



**A SOCIOAFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA EM UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA**

*SOCIO-EMOTIONAL ASPECTS IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP:  
CONTRIBUTIONS TO HUMAN DEVELOPMENT IN AN EXPERIENTIAL ACCOUNT*

Edson Leão dos Santos. Professor da rede municipal de Itaberaba. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Básico e Superior pelo Centro Universitário UniFatecie. Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

edsonlevine@gmail.com

Ana Vitória Lima Ferreira. Mestre e Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduada em Psicologia pela UEFS.

anavitoriapsicologia@gmail.com

Denize Pereira de Azevedo Freitas. Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutora em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

dpafreitas@uefs.br

**RESUMO**

A socioafetividade no contexto escolar tem se mostrado um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem e na formação humana dos estudantes. Este estudo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada por um professor da rede pública no município de Feira de Santana – BA, destacando as contribuições da relação socioafetiva entre professor e estudante no ambiente escolar. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da observação participante em turmas dos ensinos fundamental e médio, no período de julho de 2025 a janeiro de 2026. As intervenções pedagógicas priorizaram

**ABSTRACT**

*Socio-affectivity in the school context has proven to be a fundamental element in the teaching-learning process and in the human development of students. This study aims to report the experience of a public school teacher in the city of Feira de Santana – Bahia, highlighting the contributions of the socio-affective relationship between teacher and student in the school environment. This is a qualitative experience report, developed through participant observation in elementary and high school classes, from July 2025 to January 2026. The pedagogical interventions prioritized strategies focused on*

estratégias voltadas à escuta sensível, ao diálogo e ao fortalecimento de vínculos, evidenciando questões relacionadas à autoestima, relações familiares, inclusão social e saúde emocional dos estudantes. Os resultados apontam que a construção de relações baseadas na empatia, respeito e acolhimento favorece o engajamento dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a aprendizagem significativa. Conclui-se que a socioafetividade deve ser compreendida como um eixo estruturante da prática pedagógica, sendo essencial para a formação integral dos sujeitos e para a construção de um ambiente escolar mais humano e inclusivo.

**Palavras-chave:** socioafetividade; relação professor-estudante; formação humana; aprendizagem; escola.

*active listening, and the strengthening of interpersonal bonds, revealing issues related to self-esteem, family relationships, social inclusion, and students' emotional health. The results indicate that building relationships based on empathy, respect, and support enhances student engagement, contributing to the development of socio-emotional skills and meaningful learning. It is concluded that socio-affectivity should be understood as a structuring axis of pedagogical practice, being essential for the integral development of individuals and for the construction of a more humanized and inclusive school environment.*

**Keywords:** socio-affectivity; teacher-student relationship; human development; learning; school.

---

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Pensar na socioafetividade no contexto escolar é entender que as relações sociais e emocionais constituídas nesse ambiente vão além do contato físico (Galvão, 2001) e abarcam, também, a capacidade de se colocar diante da vida e do outro, compreendendo suas emoções nos contextos sociais.

Nesse sentido, a relação entre professor e estudante muitas vezes é vista como um vínculo que se resume apenas ao que ocorre dentro dos muros escolares, – onde o professor ministra o conteúdo programado para a aula e, logo após, finaliza o contato – desconsiderando o contexto socioemocional ali construído (Dayrell, 1996). Isso padroniza a ideia de que os limites do processo de ensino e aprendizagem se restringem ao campo da educação formal/institucional.

Compreender os gestos, comportamentos, gostos, ações ou outras características do estudante ajuda o professor não apenas a desenvolver estratégias e habilidades para o ensino, mas também, a desvendar situações vivenciadas no contexto familiar, nas relações entre amigos, no lazer e demais esferas sociais em que se encontra.

Tassoni e Leite (2011, p. 90) abordam, em seu estudo sobre as emoções e sentimentos na aprendizagem escolar, que:

[...] a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que influenciam a aprendizagem, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos.

