

A DIMENSÃO SOCIOAFETIVA NA TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O AFETO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DA APRENDIZAGEM

THE SOCIO-EMOTIONAL DIMENSION IN THE TRANSFORMATION OF EDUCATION: AFFECT AS A CONSTITUTIVE ELEMENT OF LEARNING

*Daniely Figueiredo dos Santos*¹
*Marinalva de Figueiredo Vareschini*²
*Dinalva Figueiredo dos Santos*³

RESUMO

Este artigo discute a dimensão socioafetiva como parte constitutiva do processo educativo, considerando que ensinar e aprender não acontecem de forma isolada das relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar. O estudo tem como base o livro *Socioafetivo na transformação da educação*, de Daniely Figueiredo dos Santos, e realiza uma reflexão bibliográfica em diálogo com contribuições de Paulo Freire, Henri Wallon e Lev Vigotski. A discussão aborda a escuta, o vínculo, a confiança, o cuidado, a mediação docente, a inclusão e a participação da família como elementos que interferem na maneira como a criança se relaciona com o conhecimento e com o espaço escolar. Defende-se que a afetividade não deve ser compreendida como recurso complementar ou como substituição da intencionalidade pedagógica, mas como dimensão que atravessa as relações de ensino e aprendizagem. O artigo também problematiza o equilíbrio entre acolhimento e autoridade, destacando que uma prática socioafetiva exige limites, responsabilidade, planejamento e presença docente. Conclui-se que uma educação comprometida com a aprendizagem e com a formação humana precisa reconhecer o estudante em sua integralidade, criando condições para que ele se sinta pertencente, respeitado e capaz de aprender.

Palavras-chave: Afetividade; Educação; Aprendizagem; Relações socioafetivas; Prática docente.

¹ Graduação em pedagogia (UNICESUMAR). Especialista em Atendimento Educacional Especializado Faculdade São Marco (FACSM). Contato: danielyfigueiredo@hotmail.com

² Graduação em Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. Pós-graduada em Educação Especial e Educação Inclusiva pela UNEMAT. Contato: marinalvafigueiredo66@hotmail.com

³ Graduação em pedagogia pela ULBRA. Especialista em psicopedagogia clínica e institucional pela FACPRISMA. Contato: dinalva_dfs@hotmail.com

ABSTRACT

This article discusses the socio-emotional dimension as a constitutive part of the educational process, considering that teaching and learning do not occur isolated from the human relationships established in everyday school life. Based on the book *Socioafetivo na transformação da educação* [Socio-Emotional Aspects in the Transformation of Education] by Daniely Figueiredo dos Santos, this study conducts a literature review in dialogue with contributions from Paulo Freire, Henri Wallon, and Lev Vygotsky. The discussion addresses active listening, bonding, trust, care, teacher mediation, inclusion, and family participation as elements that influence how children engage with knowledge and the school environment. It argues that affectivity should not be understood as a complementary resource or a substitute for pedagogical intentionality, but rather as a dimension that permeates teaching and learning relationships. The article also addresses the balance between care and authority, emphasizing that a socio-emotional practice requires boundaries, responsibility, planning, and teacher presence. It concludes that an education committed to learning and human development must recognize students in their wholeness, fostering conditions for them to feel a sense of belonging, respect, and self-efficacy in learning.

Keywords: Affectivity. Education; Learning; Socio-affective relationships; Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

A escola costuma ser pensada, sobretudo, como o lugar em que o conhecimento é organizado, ensinado e avaliado. Essa função é indispensável, mas a experiência cotidiana mostra que o processo educativo não se resume ao conteúdo que aparece no quadro, à atividade registrada no caderno ou ao resultado de uma avaliação. Antes de ser aluno, cada criança chega à escola trazendo uma história, expectativas, medos, relações familiares, experiências anteriores e diferentes maneiras de perceber a si mesma e aos outros. É nesse encontro entre sujeitos que a aprendizagem acontece.

O livro *Socioafetivo na transformação da educação* nasceu justamente dessa inquietação: olhar para a escola para além de suas tarefas formais e reconhecer o valor dos vínculos que se constroem entre professores, estudantes e famílias. Ao longo da obra, a autora

chama atenção para situações aparentemente simples — uma conversa, um olhar atento, uma palavra de incentivo, a disposição para escutar ou a possibilidade de errar sem ser humilhado, e mostra como esses acontecimentos podem alterar a relação da criança com a escola e com o próprio conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo discutir de que maneira a dimensão socioafetiva participa do processo de ensino e aprendizagem e pode contribuir para uma educação mais humana. A questão que orienta a reflexão é: como os vínculos, a escuta, a confiança e o cuidado podem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem sem retirar da prática docente sua intencionalidade pedagógica?

