indivíduo.

Para WALLON (1995) as manifestações das crianças produzem um impacto emocional no meio social, ou seja, humano.

> *As emoções são acompanhadas de alterações orgânicas como, por exemplo, aumento dos batimentos cardíacos, aumento do ritmo da respiração, etc. Provocam também no corpo físico, alterações percebidas na "mímica facial", na postura e nos gestos (Wallon, 1995).*

Na criança, as emoções sofrem influência do meio em que ela vive isso porque ela necessita dos cuidados das pessoas de seu convívio social imediato (o pai, a mãe, a avó, por exemplo) e sua reação se dá na relação com essas pessoas, revelando os significados das emoções.

Na fase escolar, as emoções ficam mais perceptíveis, pois é nesse momento em que a criança precisa e cobra mais atenção dos pais, além de começar a estabelecer convívio social com outros de sua espécie (outras crianças e professores) e aprender quais são as regras dessa convivência.

> *Os sentimentos e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes perseverantes e absolutos quanto mais irradiam uma afetividade mais ardente na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção. (Wallon, 1995, p. 126)*

A emoção é visível e pode ser vista na expressão facial, sendo um componente permanente da ação. WALLON chama de “proprioplástica” a emoção que esculpe, modela o corpo.

De acordo com WALLON (1995), a afetividade vai evoluindo de maneira progressiva à medida que se distancia da fase orgânica, dando lugar ao desenvolvimento da afetividade moral relacionando o social como origem da afetividade, ou seja, a afetividade se dá na relação com o outro.

As primeiras manifestações afetivas da criança estão ligadas as funções vegetativas (viscerais) assim como às impressões proprioceptivas (musculares). As funções vegetativas, principalmente as funções de nutrição, provocam sensações de bem-estar, que são percebidas pelo sabor adocicado do alimento, ou de desconforto que ocorre quando a criança está com fome. As funções proprioceptivas podem ter uma tonalidade agradável que se manifesta quando a criança fica livre da roupa, ou desagradável que é quando a criança se encontra numa situação de desconforto, como exemplo quando a roupa apertada.

A afetividade é um conceito que abrange o componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção. É também um conjunto funcional que se manifesta nos estados de bem-estar e mal-estar, que atinge o homem afetando a sua volta. Sua origem está nas sensibilidades orgânicas e primitivas, que segundo ele, a criança usa como recurso para sobreviver e se comunicar.

As sensibilidades não se dão apenas pelo caráter afetivo, ela se apresenta também pela natureza das reações motoras as quais se ligam. Isso acontece porque o exercício das funções vegetativas

ocorre principalmente por meio das contrações musculares que dão condições necessárias aos órgãos para se acomodarem.

A afetividade para PIAGET (1994) é a energia que move a ação. Ela impulsiona todo o tipo de atividade. A afetividade é, portanto, a ação energética importante para a realização de toda atividade. A inteligência interage com a afetividade intervinda na própria estrutura da inteligência. Não existe um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos. A afetividade interfere nas operações de inteligência, estimulando-as e por muitas vezes, ela é a causa da aceleração ou de retardo no desenvolvimento intelectual da criança.

De acordo com Piaget, a afetividade e o cognitivo andam juntos," toda conduta, seja qual for, contêm necessariamente estes dois aspectos: o cognitivo e o afetivo." (Piaget, 1994, p.288).

Para VYGOTSKY, a Psicologia Tradicional peca quando separa o cognitivo do afetivo como objeto de estudo. Na medida em que o desenvolvimento da psique humana vai avançando, as emoções vão diminuindo, amadurecendo, ou seja, vão sendo controladas de acordo com a própria vontade da pessoa.

Para alguns psicólogos as emoções se dão num processo externo e interno, isto é, quando sentimos a presença de um perigo, provocamos uma emoção; um sentimento de terror provoca a sensação da própria emoção. As emoções são orgânicas, por isso são sentidas e expressadas através das palpitações do coração, a palidez, o tremor, a secura de garganta e todos os sintomas que acompanham o medo. Portanto, o corpo sente as emoções e responde a elas.

