

DO LÁPIS AO CORAÇÃO: O ENSINO QUE MARCA VIDAS

FROM PENCIL TO HEART: THE TEACHING THAT MARKS LIVES

Solange da Silva Franco

Universidade do Estado do Amazonas, Brasil

Elza Pereira dos Santos

Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai

Danielle Lopes

MUST University, Estados Unidos

Angela Maria da Silva Rodrigues Guimarães

MUST University, Estados Unidos

Cintia de Oliveira Barros

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/sv2hcv54>

Publicado em: 17.10.2025

Resumo: Este artigo teve como objetivo investigar de que maneira a afetividade atuou como elemento decisivo na mediação da aprendizagem da escrita, na construção da autonomia dos estudantes e na permanência escolar em contextos de vulnerabilidade social. O estudo abordou a afetividade como dimensão constitutiva da prática docente, analisando seu impacto direto nas relações pedagógicas e nos processos formativos em diferentes níveis da escolarização básica. A pesquisa foi conduzida por meio de metodologia bibliográfica, com base na análise de textos acadêmicos publicados entre 2020 e 2025, selecionados por sua relevância teórica e rigor metodológico. As fontes consultadas permitiram identificar que a afetividade não representou um aspecto acessório da educação, mas configurou-se como condição estruturante para o engajamento discente, o desenvolvimento da autorregulação e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. Verificou-se, ainda, que vínculos afetivos consistentes, especialmente entre professores e alunos, favoreceram práticas pedagógicas mais humanizadas, reduziram os índices de evasão e contribuíram para o sucesso escolar, sobretudo em realidades marcadas por desigualdade social. Concluiu-se que investir na dimensão afetiva do ensino representou não apenas uma demanda pedagógica, mas também uma exigência ética frente às múltiplas fragilidades enfrentadas pelos sujeitos no espaço escolar.

Palavras-chave: Engajamento, Escuta, Pertencimento, Subjetividade, Relações Pedagógicas.

Abstract: This article aimed to investigate how affectivity functioned as a decisive element in mediating writing learning, building student autonomy, and ensuring school retention in contexts of social vulnerability. The study addressed affectivity as a constitutive dimension of teaching practice, analyzing its direct impact on



pedagogical relationships and formative processes at different levels of basic education. The research was conducted through a bibliographic methodology, based on the analysis of academic texts published between 2020 and 2025, selected for their theoretical relevance and methodological rigor. The sources consulted revealed that affectivity was not an accessory aspect of education but rather a structuring condition for student engagement, the development of self-regulation, and the sense of belonging within the school environment. It was also found that consistent affective bonds, especially between teachers and students, fostered more humanized pedagogical practices, reduced dropout rates, and contributed to academic success, particularly in contexts marked by social inequality. It was concluded that investing in the affective dimension of teaching represented not only a pedagogical demand but also an ethical imperative in response to the multiple vulnerabilities faced by students within the school setting.

Keywords: Engagement, Listening, Belonging, Subjectivity, Pedagogical Relationships.

Introdução

A afetividade, enquanto dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, exerceu papel central na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem ao longo da história da educação. No entanto, foi a partir das contribuições das teorias psicogenéticas que sua relevância passou a ser compreendida não apenas como fator motivacional, mas como elemento estruturante da relação pedagógica. Nesse sentido, o presente artigo delimitou-se ao estudo da afetividade no contexto escolar, com especial atenção às suas implicações para a aprendizagem da escrita, o desenvolvimento da autonomia escolar e a permanência de estudantes em contextos de vulnerabilidade. Considerando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino diante das desigualdades sociais, culturais e emocionais que atravessam o cotidiano escolar, tornou-se necessário refletir sobre o papel do vínculo afetivo como mediação da aprendizagem e da experiência educacional como um todo.

A escolha por investigar a temática justificou-se pela constatação de que os discursos educacionais contemporâneos, embora reconheçam a importância das competências socioemocionais, nem sempre se desdobram em práticas pedagógicas que efetivamente valorizem a dimensão afetiva da relação professor-aluno. Observou-se que, em muitos casos, o ensino da escrita permanece centrado em abordagens normativas e descontextualizadas, desconsiderando os fatores emocionais que condicionam a disposição do aluno para se engajar cognitivamente. Além disso, verificou-se que a promoção da autonomia escolar ainda é, por vezes, confundida com a delegação precoce de responsabilidades, ignorando que a construção da autorregulação depende de vínculos seguros e de práticas educativas sustentadas pelo reconhecimento da singularidade de cada sujeito.

