

**AFETIVIDADE E POTÊNCIA DE AGIR NA APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES
TEÓRICAS PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**AFFECTIVITY AND POWER TO ACT IN LEARNING: THEORETICAL CONTRIBUTIONS
TO UNDERSTANDING HUMAN DEVELOPMENT**

**AFECTIVIDAD Y POTENCIA DE ACTUAR EN EL APRENDIZAJE: CONTRIBUCIONES
TEÓRICAS PARA LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO HUMANO**

Isabela Pissinatti

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de São Paulo - UNESP.

isabela.pissinatti@unesp.br

Dra. Andréia Osti

Orientadora e professora no Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade do Estado de São Paulo -UNESP.

andreia.osti@gmail.com

255

Resumo

A afetividade tem ocupado posição de crescente relevância nas discussões contemporâneas acerca do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem, especialmente diante da necessidade de superação de concepções dualistas que historicamente dissociaram emoção e cognição no campo educacional. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a afetividade como elemento estruturante da aprendizagem, discutindo suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano e educacional a partir das perspectivas teóricas de Henri Wallon, Lev Vigotski e Baruch de Espinosa. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise teórica de autores que discutem as interfaces entre afetividade, cognição, emoção e educação. Os resultados evidenciam que a afetividade não constitui dimensão acessória do processo educativo, mas elemento central na organização da atividade psíquica, influenciando diretamente a constituição da subjetividade, a formação da personalidade e a relação do sujeito com o conhecimento. Constatou-se que emoção e cognição se desenvolvem de forma interdependente, compondo uma unidade funcional inseparável no processo de aprendizagem, de modo que toda atividade intelectual está profundamente atravessada por motivações, interesses, sentidos e experiências emocionais. Ademais, verificou-se que as experiências afetivas vivenciadas no ambiente escolar interferem diretamente sobre a potência de agir dos estudantes, podendo favorecer ou limitar seu engajamento com o conhecimento. Conclui-se que uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito exige práticas pedagógicas que reconheçam a afetividade como dimensão essencial do processo educativo, promovendo ambientes emocionalmente seguros, relações humanizadas e experiências de aprendizagem significativas.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Desenvolvimento Humano. Cognição. Educação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a afetividade passou a ocupar posição de destaque nos estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, impulsionando uma revisão crítica de paradigmas educacionais historicamente centrados na valorização exclusiva da dimensão cognitiva do sujeito. Tal movimento decorre do reconhecimento de que a compreensão do ser humano não pode restringir-se aos aspectos intelectuais, uma vez que seu desenvolvimento ocorre de forma integral, envolvendo a articulação entre emoção, pensamento, ação e relações sociais. Compreender os processos de aprendizagem, portanto, exige considerar não apenas os mecanismos cognitivos envolvidos na aquisição do conhecimento, mas também os fatores afetivos que influenciam diretamente a maneira como o indivíduo se relaciona com o saber, com os outros e consigo mesmo.

Historicamente, a tradição filosófica ocidental, especialmente sob influência do pensamento cartesiano, consolidou uma visão dualista do ser humano baseada na separação entre razão e emoção, mente e corpo. Essa lógica repercutiu fortemente nos modelos educacionais modernos, contribuindo para práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e na valorização do desempenho intelectual como principal indicador de aprendizagem. Nesse cenário, as emoções foram frequentemente concebidas como elementos secundários ou até perturbadores da racionalidade, sendo tratadas como aspectos exteriores ao processo de construção do conhecimento. Tal compreensão favoreceu o fortalecimento de práticas educativas que desconsideravam as dimensões subjetivas e relacionais da aprendizagem, reduzindo o aluno a um sujeito essencialmente cognitivo e desvinculado de sua historicidade e de sua inserção social.

Entretanto, ao longo do século XX, diferentes campos do conhecimento passaram a questionar essa fragmentação, propondo abordagens teóricas que compreendem o desenvolvimento humano de maneira mais integrada. No âmbito da psicologia e da educação, autores como Henri Wallon, Lev Vigotski e Baruch de Espinosa oferecem contribuições fundamentais para a superação dessa perspectiva dualista ao defenderem que afetividade e cognição não constituem esferas separadas do funcionamento psíquico,

mas dimensões interdependentes e indissociáveis da atividade humana. A partir dessas contribuições, torna-se possível compreender que o desenvolvimento intelectual não ocorre isoladamente, mas se constrói no interior de experiências sociais, emocionais e históricas que atribuem sentido às relações estabelecidas pelo sujeito com o mundo.

Henri Wallon atribui à afetividade papel originário no desenvolvimento humano, compreendendo-a como a primeira forma de relação do sujeito com o meio social. Para o autor, desde os primeiros momentos da vida, a criança estabelece vínculos com o outro por meio das emoções, sendo estas fundamentais para a constituição da subjetividade e para a posterior organização das funções cognitivas superiores. De maneira complementar, Vigotski afirma que o pensamento emerge da esfera afetivo-motivacional da consciência, sendo impulsionado por necessidades, interesses, desejos e emoções. Assim, todo pensamento possui uma base afetiva, e toda aprendizagem significativa está necessariamente vinculada à forma como o sujeito vivencia emocionalmente suas experiências.

A filosofia de Espinosa também contribui significativamente para essa discussão ao compreender os afetos como variações da potência de agir do sujeito diante dos encontros que estabelece com o mundo. Para o filósofo, afetos positivos ampliam a potência de agir, favorecendo o engajamento e a atividade, enquanto afetos negativos tendem a restringi-la, gerando retração e afastamento. Tal concepção possibilita pensar a aprendizagem como um processo diretamente influenciado pelas experiências afetivas vivenciadas pelo sujeito, uma vez que emoções de segurança, acolhimento e pertencimento favorecem a aproximação com o conhecimento, enquanto experiências marcadas por medo, frustração ou humilhação tendem a dificultar esse processo.

