ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E AFETIVIDADE NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FAMÍLIAS SOBRE A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

Mary Delane Gomes de Santana[1]

INTRODUÇÃO

Aprender envolve a relação com os conteúdos e com as pessoas que participam da vida escolar. A confiança para perguntar, o receio de errar e o interesse por uma atividade fazem parte dessa experiência. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, examinar essas relações ajuda a compreender como o professor acolhe as dificuldades dos estudantes e organiza situações de ensino que favoreçam sua participação.

A afetividade se expressa no modo de explicar uma tarefa, responder a uma dúvida ou intervir em um conflito. Seu sentido pedagógico depende do que essas ações oferecem ao estudante: orientação, respeito e oportunidades para avançar. Uma relação próxima pode facilitar a procura por ajuda, mas precisa acompanhar o planejamento, o ensino dos conteúdos e a avaliação. A aprendizagem não pode ser deduzida apenas da satisfação com o professor.

Silva e Bastos (2022) discutem a afetividade a partir da teoria de Henri Wallon, considerando a criança em suas dimensões biológica, psicológica e social. Rodrigues, Blaszko e Ujiie (2021), por sua vez, examinam estudos sobre o tema em diferentes etapas da escolarização. Esses trabalhos oferecem referências para analisar os vínculos no ensino, sem restringi-los ao carinho ou à afinidade pessoal entre adultos e crianças.

A Base Nacional Comum Curricular inclui o reconhecimento das emoções, a empatia e a resolução de conflitos entre as competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018). Essa orientação coloca para a escola a tarefa de relacionar a formação socioemocional às situações de aprendizagem e convivência. Sua presença no currículo, contudo, não informa como os

1Bacharel em Ciências Sociais, com área de concentração em Antropologia (UFPB – Campus II); Graduada em Pedagogia (Faculdade Kurius – FAK - 2017.2);); Especialista em Educação Profissional e tecnologia – EPT (IFPB – 2022); Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar – LPMT, pelo IFRN (2022);), Especialista em Coordenação Pedagógica e Escolar pela Faculdade Focus (2024); Mestre em Sociologia (PPS – UFPB – Campus II - 2001), Mestre em Educação – ISEL, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais – UFCG; Professora do departamento de Educação – UEPB – Campus I. E-mail: mdgc09@gmail.com.

professores e as famílias compreendem essas experiências nem como enfrentam as dificuldades do cotidiano.

Este estudo tem como objetivo analisar as percepções de professores e famílias sobre a relação entre afetividade e aprendizagem socioemocional em alunos do 4º e 5º anos. A investigação reuniu 12 professores e oito responsáveis vinculados à rede municipal de Campina Grande, Paraíba. A análise examina como esses adultos relacionam o cuidado e a comunicação às experiências de aprendizagem e convivência das crianças, considerando as responsabilidades da escola e das famílias.

Os professores associam a afetividade à confiança, ao interesse e ao respeito. Suas respostas também revelam dificuldades para preservar o cuidado nas situações de conflito. Entre os familiares, os registros sobre diálogo e preferências escolares ajudam a discutir a participação dos adultos no acompanhamento das crianças. A pesquisa aproxima essas percepções da discussão sobre educação emocional e sustenta que o acolhimento precisa integrar o ensino e a organização da escola.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e empírica, com abordagem exploratório-descritiva e uso de frequências para apresentar as respostas objetivas. Participaram 12 professores dos anos iniciais da rede municipal de Campina Grande – PB, recrutados por grupos de WhatsApp, e oito pais ou responsáveis por estudantes do 4º e 5º anos dessas instituições, indicados pelos docentes. A seleção não foi probabilística e reuniu pessoas que aceitaram o convite para participar.

A etapa bibliográfica concentrou-se nas relações entre afetividade, desenvolvimento infantil e mediação pedagógica. Foram mobilizados estudos de Silva e Bastos (2022), Rodrigues, Blaszko e Ujiie (2021), Folquitto (2018), Souza e Coutinho (2020) e Souza, De Paula e Esper (2020). A BNCC foi utilizada como referência curricular para situar a discussão sobre formação integral e competências socioemocionais. Esse conjunto orientou a interpretação das respostas dos participantes.