Nessa mesma perspectiva, Novais e Fernandez (2017), ao abordarem a influência da postura adotada pelo professor em sala de aula, apontam que suas ações são capazes de criar (ou não) um ambiente favorável à aprendizagem e à boa convivência entre os estudantes. Dessa forma, é perceptível que a formação dos professores precisa estar embasada não apenas nas necessidades formativas tradicionais/institucionais, mas também nas características biopsicossociais, ampliando o seu repertório formativo (Garritz; Mellado, 2014; Álvarez *et al.*, 2015).

Sabe-se que, no ambiente escolar, o professor exerce diversas funções, dentre elas – e talvez a principal – a de ministrar o conteúdo programado e avaliar se o mesmo foi absorvido e compreendido pela turma, demonstrando que as estratégias e a metodologia utilizadas alcançaram os objetivos da aula, seja por meio convencional ou com a utilização de outras tecnologias, como, por exemplo, o uso de telefones celulares e *tablets* (Rodrigues; Segundo; Ribeiro, 2018; Timbane; Axt; Alves, 2015).

Neste estudo, não buscamos focar no conteúdo formal propriamente dito, mas em contextualizar a experiência e demonstrar que a socioafetividade vai além dos padrões constituídos no ensino e aprendizagem dos estudantes (Barvinski, 2017), pois a empatia e a escuta afetiva têm a capacidade de transformar o contexto em que o estudante se encontra, ressignificando o seu modo de pensar e agir diante do novo e dos desafios da vida, tornando-o mais reflexivo e crítico perante a fase em que se encontra (Santos *et al.*, 2025).

Tassoni e Leite (2013) trazem no seu estudo uma perspectiva da afetividade no processo de ensino e aprendizagem através da teoria Walloniana, em que abordam as ações e o modo como os professores agem na sala de aula e como isso influencia o ensino e a sua relação com os estudantes.

Henri Wallon é um teórico importante pela criação da teoria da afetividade nas relações do contexto educacional, com uma gama de estudos publicados sobre o tema, nos quais aborda a integração entre os aspectos cognitivos, afetivos e motores no desenvolvimento humano, propondo a teoria psicogenética, focada na formação integral do ser/criança (Bezerra, 2006; Canuto, 2020; Ferreira; Acioly-Régner, 2010; Mahoney; Almeida, 2005; Pereira *et al.*, 2017). Nesta experiência aqui relatada, a afetividade também se constituiu como um objeto fundamental no processo do desenvolvimento humano.

Diante desse contexto, o estudo busca responder à seguinte questão: de que forma a relação socio-afetiva entre professor e estudante contribui para a formação humana no ambiente escolar? Assim, este estudo tem como objetivo relatar e analisar uma experiência pedagógica, evidenciando as contribuições da socioafetividade na relação professor-estudante para a formação humana.

## **METODOLOGIA**

No que tange ao pressuposto metodológico, trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, o qual busca combinar a teoria e a prática nos diversos campos de atuação (Miranda *et al.*, 2022). Por se tratar de relato de experiência sem identificação dos participantes, foram respeitados os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, preservando o anonimato dos estudantes.

Quanto às técnicas para obtenção dos dados, na elaboração deste artigo foi utilizada a observação participante em intervenções de uma vivência profissional em uma escola estadual no município de Feira de Santana (FSA), Bahia (BA), entre julho de 2025 e janeiro de 2026.

As intervenções ocorreram no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Alice Figueredo dos Santos (CETIPAAFS), antigo Colégio Estadual Polivalente, localizado na Avenida João Durval Carneiro, s/n, bairro Brasília, no município de FSA-BA. Durante o período de experiência, a instituição ofertou algumas modalidades de ensino, tais como: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional e

Tecnológica e Educação Regular (ensino fundamental anos finais, ensino médio e regularização fluxo).