No contexto educacional, essa compreensão assume especial relevância ao evidenciar que a escola não constitui um espaço neutro de transmissão de conteúdos, mas um ambiente relacional permeado por interações, significados e vivências emocionais. As relações estabelecidas entre professores e alunos, os modos de organização das práticas pedagógicas e o clima emocional da sala de aula produzem impactos diretos sobre a forma como os estudantes percebem o conhecimento e se posicionam diante dele. Experiências escolares positivas tendem a fortalecer os vínculos afetivos dos alunos com a aprendizagem, favorecendo sua participação ativa e o desenvolvimento de uma postura

investigativa diante do saber. Em contrapartida, práticas pedagógicas autoritárias ou emocionalmente violentas podem gerar sentimentos de inadequação, medo e desinteresse, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a afetividade como elemento estruturante do processo de aprendizagem, discutindo suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano e educacional a partir das perspectivas teóricas de Espinosa, Wallon e Vigotski. Busca-se demonstrar que a afetividade não constitui dimensão periférica da aprendizagem, mas elemento central na organização da atividade psíquica e na construção da relação do sujeito com o conhecimento. Para tanto, adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise teórica de autores que discutem as interfaces entre afetividade, cognição, desenvolvimento humano e educação.

Estruturalmente, o artigo organiza-se em quatro momentos principais. Inicialmente, discute-se a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano; em seguida, analisa-se a relação entre afetividade e cognição nos processos de aprendizagem; posteriormente, abordam-se as contribuições da teoria dos afetos de Espinosa para a compreensão das emoções como forças reguladoras da ação humana; por fim, discutem-se as implicações da afetividade para o contexto educacional e para a prática pedagógica.

Desenvolvimento –

Afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano

A compreensão da afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano representa um importante avanço na superação de concepções fragmentadas que historicamente separaram emoção e razão como instâncias independentes do funcionamento psíquico. Durante muito tempo, os estudos sobre desenvolvimento humano privilegiaram a racionalidade e os processos cognitivos como principais elementos da formação subjetiva, relegando a afetividade a um plano secundário ou compreendendo-a como um fator perturbador da atividade intelectual. Entretanto, diferentes correntes teóricas contemporâneas têm evidenciado que a afetividade não constitui um aspecto periférico da experiência humana, mas elemento estruturante da

constituição do sujeito, influenciando diretamente sua forma de perceber, interpretar e agir sobre o mundo.

Essa mudança de perspectiva decorre, sobretudo, da ampliação das discussões acerca da complexidade do desenvolvimento humano e da necessidade de compreender o indivíduo para além de uma lógica puramente racionalista. Nesse contexto, torna-se progressivamente evidente que pensar o sujeito apenas a partir de suas capacidades intelectuais significa desconsiderar dimensões essenciais de sua constituição histórica, social e psicológica. A afetividade, portanto, deixa de ser compreendida como mero complemento da cognição para ser reconhecida como parte integrante e indissociável da experiência humana, influenciando diretamente os processos de significação, de tomada de decisão, de construção de vínculos e de engajamento com o meio.

Nessa direção, compreender a afetividade implica reconhecê-la como uma dimensão ampla e complexa da vida psíquica, responsável por regular os modos de relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com a realidade que o cerca. Moy (2009) destaca que a afetividade exerce papel decisivo na organização da conduta humana, influenciando a maneira como os indivíduos interpretam as experiências vividas e se posicionam diante delas. Segundo a autora, “a afetividade determina o comportamento geral do indivíduo frente a qualquer experiência vivencial, propicia os impulsos motivadores e inibidores e interpreta os fatos de modo agradável ou desagradável” (MOY, 2009, p. 4). Tal perspectiva evidencia que a afetividade não se limita à manifestação de emoções momentâneas, mas constitui um sistema regulador da experiência subjetiva, influenciando motivações, interesses, desejos e formas de ação.

A afetividade, portanto, não pode ser reduzida à ideia simplificada de emoção passageira ou sentimento momentâneo. Ela representa um campo abrangente de experiências subjetivas que atravessam toda a vida psíquica do indivíduo, influenciando a maneira como este atribui sentido às suas vivências, constrói expectativas e organiza sua relação com a realidade. Nesse sentido, afetividade e subjetividade encontram-se profundamente articuladas, pois o modo como o sujeito sente o mundo interfere diretamente na forma como ele o compreende e nele atua.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Henri Wallon figura entre os principais autores a atribuir à afetividade papel central na constituição humana. Para o

autor, a afetividade representa a forma mais primitiva de relação entre o indivíduo e o meio, sendo o primeiro mecanismo por meio do qual o sujeito estabelece vínculos com o mundo social. Wallon (1975) afirma que, desde os primeiros momentos da vida, a criança se constitui como um ser afetivo, estabelecendo relações com o ambiente por meio das emoções e das interações interpessoais. Nessa perspectiva, a afetividade precede e prepara o desenvolvimento da inteligência, funcionando como base sobre a qual se estruturam as demais funções psíquicas superiores.

Essa compreensão rompe com abordagens tradicionais que subordinavam a emoção ao intelecto e propõe uma visão mais integrada do desenvolvimento humano, segundo a qual emoção e cognição evoluem em constante interdependência. Para Wallon, o desenvolvimento não ocorre de maneira linear ou compartimentalizada, mas mediante um processo dialético no qual diferentes funções psíquicas assumem predominância em momentos distintos da vida, sem jamais se desenvolverem isoladamente. Nesse processo, a afetividade desempenha papel essencial ao impulsionar o sujeito em direção ao outro, favorecendo a construção de vínculos e possibilitando as condições iniciais para o desenvolvimento intelectual.

Corroborando essa perspectiva, Bastos e Dér (2000) afirmam que “afetividade e inteligência não podem ser analisadas separadamente, uma vez que as condições que favorecem o desenvolvimento de uma estão intrinsecamente relacionadas à evolução da outra” (BASTOS; DÉR, 2000, p. 67). Dessa forma, o desenvolvimento da inteligência não ocorre de maneira autônoma, mas depende diretamente da qualidade das experiências emocionais e relacionais vividas pelo sujeito. Isso significa que os processos cognitivos são constantemente influenciados pelas condições afetivas em que se desenvolvem, de modo que pensar e sentir constituem movimentos inseparáveis da experiência humana.