O grupo docente compreendeu nove mulheres e três homens. Seis informaram mais de dez anos de regência; cinco possuíam graduação como maior titulação, cinco especialização e dois mestrado. Essas informações foram utilizadas para caracterizar o grupo, sem estabelecer comparações entre formação, tempo de serviço e respostas.

ISSN: 2358-8829

A coleta ocorreu de março a maio de 2026, por meio de questionários semiestruturados, com perguntas objetivas e abertas, disponibilizados no Google Forms. As questões abordaram vínculos afetivos, práticas pedagógicas, comunicação, motivação e relações entre escola e família. A participação foi voluntária, mediante consentimento registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado na abertura do formulário eletrônico.

As respostas objetivas foram tabuladas no Microsoft Excel e apresentadas em frequências absolutas e percentuais, calculados separadamente para professores e familiares, com arredondamento para uma casa decimal. As respostas abertas passaram por leitura temática descritiva, considerando as justificativas dos participantes e os sentidos atribuídos à afetividade.

A interpretação foi organizada em três eixos: concepções docentes e práticas de cuidado; comunicação e percepções das famílias; convivência familiar e responsabilidades da escola. As informações foram discutidas em relação ao referencial bibliográfico, buscando compreender como os participantes associam os vínculos à motivação, à participação e às experiências escolares das crianças.

O estudo se limita aos relatos de uma amostra pequena, alcançada por convite digital e indicação dos professores. Esse recrutamento pode ter favorecido pessoas com maior acesso aos canais utilizados e famílias mais próximas da escola. Não houve observação de aulas, avaliação direta dos estudantes ou acompanhamento do rendimento. Os resultados expressam percepções dos adultos e não permitem medir o desenvolvimento socioemocional nem estabelecer efeitos causais sobre a aprendizagem. Os dois grupos foram analisados sem correspondência individual entre docentes e responsáveis.

REFERENCIAL TEÓRICO

Afetividade e aprendizagem socioemocional

A afetividade participa da forma como os sujeitos vivem e interpretam suas relações. No ensino, sua análise inclui as expectativas em relação ao professor, o interesse pelos conteúdos e as experiências de reconhecimento ou desvalorização. Silva e Bastos (2022), apoiadas na teoria de Wallon, situam a qualidade das relações entre educador e educando como parte das condições de desenvolvimento e aprendizagem. Essa compreensão permite considerar as emoções sem separá-las das situações em que se manifestam.

Neste artigo, educação emocional designa o trabalho educativo que favorece o reconhecimento e a expressão das emoções nas relações cotidianas. A aprendizagem

ISSN: 2358-8829

socioemocional refere-se à construção de formas de lidar com sentimentos, dialogar e enfrentar conflitos. A análise se volta às percepções dos adultos sobre essas experiências, com atenção ao que relatam sobre confiança, participação, comunicação e convivência.

A BNCC propõe, nas competências gerais 8 e 9, o reconhecimento das próprias emoções e das emoções dos outros, o diálogo, a empatia e a cooperação (Brasil, 2018, p. 10). Essas orientações ajudam a situar a educação emocional no currículo e a relacioná-la às experiências de aprendizagem e convivência.

A leitura adotada neste estudo também exige cuidado para que a formação socioemocional não seja reduzida à obediência. Aprender a lidar com frustrações não significa aceitar situações de exposição ou desrespeito. Uma criança pode precisar de apoio para participar e, ao mesmo tempo, ter motivos para discordar de uma regra ou de uma intervenção. A escuta precisa permitir compreender o que ocorreu antes de classificar sua conduta.

Folquitto (2018) aborda o desenvolvimento infantil em suas dimensões cognitivas, afetivas e morais. Essa articulação ajuda a situar a convivência como parte da formação, sem confundi-la com a aprendizagem dos conteúdos. O estudante pode sentir-se acolhido e ainda precisar de novas explicações; pode gostar de uma disciplina e encontrar dificuldades para realizar uma atividade. O professor precisa acompanhar essas diferenças para definir sua intervenção.

Mediação docente e relações com as famílias

Rodrigues, Blaszko e Ujiie (2021) discutem a afetividade na relação professor-aluno a partir de um levantamento bibliográfico. O estudo permite situar os vínculos ao longo da escolarização e destaca a participação do professor nas interações. Para a análise aqui desenvolvida, interessa examinar como essa participação aparece na orientação das tarefas e no tratamento dos conflitos, evitando tomar o vínculo como uma qualidade pessoal independente do trabalho pedagógico.

