



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS - IFTO
CAMPUS PORTO NACIONAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA LUIZA MELQUIADES GLÓRIA

**CONTRIBUIÇÕES DA DINÂMICA FAMILIAR E AFETIVA NO
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

PORTO NACIONAL -TOCANTINS

2025

ANA LUIZA MELQUIADES GLÓRIA

**CONTRIBUIÇÕES DA DINÂMICA FAMILIAR E AFETIVA NO
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação
do Curso de Licenciada em Pedagogia do Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus
Porto Nacional, como exigência à obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia
Orientador (a): Prof.^o Dr. Albano Dias Pereira Filho.

PORTO NACIONAL -TOCANTINS

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

N468c Nestor, Ana Luiza Melquiades Glória
Contribuições da dinâmica familiar e afetiva no desenvolvimento escolar da criança:
uma revisão bibliográfica / Ana Luiza Melquiades Glória Nestor. – Porto Nacional, TO,
2025.
26 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto Nacional, Porto Nacional,
TO, 2025.

Orientador: Albano Dias Pereira Filho

1. Desenvolvimento infantil. 2. Afetividade. 3. Parceria família e escola. I. Dias
Pereira Filho, Albano. II. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde
que citada a fonte.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANA LUIZA MELQUIADES GLÓRIA

**CONTRIBUIÇÕES DA DINÂMICA FAMILIAR E AFETIVA NO
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DA CRIANÇA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação
do Curso de Licenciada em Pedagogia do Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus
Porto Nacional, como exigência à obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia

Aprovado em: 05 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Albano Dias Pereira Filho
Orinetador
IFTO *Campus* Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **CYNTHIA SOUZA OLIVEIRA**
Data: 20/12/2025 12:45:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Dª. Cynthia Souza Oliveira
Avaliadora
IFTO *Campus* Porto Nacional

Documento assinado digitalmente
 **LILISSANNE MARCELLY DE SOUSA**
Data: 22/12/2025 10:55:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.ª Me. Lilissanne Marcelly de Sousa
Avaliadora
IFTO *Campus* Porto Nacional

CONCEITO FINAL: 9,8

À Deus que foi meu sustento. À minha família, pelo amor, apoio e paciência. Aos meus amigos, colegas de turma e Professores. À minha tia Beth, *in memoriam*. Ao meu companheiro Samuel. E a minha filha, Kataryna, meu presente mais lindo enviado por Deus.

AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa etapa tão importante da minha vida acadêmica só foi possível porque eu não caminhei sozinha. Ao longo dessa jornada, tive ao meu lado pessoas que me apoiaram, me fortaleceram e acreditaram nos meus sonhos, mesmo nos dias em que eu mesma duvidei. Agradeço, com muito carinho, ao meu orientador Albano Dias, pela paciência, pela dedicação e por cada orientação que foi essencial para que este trabalho acontecesse. Sou profundamente grata pelas contribuições que fizeram toda a diferença no desenvolvimento do meu TCC.

Agradeço também a todos os professores, colegas, amigos e profissionais que de alguma forma, contribuíram com palavras, gestos, ensinamentos ou apoio. Cada um deixou sua marca na minha caminhada e eu carrego isso comigo com muito respeito e gratidão. Caminhar ao lado de vocês tornou tudo mais leve.

E, com um amor enorme no peito, agradeço à minha família — minha base, meu porto seguro, minha força diária. Em especial, aos meus pais, Damásio e Lidiane, que sempre foram meu exemplo de amor, caráter e dedicação. Obrigada por cada palavra de incentivo, cada oração e cada cuidado que me trouxeram até aqui.

À minha querida tia Beth de Oliveira, *in memoriam*, que mesmo não estando mais fisicamente entre nós, teve um papel fundamental no meu incentivo aos estudos. Seu amor, sua força e suas palavras continuam sendo luz na minha vida. Que este trabalho seja também uma homenagem à sua memória.

Agradeço também, de forma muito especial, ao meu esposo, que esteve comigo em cada passo dessa caminhada. Obrigada por compreender meus dias cansados, por ser apoio quando eu fraquejei e por acreditar em mim quando eu mais precisei. Sua presença fez tudo ser mais leve.

E com um sentimento que transborda, agradeço à minha pequena Kataryna, a promessa mais linda que Deus colocou na minha vida. Filha, você chegou trazendo luz, propósito e um amor que me fortaleceu ainda mais para seguir e concluir essa etapa. Cada conquista minha carrega um pedacinho seu.