Ao discutir a composição da vida afetiva, Wallon (1971) propõe uma distinção conceitual entre emoção, sentimento e paixão, compreendendo-os como manifestações específicas da afetividade. Para o autor, as emoções correspondem às expressões afetivas mais imediatas, intensas e orgânicas, frequentemente acompanhadas por alterações corporais e fisiológicas. Os sentimentos, por sua vez, apresentam maior estabilidade e duração, sendo construídos a partir da repetição e elaboração de experiências emocionais

ao longo do tempo. Já as paixões constituem formas mais complexas de investimento afetivo, geralmente associadas a valores, crenças e objetivos duradouros.

Essa distinção evidencia que a afetividade não se reduz a impulsos emocionais espontâneos, mas abrange processos mais elaborados de construção subjetiva que se desenvolvem historicamente ao longo da vida. Ao reconhecer essas múltiplas formas de manifestação afetiva, Wallon amplia significativamente a compreensão da vida emocional, demonstrando que os afetos atravessam diferentes níveis de elaboração psicológica e se integram profundamente à construção da personalidade.

Complementando essa discussão, Smírnov et al. (1961) destacam que emoções e sentimentos, embora ambos pertençam ao campo afetivo, diferenciam-se quanto à duração, intensidade e grau de elaboração psicológica. Segundo os autores, os sentimentos possuem caráter histórico e social, sendo profundamente influenciados pelas condições objetivas de vida e pelos processos educativos. Essa compreensão reforça que a afetividade não pode ser entendida como fenômeno exclusivamente biológico ou natural, pois sua constituição ocorre no interior das relações sociais, sendo continuamente moldada pelas experiências culturais e históricas do sujeito.

A dimensão social da afetividade é aprofundada por Pino (2000), ao afirmar que os fenômenos afetivos expressam a maneira como os acontecimentos repercutem subjetivamente na experiência humana. Para o autor, “os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo” (PINO, 2000, p. 128). Essa formulação evidencia que a afetividade não se encontra localizada apenas no interior do sujeito, mas emerge da relação viva estabelecida entre indivíduo e meio, sendo profundamente influenciada pelas formas como o sujeito é reconhecido, acolhido ou rejeitado em suas relações interpessoais.

Nesse sentido, a afetividade deve ser compreendida como fenômeno eminentemente relacional. Ela não se constitui de maneira isolada ou espontânea, mas se desenvolve no interior das relações humanas e das experiências sociais vividas pelo sujeito ao longo de sua trajetória. Cada vivência experimentada pelo indivíduo deixa marcas emocionais que influenciam suas formas futuras de perceber, sentir e agir,

contribuindo para a constituição de padrões afetivos relativamente estáveis que orientarão sua relação com o mundo.

No plano filosófico, Baruch de Espinosa oferece significativa contribuição para a compreensão da afetividade ao concebê-la como variação da potência de agir do sujeito diante dos encontros que estabelece com o mundo. Para o filósofo, os afetos não constituem estados acessórios da experiência humana, mas expressões das transformações que ocorrem na capacidade de ação e existência do indivíduo. Em sua obra *Ética*, Espinosa (2008) define os afetos como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ESPINOSA, 2008, p. 163).

Essa definição rompe com concepções que tratam as emoções como simples estados internos ou reações subjetivas isoladas, ao demonstrar que os afetos expressam modificações concretas na potência de existir e agir do indivíduo. Nessa perspectiva, a afetividade assume papel regulador central da ação humana, uma vez que interfere diretamente na disposição do sujeito para agir, interagir e produzir transformações em sua realidade.

Para Espinosa (2008), os afetos positivos correspondem àqueles que ampliam a potência de agir, favorecendo a atividade, o engajamento e a iniciativa do sujeito, enquanto os afetos negativos reduzem essa potência, gerando retração, sofrimento e passividade. Assim, a forma como o sujeito é afetado por suas experiências influencia diretamente sua disposição para agir sobre o mundo e sobre si mesmo. Tal compreensão reforça a ideia de que o desenvolvimento humano não pode ser entendido apenas como processo cognitivo, pois depende profundamente da qualidade dos encontros afetivos vividos pelo indivíduo em seu percurso existencial.

Dessa maneira, reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano implica compreender que ela não se apresenta como elemento complementar da formação subjetiva, mas como fundamento essencial da constituição psíquica, social e relacional do indivíduo. A afetividade atravessa os modos de ser, sentir, pensar e agir, influenciando continuamente a maneira como o sujeito constrói sua identidade, estabelece vínculos e se posiciona diante do mundo.

Assim, compreender o desenvolvimento humano exige abandonar perspectivas reducionistas e reconhecer que a constituição do sujeito ocorre a partir da unidade entre emoção, cognição, corpo e relações sociais, sendo a afetividade um dos principais eixos estruturantes desse processo. Nessa direção, pensar o ser humano em sua integralidade significa admitir que toda experiência de desenvolvimento envolve, simultaneamente, dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, impossíveis de serem dissociadas sem prejuízo à compreensão da complexidade da existência humana.

A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A relação entre afetividade e cognição constitui um dos principais eixos de discussão nos estudos contemporâneos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, especialmente no interior das teorias que se opõem às concepções dualistas tradicionalmente predominantes na história da psicologia e da educação. Durante muito tempo, essas duas dimensões foram compreendidas como esferas separadas do funcionamento psíquico, sendo a cognição associada aos processos racionais, intelectuais e lógicos, enquanto a afetividade era reduzida ao campo das emoções, frequentemente tratada como aspecto secundário ou perturbador do pensamento racional. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas educacionais centradas na valorização quase exclusiva do desenvolvimento intelectual, desconsiderando o papel fundamental que os aspectos emocionais exercem na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem.

Entretanto, diferentes autores têm demonstrado que essa fragmentação compromete uma compreensão integral do sujeito, uma vez que pensamento e emoção não se constituem de forma isolada, mas em permanente relação de interdependência. Nesse sentido, compreender os processos de aprendizagem exige reconhecer que a atividade cognitiva está profundamente atravessada pelas experiências afetivas, pelas motivações, pelos interesses e pelos sentidos subjetivos atribuídos pelo indivíduo às situações vividas. Aprender, portanto, não corresponde a um processo puramente racional ou mecânico, mas a uma experiência humana complexa, mediada simultaneamente por elementos intelectuais e emocionais.