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, bibliográfica e reflexiva. O livro mencionado constitui a fonte de partida da discussão, sendo colocado em diálogo com autores que ajudam a compreender as relações entre afetividade, desenvolvimento, diálogo e aprendizagem. Não se pretende apresentar resultados de uma pesquisa empírica nem estabelecer relações causais universais; pretende-se, antes, organizar e aprofundar uma reflexão que emerge da experiência e das situações pedagógicas abordadas na obra.

2. A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Pensar a afetividade na escola não significa transformar a sala de aula em um espaço sem regras, no qual tudo é permitido em nome do carinho. Também não significa substituir o ensino dos conteúdos por conversas ou demonstrações de afeto. A proposta é mais ampla: reconhecer que a forma como o estudante é recebido, orientado, corrigido e incentivado participa da experiência de aprender.

Na obra que fundamenta este artigo, o afeto aparece como uma presença cotidiana. Ele está na maneira de olhar para a criança, de ouvir uma dúvida, de acolher uma dificuldade e de reconhecer uma tentativa. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para

quem ensinar envolve uma relação ética com o educando, baseada no respeito, no diálogo e na compreensão de que o estudante não é um recipiente vazio a ser preenchido pelo professor.

A contribuição de Wallon também ajuda a ampliar essa compreensão. Estudos sobre sua teoria destacam que afetividade e inteligência não devem ser tratadas como dimensões separadas do desenvolvimento. As relações estabelecidas no ambiente educativo participam da formação da pessoa e interferem em sua maneira de agir, expressar-se e relacionar-se com o conhecimento (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Nesse sentido, quando uma criança demonstra resistência, insegurança ou desinteresse, a primeira resposta pedagógica não precisa ser imediatamente a punição ou a rotulação. Pode ser a tentativa de compreender o que está acontecendo. Perguntar, observar, escutar e criar uma aproximação são atitudes que não eliminam a responsabilidade do aluno; podem, ao contrário, criar melhores condições para que ele assuma essa responsabilidade.

O socioafetivo, portanto, não está fora do currículo. Ele atravessa o currículo. A criança que se sente pertencente à turma tende a encontrar um espaço mais favorável para perguntar, experimentar, errar e tentar novamente. A aprendizagem continua exigindo esforço e estudo, mas esse esforço passa a ocorrer em um ambiente no qual o estudante não precisa gastar toda a sua energia para se proteger do julgamento ou da rejeição.

3. ESCUTA, DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

Um dos aspectos mais presentes na obra é a escuta. Escutar uma criança não é apenas permanecer em silêncio enquanto ela fala. É prestar atenção ao que ela diz, ao que demonstra e, algumas vezes, ao que ainda não consegue dizer. Na rotina escolar, essa postura pode parecer pequena diante da quantidade de conteúdos e tarefas, mas é justamente nesses pequenos espaços que o vínculo começa a se formar.

Freire (1996) coloca o diálogo no centro de uma prática educativa comprometida com o respeito e com a autonomia. O diálogo não elimina a autoridade do professor; ele muda a forma de exercê-la. A autoridade deixa de depender da imposição e passa a ser construída

também pela coerência, pelo conhecimento, pela responsabilidade e pela capacidade de ouvir.

Na perspectiva do livro analisado, ouvir pode ser o primeiro passo para alcançar um estudante que aparentemente se afastou. Uma criança que não participa, que se distrai ou que evita determinada atividade pode estar enfrentando uma dificuldade que não aparece no caderno. Quando o professor se aproxima sem reduzir imediatamente o comportamento a uma falta, abre-se a possibilidade de compreender a situação e pensar em uma intervenção pedagógica mais adequada.

O vínculo, porém, não deve ser confundido com preferência pessoal. Uma relação socioafetiva ética precisa alcançar todos os estudantes, inclusive aqueles que desafiam mais o professor. Acolher não significa escolher os alunos de quem se gosta mais; significa reconhecer a dignidade de cada um e manter aberta a possibilidade de aprendizagem.

Essa postura também protege a própria relação pedagógica. Quando a criança percebe que pode falar sobre sua dificuldade sem ser ridicularizada, aumenta a possibilidade de procurar ajuda. O professor passa a conhecer melhor o estudante e, conseqüentemente, pode planejar intervenções mais coerentes com suas necessidades.