VYGOTSKY (1998) considera a afetividade como sendo uma fase do desenvolvimento primitivo da pessoa. Ao sair da vida orgânica, o ser humano passa a ser um ser afetivo diferenciando-se da vida racional. Assim, a afetividade e a inteligência encontram-se misturadas no início da vida, com ênfase na primeira.

Ao longo da vida elas vão se alternando, e a afetividade retrocede para dar espaço a uma intensa atividade cognitiva, assim que a maturação põe em ação o sensório-motor necessário à exploração da realidade.

3. RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A participação da afetividade no desenvolvimento humano, sua vinculação com o processo de construção do conhecimento. A afetividade relaciona-se em sua totalidade com a emoção, o sentimento e a paixão. Tão importante quanto o movimento e a inteligência, a afetividade desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil. Afinal, o que é a afetividade, muitas vezes confundida com emoção.

De acordo com Ferreira (1986), é uma “reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável”.

Segundo Almeida (1999), as emoções básicas são a alegria, o medo e a cólera. A alegria é positiva e está ligada ao prazer e ao movimento; o medo aparece nos primeiros dias de vida e é a primeira emoção experimentada pelo bebê; e a cólera, que é orgânica, “seus efeitos por si só são capazes de cessar com o próprio estado emotivo (...),

portanto, ao mesmo tempo em que é eufórica, é também regressiva" (idem, 1999, p. 78).

Afetividade, conforme Ferreira (1986), "é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou de tristeza".

Almeida (2004) afirma que a afetividade é o ponto de início do desenvolvimento da criança, partindo de um estado primitivo de sensibilidade ou de conhecimento (inteligência prática que leva às ações), para uma individualização psicológica (o reconhecimento do EU). Na perspectiva do desenvolvimento da afetividade, o papel do meio é relevante, pois nele figuram as relações familiares, no início, e depois, as relações sociais, no ambiente externo.

Galvão (1995) ressalta que a afetividade, na perspectiva da inteligência, não é apenas uma das dimensões da pessoa, ela é também, a fase mais primordial do desenvolvimento, e que a criança, após vencer a fase puramente orgânica, passa à fase afetiva, que vai direcionando-se para a vida racional. É o afeto que motiva que desenvolve a vontade e a autonomia, provocando mudanças significativas nas crianças.

Conforme Almeida (2004), a afetividade assume papel indispensável no processo de desenvolvimento da personalidade da criança, que se manifesta primeiramente no comportamento ou atitudes (obediente, ativo, motivado) e depois na expressividade (tristeza, alegria, raiva e surpresa).

A afetividade e a inteligência caminham juntas; a primeira predomina sobre a segunda, ou seja, pensa-se com emoção e, depois, raciocina-se. À medida que a criança consegue dominar seus pensamentos e busca o equilíbrio entre a emoção e a razão, pode tomar decisões menos emotivas e mais racionais.

> *A afetividade constitui em cada estágio um tipo de manifestação afetiva diversa em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais. Pouco a pouca, observam-se progressos nas interações da criança com o seu meio próximo. As expressões da afetividade vão se especializando, tornando cada vez mais fortes as interações sociais (Almeida, 2004, p. 47).*

Assim, para que o ser humano tenha um desenvolvimento pleno, é necessário que se considere todos os componentes que constituem o ser humano, ou seja, o cognitivo, o motor e o afetivo. Galvão (1995), diz, que esse desenvolvimento é como uma construção, ora com predominância afetiva, ora cognitiva, dando um colorido próprio em todos os estágios.

Piaget (1994), usando de observação direta, sistemática e cuidadosa de crianças, chegou a uma teoria que prioriza o desenvolvimento cognitivo. Essa teoria explica o desenvolvimento mental do ser humano no campo do pensamento, da linguagem e da afetividade.

Golse (1998) explica que no desenvolvimento da inteligência, Piaget distingue um conjunto de etapas características chamadas fases, as quais devem responder aos seguintes critérios: constância da ordem de sucessão das aquisições; caráter integrativo das fases (as estruturas construídas em uma dada idade tornam-se integrante das estruturas da idade seguinte); compreensão da fase como uma

estrutura de conjunto; distinção entre os processos de formação e as formas de equilíbrio final de cada fase.