Quanto aos profissionais que integram a equipe da unidade escolar, a mesma é composta por uma diretora, vice-diretor, professores (diversas áreas), coordenadores, psicopedagogos, articuladora escolar, secretário(a), merendeiras, nutricionistas, auxiliar de serviços gerais e porteiros. A forma de contratação desses profissionais varia de acordo com a sua formação educacional e processo de contratação, que vai do ensino médio ao superior através de concurso público, Processo Seletivo Simplificado (PSS) – REDA e empresa terceirizada.

Ressaltamos que esta experiência aqui relatada ocorreu durante um regime de contratação de um PSS – REDA EMERGENCIAL, com duração de 6 (seis) meses e carga horária de 20h/semanais (aulas oficiais) mais 11h/semanais (aulas extras), no qual, o professor substituto da vaga iniciou as atividades no segundo semestre do ano letivo.

As turmas em que as experiências ocorreram foram os 7º e 8º ano do Ensino Fundamental (EF), abis finais; 1º e 2º ano do Ensino Médio (EM) e no 1º ano Técnico em Administração (TEC ADM). As aulas aconteciam das segundas às sextas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, com duração de 50 (cinquenta) minutos. Vale ressaltar que, nas turmas do 7º ano, a disciplina desenvolvida era Educação Científica; já nas demais (8º ano EF, 1º e 2º ano EM, 1º TEC ADM), a disciplina era Educação Física.

Em relação ao público das ações desenvolvidas, os estudantes das turmas do 7º e 8º ano tinham entre 12 (doze) e 14 (catorze) anos de idade, e sua prevalência era do sexo feminino. Já as turmas dos 1º e 2º ano tinham idades entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, com a prevalência também do sexo feminino.

No que se refere à aplicação dos conteúdos, o professor, em seu primeiro dia de atuação, adotou uma abordagem diagnóstica inicial com as turmas, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios já consolidados e estabelecer vínculos pedagógicos com os estudantes. Nesse contexto, foi desenvolvida a denominada “dinâmica do espelho”, orientada para o estímulo ao autoconhecimento e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

A atividade consistiu na apresentação de um espelho escondido em uma caixa. Cada estudante, ao visualizar a própria imagem, era instigado a refletir criticamente e responder a questões direcionadoras, tais como: “Quem é essa pessoa?”, “Quais são suas principais qualidades e fragilidades?” e “De que maneira a disciplina pode contribuir para sua formação humana e profissional?”. Essa estratégia metodológica favoreceu a construção de um ambiente reflexivo, promovendo o autorreconhecimento e o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o professor empregou uma estratégia didático-pedagógica baseada na utilização de um dispositivo composto por uma caixa contendo um espelho e um equipamento sonoro. Mediante sinal previamente estabelecido, a caixa era circulada entre os estudantes, organizados em formato de círculo, enquanto uma canção era reproduzida. No momento da interrupção do estímulo sonoro, o discente que estivesse em posse do objeto era convidado a responder às questões anteriormente propostas. O procedimento foi reiterado até que todos os participantes tivessem a oportunidade de se expressar.

Observou-se que alguns estudantes manifestaram respostas emocionais durante a atividade, evidenciando, por meio de seus relatos, níveis significativos de engajamento, coragem e confiança ao compartilharem aspectos pessoais e subjetivos com o grupo. Ademais, o aparente estranhamento inicial frente à proposta metodológica, associado à euforia decorrente do processo de autodescoberta e reconhecimento das emoções próprias e dos pares, revelou-se um elemento central para a compreensão das especificidades, demandas e dinâmicas socioculturais das turmas envolvidas.

Logo, seguindo a programação dos conteúdos, no primeiro e segundo mês de experiência (julho e agosto) foram trabalhadas algumas atividades que instigaram nos estudantes algumas competências, como o pensamento científico, crítico e criativo; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; e comunicação. Durante esse período, observou-se que alguns estudantes estavam com algumas dificuldades de aprendizagem, e buscavam se recuar nas aulas e se insolar dos demais colegas. Também nessa etapa, aconteceu a finalização do II ciclo do ano letivo.