Uma correção pode preservar o respeito e indicar ao estudante o que precisa mudar. Explicar a regra, ouvir os envolvidos e acompanhar a reparação são possibilidades de intervenção que devem ser discutidas pela escola. A retirada de atenção merece outro exame, pois pode tornar o acesso ao professor dependente da aprovação de seu comportamento. A crítica a essa prática não elimina a necessidade de limites; exige que eles sejam compreensíveis e preservem o direito ao atendimento.

ISSN: 2358-8829

Souza e Coutinho (2020) analisam a produção acadêmica sobre a relação professor-aluno e afetividade, mostrando a presença do tema em pesquisas educacionais. Souza, De Paula e Esper (2020) discutem o vínculo afetivo e a formação da criança em uma revisão de literatura. Esses estudos ajudam a situar o problema, mas não substituem o exame das condições de cada escola ou autorizam atribuir toda dificuldade de aprendizagem à ausência de afeto.

Na relação com as famílias, o cuidado exige conhecer suas possibilidades de participação. Horários de trabalho, responsabilidades de cuidado e condições de deslocamento podem dificultar o contato com a escola. São aspectos a investigar, e não características comprovadas dos responsáveis desta pesquisa. A frequência às reuniões, isoladamente, não permite concluir quanto uma família se interessa pela escolarização.

A cooperação precisa preservar as responsabilidades de cada parte. A escola deve ensinar, acompanhar a aprendizagem e oferecer orientação aos responsáveis. As famílias podem compartilhar informações sobre as crianças e participar da construção de formas possíveis de apoio. Quando uma demanda ultrapassa a atuação docente, a resposta depende da equipe escolar e, conforme a situação, da articulação com outros serviços. O compromisso com o vínculo requer condições institucionais para sustentá-lo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concepções docentes e práticas de cuidado

Os 12 professores declararam gostar da profissão e trabalhar com amor. Todos concordaram que o afeto pode estimular a autoestima dos estudantes. A valorização comum do tema indica que os participantes reconhecem uma relação entre o modo de ensinar e a maneira como a criança se percebe na escola. São declarações sobre o próprio trabalho, cuja realização cotidiana precisa ser examinada nas interações e nas decisões pedagógicas.

A Tabela 1 reúne as respostas de frequência relativas à influência atribuída à afetividade e às interações escolares. A apresentação conjunta permite observar que o reconhecimento de sua importância é mais uniforme do que as avaliações sobre as relações entre as crianças.

ISSN: 2358-8829

Tabela 1 – Percepções docentes sobre afetividade e relações escolares (n = 12)

Item em síntese	**Frequentemente n (%)**	**Às vezes n (%)**	**Não n (%)**
Afetividade do estudante e êxito na escola	10 (83,3)	2 (16,7)	0 (0,0)
Momentos planejados de interação afetiva nas aulas	10 (83,3)	2 (16,7)	0 (0,0)
Afetividade entre colegas e rendimento escolar	5 (41,7)	4 (33,3)	3 (25,0)

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas respostas abertas, os professores relacionaram o afeto à confiança, ao interesse, ao respeito e à possibilidade de conhecer melhor os estudantes. A paciência e o diálogo apareceram como formas de lidar com dificuldades e conflitos. Os relatos indicam que os professores percebem o vínculo como apoio ao envolvimento da criança com a escola. Essa leitura se aproxima da discussão de Silva e Bastos (2022) sobre o desenvolvimento da pessoa em seu contexto de relações.

Entretanto, o reconhecimento da afetividade encontra limites no tratamento da indisciplina. Nove professores (75,0%) afirmaram não retirar atenção ou afeto em resposta ao comportamento; três (25,0%) admitiram fazê-lo às vezes. A resposta desse último grupo merece discussão porque sugere situações em que a disponibilidade do adulto pode ser percebida como dependente da conduta da criança. A frequência informada não permite caracterizar toda a prática desses docentes, mas aponta uma questão concreta para o trabalho da escola.