De acordo com Barros (1991), a teoria de Piaget explica o desenvolvimento cognitivo em quatro fases, mostrando que a natureza e a caracterização da inteligência mudam significativamente com o passar do tempo.

Zanluchi (2008) mostra que no período sensório-motor (0 aos 2 anos), surgem os sentimentos interindividuais, o respeito que a criança nutre pelas pessoas que convivem com ela. No período pré-operatório (2 aos 6 anos), a criança atribui sentimento e intenções próprias do ser humano às coisas e aos animais, rotulando-os conforme os percebe, ou seja, com medo, com raiva, com alegria.

Já no terceiro estágio, o das operações concretas (7 aos 11-12 anos), Zanluchi (2008) diz, que a criança adquire autonomia, organiza seus próprios valores e sentimentos morais os quais são característicos desse período: o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção da ação.

Mas, um dos teóricos que buscou compreender o psiquismo humano, observando, investigando e voltando-se para a criança numa perspectiva abrangente e global, foi o psicólogo e educador Henri Wallon.

Wallon acreditava que a criança precisa desenvolver-se em seus domínios afetivo, motor e cognitivo, e não apenas nas suas capacidades intelectuais.

> *O desenvolvimento da inteligência está ligado na criança ao desenvolvimento de sua personalidade total. Para falar de sua personalidade não podemos ignorar as suas condições de existência. Estas variam com a idade. Com a idade variam as relações da criança com o seu meio. De idade para idade torna-se diferente o meio da criança (Wallon, 1979, p. 202).*

Wallon (1975) dizia que o desvio intelectualista da psicologia levava certos psicólogos a enxergarem a criança efetuando operações de reversibilidade ou aprendendo a somar, mas tinham dificuldade em visualizar operações de reversibilidade nas relações de reciprocidade que a criança estabelece com outras crianças ou com o adulto, como quando ela é excluída de um grupo para ser incluída em outro. Analisando suas observações, comparando semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento de crianças normais e patológicas, entre crianças e adultos, foi criando sua teoria do desenvolvimento.

Essa teoria aponta para aspectos que constituem as condições orgânicas e condições sociais. Estes fatores definem as possibilidades e os limites dessas características.

A sequência proposta por Wallon é:

- Impulsivo Emocional: (0 a 1 ano)
- Sensório-Motor e Projetivo: (1 ano a 3 anos)
- Personalismo: (3 a 6 anos)
- Categorial: (6 a 11 anos)

- Puberdade e Adolescência: (11 anos em diante)

- Estágio Impulsivo Emocional (0 a 1 ano): na primeira fase, impulsiva (0 a 3 meses), predominam atividades que exploram o próprio corpo e sua sensibilidade interna e externa. É uma atividade global ainda não estruturada, com movimentos bruscos, desordenados de enrijecimento e relaxamento da tensão muscular.

Desses movimentos são selecionados os que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação de necessidades e que passam a funcionar como instrumentos expressivos de estados de bem-estar e mal-estar. Na segunda fase, emocional (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados por medo, alegria, raiva etc. Inicia-se, assim, o processo de discriminação de formas de se comunicar pelo corpo.

> *Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida (...) os gestos do lactente são carregados de significados afetivos que, nesse princípio, nada mais são que a expressão das necessidades alimentares e de humor. A afetividade manifesta-se primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança (Almeida, 1999, p. 42).*

- Estágio Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos): as atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc., auxiliados pela fala que se acompanhada por gestos. Inicia-se assim o processo de discriminação entre objetos, separando-os entre si. Toda essa atividade motora exuberante do estágio sensório-motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio.

A afetividade constitui em cada estágio um tipo de manifestação afetiva diversa em virtude das necessidades e possibilidades maturacionais. Pouco a pouco, observam-se progressos nas interações das crianças com o seu meio próximo (Almeida, 1999, p. 90).

- Estágio Personalismo (3 a 6 anos): é o período em que a criança tem a percepção de que o meio que a rodeia já não é apenas o de personagens dos quais recebe os cuidados necessários, com os quais está em ligação de emoção, de estados afetivos. A criança está começando a construir sua personalidade, e é no convívio com outras crianças que elas descobrem que são diferentes.