Já no III ciclo, de setembro a dezembro, os conteúdos trabalhados enfatizaram as competências da argumentação, trabalho e projeto de vida, repertório cultural, responsabilidade e cidadania. Nessa etapa, notou-se que a relação do professor e dos estudantes estava mais confiante e fortalecida, pois se percebeu que os educandos buscavam compartilhar situações pessoais, familiares e sociais em busca de acolhimento e conselhos para lidarem com os obstáculos surgidos.

Além disso, destaca-se que os materiais utilizados nas aulas durante o período de intervenção eram satisfatórios e supriam as necessidades do ensino. A escola possui uma estrutura adequada, com quadra esportiva, campo de futebol, laboratório humano e de computação, biblioteca, e diversos materiais esportivos (bolas esportivas diversas, cones, arcos, coletes, uniformes, chuteiras, entre outros).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As emoções constituem um componente intrínseco à experiência humana, emergindo da interação dinâmica entre fatores internos (biológicos e psicológicos) e estímulos externos (ambientais e sociais). Tais interações desencadeiam uma ampla gama de estados afetivos que, ao longo do desenvolvimento, contribuem para a formação e consolidação da identidade emocional do indivíduo (Berndt, 2024). Nesse sentido, torna-se imprescindível, nos diversos contextos sociais, a análise dos elementos que modulam as respostas emocionais, com especial atenção ao ambiente escolar, como espaço privilegiado de desenvolvimento socioemocional.

A dinâmica desenvolvida no primeiro mês de experiência baseou-se em uma atividade de diagnóstico para o entendimento do contexto das turmas, além dos conteúdos didáticos planejados para o ciclo. Nesse primeiro momento, surgiram alguns temas transversais, tais como: estética corporal, relacionamento familiar, inclusão social, *bullying*, preconceito e racismo, os quais foram manifestados em falas como: “[...] apesar de eu me achar bonita, já me chamaram de macaca [...]”, “[...] um dia, na escola, me chamaram de *Olívia Palito* [...]”, “[...] meus pais não me dão muita atenção em casa, mal vejo eles [...]”, “[...] meus amigos, às vezes, me excluem das brincadeiras e conversas [...]”, entre outros relatos. Essas respostas foram

fundamentais para que o professor pudesse intervir por meio de uma educação baseada no cuidado, no olhar e na escuta afetiva, proporcionando aos estudantes uma formação humana integrada.

Posteriormente, foi relatado pela coordenação da escola ao professor que havia casos especiais de estudantes acompanhados pelos psicopedagogos da sala de recursos, diante da identificação de diagnósticos como Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista, Dislexia e Discalculia, Depressão, Transtornos Mentais Comuns e Transtornos Ansiosos. Esses profissionais realizavam trabalhos específicos, como: leitura, escrita, atividades de concentração, coordenação motora fina, atividades de cálculos, entre outras, conforme as necessidades dos educandos.

No segundo mês, as participações das turmas nas aulas foram ativas. Nesse momento, as estratégias de levar o conteúdo programado para a aula de forma simples, didática e de fácil absorção foi um diferencial importante para ganhar, aos poucos, a atenção e confiança dos estudantes, pois, atualmente, as crianças e adolescentes estão vivendo uma cultura acelerada e simplificada da vida (Momo, 2014).

Devido às mudanças que a sociedade vem sofrendo, com um mundo mais tecnológico e prático, esse reflexo social se manifesta na vida e nas emoções dos estudantes. O uso de celular sem autorização durante as aulas é um exemplo que constatamos durante a experiência, mesmo com a Lei 15.100/2025, que proíbe o uso de equipamentos eletrônicos nas escolas públicas e privadas com o intuito de proteger a saúde física, mental e psíquica das crianças e adolescentes.