Uma justificativa menciona que a criança precisa de um momento para refletir. Esse tempo pode ajudar quando é acompanhado de orientação e possibilidade de retomar o diálogo. Se o afastamento comunica que o estudante perdeu o apoio do adulto, porém, a intervenção pode dificultar a confiança necessária para expor dúvidas ou reconhecer um erro. O questionário não descreve os episódios; por isso, a análise aponta a necessidade de compreender o que os docentes chamam de retirar atenção, sem classificar antecipadamente cada situação como coerção.

A interpretação de Rodrigues, Blaszko e Ujiie (2021) contribui para relacionar essa tensão à qualidade da mediação. A correção de uma atitude precisa preservar a possibilidade de o estudante buscar orientação. Se a relação é apresentada como dependente da obediência, perguntar, discordar ou reconhecer um erro pode tornar-se mais difícil. O cuidado profissional requer continuidade, mesmo nas situações em que o professor precisa estabelecer limites.

ISSN: 2358-8829

A discussão sobre educação emocional ganha sentido pedagógico quando permite examinar essas intervenções. Orientar a criança diante de um conflito envolve ajudá-la a compreender o ocorrido, expressar sua posição e considerar os efeitos de suas ações. A formação continuada pode trabalhar situações do cotidiano, articulando o cuidado ao estabelecimento de limites. Esse encaminhamento requer tempo de planejamento e apoio da equipe escolar, para que a responsabilidade não recaia apenas sobre o professor.

As percepções sobre as relações entre colegas foram menos uniformes: 42,9% dos professores indicaram que a afetividade entre as crianças interfere frequentemente no rendimento, enquanto 28,6% responderam às vezes e 28,6% não. Essa distribuição mostra que o grupo não atribui o mesmo peso a todas as dimensões relacionais. A aprendizagem socioemocional também envolve a convivência entre as crianças. Sobre como eles acompanham conflitos, cooperação e participação nas atividades coletivas, resolveram ter uma resposta homogênea que era de forma democrática, o que não diz muita coisa, mesmo quando pedimos para justificar a escolha pela alternativa. É preciso também ter cautela e achar que todos os professores apresentam uma compreensão homogênea sobre afetividade e aprendizagem, a respostas distintas que cada um forneceu demonstra bem isso.

Comunicação e percepções das famílias

Entre os oito responsáveis, seis (75,0%) relataram conversar com os professores apenas às vezes durante as reuniões escolares, e dois (25,0%) responderam frequentemente. A concentração na primeira alternativa recomenda examinar as oportunidades de diálogo. O resultado descreve a frequência informada, sem identificar os assuntos tratados, a duração das conversas ou a existência de outros canais de contato.

A comunicação entre escola e família interessa à aprendizagem socioemocional porque pode aproximar as interpretações dos adultos sobre as experiências da criança. Conversar sobre sua participação nas aulas, suas dúvidas e os conflitos que enfrenta pode orientar formas de acompanhamento. Para isso, o responsável precisa encontrar espaço para expor suas observações e compreender as orientações recebidas. Avaliar esse diálogo exige considerar a qualidade da escuta, além da frequência das reuniões.

A Tabela 2 (apresentada na folha seguinte) sintetiza outros itens respondidos pelos responsáveis. As respostas se referem à avaliação dos adultos sobre a experiência das crianças; não correspondem a depoimentos diretos dos estudantes.

Tabela 2 – Percepções dos responsáveis sobre comunicação e aprendizagem (n = 8)

Item em síntese	Respostas informadas
Conversas com os professores nas reuniões	Às vezes: 6 (75,0%) Frequentemente: 2 (25,0%)
Fator que dificulta a aprendizagem, entre duas opções	Não gostar da matéria: 5 (62,5%) Não gostar do professor: 3 (37,5%)
Conversar com os filhos sobre tudo	Sim: 4 (50,0%) Às vezes: 4 (50,0%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Cinco responsáveis (62,5%) escolheram não gostar da matéria como fator que dificulta a aprendizagem, enquanto três (37,5%) escolheram não gostar do professor. A opção mais assinalada destaca a relação com o conteúdo. Como a pergunta ofereceu apenas essas duas alternativas, o resultado não permite estabelecer o principal motivo das dificuldades escolares nem excluir a ocorrência conjunta de outros fatores.

Nas respostas abertas sobre as preferências das crianças, os responsáveis mencionaram a facilidade de compreensão e o interesse por leitura, desenho e esportes. São interpretações dos adultos sobre o que mobiliza os estudantes. Esses registros ajudam a discutir a motivação como parte da experiência escolar e mostram a importância de aproximar os conteúdos das possibilidades de participação da criança, sem reduzir o interesse à afinidade pessoal com o professor.