Henri Wallon destaca-se entre os principais teóricos que criticaram a dissociação entre emoção e pensamento, defendendo que o desenvolvimento humano ocorre a partir da integração dinâmica entre diferentes conjuntos funcionais, entre os quais se destacam a afetividade e a cognição. Para o autor, tais dimensões não se desenvolvem paralelamente, tampouco de forma independente, mas em relação constante de alternância e complementaridade, de modo que ora predomina a dimensão afetiva, ora a cognitiva, sem que uma anule ou exclua a outra. Wallon (1995) afirma que o desenvolvimento da pessoa se constrói por meio da articulação entre esses diferentes campos funcionais, em um movimento contínuo de reorganização psíquica.

Essa concepção evidencia que afetividade e inteligência não constituem estruturas opostas, mas elementos complementares da formação humana. Ao longo do desenvolvimento, ambas se influenciam mutuamente, de modo que alterações no campo afetivo repercutem diretamente sobre a atividade cognitiva, assim como transformações cognitivas impactam a vida emocional do sujeito. Como afirma Wallon (1995), “não há oposição entre inteligência e afetividade, mas evolução integrada de ambas no processo de desenvolvimento da personalidade” (WALLON, 1995, p. 89).

Nessa mesma direção, Vigotski também oferece contribuição fundamental para a compreensão da unidade entre afetividade e cognição. Ao criticar a psicologia tradicional por fragmentar artificialmente os processos psíquicos, o autor afirma que pensamento e emoção integram um mesmo sistema funcional, sendo impossível compreender um sem considerar o outro. Segundo Vigotski (2009), “a separação do pensamento e da emoção como dois domínios independentes da vida psíquica impede a compreensão das verdadeiras relações entre o intelecto e os afetos” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

Essa afirmação representa um dos pilares da teoria histórico-cultural, pois rompe definitivamente com a ideia de neutralidade emocional do pensamento. Para Vigotski, o pensamento não emerge de uma atividade lógica autônoma, mas nasce da esfera motivacional da consciência, sendo impulsionado por necessidades, desejos, interesses, impulsos e emoções. Em outras palavras, toda atividade intelectual possui uma base afetiva que a sustenta, orienta e mobiliza. Como complementa o autor, “o pensamento nasce da esfera motivacional da consciência, que inclui nossas inclinações, necessidades, interesses, impulsos e emoções” (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que os processos de aprendizagem dependem diretamente da forma como o sujeito se envolve emocionalmente com o conhecimento. Não basta ao aluno possuir condições cognitivas para aprender; é necessário que existam motivos, interesses e vínculos afetivos que mobilizem sua atividade intelectual em direção ao objeto de conhecimento. Isso significa que o envolvimento emocional não apenas acompanha a aprendizagem, mas constitui condição essencial para sua efetivação.

No interior da teoria histórico-cultural, essa compreensão é aprofundada pelo conceito de vivência (*perejivanie*), utilizado por Vigotski para explicar a forma singular pela qual o sujeito experiencia e significa uma determinada situação vivida. Segundo o autor, a vivência corresponde à unidade indivisível entre personalidade e ambiente, integrando simultaneamente os aspectos emocionais e cognitivos da experiência humana. Vigotski (1998) afirma que “a vivência deve ser entendida como a unidade indivisível das propriedades da personalidade e das características da situação” (VIGOTSKI, 1998, p. 294).

Essa formulação evidencia que o desenvolvimento não depende apenas das condições objetivas do ambiente, mas da maneira como o sujeito vivencia emocional e cognitivamente tais condições. Uma mesma experiência pode produzir efeitos completamente distintos em sujeitos diferentes, justamente porque cada indivíduo a interpreta e a significa a partir de sua história, de suas emoções e de sua constituição subjetiva. Nesse sentido, não é o acontecimento em si que determina a aprendizagem, mas o modo como ele é vivido e elaborado pelo sujeito.

A aprendizagem, portanto, não ocorre de forma homogênea ou mecânica, mas por meio da produção de sentidos subjetivos construídos a partir das experiências afetivas associadas ao conhecimento. Vigotski (2009) aprofunda essa compreensão ao diferenciar significado e sentido, afirmando que enquanto o significado corresponde ao conteúdo socialmente compartilhado de um conceito, o sentido refere-se à forma singular como esse conceito é apropriado pelo sujeito a partir de suas experiências pessoais. Segundo o autor, “o sentido de uma palavra é o conjunto de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Isso significa que a aprendizagem não consiste apenas na assimilação objetiva de conteúdos, mas na atribuição de sentidos subjetivos aos conhecimentos construídos. Assim, um mesmo conteúdo escolar pode gerar diferentes níveis de interesse, envolvimento e compreensão entre diferentes alunos, dependendo dos sentidos afetivos que esse conhecimento desperta em cada um.

No campo educacional, essa compreensão revela que as emoções vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar influenciam diretamente sua capacidade de concentração, atenção, memória e persistência diante das tarefas. Bastos e Dér (2000) afirmam que a afetividade atua como reguladora da atividade cognitiva, influenciando a maneira como o sujeito se envolve com o objeto de conhecimento. Para as autoras, “as condições emocionais interferem diretamente na qualidade do funcionamento intelectual e na mobilização do sujeito diante das atividades cognitivas” (BASTOS; DÉR, 2000, p. 71).

Essa relação torna-se especialmente evidente quando se observa que emoções como segurança, curiosidade, pertencimento e confiança tendem a favorecer o engajamento intelectual e a persistência diante de desafios cognitivos. Em contrapartida, experiências marcadas por medo, ansiedade, humilhação ou desvalorização tendem a comprometer o desempenho cognitivo, reduzindo significativamente a capacidade de atenção e dificultando a elaboração intelectual.