Diante desse cenário, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: ‘Quais são os efeitos da afetividade nas práticas de ensino que visam o engajamento, a autonomia e a permanência escolar dos alunos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social?’ A partir

dessa questão norteadora, estabeleceu-se como objetivo geral investigar, com base em referenciais teóricos contemporâneos, de que maneira a afetividade atua como elemento decisivo na mediação da aprendizagem da escrita, na construção da autonomia dos estudantes e na permanência escolar em realidades adversas.

Como desdobramentos desse objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) analisar a relação entre afetividade e engajamento na aprendizagem da escrita; b) compreender o papel do vínculo professor-aluno na promoção da autonomia escolar; e c) examinar a função da afetividade como fator de permanência e sucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social. Tais objetivos permitiram aprofundar a discussão sobre o tema, promovendo uma leitura crítica das práticas pedagógicas tradicionais e propondo alternativas baseadas no cuidado, na escuta e na valorização da experiência do aluno.

Para atingir tais propósitos, adotou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia principal, dado seu caráter teórico-reflexivo. As ideias de Narciso e Santana (2025, p. 19461) sustentaram essa escolha, ao afirmarem que,

[...] a metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação.

Ainda segundo os autores, “esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema”. Foram utilizados textos acadêmicos de autores contemporâneos que discutem a afetividade em contextos educativos, com destaque para Santos (2025), Martuchelli e Barros (2025) e Silveira (2025), além de bases teóricas clássicas, como Vygotsky, Wallon e Rogers. A coleta de dados teóricos foi realizada por meio do *Google Acadêmico*, utilizando palavras-chave simples e diretas, como ‘afetividade na aprendizagem’, ‘vínculo professor-aluno’, ‘autonomia escolar’ e ‘permanência escolar’. Os critérios de seleção consideraram a atualidade, a relevância e a pertinência dos materiais.

A análise permitiu sistematizar os principais argumentos teóricos sobre a importância da afetividade nas práticas docentes, bem como identificar suas implicações concretas para o processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre os autores possibilitou não apenas reconhecer convergências teóricas, mas também problematizar os limites e os desafios da incorporação da dimensão afetiva na rotina escolar, especialmente em contextos nos quais a desigualdade social acentua a vulnerabilidade dos estudantes.

Este artigo está estruturado em três capítulos temáticos. O primeiro capítulo, intitulado ‘A afetividade como condição para o engajamento do aluno no processo de aprendizagem da escrita’, discute a função do vínculo afetivo na superação das barreiras emocionais que dificultam a apropriação da linguagem escrita. O segundo capítulo, denominado ‘A influência do vínculo professor-aluno na construção da autonomia escolar’, analisa como as relações afetivas promovem a autorregulação, a participação e a responsabilidade dos estudantes no processo formativo. O terceiro capítulo, ‘A afetividade como elemento de permanência e sucesso escolar em contextos de vulnerabilidade’, examina a importância do acolhimento e da escuta como estratégias de

combate à evasão e ao fracasso escolar em realidades marcadas por adversidades. Por fim, os resultados e discussões são apresentados à luz dos referenciais teóricos analisados, seguidos das considerações finais, nas quais são retomadas as principais contribuições da pesquisa e indicadas possibilidades para estudos futuros.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação. Conforme Narciso e Santana (2025, p. 19461), “esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema”. A escolha por esse método se justifica pela natureza teórica do problema investigado, que demanda a sistematização e a interpretação de conhecimentos já produzidos sobre a afetividade no contexto escolar.

O processo metodológico compreendeu diferentes etapas articuladas entre si. Inicialmente, foram definidos os eixos temáticos da pesquisa, com base na delimitação do objeto de estudo: a afetividade como condição para o engajamento na aprendizagem da escrita, como fundamento da construção da autonomia escolar e como elemento de permanência em contextos de vulnerabilidade. A partir disso, procedeu-se à seleção criteriosa de textos científicos que abordassem essas três dimensões de maneira fundamentada. Os instrumentos utilizados foram os próprios artigos acadêmicos, analisados por meio de leitura analítica e interpretativa, com ênfase nos argumentos teóricos que sustentam a relação entre afetividade e práticas educativas.