4. O PROFESSOR COMO MEDIADOR AFETIVO E PEDAGÓGICO

O professor ocupa uma posição central na construção do clima da sala de aula. Seu modo de falar, corrigir, elogiar, estabelecer limites e reagir aos erros comunica constantemente ao estudante o que aquele espaço espera dele. Por isso, a dimensão socioafetiva não pode ser vista apenas como uma característica pessoal do docente; ela também envolve escolhas pedagógicas.

A mediação docente, nessa perspectiva, acontece em dois planos que se complementam. De um lado, o professor organiza situações de aprendizagem, seleciona conteúdos, estabelece objetivos e acompanha o desenvolvimento dos estudantes. De outro, cria condições relacionais para que esses objetivos possam ser alcançados. Não basta saber o que ensinar se a maneira de

ensinar produz medo, vergonha ou afastamento permanente.

Vigotski (2007) contribui para essa discussão ao compreender o desenvolvimento humano como profundamente relacionado às interações sociais e à mediação cultural. O conhecimento não se constrói de forma isolada. A presença do outro, especialmente daquele que possui maior domínio de determinada atividade, pode favorecer avanços que a criança ainda não realizaria sozinha.

Isso ajuda a compreender por que o professor não é apenas transmissor de informações. Ele é mediador de experiências, linguagem, relações e possibilidades. Quando orienta uma criança, oferece pistas, reformula uma explicação ou organiza uma parceria, está intervindo no processo de desenvolvimento. A dimensão afetiva qualifica essa mediação, porque a criança aprende também a partir da confiança que deposita naquele que a orienta.

Uma prática socioafetiva exige, portanto, presença. Não uma presença idealizada, sempre calma e disponível, mas uma presença consciente de que o comportamento docente deixa marcas. O professor também se cansa, erra e enfrenta limites. Reconhecer isso não diminui sua responsabilidade; permite pensar em formas mais realistas de cuidar das relações e de si mesmo.

5. CONFIANÇA, ERRO E DESEJO DE APRENDER

Aprender envolve exposição. A criança precisa tentar responder, escrever, ler, resolver, perguntar e muitas vezes errar diante de outras pessoas. Quando o erro é tratado como motivo de humilhação, o estudante pode começar a evitar situações nas quais sua dificuldade ficará evidente. Aos poucos, proteger-se do erro passa a ser mais importante do que aprender.

O livro destaca justamente o valor de transformar o erro em parte do percurso. Essa mudança não significa diminuir as expectativas de aprendizagem. Significa comunicar ao estudante que uma resposta incorreta não define sua capacidade. O erro pode indicar o ponto em que a criança precisa de outra explicação, mais tempo, uma estratégia diferente ou apoio individualizado.

Nesse aspecto, a confiança funciona como condição relacional para a persistência. Uma criança que acredita que será respeitada mesmo quando não consegue de primeira tem mais espaço para tentar novamente. O professor pode reforçar esse movimento ao valorizar o processo, reconhecer avanços reais e oferecer orientações específicas em vez de limitar-se a elogios genéricos.

A afetividade, portanto, não substitui a exigência. Ela pode sustentar a exigência. É possível dizer 'você ainda não conseguiu' e, ao mesmo tempo, transmitir 'vamos descobrir como você pode conseguir'. Essa combinação entre expectativa e apoio constitui uma das faces mais concretas de uma educação socioafetiva.

6. INCLUSÃO, DIVERSIDADE E PERTENCIMENTO

A discussão socioafetiva ganha ainda mais importância quando se considera a diversidade presente nas escolas. Estudantes chegam à sala com diferentes ritmos, histórias, modos de comunicação, condições sociais, experiências familiares e necessidades educacionais. Uma prática que trata todos exatamente da mesma forma podem, paradoxalmente, produzir desigualdade quando ignora essas diferenças.

No livro, o afeto aparece associado à ideia de enxergar o estudante para além de um diagnóstico, de uma dificuldade ou de um comportamento. Essa perspectiva é particularmente relevante para a inclusão. O aluno precisa ser reconhecido como sujeito de possibilidades, e não apenas como alguém que precisa ser corrigido.