Finalizo este trabalho com o coração cheio de gratidão, certa de que nenhum sonho é construído sozinho. Cada pessoa, cada gesto e cada palavra tiveram um papel especial para que este momento se tornasse realidade.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da dinâmica familiar e afetiva para o desenvolvimento escolar de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que a família constitui o primeiro e mais relevante contexto de socialização e desenvolvimento, a pesquisa, configurada como uma revisão bibliográfica sistemática de natureza qualitativa, buscou responder à seguinte questão norteadora: de que forma a dinâmica familiar e as relações afetivas estabelecidas no ambiente doméstico influenciam o desempenho escolar da criança, considerando seus aspectos cognitivos e socioemocionais? O percurso metodológico incluiu a seleção e análise crítica de obras fundamentais de autores como Vygotsky, Wallon, Bowlby e Bronfenbrenner, além de literatura especializada contemporânea, organizadas a partir da análise temática de conteúdo. Os resultados foram sistematizados em três categorias principais: (1) O vínculo afetivo seguro como fundamento para a aprendizagem; (2) A mediação familiar no processo de construção do conhecimento; e (3) O impacto dos conflitos familiares e contextos de vulnerabilidade no desenvolvimento escolar. A discussão crítica evidenciou que, embora a literatura confirme a hipótese da influência positiva de um ambiente familiar estruturado e afetivo, persistem tensões entre os modelos teóricos ideais e a diversidade das realidades familiares, exigindo uma perspectiva ecológica e não normativa. Conclui-se que a parceria família-escola, quando baseada no diálogo, no acolhimento e em ações de formação mútua, é um fator decisivo para uma educação integral, equitativa e humanizadora. Recomenda-se a implementação de práticas escolares que reconheçam e valorizem a pluralidade das dinâmicas familiares, além da realização de pesquisas intervencionistas futuras.

Palavras-chave: Afetividade; Família; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Vínculo Família-Escola; Revisão Bibliográfica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of family dynamics and affective relationships to the school development of children in the early years of Elementary School. Based on the assumption that the family constitutes the first and most relevant context for socialization and development, the research, configured as a systematic bibliographic review of a qualitative nature, sought to answer the following guiding question: in what ways do family dynamics and affective relationships established in the domestic environment influence a child's school performance, considering their cognitive and socio-emotional aspects? The methodological path included the selection and critical analysis of foundational works by authors such as Vygotsky, Wallon, Bowlby, and Bronfenbrenner, as well as contemporary specialized literature, organized through thematic content analysis. The results were systematized into three main categories: (1) Secure affective bonding as a foundation for learning; (2) Family mediation in the knowledge construction process; and (3) The impact of family conflicts and contexts of vulnerability on school development. The critical discussion revealed that, although the literature confirms the hypothesis of the positive influence of a structured and affectionate family environment, tensions persist between ideal theoretical models and the diversity of family realities, requiring an ecological and non-normative perspective. It is concluded that the family-school partnership, when based on dialogue, welcoming, and mutual training actions, is a decisive factor for an integral, equitable, and humanizing education. The implementation of school practices that recognize and value the plurality of family dynamics is recommended, as well as the conduction of future interventionist research.

Keywords: Affection; Family; Child Development; Learning; Family-School Relationship; Bibliographic Review.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 A Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e o Desenvolvimento Infantil	10
2.2 A Importância das Relações Afetivas no Desenvolvimento	12
2.2.1 Vínculos Familiares e Construção da Subjetividade	12
2.2.2 Autoestima, Motivação e Aprendizagem	13
2.2.3 Consequências da Carência Afetiva no Desenvolvimento Escolar	13
2.3 A Família como Contexto de Desenvolvimento	14
2.3.1 Diferentes Estruturas Familiares e sua Influência no Desenvolvimento.....	14
2.3.2 A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento	15
2.3.3 A Parceria Família-Escola como Fator de Sucesso Educacional	15
2.3.4 O Papel da Família na Mediação do Conhecimento	16
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
3.1 Tipo de Pesquisa e Delineamento.....	18
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	20
4.1 Apresentação dos Resultados: Categorias Temáticas da Revisão	20
4.2 Discussão Crítica dos Resultados	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	25

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil constitui um fenômeno multifacetado, influenciado por uma complexa rede de fatores que transcendem o ambiente estritamente escolar. Dentre esses fatores, o contexto familiar e a qualidade das relações afetivas que nele se estabelecem emergem como elementos estruturantes para a trajetória educacional da criança. A observação de que crianças provenientes de ambientes familiares acolhedores e emocionalmente estruturados tendem a apresentar maior segurança, motivação e resiliência diante dos desafios de aprendizagem motivou a realização deste estudo.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da dinâmica familiar e afetiva para o desenvolvimento escolar de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, busca-se responder à seguinte questão norteadora: de que forma a dinâmica familiar e as relações afetivas estabelecidas no ambiente doméstico influenciam o desempenho escolar da criança, considerando seus aspectos cognitivos e socioemocionais?