Fonseca (2016), ao abordar essa temática sob a perspectiva neuropsicopedagógica, reforça que o funcionamento cognitivo depende diretamente da ativação equilibrada dos sistemas emocionais. Segundo o autor, “só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona de forma integrada, permitindo que as emoções abram caminho para as cognições” (FONSECA, 2016, p. 369). Essa afirmação evidencia que não há funcionamento intelectual pleno quando o sujeito se encontra emocionalmente fragilizado ou em estado constante de tensão afetiva.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na constituição das experiências afetivo-cognitivas dos estudantes. O ambiente escolar, as relações pedagógicas e os modos de mediação adotados pelos professores produzem impactos significativos na maneira como os alunos constroem vínculos com o conhecimento. Como demonstram Leite e Tassoni (2002), as decisões pedagógicas tomadas pelo professor

possuem implicações afetivas diretas, influenciando positiva ou negativamente a relação dos estudantes com os conteúdos escolares.

Dessa forma, compreender a interdependência entre afetividade e cognição implica reconhecer que o processo de aprendizagem não pode ser reduzido à mera transmissão de informações. Aprender envolve, necessariamente, uma mobilização integral do sujeito, que pensa, sente, interpreta e atribui sentido às experiências vividas. A aprendizagem constitui, portanto, uma experiência afetivo-cognitiva complexa, na qual emoção e pensamento se articulam continuamente na construção do conhecimento.

Assim, qualquer proposta educativa comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito deve abandonar perspectivas fragmentadas que priorizam exclusivamente a dimensão intelectual e reconhecer que não existe aprendizagem significativa sem envolvimento afetivo. Emoção e cognição não apenas coexistem, mas constituem uma unidade funcional inseparável, sendo ambas indispensáveis à compreensão do desenvolvimento humano e dos processos educativos.

EMOÇÕES, POTÊNCIA DE AGIR E APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DOS AFETOS DE ESPINOSA

A compreensão das emoções como elementos estruturantes do desenvolvimento humano e da aprendizagem encontra importante fundamentação filosófica na teoria dos afetos desenvolvida por Baruch de Espinosa. Diferentemente de concepções tradicionais que compreendem as emoções como manifestações irracionais, subjetivas ou perturbadoras da racionalidade, Espinosa propõe uma leitura monista e integrada da experiência humana, segundo a qual mente e corpo não constituem substâncias separadas, mas expressões simultâneas de uma mesma realidade. Nessa perspectiva, os afetos não se apresentam como obstáculos à razão, mas como manifestações essenciais da existência humana, diretamente relacionadas à forma como o indivíduo se constitui, age e se relaciona com o mundo.

Ao romper com a tradição dualista predominante no pensamento ocidental, Espinosa oferece bases teóricas fundamentais para compreender a afetividade como elemento central da vida psíquica e da ação humana. Para o filósofo, o ser humano não é constituído por uma mente racional que governa um corpo passivo, mas por uma unidade

indivisível na qual pensamento e extensão se expressam de maneira simultânea e integrada. Essa compreensão permite superar leituras fragmentadas da subjetividade humana e possibilita pensar o desenvolvimento como processo integral, no qual emoção, pensamento e ação constituem uma unidade dinâmica.

No interior dessa concepção, Espinosa define os afetos como modificações produzidas no corpo e na mente em decorrência dos encontros que o indivíduo estabelece com outros corpos e com o ambiente ao seu redor. Em sua obra *Ética*, o autor afirma que os afetos correspondem às “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (ESPINOSA, 2008, p. 163). Essa definição evidencia que os afetos não se limitam a estados subjetivos internos, mas constituem transformações reais na capacidade de ação do sujeito diante das experiências vividas.

A partir dessa perspectiva, as emoções deixam de ser compreendidas como reações meramente psicológicas ou biológicas e passam a ser interpretadas como variações da potência de agir do indivíduo. Isso significa que cada experiência emocional influencia diretamente a capacidade do sujeito de se movimentar, agir, interagir, aprender e transformar sua realidade. A afetividade, portanto, assume papel regulador da ação humana, interferindo continuamente na forma como o indivíduo responde aos estímulos do ambiente e se posiciona diante das situações que vivencia.

No centro da filosofia espinosana encontra-se o conceito de **conatus**, entendido como o esforço fundamental de todo ser para perseverar em sua própria existência. Segundo Espinosa, todo ser busca naturalmente conservar-se e expandir sua potência de existir, sendo essa tendência inerente à própria essência da vida. Como afirma o filósofo, “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (ESPINOSA, 2008, p. 105). Esse esforço contínuo de autopreservação manifesta-se no ser humano como desejo, impulso e motivação para agir, sendo diretamente influenciado pelos afetos experimentados ao longo da vida.

Nesse sentido, as emoções exercem influência decisiva sobre o conatus, podendo fortalecê-lo ou enfraquecê-lo. Quando um indivíduo vivencia encontros que produzem afetos positivos, sua potência de agir é ampliada, favorecendo estados de entusiasmo, engajamento, criatividade e iniciativa. Em contrapartida, quando vivencia experiências

que produzem afetos negativos, sua potência tende a ser reduzida, gerando retração, sofrimento, insegurança e passividade. Dessa forma, os afetos regulam continuamente a disposição do sujeito para agir sobre o mundo e sobre si mesmo.

Espinosa sistematiza essa dinâmica ao distinguir dois afetos fundamentais: alegria e tristeza. Para o filósofo, a alegria corresponde à passagem de um estado de menor perfeição para um estado de maior perfeição, enquanto a tristeza representa o movimento inverso. Em suas palavras, “a alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior. A tristeza, ao contrário, é a passagem do homem de uma perfeição maior para uma menor” (ESPINOSA, 2008, p. 141). Importa destacar que, nessa formulação, perfeição não possui sentido moral ou idealizado, mas refere-se ao grau de potência de agir do sujeito.

Essa distinção possui implicações extremamente relevantes para a compreensão da aprendizagem. Quando o sujeito vivencia experiências associadas à alegria — entendida como ampliação da potência de agir — tende a aproximar-se da atividade, envolver-se com maior intensidade e demonstrar maior disposição para explorar, experimentar e aprender. Em contrapartida, quando vivencia experiências associadas à tristeza — entendida como diminuição da potência — tende a afastar-se das situações que produzem sofrimento, evitando o contato com aquilo que lhe provoca desconforto ou insegurança.