No terceiro e quarto mês, o professor foi notando uma aproximação dos estudantes com os conteúdos planejados nas aulas e a confiança e liberdade de tratar de alguns assuntos pessoais que extrapolavam os muros da escola. Alguns exemplos de falas dos educandos, como: “[...] *estou passando por uma situação difícil em casa e minha mãe não me entende [...]*”; “[...] *estou triste e confusa com meu relacionamento [...]*”; “[...] *minha amiga está passando por um problema e não sei como ajudar ela [...]*”; “[...] *a escola poderia escutar mais as nossas necessidades [...]*”; “[...] *fui traída e não estou conseguindo lidar com essa situação [...]*”, entre outras, são

reflexos dos contextos sociais em que os educandos se encontravam, em que buscavam “desabafar” ou até mesmo pedir ajuda e conselhos.

As influências e barreiras encontradas na vida, em quaisquer esferas sociais, afetam diretamente as relações biopsicossociais que temos diante da realidade humana. Com o apoio que alguns estudantes obtiveram do professor durante essa experiência, notou-se, através do diálogo, que os mesmos ficaram mais entusiasmados, felizes e despreocupados, demonstrando amadurecimento, autonomia e confiança em si próprios.

No quinto mês, já finalizando o III ciclo do ano letivo, o vínculo entre o professor e as turmas estava concretizado em uma formação socioemocional. A confiança de compartilhar, pedir ajuda, ajudar o próximo e compreender a importância do diálogo foram exemplos notáveis durante essa vivência. Assim, além dos conteúdos institucionais trabalhados com eles havia, também, uma formação humana. Saber escutar as necessidades dos estudantes e compreendê-las foi um ponto crucial para que o professor pudesse criar um ambiente mais afetivo e acolhedor, dando a chance aos mesmos de expressarem os seus sentimentos e, assim, poder ajudá-los.

No sexto mês, ocorreram as férias escolares e não houve mais o contato com os estudantes.

Diante dos achados apresentados, torna-se possível aprofundar a análise à luz dos referenciais teóricos discutidos neste estudo. Os relatos dos estudantes, marcados por questões relacionadas à autoestima, conflitos familiares, exclusão social e preconceito, evidenciam que o espaço escolar se configura como um ambiente permeado por múltiplas vivências sociais, conforme destaca Dayrell (1996), ao compreender a escola como um espaço sociocultural dinâmico e heterogêneo.

Nesse contexto, a postura adotada pelo professor, pautada na escuta sensível e no acolhimento, aproxima-se da perspectiva da “pedagogia do encontro”, proposta por Santos *et al.* (2025), na qual o vínculo interpessoal, o reconhecimento e o diálogo constituem elementos fundamentais para uma formação humanizada. Tal prática favoreceu a construção de um ambiente de confiança, no qual os estudantes se sentiram seguros para expressarem sentimentos, angústias e experiências pessoais, fortalecendo sua participação no processo educativo.

Ademais, os resultados observados dialogam com a teoria da afetividade de Henri Wallon, conforme discutido por Tassoni e Leite (2013) e Ferreira e Acioly-Régnier (2010), ao evidenciarem a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos e afetivos no desenvolvimento humano. A integração dessas dimensões no contexto pedagógico contribuiu significativamente para o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, bem como para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações sociais contemporâneas, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais. Conforme apontado por Momo (2014), a cultura da imediatividade influencia diretamente os modos de ser e agir das crianças e adolescentes. Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas com o uso inadequado de dispositivos móveis em sala de aula evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a conscientização e o uso crítico dessas tecnologias, em consonância com a legislação vigente.

No que se refere à inclusão, a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis às individualidades. A atuação docente baseada na socioafetividade contribuiu para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso, corroborando as reflexões de Garriz e Mellado (2014) acerca da necessidade de integrar competências emocionais à prática do professor.

Dessa forma, os resultados deste estudo indicam que a relação socioafetiva estabelecida entre professor e estudante consiste em um elemento mediador no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento pessoal e social dos educandos. Evidencia-se, portanto, que práticas pedagógicas fundamentadas na afetividade potencializam a aprendizagem significativa e contribuem para a formação integral dos sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das análises realizadas neste estudo, conclui-se que a socioafetividade constitui um elemento essencial no processo de formação humana no contexto

escolar. A relação estabelecida entre professor e estudante, quando fundamentada na empatia, no respeito e na escuta ativa, revela-se como um fator determinante para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e propício à aprendizagem.

Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas que valorizam as dimensões emocionais dos estudantes favorecem não apenas a assimilação dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, tais como autonomia, autoconhecimento, responsabilidade e capacidade de convivência social. Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a função de transmissor de conhecimento, assumindo também uma dimensão formativa no desenvolvimento integral dos educandos.

Destaca-se, ainda, que estratégias pedagógicas simples, como dinâmicas de interação, momentos de escuta e atividades voltadas ao autoconhecimento, podem gerar impactos significativos na construção de vínculos entre professor e estudante. Tais práticas contribuem para o fortalecimento da confiança e para a criação de um espaço seguro de expressão, no qual os estudantes se sentem acolhidos e valorizados.

Além disso, o estudo reforça a necessidade de uma formação docente que contemple, além dos aspectos técnicos e metodológicos, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Torna-se imprescindível que os professores estejam preparados para lidarem com as complexidades das relações humanas presentes no ambiente escolar, reconhecendo a afetividade como parte integrante do processo educativo.

Por fim, compreende-se que a socioafetividade não deve ser tratada como um elemento complementar, mas como um eixo estruturante da prática pedagógica. Investir em relações mais humanas e empáticas na escola significa contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e preparados para os desafios da vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Verónica García *et al.* *Influencia de las competencias emocionales de docentes de Ciencias Naturales en la adquisición de las habilidades emocionales de*  
Revista inCORPOrAÇÃO, V.4, nº 01, 2026, Feira de Santana, p. 153-165.  
<http://periodicos.uefs.br/index.php/incorporacao/index>

*los estudiante: El caso de un colegio secundario en Costa Rica. Uaricha, Revista de Psicología*, v. 12, n. 29, p. 67-96, 2015.

BARVINSKI, Carla *et al.* Proposta de Modelo Socioafetivo de Aluno para a Recomendação de Estratégias Pedagógicas. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education** (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2017. p. 1637.

BERNDT, Eduardo. O eu, o outro e o nós!: Uma jornada sobre o comportamento do indivíduo, sua relação com o outro e a construção da cultura do coletivo. **Literare Books**, 2024.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista didática sistêmica**, v. 4, p. 20-26, 2006.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola/legislacao>. Acesso em: 20 abr. 2026.

CANUTO, Natalia Oliveira. **Wallon: afetividade no desenvolvimento da criança**. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

GALVÃO, Isabel. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 4, n. supl., 2001.

GARRITZ, Andoni; MELLADO, Vicente. *El conocimiento didáctico del contenido y la afectividad. Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana*, p. 229-264, 2014.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, n. 20, 2005.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 1165-1178, 2017.

MIRANDA, Aricia Gomes *et al.* PUBLICALUNO: Um relato de experiência. **Brazilian Medical Students**, v. 7, n. 10, 2022.

MOMO, Mariangela. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 16, n. 32, 2014.

NOVAIS, Robson Macedo; FERNANDEZ, Carmen. Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química. **Educação Química en Punto de Vista**, v. 1, n. 2, 2017.

PEREIRA, Beatriz Garcia *et al.* **A afetividade no desenvolvimento infantil: contribuições de Wallon.** 2017.

RODRIGUES, Francisco S.; SEGUNDO, Geny Lucia S.; RIBEIRO, Lissiane Maria da S. O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. In: **Congresso sobre Tecnologias na Educação**, p. 111-122. 2018.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos *et al.* Por uma “Pedagogia do Encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, Bell Hooks e Haim Ginott. **ARACÊ**, v. 7, n. 5, p. 21416-21459, 2025.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, v. 36, n. 02, p. 262-271, 2013.

TIMBANE, Sansão Albino; AXT, Margarete; ALVES, Evandro. O celular na escola: vilão ou aliado. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**, p. 768-773, 2015.