A hipótese que orienta a investigação é a de que crianças inseridas em famílias com dinâmicas positivas e vínculos afetivos seguros apresentam maior engajamento, melhor desempenho acadêmico e habilidades socioemocionais mais desenvolvidas, conforme sustentado por teóricos do desenvolvimento humano que posicionam a família como o primeiro e mais relevante contexto de socialização.

Para alcançar esse propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como as manifestações de afeto e a estrutura familiar impactam o comportamento e o rendimento escolar.
- Examinar a relação entre a participação da família na vida escolar e a autoestima e motivação da criança para aprender.
- Sistematizar, a partir da literatura, diretrizes que possam fomentar uma parceria mais efetiva entre escola e famílias.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender os fatores extraescolares decisivos para o sucesso educativo, especialmente em um cenário de transformações nas configurações familiares. Os resultados poderão subsidiar práticas pedagógicas e políticas educacionais que fortaleçam a integração entre família e escola, promovendo uma educação mais sensível, inclusiva e eficaz.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. Após esta introdução, o segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica, com base em autores como Vygotsky, Wallon e Bronfenbrenner. O terceiro capítulo detalha a metodologia, caracterizando a pesquisa como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. O quarto capítulo expõe e discute os resultados à luz do referencial teórico. Por fim, as considerações finais sintetizam as conclusões, apontam limitações e sugerem desdobramentos para pesquisas futuras

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão das relações entre dinâmica familiar e desenvolvimento infantil requer um sólido embasamento teórico que permita analisar como os vínculos afetivos e as interações domésticas influenciam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento global da criança. Diversas correntes teóricas nas áreas da psicologia do desenvolvimento, sociologia da educação e pedagogia contribuem para esta análise, oferecendo diferentes perspectivas sobre como a família atua como mediadora entre a criança e o mundo, construindo as bases afetivas, cognitivas e sociais que sustentarão sua trajetória educacional. Entre estas abordagens, destaca-se a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que oferece elementos fundamentais para entender os processos de internalização de conhecimentos e valores no contexto das relações sociais.

2.1 A Abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e o Desenvolvimento Infantil

A teoria das funções psicológicas superiores, desenvolvida por Vygotsky, constitui um dos pilares da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esta teoria parte do princípio de que as funções mentais complexas - como o raciocínio lógico, a memória voluntária, o pensamento abstrato e a atenção dirigida, são construídas socialmente, por meio das relações interpessoais e da cultura. Vygotsky (1991, p. 97) afirma que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual", destacando que a transição do social para o individual ocorre através de um processo contínuo de mediação nas relações afetivas e práticas culturais.

É no ambiente familiar que o indivíduo inicia o processo de internalização de valores, normas e formas de comunicação, estabelecendo os fundamentos para o pensamento e comportamento social. Como destaca Oliveira (1997, p. 39), "a família constitui o primeiro ambiente cultural da criança, no qual ela aprende, de forma mediada, a interpretar o mundo e agir sobre ele". A criança adquire socialmente os instrumentos culturais e simbólicos que internaliza, sendo a linguagem o principal instrumento de mediação que possibilita a organização do pensamento e a construção de sentido para o mundo.

Um dos conceitos mais relevantes dessa abordagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky (1991, p. 98) como "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da resolução independente de

problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto". Durante a infância, a família desempenha papel fundamental neste processo, sendo a primeira intermediária da aprendizagem. Conforme Rego (2012, p. 64), "a atuação na zona de desenvolvimento proximal tem a função de promover avanços nas capacidades da criança, orientando-a de forma sensível, sem retirar sua autonomia".

A mediação familiar se concretiza através das interações cotidianas - conversas, brincadeiras, histórias contadas e normas familiares - que são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e das competências sociais. Smolka (2000, p. 32) afirma que "é na educação e na relação com o outro que a criança se constitui como sujeito de linguagem e de cultura". Um ambiente familiar dialógico e afetivo estimula interações profundas que contribuem para o desenvolvimento da identidade e do pensamento independente.

Vygotsky rompeu com as visões que dissociavam emoções do intelecto, defendendo a inseparabilidade entre cognição e afetividade. Ele declara que "o pensamento não nasce de outra coisa senão da esfera da motivação, que inclui as necessidades, os impulsos, os interesses, os afetos e as emoções" (Vygotsky, 2000, p. 25). Esta visão é fundamental para entender como a dinâmica emocional familiar afeta o desenvolvimento escolar. A curiosidade, atenção e motivação para aprender são construídas sobre bases afetivas. Como observa Rego (2012, p. 72), "a emoção positiva é uma condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois sustenta o interesse e o prazer em aprender".