> *Necessário é associar as crianças em exercícios, direi quase gregários, em que terão de fazer as mesmas coisas, em que as distinções entre si se reproduzem (...). Estrutura ainda como na família, mas estrutura em que cada um muda de lugar. É isto que prepara já a criança para entrar em coletividades mais amplas, onde o seu papel deverá poder ser mais diversos (Wallon, 1979, p. 208).*

- Estágio Categorial (6 a 11 anos): coincide com o período da escolaridade, a diferenciação da personalidade realizada no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência, portanto, a preponderância está no aspecto cognitivo. Neste período, a criança é capaz de se compreender como uma unidade suscetível de entrar em diferentes grupos e, ao juntar-se a eles, modifica-los.

> *Esta é uma etapa extremamente importante nas capacidades intelectuais e sociais da criança. É preciso sublinhar aqui mais uma vez a ligação que existe entre a personalidade da criança e o seu desenvolvimento intelectual, e como seria útil ligar as operações intelectuais, de que a criança se torna capaz, com relações sociais que se lhe tornam igualmente acessíveis (Wallon, 1979, p. 209).*

- Estágio Puberdade e Adolescência (dos 11 anos em diante): é a fase em que o adolescente busca uma identidade, faz exigências por meio de confrontos e questionamentos, mas, se submete aos grupos com afinidades, que os levam, muitas vezes, a lutar contra os valores dos adultos com quem convivem.

> *Tornam-se intolerantes no que respeita a hábitos adquiridos na infância, a respeito do controle exercido sobre eles pelos pais, em relação mesmo à solicitude de que são objetos. A desorientação é acompanhada de descontentamento, de um desejo de mudança, mas ao princípio, não sabem para onde voltar-se. (...) No comportamento exterior, são reações de arrogância, é o desejo de chamar a atenção; (...) é a necessidade de surpreender o ambiente que os rodeia, mas ao mesmo tempo, há atitude de incômodo, sentimento de vergonha, de dúvida sobre si mesmo. Um ou outro podem vencer, mas nunca conseguem eliminar-se completamente um do outro (Wallon, 1979, p. 214).*

Wallon (1979) ressalta que é dever da escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que há de melhor na cultura. Não é só a inteligência que em uma evolução, mas a afetividade também é fundamental. Será por meio da observação que o professor terá

condições para propor situações nas quais as crianças exercitem atividades de que gostem e para as quais tenham o recurso do desenvolvimento.

4. RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

A escola é um campo privilegiado de aprendizagem, mas, ao invés de interessar-se pelo desenvolvimento completo, prioriza o desenvolvimento intelectual, onde são cobrados os progressos que a inteligência opera. Quanto mais trabalhos a criança realizar, melhor, e assim, a afetividade fica relegada a segundo plano.

Conforme ensinamentos de Pinto (1993), a emoção estabelece as bases da inteligência, e acrescenta que a criança não aprende sem vínculo afetivo. Diz ela que “A emoção é o agente mediador da ação pedagógica” (idem, p. 74).

A Educação Infantil tem um grande desafio: educar e cuidar das crianças, respeitando e conhecendo as individualidades e diferenças de cada uma delas. Wallon ressalta a necessidade da escola e do educador conhecerem, observarem e respeitarem a criança, como um ser completo.

O papel da escola muito depende do papel do professor, que propiciará ao aluno muitas atividades no que diz respeito à troca, respeito a regras, direitos e obrigações, dividir responsabilidades, administrar conflitos, compreender a necessidade do vínculo e da ruptura, a aprender a conviver em grupo e contato com a cultura. O professor é o representante da cultura para o aluno, cabendo-lhe selecionar os saberes e os materiais culturais a serem transmitidos. Por meio de jogos, brincadeiras, danças e outras atividades, as crianças desenvolvem os aspectos cognitivos, motor e afetivo. As

brincadeiras permitem que a criança vivencie experiência, situações e desejos que não poderiam ser satisfeitos imediatamente, e exteriorizem seus sentimentos e emoções.