A inclusão socioafetiva começa quando o estudante percebe que sua presença é legítima. Isso envolve adaptar formas de comunicação, oferecer apoio, respeitar tempos de aprendizagem, organizar atividades acessíveis e evitar situações de exposição desnecessária. A dimensão pedagógica e a dimensão afetiva, nesse caso, caminham juntas: uma atividade acessível comunica também que aquele estudante foi considerado no planejamento.

Wallon, conforme discutido por Mahoney e Almeida (2005), permite compreender o desenvolvimento como um processo no qual dimensões afetivas, cognitivas e motoras se

articulam. Essa visão contribui para superar uma leitura fragmentada da criança e reforça a necessidade de práticas educativas que considerem a pessoa em sua integralidade.

O pertencimento não significa ausência de conflitos. Significa que, mesmo diante de conflitos, o estudante continua reconhecido como parte do grupo. Essa diferença é fundamental para uma escola que pretende educar para a convivência e para a participação social.

7. FAMÍLIA, ESCOLA E REDE DE CUIDADO

A educação da criança não acontece exclusivamente dentro da sala de aula. A família participa de sua formação, assim como a comunidade e outros espaços de convivência. O livro destaca a importância de aproximar esses sujeitos sem transformar a família em culpada por todas as dificuldades que aparecem na escola.

Uma relação respeitosa entre escola e família pode ampliar a compreensão sobre o estudante. Informações compartilhadas com cuidado ajudam o professor a perceber mudanças de comportamento, dificuldades e potencialidades que nem sempre são visíveis no período escolar. Da mesma forma, a família pode compreender melhor os objetivos pedagógicos e as estratégias utilizadas pela escola.

Essa aproximação precisa ser construída sem julgamentos precipitados. A escola tem uma função específica e não pode transferir integralmente à família responsabilidades que também são institucionais. Ao mesmo tempo, reconhecer a família como parceira fortalece uma rede de cuidado na qual diferentes adultos podem contribuir para o desenvolvimento da criança.

Quando escola e família conseguem dialogar, a criança tende a perceber maior coerência entre os espaços que frequenta. Não se trata de concordar em tudo, mas de estabelecer canais de comunicação capazes de preservar o interesse maior: o desenvolvimento e o bem-estar do estudante.

8. ENTRE O ACOLHIMENTO E A AUTORIDADE: OS

DESAFIOS DA PRÁTICA

Talvez um dos desafios mais delicados de uma educação socioafetiva seja compreender que acolhimento e limite não são opostos. O professor pode ser afetuosos e, ao mesmo tempo, firme. Pode ouvir e, depois, estabelecer uma regra. Pode compreender uma dificuldade sem considerar aceitável qualquer comportamento.

Essa distinção é importante porque existe o risco de transformar o discurso sobre afetividade em permissividade. A sala de aula precisa de organização, combinados, responsabilidades e consequências educativas. O cuidado não consiste em retirar da criança toda frustração, mas em ajudá-la a lidar com ela de maneira respeitosa e formativa.

Freire (1996) permite pensar essa relação entre autoridade e respeito de forma ética. A autoridade docente não precisa se afirmar pelo medo. Ela pode ser exercida com coerência, diálogo e compromisso com a aprendizagem. Isso exige que o professor conheça seus limites e também os limites dos estudantes, sem perder de vista sua função de conduzir o processo educativo.

Na prática, isso significa que uma intervenção socioafetiva pode assumir diferentes formas: uma conversa individual, uma reorganização da atividade, uma regra explicada com clareza, um momento de pausa, uma orientação à família ou uma mudança na estratégia de ensino. O ponto comum é a intenção de educar, e não apenas de controlar.

9. OS PEQUENOS GESTOS E A TRANSFORMAÇÃO DOCOTIDIANO

Uma das forças do livro está em não apresentar a transformação educacional como algo distante. Ela aparece nos detalhes. Um professor que aprende o nome de seus alunos, percebe quando alguém está diferente, comemora uma pequena conquista, permite uma nova tentativa ou simplesmente pergunta 'você está bem?' já está produzindo uma experiência diferente de

escola.

Esses gestos não resolvem sozinho problemas estruturais da educação. Não substituem políticas públicas, formação docente, condições adequadas de trabalho, recursos pedagógicos ou valorização profissional. Seria injusto colocar sobre o professor a responsabilidade individual por transformar tudo. O que eles fazem, porém, é humanizar o espaço possível dentro das condições concretas.

A reflexão proposta pela obra ganha força justamente por reconhecer essa dimensão cotidiana. A transformação pode começar por uma atitude pequena, mas precisa ser acompanhada por uma cultura institucional que valorize relações respeitadas. Quando apenas um professor atua dessa maneira em um ambiente marcado pela violência ou pelo desrespeito, sua ação pode ser importante, mas permanece limitada.