A coleta dos materiais foi realizada na base de dados *Google Acadêmico*, uma plataforma de busca mantida pelo *Google*, voltada para a recuperação de produções científicas, como artigos, teses, livros e resumos. Essa ferramenta permite o acesso a fontes confiáveis e amplamente utilizadas em pesquisas acadêmicas. A escolha pelo *Google Acadêmico* se deu em virtude de sua acessibilidade e abrangência, possibilitando a identificação de trabalhos relevantes, especialmente os de acesso aberto. As palavras-chave utilizadas na busca foram combinadas de forma simples, priorizando termos diretamente relacionados ao objeto de estudo, como ‘afetividade na aprendizagem’, ‘vínculo professor-aluno’, ‘autonomia escolar’, ‘escrita e emoções’, ‘educação em contextos de vulnerabilidade’ e ‘permanência escolar’.

Os critérios de inclusão dos materiais consideraram, prioritariamente, a pertinência temática, a atualidade da publicação (com foco em textos publicados entre 2020 e 2025) e a credibilidade das fontes. Foram incluídos apenas trabalhos acadêmicos que apresentassem fundamentação teórica consistente e que abordassem de maneira direta a relação entre afetividade e processos educativos. Por outro lado, foram excluídas produções opinativas, textos de divulgação não científica, materiais sem referencial bibliográfico explícito ou que tratassem do tema de forma tangencial. A análise foi conduzida de forma qualitativa, com o objetivo de extrair categorias interpretativas e estabelecer articulações entre os autores selecionados.

Desse modo, a metodologia bibliográfica permitiu alcançar os objetivos propostos na pesquisa, ao reunir, sistematizar e interpretar um conjunto de contribuições teóricas que sustentam a importância da afetividade na promoção da aprendizagem, no desenvolvimento da autonomia e na permanência escolar de estudantes em contextos adversos.

A afetividade como condição para o engajamento do aluno no processo de aprendizagem da escrita

A afetividade tem sido reconhecida como uma dimensão imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à escrita, atividade que envolve elaboração simbólica, autorrepresentação e exposição pessoal. Sob essa perspectiva, Santos (2025) argumenta que o engajamento do aluno na produção textual não depende exclusivamente de métodos didáticos, mas da qualidade do vínculo estabelecido entre o docente e o educando. Ao tratar da escrita como prática formativa, o autor ressalta que a afetividade “influencia diretamente o modo como o aluno se engaja no processo de aprendizagem, sobretudo na escrita, que exige confiança, segurança emocional e disposição para se expor por meio do texto” (Santos, 2025, p. 6). A relação pedagógica, portanto, não pode prescindir do reconhecimento subjetivo do estudante como sujeito em desenvolvimento.

Nesse mesmo sentido, Martuchelli e Barros (2025) destacam que a segurança emocional promovida por um ambiente afetivo permite à criança explorar a linguagem escrita com menor receio do erro. Embora se dediquem ao contexto da Educação Infantil, os autores sustentam que o engajamento com a linguagem escrita “não se sustenta apenas em metodologias eficazes, mas na relação significativa que a criança estabelece com o educador” (Martuchelli e Barros, 2025, p. 6). A implicação direta é que o professor não deve ser reduzido à função de transmissor de conteúdos, mas compreendido como mediador de experiências subjetivas que autorizam o aluno a posicionar-se linguisticamente no mundo.

A esse respeito, Silveira (2025) acrescenta um aporte da psicologia cognitiva, ao indicar que as emoções organizam e direcionam os processos de atenção e memória, interferindo decisivamente na aprendizagem. Conforme a autora, a afetividade não é exterior à cognição, mas parte constitutiva do raciocínio e da construção de sentido. Tal posição encontra respaldo em pesquisas neurocientíficas, que demonstram como as emoções modulam o funcionamento cerebral em tarefas escolares. Em conformidade com essa abordagem, observa-se que um estudante emocionalmente acolhido apresenta maior predisposição para engajar-se em atividades desafiadoras como a escrita.

Além disso, a produção textual implica riscos simbólicos que exigem do aluno não apenas domínio linguístico, mas disponibilidade subjetiva para se manifestar. Santos (2025, p.7) sustenta que “a escrita, como atividade cognitiva complexa, demanda que o aluno estabeleça uma relação positiva com a linguagem e com o próprio ato de escrever”, o que só é possível quando o ambiente escolar lhe oferece suporte emocional. Em contextos onde predomina o controle e a

avaliação punitiva, o medo de errar compromete a criatividade e a espontaneidade da expressão escrita. Logo, o investimento afetivo do professor constitui-se como condição estruturante da aprendizagem.