Chateau (1987) diz que pelo jogo a criança toma contato com as outras crianças, se habitua a considerar o ponto de vista de outros, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é atividade de grupo.

> *Diferentemente dos métodos tradicionais que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula, a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos, assim, devem ser trabalhados de formas variadas (...). Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas a ajudar a descobrir o eu no outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio (Santos, 2003, p. 31).*

De acordo com Wallon (*apud* Almeida, 2004), é importante oferecer atividades lúdicas, em que as crianças participem de jogos com regras e possam ir aprendendo a conviver em grupo, respeitando e aceitando regras, trabalhando em grupo. O grupo serve como referência para a criança, ou seja, o que é grupal é importante seguir, para ser reconhecido pelo grupo.

Wallon (1979) ensina que a criança já não é função unicamente do grupo familiar. Ela já se concebe como participante de um grupo que pode ser acrescentada a grupos diferentes, que pode classificar-

se diferentemente, segundo as atividades que participa. É capaz de se compreender como uma unidade suscetível de entrar em diferentes grupos e, ao juntar-se a eles, modificá-los.

As relações da criança no grupo são importantíssimas para a aprendizagem social, mas, fundamentalmente, para a tomada de consciência de sua própria personalidade. Pais e escolas têm o dever de assegurar à criança segurança, firmeza, equilíbrio, amor, fortalecendo afetivamente para que possa enfrentar os desafios que o mundo oferece.

O educador com sua postura, ou seja, com gestos, movimentos, dá sentido às informações que transmite. “A linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo em que age como estruturador do mesmo” (Galvão, 1995, p. 77).

Em relação ao aspecto motor, o educador precisa saber distinguir movimento de indisciplina, agitação, tumulto ou desatenção, para não correr o risco de se enganar na interpretação das emoções. Como lembra Almeida (2004), tanto o excesso quanto a ausência de movimento podem revelar a presença de emoção, como por exemplo, a alegria e o medo, respectivamente.

Wallon (1995) acreditava que os educadores tinham dificuldades em lidar com situações emotivas em sala de aula, por não considerarem o imprevisível e desconhecer os possíveis indicadores de emoção.

Galvão (1995) salienta que com a preocupação de extinguir o que pode ameaçar a aprendizagem, o educador ignora completamente um importante atributo do movimento: sua capacidade de representar emoções.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) determina que o professor afetivo deve oferecer aos alunos a oportunidade de se desenvolver afetivamente, para que possa trabalhar as suas emoções de modo positivo. Para isso, é necessário respeitar as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, bem como atender o direito das crianças de experimentar emoções, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação.

> *Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (Rcnei, 1998, p. 14).*

Nesse contexto, o professor afetivo deve estabelecer limites, pois a falta dele indica falta de afetividade; trabalhar o respeito às regras e costumes básicos de convivência social; desmistificar tabus que causam confusões e sofrimento; redescobrir, por meio de leitura, situações de perda, morte, abandono, traição, maldade, inveja, justiça, amor e tantos outros; fortalecer as relações com a família, para que a função de educar seja compartilhada; conceder o privilégio de conversar, experimentar situações com firmeza, segurança, equilíbrio e amor.

O professor afetivo busca o desenvolvimento pleno da criança, o que representa qualidade do ensino, pois propiciando atividades socializadoras, recreativas, esportivas e educadoras, estão facilitando o processo de aprendizagem com prazer. “A emoção é o agente mediador da ação pedagógica” (Pinto, 1993, p. 74).

Mas para que o professor tenha uma prática afetiva, ele precisa se despir de todo preconceito, arrogância, soberba, e se tornar uma pessoa com emoções, que fica triste, zangado, irritado, feliz, alegre, não se preocupando em esconder dos alunos o que está realmente sentindo. A criança precisa ver no professor um semelhante e não um “super-herói” que não se deixa abater pelos sentimentos.

Certamente que a prática afetiva não significa permissividade; deixar o aluno movimentar-se não quer dizer permitir que a sala de aula se torne uma bagunça; é preciso identificar situações e por limites, até porque quem ama corrige. Muitas vezes, o professor ignora a emoção do aluno, por desconhecer ou não saber lidar com ela, em alguns casos, discutem, julgando, erroneamente, estar dominando a situação.