Por isso, uma cultura socioafetiva precisa ser coletiva. Gestão, professores, funcionários, famílias e estudantes devem participar da construção de um ambiente em que respeito, escuta e responsabilidade sejam valores compartilhados.

10. DISCUSSÃO

A leitura da obra, articulada às contribuições de Freire, Wallon e Vigotski, permite compreender que a dimensão socioafetiva não é um acréscimo decorativo à educação. Ela está presente nas condições em que o estudante participa, interpreta, pergunta, se relaciona e atribui sentido ao que aprende. O ponto central não é afirmar que o afeto, sozinho, garante aprendizagem, mas reconhecer que as relações constituem parte do contexto em que a aprendizagem se desenvolve.

Freire ajuda a pensar a dimensão ética e dialógica da relação pedagógica. Wallon contribui para compreender a articulação entre afetividade e desenvolvimento. Vigotski evidencia o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. As três perspectivas, embora construídas em tradições teóricas distintas, oferecem elementos para uma leitura da escola como espaço de relações e

desenvolvimento humano.

A obra analisada acrescenta a essa discussão uma linguagem marcada pela experiência cotidiana. Ao falar de conversas, olhares, inseguranças, pequenos gestos e histórias escolares, aproxima a discussão teórica da realidade vivida pelos educadores. Essa aproximação é importante porque a educação acontece em situações concretas, nas quais nem sempre existe tempo para respostas perfeitas. O professor decide, intervém, revê sua postura e aprende também com os estudantes.

Do ponto de vista da formação docente, isso indica a necessidade de preparar professores não apenas para dominar conteúdos e metodologias, mas também para observar relações, administrar conflitos, comunicar-se com clareza e reconhecer sinais de sofrimento ou afastamento. Essa formação não deve transformar o professor em terapeuta. Seu papel continua sendo pedagógico. O que se amplia é sua capacidade de compreender que ensinar envolve pessoas.

A discussão também aponta um cuidado necessário: não romantizar a afetividade. Uma escola socioafetiva não pode depender da disposição individual de professores sobrecarregados. Para que a proposta seja sustentável, são necessárias condições de trabalho, planejamento, formação continuada e políticas institucionais de convivência. O afeto é uma dimensão da educação, mas não pode ser utilizado para esconder problemas estruturais.

Assim, a principal contribuição da perspectiva socioafetiva talvez esteja em recolocar uma pergunta simples no centro da prática: que tipo de experiência escolar estamos oferecendo às crianças enquanto ensinamos? A resposta não está apenas nos resultados das avaliações, mas também naquilo que o estudante aprende sobre si mesmo, sobre o outro e sobre sua capacidade de participar do mundo.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a dimensão socioafetiva é discutir o próprio sentido de educar. A escola ensina conhecimentos sistematizados, mas também ensina, por meio de suas relações, se o estudante

pode falar, perguntar, errar, tentar novamente e ocupar aquele espaço com dignidade.

A partir da obra *Sócio afetivo na transformação da educação*, foi possível organizar uma reflexão sobre escuta, vínculo, confiança, mediação docente, inclusão, família e pequenos gestos, articulando essas dimensões às contribuições de Freire, Wallon e Vigotski. O diálogo entre essas referências reforça a compreensão de que aprendizagem e desenvolvimento não acontecem separados das relações sociais e afetivas.

Conclui-se que uma prática socioafetiva não significa diminuir a exigência pedagógica. Significa criar melhores condições humanas para que essa exigência faça sentido. A criança precisa de limites, mas também de segurança; precisa de orientação, mas também de escuta; precisa de desafios, mas também da certeza de que o erro não a exclui do processo.

Nesse caminho, o professor não precisa realizar grandes feitos diariamente. Muitas vezes, a transformação começa em um gesto que parece pequeno: escutar antes de julgar, explicar novamente, reconhecer uma conquista, perceber uma mudança, oferecer uma nova oportunidade. Esses gestos não substituem o trabalho pedagógico; fazem parte dele. Quando a escola reconhece isso, o conhecimento deixa de ser separado da pessoa que aprende e passa a ser construído em uma relação mais humana, ética e significativa.

12. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 2005.

SANTOS, Daniely Figueiredo dos. *Sócio afetivo na transformação da educação*. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Obra de autoria própria.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.