No campo educacional, essa lógica permite compreender que a aprendizagem não depende exclusivamente de fatores intelectuais, mas está diretamente relacionada às experiências afetivas associadas ao ato de aprender. Um aluno que vivencia o ambiente escolar como espaço de acolhimento, reconhecimento e valorização tende a desenvolver vínculos positivos com o conhecimento, sentindo-se mais seguro para participar, questionar, errar e persistir diante das dificuldades. Por outro lado, experiências escolares marcadas por humilhação, medo, fracasso recorrente ou desvalorização tendem a produzir afetos negativos que reduzem a potência de agir do estudante, comprometendo sua motivação e seu envolvimento com o processo educativo.

Essa interpretação aproxima-se das reflexões de Vigotski e Wallon ao evidenciar que a aprendizagem não pode ser dissociada das experiências emocionais vividas pelo sujeito. Entretanto, Espinosa contribui de maneira singular ao fornecer uma base

ontológica para compreender por que determinadas experiências favorecem o desenvolvimento enquanto outras o dificultam: elas ampliam ou restringem concretamente a potência de agir do indivíduo.

Além disso, Espinosa afirma que os afetos não emergem espontaneamente do interior do sujeito, mas resultam das relações concretas estabelecidas com o meio. Isso significa que os estados emocionais não são exclusivamente internos ou individuais, mas produzidos na interação entre sujeito e ambiente. Como afirma o filósofo, “os homens são necessariamente afetados de diferentes maneiras pelos objetos exteriores” (ESPINOSA, 2008, p. 129). Tal compreensão reforça a ideia de que a afetividade não pode ser compreendida isoladamente, pois está sempre vinculada às condições objetivas, sociais e relacionais nas quais o sujeito se encontra inserido.

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante no contexto educacional, pois evidencia que os afetos vividos pelos alunos no ambiente escolar não decorrem exclusivamente de características individuais, mas são produzidos nas relações pedagógicas, nas práticas institucionais e nas formas de interação estabelecidas em sala de aula. Assim, professores, colegas, metodologias de ensino e práticas avaliativas participam ativamente da constituição dos afetos que atravessam a experiência escolar.

Ao discutir essa dinâmica, Sawaia (2009), inspirada em Espinosa, destaca que a potência de agir dos indivíduos está diretamente relacionada à qualidade das relações sociais que estabelecem. Segundo a autora, “a potência de ação cresce ou diminui conforme a qualidade dos encontros que o sujeito estabelece com o mundo” (SAWAIA, 2009, p. 364). Essa afirmação reforça que o desenvolvimento humano não depende apenas de capacidades individuais, mas da natureza das experiências vividas e das relações estabelecidas ao longo da trajetória do sujeito.

Dessa forma, pensar a aprendizagem a partir da teoria dos afetos implica compreender que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas também produzir condições relacionais e emocionais que favoreçam encontros potencializadores entre o aluno e o conhecimento. A aprendizagem significativa ocorre quando o objeto de conhecimento deixa de ser percebido como ameaça ou obrigação e passa a ser vivenciado como possibilidade de expansão, descoberta e crescimento.

Portanto, a teoria espinosana dos afetos oferece importante contribuição para a compreensão da aprendizagem ao demonstrar que as emoções exercem influência direta sobre a potência de agir dos sujeitos, regulando sua disposição para aprender, participar e transformar sua realidade. Mais do que estados subjetivos passageiros, os afetos constituem forças estruturantes da ação humana, interferindo diretamente no modo como os indivíduos se relacionam com o conhecimento e com o mundo.

Assim, compreender a aprendizagem a partir da teoria dos afetos significa reconhecer que todo processo educativo é, simultaneamente, cognitivo e afetivo, e que o sucesso da aprendizagem depende não apenas da capacidade intelectual do aluno, mas também da qualidade emocional das experiências que atravessam sua trajetória escolar. Nesse sentido, pensar uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito exige considerar não apenas o que se ensina, mas sobretudo como os sujeitos são afetados pelas experiências de ensino que vivenciam.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A compreensão da afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e como elemento intrinsecamente articulado à cognição exige uma revisão crítica das práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas no ambiente escolar. Se aprender não corresponde a um processo exclusivamente intelectual, mas a uma experiência integral que mobiliza simultaneamente pensamento, emoção, motivação e relações sociais, então a escola não pode limitar sua atuação à mera transmissão de conteúdos formais. Torna-se necessário compreender o espaço escolar como ambiente relacional complexo, no qual diferentes experiências afetivas são produzidas continuamente e influenciam diretamente a maneira como os sujeitos se vinculam ao conhecimento, aos outros e a si mesmos.

Historicamente, a instituição escolar foi organizada a partir de um modelo racionalista e disciplinador, centrado na valorização da ordem, da obediência e da transmissão sistemática de conteúdos. Nesse modelo, os aspectos emocionais do processo educativo foram frequentemente negligenciados ou tratados como elementos exteriores ao ato de aprender. Entretanto, à medida que se consolidam perspectivas teóricas que reconhecem a indissociabilidade entre emoção e cognição, torna-se evidente que tal

modelo mostra-se insuficiente para responder às demandas de uma educação comprometida com a formação integral do sujeito.

Nesse sentido, compreender a escola como espaço de aprendizagem implica reconhecê-la também como espaço de produção de experiências emocionais. O ambiente escolar é permeado por relações interpessoais, expectativas, conflitos, sentimentos de pertencimento, frustrações, reconhecimentos e experiências de sucesso ou fracasso que produzem impactos significativos sobre a constituição subjetiva dos estudantes. Como afirma Mahoney (2003), é necessário que “a escola tome consciência do que ela oferece às crianças como modo de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar com a cultura e com as pessoas” (MAHONEY, 2003, p. 11). Tal afirmação evidencia que a escola não transmite apenas conteúdos curriculares, mas também modos de sentir, de pensar e de existir socialmente.