Esse dado ajuda a qualificar a tese central do trabalho. A afetividade participa do ensino, mas o objeto de conhecimento também precisa despertar interesse e ser apresentado de forma compreensível. Nos registros abertos sobre matérias preferidas, aparecem justificativas relacionadas à facilidade de compreensão, ao gosto pelo assunto, à leitura, ao desenho e ao esporte. As preferências, portanto, envolvem experiências diversas, que não podem ser reduzidas ao carinho recebido do professor.

Folquitto (2018), ao reunir dimensões cognitivas, afetivas e morais da infância, oferece uma referência para pensar essa articulação. O interesse pelo conteúdo e a confiança para enfrentar dificuldades precisam ser examinados em conjunto. Para a prática pedagógica, isso significa observar como o estudante se aproxima das atividades e quais intervenções o ajudam a avançar, sem presumir que uma boa relação pessoal elimine obstáculos de compreensão.

ISSN: 2358-8829

A articulação entre afetividade e aprendizagem, portanto, precisa considerar o que a criança sente e o que encontra para aprender. Acolher uma dúvida, explicar novamente e propor uma atividade acessível são possibilidades de mediação a serem examinadas na prática. A discussão de Folquitto (2018) sobre as dimensões cognitivas, afetivas e morais da infância oferece uma referência para pensar essa relação. Nesta pesquisa, os relatos permitem discutir condições percebidas como favoráveis à participação, sem comprovar mudanças no desempenho.

Na questão sobre ameaças de o professor deixar de gostar do estudante por seu comportamento, 83,3% assinalaram que isso não ocorre. Essa percepção é favorável à continuidade do vínculo, mas não elimina a questão levantada pelos docentes que admitem retirar atenção em algumas situações. Como os grupos responderam a itens diferentes e não foram relacionados individualmente, a comparação aponta um tema para aprofundamento: como adultos e crianças compreendem as intervenções diante dos conflitos.

A autoridade pedagógica pode se fortalecer quando as expectativas são claras e as intervenções são compreensíveis. Em vez de depender da aprovação pessoal do adulto, as os alunos precisam entender a regra, os efeitos de suas ações e as possibilidades de reparação. Essa é uma implicação da análise, e não uma prática cuja realização tenha sido observada pelo estudo. A pesquisa identifica um tema para reflexão institucional; não avalia um programa de intervenção.

Convivência familiar e responsabilidades da escola

Sete responsáveis (87,5%) avaliaram a convivência de seus filhos com a família como frequentemente harmoniosa. Essa avaliação pode coexistir com pedidos por mais atenção ou carinho. Reconhecer essas demandas ajuda a compreender que uma relação considerada boa pelos adultos ainda pode ser vivida pelas crianças com expectativas de maior presença e escuta.

O item sobre pedidos de carinho foi considerado apenas de forma descritiva. A apresentação das respostas aproxima as categorias ocasionalmente e às vezes, sem diferenciá-las com clareza, o que impede comparar suas frequências com segurança. Assim, o registro indica uma demanda por atenção, mas não permite estabelecer sua intensidade.

Quatro responsáveis (50,0%) afirmaram conversar com seus filhos sobre tudo, e quatro responderam às vezes. A expressão sobre tudo, depois da coleta e análise dos dados percebemos que ficou ampla, deveria ter sido feito um recorte mais preciso no questionário, pois embora se tenha colocado as alternativas, colocamos a alternativa outro e também a alternativa sobre tudo,

eles preferiram usar esta, que acabou não definindo os assuntos ou as situações consideradas. O dado não permite classificar a qualidade dos vínculos, mas justifica discutir como os adultos acolhem dúvidas, sentimentos e experiências escolares. Para a educação emocional, interessa que a criança encontre condições de se expressar sem receio de desqualificação.

Entre os docentes, dez (83,3%) consideraram que dificuldades familiares prejudicam frequentemente o rendimento, e dois (16,7%) responderam às vezes. O resultado revela o peso atribuído ao contexto familiar na interpretação dos professores. Como não houve acompanhamento do desempenho nem investigação detalhada dessas dificuldades, a resposta precisa ser compreendida como uma percepção, dos interlocutores, mas não explica por si mesma a trajetória dos estudantes.