Existem várias maneiras de o professor trabalhar a emotividade do aluno. Almeida (2004) diz que a representação, seja por dramatização, desenho, relato oral, ou qualquer outra técnica, é uma forma de reduzir a crise emocional. Manter-se aberto ao diálogo; estar atento para saber interpretar os sinais de crise emocional de seus alunos; aprimorar as relações pessoais, intra e intergrupais; desenvolver uma comunicação eficaz, isto é, saber ouvir e falar, são algumas atitudes afetivas que podem contribuir muito para o desenvolvimento pleno da criança.

> *A introdução de medidas concretas que visem possibilitar maior autonomia e responsabilidade às crianças que pode diluir a oposição e facilitar a convivência nos momentos críticos. Sem falar nos benefícios que tais medidas podem trazer para o desenvolvimento de condutas sociais importantes, como a cooperação e a solidariedade (Galvão, 1995, p. 107).*

Certamente, a prática docente afetiva não resolve ou evita problemas, mas diminui os efeitos desagradáveis decorrentes da emoção, porque o professor afetivo influi decisivamente nos conflitos, e sabe aproveitar as crises, possibilitando o seu crescimento pessoal e de seus alunos.

5. PSICOPEDAGOGIA E A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A psicopedagogia institucional atua no ambiente escolar com a finalidade de auxiliar crianças e adolescentes na superação de entraves no seu percurso de aprendizagem. Além do acompanhamento direto ao estudante, o psicopedagogo institucional exerce um papel orientador junto às famílias que enfrentam dilemas e dinâmicas complexas, constituindo-se como um profissional preparado para agir na prevenção, no diagnóstico e no tratamento das dificuldades escolares.

Nessa perspetiva, a psicopedagogia volta-se para o sujeito que aprende, aproximando-se da articulação proposta pela psicanálise quanto ao sujeito do desejo e pela epistemologia genética quanto ao sujeito do conhecimento. Como sublinha Fernández (1992, p. 97), o foco central da abordagem psicopedagógica não se limita à inteligência, mas reside na "articulação entre o organismo, o corpo, a

inteligência e o desejo, numa relação com um e outro, que constitui o terreno onde o ensino-aprendizagem acontece".

A promoção da autonomia do pensamento revela-se indispensável para que o indivíduo exercite a liberdade humana, constituindo o próprio objeto de estudo da psicopedagogia. Diante de situações em que o sujeito resigna a sua capacidade de aprender e aprisiona o seu potencial cognitivo, surge a necessidade da intervenção psicopedagógica. Cavicchia (1996, p. 199) salienta que a atuação clínica no contexto psicopedagógico exige uma postura investigativa e interventiva, destacando que:

Este aspecto do trabalho psicopedagógico requer uma atitude de investigação e de intervenção, própria da abordagem clínica no tratamento das questões pedagógicas, pondo em destaque a importância do diagnóstico nessa tarefa. Do ponto de vista metodológico, a observação aparece como o instrumento principal de trabalho, complementada pelo domínio de referenciais teóricos apropriados à interpretação das situações e/ou fenômenos observados (Cavicchia, 1996, p. 199).

Desse modo, a prática psicopedagógica exige a adoção de uma metodologia específica que considere a totalidade do contexto sociofamiliar e comunitário do educando. No âmbito da educação infantil, torna-se essencial analisar as particularidades dos docentes e da própria instituição educativa. A escola deve proporcionar vivências enriquecedoras que complementem as experiências externas da criança, fortalecendo os laços com os encarregados de educação para que compreendam e valorizem o trabalho pedagógico.

Ademais, o trabalho institucional requer uma perspetiva interdisciplinar para apreender os conflitos do quotidiano escolar. Conforme pondera Cavicchia (1996, p. 209), ressalta-se "outra dimensão significativa do trabalho psicopedagógico na instituição de educação e o seu caráter preventivo", o que implica refletir prioritariamente sobre a formação continuada do professorado.