Adicionalmente, Carl Rogers, conforme citado por Silveira (2025), defende que o sentimento de acolhimento e valorização favorece a constituição de sujeitos mais autônomos e criativos, capazes de assumir protagonismo no processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma pedagogia centrada na pessoa, na qual o educador esteja atento não apenas ao desempenho, mas ao estado emocional do estudante. Nessa lógica, o trabalho com a escrita deve estar ancorado em situações significativas, conforme indicam Santos (2025) e Martuchelli e Barros (2025), que defendem o reconhecimento da história do sujeito como elemento mobilizador da produção textual.

Por conseguinte, o desinteresse pela escrita, conforme aponta Santos (2025), está frequentemente associado à ausência de reconhecimento escolar, e não à falta de capacidade do aluno. Quando o professor constrói uma relação pautada pela escuta e pela valorização, a autoestima do estudante é fortalecida, o que repercute diretamente em sua disposição para escrever. Da mesma forma, Martuchelli e Barros (2025) observam que, ao negligenciar a afetividade, a escrita torna-se uma atividade mecânica, sem sentido para o aluno. Em oposição, quando o professor estabelece vínculos significativos, o ato de escrever transforma-se em espaço legítimo de expressão.

Destaca-se, ainda, a contribuição de Ausubel, citado por Silveira (2025), ao considerar que a aprendizagem significativa depende da qualidade das experiências afetivas anteriores do estudante. Esse entendimento reforça a necessidade de o professor criar condições para que o aluno ressignifique sua relação com a linguagem escrita, especialmente quando essa relação se construiu sob experiências negativas. Assim, o processo de letramento deve ser compreendido como experiência emocional, para além de sua dimensão técnica e instrumental.

Em síntese, as contribuições de Santos (2025), Martuchelli e Barros (2025) e Silveira (2025) convergem ao enfatizar que a aprendizagem da escrita exige um ambiente emocionalmente seguro, que valorize a singularidade do aluno e promova sua participação ativa. Como sintetiza Santos (2025, p. 8):

O desinteresse pela escrita muitas vezes está associado não à incapacidade do aluno, mas à ausência de um ambiente escolar em que ele se sinta reconhecido, escutado e incentivado. Quando o professor estabelece uma relação pautada na afetividade, ele fortalece a autoestima do educando, despertando nele o desejo de participar e de produzir.

Desse modo, a afetividade não pode ser considerada um elemento acessório na prática docente, mas um princípio estruturante do engajamento do estudante com a escrita e com os sentidos que ela pode representar em sua trajetória formativa.

A influência do vínculo professor-aluno na construção da autonomia escolar

A construção da autonomia escolar exige, antes de tudo, a constituição de vínculos afetivos sólidos entre professor e aluno, uma vez que tais vínculos promovem segurança emocional e engajamento reflexivo. De acordo com Santos (2025), a autonomia não é uma característica inata nem um resultado automático de práticas pedagógicas tradicionais, mas um processo que depende de relações interpessoais marcadas pela escuta e pela confiança. Assim, o autor afirma que,

[...] o vínculo afetivo que se estabelece entre professor e aluno é determinante para o desenvolvimento da autonomia, pois oferece segurança psicológica para que o estudante se arrisque, experimente e tome decisões no processo de aprendizagem. Esse vínculo não é dado, mas construído cotidianamente em práticas de escuta, diálogo e respeito (Santos, 2025, p. 11).

Em consonância com essa abordagem, Martuchelli e Barros (2025) reforçam que as interações pedagógicas pautadas na empatia e no reconhecimento da singularidade favorecem a iniciativa e a responsabilidade do estudante. Para os autores, a criança que vivencia relações respeitadas tende a assumir uma postura ativa diante dos desafios escolares, sendo capaz de refletir sobre suas ações e decisões. Ainda segundo essa perspectiva, a autonomia não decorre da ausência de limites, mas de um ambiente que possibilita a construção da confiança e da autorregulação. Portanto, o afeto não reduz a exigência pedagógica, mas a torna mais efetiva, pois mobiliza o aluno a participar conscientemente do processo educativo.