A qualidade das experiências afetivas produzidas no ambiente escolar influencia diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento. Quando o espaço educativo promove relações marcadas por acolhimento, respeito, escuta e valorização das singularidades, cria-se um ambiente emocionalmente seguro que favorece a participação ativa, a curiosidade intelectual e a disposição para aprender. Em contrapartida, quando o ambiente escolar se estrutura a partir de relações autoritárias, práticas punitivas ou interações desumanizadas, tende a produzir sentimentos de medo, ansiedade, inadequação e afastamento em relação ao conhecimento.

Nesse contexto, o professor assume papel central na mediação afetiva da aprendizagem. Para além de transmissor de conteúdos, o docente constitui importante mediador das relações que os estudantes estabelecem com o saber, sendo suas escolhas pedagógicas capazes de fortalecer ou fragilizar os vínculos afetivos dos alunos com os objetos de conhecimento. Conforme destacam Leite e Tassoni (2002), todas as decisões pedagógicas tomadas pelo professor possuem implicações afetivas diretas, influenciando a forma como os estudantes percebem e experienciam o processo de aprendizagem.

Isso significa que o planejamento, a metodologia adotada, a forma de condução das atividades, os processos avaliativos e até mesmo a postura relacional do professor diante da turma interferem diretamente na constituição dos vínculos emocionais estabelecidos pelos estudantes com o ambiente escolar. A prática pedagógica, portanto, nunca é neutra

do ponto de vista afetivo: toda ação docente produz efeitos emocionais que impactam a relação do aluno com o conhecimento.

Wallon (1975) já destacava que a afetividade exerce função estruturante nas relações humanas, sendo elemento essencial na constituição dos vínculos interpessoais e na formação da personalidade. No contexto escolar, essa compreensão reforça que a relação professor-aluno não se restringe à mediação técnica do conteúdo, mas envolve também a construção de vínculos humanos significativos, capazes de favorecer o desenvolvimento emocional e intelectual do estudante. Segundo o autor, a criança aprende melhor quando se sente reconhecida, acolhida e emocionalmente segura no ambiente em que está inserida.

Essa segurança afetiva desempenha papel decisivo na aprendizagem, pois interfere diretamente sobre a motivação e sobre a disposição interna do aluno para enfrentar desafios cognitivos. Fonseca (2016), ao abordar a relação entre emoções e aprendizagem sob a ótica neuropsicopedagógica, afirma que “só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona de forma integrada, permitindo que as emoções abram caminho para as cognições” (FONSECA, 2016, p. 369). Isso demonstra que ambientes emocionalmente hostis comprometem não apenas o bem-estar subjetivo dos estudantes, mas também seu funcionamento cognitivo, afetando atenção, memória, concentração e capacidade de resolução de problemas.

Dessa forma, promover uma educação afetivamente significativa não significa simplesmente tornar o ambiente escolar mais agradável ou acolhedor, mas reconhecer que as condições emocionais do processo educativo interferem diretamente sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento humano. Trabalhar com afetividade implica estruturar práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, o pertencimento, a participação ativa e a valorização das singularidades dos estudantes.

Outro aspecto central dessa discussão refere-se à necessidade de compreender o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem. Em muitos contextos escolares, o erro ainda é tratado como sinal de incapacidade, incompetência ou fracasso, sendo frequentemente acompanhado de punições simbólicas ou constrangimentos que produzem intensos afetos negativos nos estudantes. Tal abordagem tende a gerar medo,

ansiedade e insegurança, comprometendo significativamente o engajamento intelectual dos alunos.

Em contrapartida, práticas pedagógicas que reconhecem o erro como oportunidade de construção do conhecimento favorecem a criação de ambientes emocionalmente mais seguros e intelectualmente mais estimulantes. Quando o aluno compreende que errar faz parte do processo de aprender, sente-se mais livre para experimentar, questionar, testar hipóteses e participar ativamente das atividades propostas. Nessa perspectiva, o erro deixa de ser fonte de humilhação para tornar-se instrumento de reflexão e crescimento.

Além disso, a valorização da autonomia e da criatividade dos estudantes constitui importante estratégia de fortalecimento dos vínculos afetivos com a aprendizagem. Werebe e Nadel-Brulfert (1986) defendem que educar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas valorizar o estudante como sujeito ativo, criativo e capaz de participar criticamente da construção do saber. Segundo as autoras, não basta valorizar o conteúdo ensinado; é necessário valorizar também o indivíduo que aprende, reconhecendo sua capacidade de questionar, interpretar e criar.

Essa perspectiva encontra ressonância em Wallon (1972), ao afirmar que “indivíduos originais são os que sabem distinguir as inadequações entre os esquemas aceitos e a realidade” (WALLON, 1972, p. 7). Tal afirmação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem não apenas a reprodução mecânica do conhecimento, mas o pensamento crítico, a criatividade e a construção autônoma de significados.

No contexto educacional contemporâneo, pensar a afetividade também implica reconhecer a diversidade de sujeitos que compõem o ambiente escolar e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças individuais. Cada aluno possui uma trajetória singular, marcada por experiências afetivas, culturais e sociais distintas, que influenciam diretamente sua forma de aprender e de se relacionar com a escola. Assim, práticas pedagógicas uniformizadoras tendem a ignorar as especificidades subjetivas dos estudantes, dificultando a construção de experiências significativas de aprendizagem.

Diante disso, uma pedagogia comprometida com a afetividade deve considerar o aluno em sua integralidade, reconhecendo-o como sujeito histórico, emocional, cognitivo

e social. Isso implica compreender que ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que o estudante estabeleça relações positivas com o conhecimento, com os outros e consigo mesmo.