Monteiro (2009) reforça que o psicopedagogo está habilitado para atuar tanto no âmbito institucional (escolas e organizações) quanto na clínica privada, colmatando lacunas da formação inicial de pedagogos e psicólogos. Essa formação multidisciplinar permite ao profissional mediar os conflitos da realidade escolar e promover a integração entre os conhecimentos psicológicos e pedagógicos.

Segundo a análise de Piva (2010), o campo de atuação psicopedagógica centra-se na compreensão dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento humano, investigando a origem das dificuldades escolares e estruturando mecanismos educativos que articulem o ensino com a formação integral dos estudantes. Piva (2010) destaca que o psicopedagogo institucional visa fortalecer a identidade da escola e ajustá-la às exigências da sociedade contemporânea, promovendo interações interpessoais, valorizando a bagagem moral e intelectual dos envolvidos, orientando o corpo docente para o desenvolvimento do raciocínio crítico e consolidando a parceria entre a família e a instituição escolar.

Nesse cenário, o material didático deixa de ser o recurso único da prática docente para se tornar um orientador flexível do trabalho em sala de aula. Como complementa Piva (2010), ao construir um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro, a equipa escolar

capacita os alunos a interpretar o mundo real e nele intervir de forma consciente. Corroborando essa visão sobre os recursos pedagógicos, Moyles (2002, p. 36) considera o brincar como "um processo e modo que proporciona uma ética da aprendizagem em que as necessidades básicas de aprendizagem das crianças podem ser satisfeitas", permitindo a aquisição de novas competências, confiança e autonomia social.

6. CONCLUSÃO

Os estudos bibliográficos contribuíram para aumentar os conhecimentos quanto aos aspectos afetivos como determinantes, pensando sempre no processo ensino - aprendizagem. Alguns teóricos dizem que a criança aprende independente do meio, enquanto outros dizem que o ser humano é um ser totalmente social, portanto, ele sofre influência do meio e sendo assim, sua aprendizagem está condicionada a esse meio.

A realização deste artigo permitiu repensar a educação infantil e as séries iniciais sob a ótica psicopedagógica e a influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem no contexto escola, família e sociedade. O trabalho da psicopedagogia tem grande importância para o desenvolvimento de uma educação significativa, implica atividades que tenham relevância para o aluno e para o educador.

Conclui-se que a prática pedagógica deve realizar-se numa situação dialógica entre professor/aluno/família. A interferência do professor deve caracterizar-se pela sensibilidade, preparo técnico-científica, motivação, diálogo e ludicidade. As práticas pedagógicas devem permitir que a criança desenvolva amplamente o seu potencial

criador, a sociabilidade, a afetividade, a imaginação e a espontaneidade.

Em síntese, acredita-se que a relação professor/aluno se dá através da afetividade e é de suma importância no processo educativo. As práticas pedagógicas devem ser planejadas, refletidas, motivadas, tendo em vista o perfil do nosso aluno de hoje. Lembrando que um professor afetivo age com a emoção e ensina com a razão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** São Paulo: Papirus, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: Ática, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. Psicopedagogia na instituição educativa: a creche e a pré-escola. *In*: SISTO, Fermino Fernandes (*org.*). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 196-212.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Psicologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese segundo Wallon. *In*: LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GALVÃO, Izabel. **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOLSE, Bernard. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTEIRO, Lucia. **O papel do psicopedagogo.** Brasil Escola, 2009. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/o-papel-do-

psicopedagogo.htm. Acesso em: 21 jun. 2024.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. *In*: DELAHANTY, Guillermo; PERRÉS, José (*eds.*). **Piaget y el psicoanálisis.** México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1994. p. 181-289.

PINTO, Gerusa Rodrigues. **A afetividade e a aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1993.

PIVA, Janete Elisa de Matos. Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU,** v. 5, n. 10, p. 1-15, jan./jun. 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Valéria Amorim (*org.*). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Lisboa: Moraes Editores, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Tradução de Ana Rabaça. Lisboa: Vega, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZANLUCHI, Fernando José. Desenvolvimento psicoemocional. *In*: **O trabalho docente no espaço educativo.** Londrina: UNOPAR, 2008. (Apostila).