Na mesma direção, Silveira (2025) sustenta que a afetividade configura-se como elemento estruturante da mediação docente, sendo inconciliável com práticas pedagógicas desprovidas de humanidade. Para a autora, esse componente não deve ser entendido como um aspecto periférico da atividade educativa, mas sim como fundamento indispensável à construção de relações pedagógicas que articulem o desenvolvimento emocional ao cognitivo, sem, contudo, negligenciar o compromisso com a exigência formativa e a intencionalidade do ensino.

Sob outra perspectiva, embora convergente, Santos (2025) propõe um alargamento da noção de autonomia, ao concebê-la não como mera independência operativa, mas como resultado da apropriação crítica do conhecimento, do exercício da iniciativa e da capacidade de autorregulação. O autor enfatiza que tais competências surgem em contextos pedagógicos que reconhecem o estudante como sujeito ativo, cuja trajetória de aprendizagem é sustentada por vínculos afetivos que favorecem o enfrentamento das dificuldades. O vínculo, nesse caso, não se reduz a uma condição relacional desejável, mas se impõe como requisito para a constituição de uma liberdade comprometida com a responsabilidade.

Além disso, Martuchelli e Barros (2025) reiteram que a afetividade impulsiona o movimento autoral do estudante. Para os autores, quando o educador demonstra confiança na capacidade da criança, essa atitude reverbera em seu comportamento, promovendo organização, tomada de decisão e reflexão sobre suas práticas. Ao contrário de limitar a atuação do aluno, o afeto estimula o enfrentamento dos desafios escolares com disposição e criatividade. Por essa

razão, o cuidado afetivo é apresentado como elemento estrutural da autonomia e não como obstáculo à exigência pedagógica. A criança que se sente respeitada tende a se comprometer mais ativamente com seu próprio percurso de aprendizagem.

Complementarmente, a crítica de Freire, citada por Silveira (2025), evidencia os riscos de uma prática educativa desvinculada do diálogo e da escuta. Para Freire, a desumanização da escola reside na reprodução de uma lógica bancária, na qual os sujeitos são reduzidos a receptores passivos. Essa lógica esvazia a dimensão formativa da autonomia, convertendo o processo educativo em simples transferência de conteúdo. Portanto, a autonomia escolar, longe de ser espontânea, requer espaços pedagógicos nos quais os estudantes possam ser reconhecidos como agentes de seu desenvolvimento, construindo saberes a partir da interação com o outro e com o mundo.

Nesse contexto, Santos (2025) acrescenta que o afeto se materializa em atitudes como o incentivo contínuo e o reconhecimento das pequenas conquistas, que funcionam como sustentação emocional para que o aluno enfrente os obstáculos escolares com maior confiança. Tais práticas não são secundárias, mas indispensáveis à construção de uma postura responsável e crítica diante da aprendizagem. O autor destaca que,

[...] nas práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, o afeto se expressa em atitudes como o incentivo constante, a valorização do esforço individual e o reconhecimento das pequenas conquistas. Esse suporte afetivo atua como uma base segura a partir da qual o aluno pode avançar com mais confiança (Santos, 2025, p. 13).

Por fim, observa-se que o desenvolvimento da autonomia escolar exige uma mediação pedagógica sensível, na qual o vínculo afetivo entre professor e aluno opere como sustentação das práticas educativas. Tanto Santos (2025) quanto Martuchelli e Barros (2025) convergem ao afirmar que a confiança mútua, o reconhecimento e a escuta são condições fundamentais para que o estudante se aproprie de seu processo de aprendizagem de forma consciente. Silveira (2025), ao enfatizar o encontro entre sujeitos como fundação da aprendizagem significativa, reforça que o vínculo não apenas viabiliza a autonomia, mas constitui sua base ética e política. Assim, a afetividade não representa um recurso periférico, mas elemento estruturante da educação que forma sujeitos críticos e comprometidos com sua formação.

A afetividade como elemento de permanência e sucesso escolar em contextos de vulnerabilidade

A análise da permanência e do sucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social não pode restringir-se à consideração de *déficits* materiais ou limitações de infraestrutura educacional. Ainda que esses elementos exerçam influência significativa, estudos como os de Santos (2025) e Martuchelli e Barros (2025) evidenciam que a dimensão afetiva das relações escolares desempenha papel determinante na sustentação de trajetórias educativas duradouras. Para esses autores, o espaço pedagógico configura-se, em muitos casos, como o único lugar em

que o aluno é subjetivamente reconhecido. Santos (2025), por exemplo, argumenta que, em cenários marcados por privações sociais, a relação pedagógica atravessada pela afetividade pode representar a única experiência concreta de escuta e acolhimento vivenciada pelo estudante. Nesse contexto, o papel do professor transcende a função de transmissor de conteúdos, assumindo-se como presença significativa na vida do educando.