Portanto, as implicações pedagógicas da afetividade no contexto educacional revelam que não existe neutralidade emocional no processo de ensino-aprendizagem. Toda prática pedagógica produz efeitos afetivos, e tais efeitos interferem diretamente sobre o modo como os estudantes vivenciam a escola e constroem sua relação com o conhecimento. Nesse sentido, pensar uma educação verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito exige reconhecer que ensinar é, também, afetar — e que a qualidade dessas afetações pode favorecer ou limitar significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, buscou-se analisar a afetividade como elemento estruturante do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem, evidenciando que sua influência ultrapassa a dimensão subjetiva e emocional frequentemente atribuída ao termo, constituindo-se como fator central na organização da atividade psíquica, na formação da personalidade e na relação do sujeito com o conhecimento. A partir das contribuições teóricas de Henri Wallon, Lev Vigotski e Baruch de Espinosa, foi possível compreender que a afetividade não representa um componente secundário ou complementar da aprendizagem, mas uma dimensão intrinsecamente articulada aos processos cognitivos, sociais e culturais que permeiam a constituição humana.

Inicialmente, demonstrou-se que a afetividade deve ser compreendida como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, uma vez que atravessa os modos de sentir, pensar, agir e significar o mundo. Longe de se restringir a manifestações emocionais momentâneas, a afetividade revelou-se como campo complexo de experiências subjetivas que regula comportamentos, motivações, desejos e formas de interação social. Nesse sentido, compreender o desenvolvimento humano exige abandonar perspectivas reducionistas e reconhecer que o sujeito se constitui a partir da integração entre corpo, emoção, pensamento e relações sociais, sendo impossível analisar

qualquer uma dessas dimensões de forma isolada sem comprometer a compreensão da totalidade da experiência humana.

Em seguida, verificou-se que a relação entre afetividade e cognição constitui elemento fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem. As contribuições de Wallon e Vigotski evidenciaram que pensamento e emoção não se desenvolvem de forma paralela ou independente, mas em permanente articulação funcional, influenciando-se mutuamente ao longo de toda a vida. O pensamento, conforme discutido, não emerge de uma racionalidade abstrata e autônoma, mas de uma base afetivo-motivacional composta por interesses, desejos, necessidades e emoções que impulsionam a atividade mental. Dessa forma, aprender não significa apenas processar intelectualmente informações, mas mobilizar integralmente o sujeito em suas dimensões emocionais, cognitivas e sociais.

Posteriormente, a teoria dos afetos de Espinosa permitiu aprofundar essa discussão ao oferecer base filosófica para compreender as emoções como variações da potência de agir do sujeito diante dos encontros que estabelece com o mundo. A partir dessa perspectiva, foi possível entender que as experiências emocionais interferem diretamente na disposição do indivíduo para agir, participar, aprender e transformar sua realidade. Afetos positivos tendem a ampliar a potência de agir, favorecendo estados de abertura, engajamento e envolvimento ativo, enquanto afetos negativos tendem a reduzi-la, produzindo retração, insegurança e afastamento. Tal compreensão reforça a ideia de que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado às experiências afetivas vivenciadas pelo sujeito, uma vez que a forma como o indivíduo é afetado pelo ambiente interfere decisivamente sobre sua disposição para aprender.

No âmbito educacional, essa discussão revelou que a escola não constitui mero espaço de transmissão de conteúdos, mas ambiente relacional complexo, no qual são produzidas continuamente experiências emocionais que influenciam a maneira como os estudantes se vinculam ao conhecimento. A aprendizagem mostrou-se, portanto, profundamente dependente da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente das mediações pedagógicas realizadas pelo professor, cuja atuação interfere diretamente na construção dos vínculos afetivos dos alunos com os objetos de conhecimento. Assim, práticas pedagógicas autoritárias, desumanizadas ou

emocionalmente violentas tendem a comprometer o desenvolvimento e a aprendizagem, enquanto relações pautadas no acolhimento, no respeito, na escuta e na valorização das singularidades favorecem o fortalecimento da autonomia, da confiança e do engajamento intelectual dos estudantes.

Diante disso, torna-se evidente que pensar a educação contemporânea exige superar modelos pedagógicos centrados exclusivamente na racionalidade técnica e na transmissão mecânica de conteúdos, avançando para uma compreensão mais ampla do processo educativo, que reconheça o estudante como sujeito integral, histórico, social e afetivo. Isso implica compreender que ensinar não significa apenas apresentar conhecimentos sistematizados, mas também criar condições para que os estudantes estabeleçam relações emocionalmente significativas com aquilo que aprendem, produzindo sentidos positivos em relação ao conhecimento e fortalecendo sua disposição interna para aprender.

Ademais, refletir sobre a afetividade na educação implica reconhecer que toda prática pedagógica produz efeitos emocionais, ainda que nem sempre de forma intencional ou consciente. Não existe neutralidade afetiva na prática educativa: toda escolha metodológica, toda forma de avaliação, toda interação entre professor e aluno e toda organização do ambiente escolar produzem impactos sobre a subjetividade discente, podendo fortalecer ou fragilizar sua relação com o processo educativo. Assim, compreender a centralidade da afetividade na aprendizagem significa também reconhecer a responsabilidade ética e pedagógica da escola na construção de ambientes emocionalmente seguros, humanizados e potencializadores do desenvolvimento.

Por fim, conclui-se que a afetividade deve ser entendida como dimensão indispensável à compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem, constituindo elemento estruturante da atividade psíquica e da relação do sujeito com o mundo. Ao reconhecer que aprender envolve simultaneamente emoção, pensamento, motivação e interação social, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral do indivíduo, capazes de articular desenvolvimento intelectual e emocional de maneira inseparável. Nesse sentido, uma educação verdadeiramente emancipadora exige não apenas ensinar conteúdos, mas promover experiências que ampliem a potência de agir dos sujeitos, favorecendo sua

autonomia, seu desenvolvimento pleno e sua participação crítica e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *Henri Wallon – Psicologia e Educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 3, n. 102, p. 365-384, 2016.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2003.
- MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016.
- MOY, N. A afetividade na relação professor-aluno. *Revista de Educação do IDEAU (REI)*, v. 4, n. 8, 2009.
- PINO, A. *A Afetividade e vida de relação*. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 2000. (mimeo).
- SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.
- SMÍRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicologia*. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.
- WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Org.). *Henri Wallon: psicologia*. São Paulo: Ática, 1986.