A aproximação com as famílias deve ampliar o conhecimento sobre a criança, evitando transferir a elas a responsabilidade pelas dificuldades escolares. É preciso examinar o que foi ensinado, as formas de acompanhamento e as oportunidades de participação. Condições de trabalho, cuidado e deslocamento também podem interferir no contato com a escola e precisam ser conhecidas. O apoio à criança exige que essa análise inclua as condições de ensino e as possibilidades reais de cada família.

Os professores mencionaram a necessidade de cooperação com outros profissionais. Esse reconhecimento mostra que algumas demandas ultrapassam sua intervenção individual e precisam ser assumidas pela equipe escolar. Portanto o encaminhamento a psicólogos no caso da existência deles na escola, a assistente social para falar com a família, entre outros profissionais dentro e ou fora da escola, são caminhos que podem ser utilizados pelos professores e pela família dos alunos. Vale salientar que, o encaminhamento de uma dificuldade requer definição de responsabilidades e acompanhamento, preservando as informações pessoais e evitando rótulos sobre a criança ou sua família.

Os resultados reforçam a importância da articulação entre escola e família. Essa articulação pode apoiar a compreensão das experiências das crianças e a construção de formas de cuidado, sem exigir que os dois espaços desempenhem as mesmas funções. Na escola, a escuta precisa repercutir no ensino; com os responsáveis, o diálogo deve permitir compartilhar informações e combinar formas possíveis de acompanhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou que professores e familiares relacionam a afetividade à confiança, ao interesse e à convivência das crianças. As percepções analisadas sustentam a

importância do diálogo e do cuidado como condições para sua participação na vida escolar. A contribuição da afetividade para a educação emocional aparece, assim, na forma de acolher dificuldades, orientar conflitos e manter oportunidades de expressão.

A valorização do vínculo também apresentou tensões. Três professores admitiram retirar atenção ou afeto em algumas situações de indisciplina, enquanto seis responsáveis relataram conversas apenas ocasionais com os docentes nas reuniões. Esses resultados recomendam examinar como a escola exerce a autoridade e organiza a escuta das famílias. O cuidado precisa permanecer acessível mesmo quando é necessário corrigir uma conduta.

A afetividade deve integrar o planejamento, o ensino dos conteúdos e o acompanhamento da aprendizagem. As respostas favorecem a discussão de práticas que articulem acolhimento e orientação, com apoio da equipe escolar. A aproximação com as famílias também requer conhecer suas condições de participação e evitar que as dificuldades dos estudantes sejam atribuídas exclusivamente ao ambiente doméstico.

Os dados aqui apesentados se referem às percepções dos adultos e não demonstram efeitos diretos sobre o desenvolvimento socioemocional ou o rendimento. A perspectiva das crianças não integrou este recorte. Sua inclusão, associada ao acompanhamento das práticas escolares, poderá aprofundar a compreensão de como os vínculos se relacionam à aprendizagem e à formação integral, porém não fizeram parte do recorte dessa pesquisa, mas isso não significa que esta questão não foi levada em consideração. Assim, mesmo sem coletar as informações dos estudantes, foi possível identificar pela percepção dos nossos interlocutores que a afetividade, enquanto dimensão pedagógica, é central para a educação emocional e para a formação integral do educando.

Palavras-chave: Educação emocional, Afetividade, Competências socioemocionais, Formação integral, Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 out. 2026.

FOLQUITTO, Camila Tarif Ferreira. **Dimensões cognitivas, afetivas e morais na infância**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

RODRIGUES, Gleice Mari Machado de Miranda; BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem: discussão de dados mediatizada pelo Portal CAPES. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p. 61–76, 2021. DOI: 10.5747/ch.2021.v18.h509.

SILVA, Dineuza Neves da; BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem: contributos da teoria de Henri Wallon. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp., p. 605–620, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEspp605-620.

SOUZA, Gilma Helena; DE PAULA, Thatiany; ESPER, Marcos Venicio. A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão de literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 12, n. 2, 2020. DOI: 10.22410/issn.2176-3070.v12i2a2020.2522.

SOUZA, Maria Anunciada Leão de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Relação professor-aluno e afetividade: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 27252–27262, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-249.