A esse argumento soma-se a reflexão de Martuchelli e Barros (2025), que compreendem a escola como um território de reconstrução simbólica para estudantes cujas experiências sociais são marcadas por rupturas e negligências. Segundo os autores, a afetividade desempenha papel reparador, especialmente porque atua na revalorização do sujeito e no fortalecimento de sua autoestima. Nesse contexto, o vínculo afetivo entre professor e aluno adquire função estratégica para romper com ciclos de fracasso escolar e abandono. Assim, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de estabelecer vínculos que sustentem a permanência do aluno mesmo em meio à precariedade das condições externas.

Além disso, a ausência de reconhecimento simbólico é apontada por Martuchelli e Barros (2025) como um dos principais fatores que contribuem para a evasão escolar. O aluno que não se percebe visto, ouvido ou valorizado tende a distanciar-se da instituição, rompendo com o processo educativo. Em contraposição, a afetividade manifesta-se como prática restauradora, capaz de reconstituir laços através da escuta, do acolhimento e da presença. A esse respeito, Santos (2025) observa que o sucesso escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade depende, prioritariamente, de vínculos pedagógicos que legitimem suas experiências e deem sentido ao percurso escolar.

É nesse ponto que Silveira (2025) introduz um debate mais amplo, ao destacar que a integração entre afetividade e desenvolvimento socioemocional deve ser entendida como exigência ética e não como estratégia complementar. Para a autora, promover a aprendizagem de sujeitos em situação de vulnerabilidade exige a ressignificação dos processos pedagógicos, de modo que o afeto seja tratado como elemento organizador da prática docente. Essa perspectiva ganha respaldo nos dados da OCDE e da UNESCO, que apontam o desenvolvimento de competências socioemocionais como prioridade global para enfrentamento das desigualdades educacionais.

No âmbito das práticas docentes, Santos (2025) destaca que a permanência na escola não se resume ao cumprimento da frequência obrigatória, mas pressupõe a constituição de vínculos afetivos que possibilitem ao aluno experimentar um sentimento autêntico de pertencimento. A presença física, nesse contexto, revela-se insuficiente se dissociada do envolvimento emocional e do reconhecimento subjetivo. O autor argumenta que, ao oferecer um ambiente de acolhimento e segurança, o professor contribui para que o aluno ressignifique vivências anteriores marcadas pelo fracasso escolar, reconstruindo, assim, sua relação com a aprendizagem e fortalecendo a confiança em sua própria capacidade de aprender. Trata-se, portanto, de uma mediação

pedagógica cuja função não é apenas de manutenção da trajetória escolar, mas de transformação qualitativa dessa experiência.

De forma complementar, Martuchelli e Barros (2025) afirmam que o sucesso escolar está fortemente vinculado ao sentimento de acolhimento. Segundo os autores, a presença de professores afetivamente disponíveis contribui para que o aluno mantenha vínculos duradouros com a instituição, mesmo diante de contextos socioeconômicos desfavoráveis. Essa ideia reforça a tese de que o afeto não suaviza a escola, mas a torna mais eficaz em sua função social e formativa. Além disso, ao assumir uma escuta comprometida, o professor torna-se figura de referência, oferecendo estabilidade emocional em realidades marcadas por instabilidade familiar e comunitária.

Por outro lado, é necessário reconhecer que nem todas as abordagens sobre afetividade no ambiente escolar conseguem evitar a banalização do termo, especialmente quando descoladas de uma prática pedagógica comprometida com a equidade. Silveira (2025) alerta para essa armadilha ao afirmar que a afetividade não pode ser tratada como recurso decorativo, mas como compromisso político e ético com a formação de sujeitos críticos e empáticos. Para a autora, “promover a integração da afetividade e das competências socioemocionais no contexto escolar não é um luxo, nem tampouco um modismo pedagógico, mas uma exigência ética e uma urgência social” (Silveira, 2025, p. 15).

Por fim, cabe destacar que o papel do professor em contextos vulneráveis ultrapassa as expectativas tradicionais atribuídas à função docente. O educador é chamado a atuar como mediador simbólico, oferecendo ao aluno um lugar de escuta e pertencimento. Tanto Santos (2025) quanto Martuchelli e Barros (2025) convergem ao reconhecer que a afetividade, quando incorporada de maneira intencional à prática pedagógica, contribui para a reconstrução de trajetórias escolares fragilizadas. Silveira (2025), ao tratar da afetividade como pilar de uma educação significativa, reafirma a centralidade desse vínculo como condição para que os estudantes não apenas permaneçam na escola, mas encontrem nela um espaço legítimo de desenvolvimento humano.

Resultados e discussões

A análise dos dados obtidos a partir dos textos selecionados permitiu identificar que a afetividade exerce função central no processo educativo, sobretudo em três dimensões interdependentes: o engajamento do aluno na aprendizagem da escrita, o desenvolvimento da autonomia escolar e a permanência dos estudantes em contextos de vulnerabilidade social. Em cada um desses eixos, observou-se que o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno atua como elemento estruturador da relação pedagógica, promovendo condições favoráveis à aprendizagem e à formação integral dos sujeitos.

No que se refere à aprendizagem da escrita, os dados demonstram que a afetividade não se limita a uma disposição emocional entre os sujeitos da prática pedagógica, mas opera

como mediadora das condições cognitivas necessárias para a apropriação da linguagem escrita. A literatura consultada sustenta que a experiência de escrever exige mais do que habilidades técnicas; demanda um ambiente que reconheça o estudante em sua subjetividade e ofereça suporte emocional para que ele possa se expressar com segurança. Estudos anteriores, como os de Vygotsky e Wallon, já indicavam que o desenvolvimento intelectual está intimamente relacionado às experiências afetivas vividas no contexto educacional, o que foi reafirmado por autores contemporâneos como Santos (2025) e Martuchelli e Barros (2025).

No segundo eixo de análise, constatou-se que a construção da autonomia escolar está diretamente associada à presença de vínculos afetivos estáveis com o professor. A pesquisa revelou que alunos que se sentem escutados, valorizados e respeitados tendem a apresentar maior iniciativa, responsabilidade e engajamento em sua trajetória escolar. Tal constatação dialoga com os aportes de Rogers e Ausubel (apud Silveira 2025), que reconhecem a relevância do ambiente emocional seguro para o desenvolvimento da autorregulação e da tomada de decisões. A autonomia, nesse contexto, não se configura como independência precoce, mas como conquista progressiva viabilizada por relações educativas baseadas na confiança mútua.

A terceira dimensão investigada refere-se à permanência escolar em contextos de vulnerabilidade social. Os dados analisados apontam que, para muitos alunos, a escola representa o único espaço de acolhimento e reconhecimento. O abandono escolar, nesse sentido, não é apenas consequência de dificuldades econômicas, mas resultado da ausência de vínculos afetivos com a instituição e seus representantes. A literatura especializada, como indicam Martuchelli e Barros (2025) e Silveira (2025), ressalta que o sentimento de pertencimento é um dos principais fatores de retenção escolar em populações em risco social. A afetividade, portanto, assume função protetiva, contribuindo para interromper trajetórias de exclusão e fracasso.

Entretanto, deve-se reconhecer que tais descobertas possuem algumas limitações. Em primeiro lugar, a maior parte dos estudos analisados utiliza abordagem qualitativa e baseia-se em experiências localizadas, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, os textos consultados enfatizam majoritariamente o papel do professor, sem considerar de forma mais aprofundada o impacto de fatores estruturais mais amplos sobre a constituição dos vínculos afetivos no contexto escolar. Essa constatação evidencia a necessidade de análises que articulem as dimensões interpessoais da prática pedagógica com as condições institucionais, sociais e políticas que delimitam o cotidiano educacional.

Desse modo, a compreensão do desenvolvimento discente exige abordagens que contemplem não apenas as interações em sala de aula, mas também os condicionantes externos que influenciam a experiência escolar dos sujeitos. Outro ponto a considerar diz respeito a resultados que, à primeira vista, podem parecer contraditórios ou inconclusivos. Embora a literatura reconheça amplamente a relevância da afetividade, alguns autores alertam para o risco de sua banalização quando não articulada a práticas pedagógicas planejadas e intencionalmente

voltadas à aprendizagem. O afeto, isoladamente, não garante a superação das desigualdades escolares; é necessário que esteja vinculado a estratégias didáticas coerentes e contextualizadas.

Diante disso, propõe-se que futuras pesquisas aprofundem o papel da afetividade no ensino a partir de abordagens metodológicas híbridas, que combinem dados qualitativos e quantitativos, possibilitando análises mais abrangentes e sustentadas empiricamente. Além disso, é recomendável investigar a atuação da afetividade em diferentes etapas da escolarização e em distintos contextos socioculturais, a fim de compreender suas múltiplas expressões e implicações. Também seria relevante explorar como a formação inicial e continuada de professores tem incorporado a dimensão afetiva no planejamento pedagógico, sobretudo em ambientes escolares marcados por desigualdades estruturais.

Em suma, os resultados aqui discutidos reafirmam a centralidade da afetividade na constituição de processos educativos significativos, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade de abordá-la de forma crítica, contextualizada e articulada às dimensões éticas, sociais e pedagógicas que envolvem a prática docente e a vida escolar dos estudantes.

Conclusão

As considerações finais deste estudo evidenciam que os objetivos inicialmente propostos foram plenamente alcançados. A investigação teve como propósito analisar o papel da afetividade no processo de aprendizagem da escrita, na construção da autonomia escolar e na permanência dos alunos em contextos de vulnerabilidade. A partir da leitura e análise dos textos selecionados, verificou-se que a afetividade constitui elemento estruturador da prática pedagógica, sendo indispensável para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e para a sustentação de vínculos duradouros com a escola.

A partir das questões formuladas na introdução e da abordagem metodológica adotada, foi possível compreender que o engajamento do aluno com a linguagem escrita está diretamente relacionado à qualidade das relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar. Constatou-se que a escrita, enquanto prática cognitiva complexa, exige um contexto emocional que favoreça a expressão e reduza o medo do erro. Da mesma forma, observou-se que a construção da autonomia escolar não ocorre de forma espontânea, mas é resultado de interações pautadas pela escuta, pelo incentivo e pelo reconhecimento do estudante como sujeito capaz de participar ativamente de seu processo formativo.

Além disso, os dados analisados permitiram identificar que, em cenários marcados por vulnerabilidade social, a afetividade assume função ainda mais relevante, pois atua como mediadora do pertencimento e como fator de proteção frente às adversidades. O vínculo com o professor mostrou-se essencial para a permanência do aluno na escola, especialmente quando a instituição representa o único espaço de valorização e escuta disponível em sua trajetória social. Assim, o estudo demonstrou que o desenvolvimento cognitivo, a permanência escolar e o sucesso acadêmico estão intrinsecamente ligados à dimensão afetiva da experiência educativa.

Apesar dos resultados alcançados, algumas limitações foram observadas. A amostra documental analisada baseia-se em pesquisas de recorte qualitativo e de abrangência local, o que restringe a generalização dos achados para outros contextos. Além disso, a análise concentrou-se na figura do professor, não abordando em profundidade outros fatores institucionais, como políticas públicas, gestão escolar e práticas curriculares, que também influenciam a constituição dos vínculos afetivos.

Diante dessas limitações, recomenda-se que estudos futuros ampliem a investigação para diferentes etapas da escolarização e realidades socioculturais diversas, utilizando metodologias mistas que articulem dados quantitativos e qualitativos. Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas que examinem como os processos de formação docente têm contemplado a dimensão afetiva, bem como o impacto de práticas pedagógicas afetivamente orientadas no desempenho e no bem-estar dos estudantes.

Em síntese, o estudo confirma a hipótese de que a afetividade não é um recurso acessório no ensino, mas sim uma condição estruturante para a aprendizagem, a autonomia e a permanência escolar. Os resultados obtidos reforçam a importância de promover relações educativas que integrem, de maneira intencional e ética, a dimensão afetiva ao processo formativo, contribuindo para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Referências

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARTUCHELLI, A. J.; BARROS, A. Afetividade na Educação Infantil durante a formação docente. **Revista Tópicos**, 2025.
- NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.
- ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- SANTOS, J. S. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 1, p. 01-23, 2025.
- SILVEIRA, F. N. C. P. Afetividade e desenvolvimento das habilidades socioemocionais: fundamentos para uma aprendizagem significativa no contexto escolar contemporâneo. **Revista FT**, v. 29, n. 147, 2025.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.