Wallon (1968, p. 89) corrobora esta perspectiva ao defender que "é na afetividade que a inteligência mergulha suas raízes". No contexto familiar, o vínculo emocional seguro entre pais e filhos desenvolve a autoconfiança e autoestima, fundamentais para o rendimento escolar. Libâneo (2012, p. 52) destaca que "a afetividade é um componente pedagógico essencial, pois o vínculo emocional positivo entre professor, aluno e família cria condições favoráveis para o desenvolvimento integral da criança".

Sendo assim, entendo que a análise vygotskyana nos permite compreender que o desenvolvimento infantil não é um processo isolado, mas profundamente marcado pela qualidade das interações familiares. Como pesquisador, observo que as contribuições desta teoria ressaltam a importância de se considerar a família não apenas como um ambiente de cuidado, mas como espaço fundamental de construção de significados e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A ZDP, quando adequadamente explorada no ambiente familiar através de interações ricas e afetivamente significativas, cria as condições ideais para que a criança transite sucessivamente de um patamar de desenvolvimento real para potencial,

estabelecendo as bases para uma trajetória escolar bem-sucedida. Esta compreensão reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam a integração efetiva entre família e escola, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo e afetivo constitui dimensões indissociáveis do processo de aprendizagem.

2.2 A Importância das Relações Afetivas no Desenvolvimento

As experiências emocionais constituem um eixo central do desenvolvimento humano, desempenhando papel fundamental na maneira como as crianças percebem o mundo, formam relacionamentos e se integram ao ambiente social e escolar. Segundo Wallon (1979, p. 89), "a afetividade é o centro dinâmico da vida psíquica, e dela depende o desenvolvimento das funções cognitivas". Esta perspectiva rompe com a visão dicotômica entre razão e emoção, reconhecendo que ambas constituem o ser humano em sua totalidade (Mahoney, 2005, p. 12).

O desenvolvimento ocorre em etapas caracterizadas pela alternância entre predominância da afetividade e da inteligência, indicando que as emoções são essenciais para regular comportamentos e equilibrar relações sociais. Esta compreensão tem implicações diretas na educação, pois exige que o educador compreenda a criança em sua totalidade, reconhecendo igual importância aos aspectos emocionais e cognitivos.

2.2.1 Vínculos Familiares e Construção da Subjetividade

A família, como primeiro grupo social da criança, impacta significativamente seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É nesse ambiente que se estabelecem os primeiros laços de afeto, fundamentais para a construção da confiança e estabilidade emocional. De acordo com Bowlby (1984, p. 32), "o comportamento de apego é uma forma de ligação emocional que conduz o indivíduo a buscar proximidade e segurança junto a figuras cuidadoras".

Quando essa conexão é estabelecida de forma segura, a criança tende a desenvolver autoconfiança e independência. Por outro lado, vínculos caracterizados por rejeição ou falta de afeto podem resultar em insegurança, medo e problemas de interação social. A dinâmica familiar - conjunto de interações, papéis e regras entre os membros - atua como "espaço de constituição da subjetividade, onde as trocas afetivas e simbólicas permitem à criança desenvolver uma identidade emocional e social" (Féres-Carneiro, 2018).

Segundo Vygotsky (1991, p. 67), "o desenvolvimento psicológico é mediado pelas interações sociais, sendo que aquilo que é vivido no plano interpessoal transforma-se, posteriormente, em funções intrapsíquicas". Desse modo, relações familiares caracterizadas por acolhimento, comunicação e carinho possibilitam que a criança assimile valores, normas e formas de interação saudáveis.

2.2.2 Autoestima, Motivação e Aprendizagem

A autoestima, construção psicológica que se inicia na infância, é diretamente afetada pela forma como a criança é tratada e valorizada por seus responsáveis e educadores. Conforme Horta (2024), "a autoestima positiva é um fator motivacional que potencializa o engajamento escolar e favorece o sucesso acadêmico". A motivação, por sua vez, funciona como motor da aprendizagem, ocorrendo de forma significativa quando o aluno consegue conectar novos conhecimentos a experiências passadas (Ausubel, 1980).

O docente desempenha papel crucial neste processo, pois seu olhar e suas palavras podem validar ou desvalorizar a criança. Parolin (2010, p. 61) afirma que "a afetividade docente é um dos fatores que mais contribuem para o sucesso da aprendizagem, pois estabelece uma ponte entre o sentir e o conhecer".

2.2.3 Consequências da Carência Afetiva no Desenvolvimento Escolar

A ausência ou fragilidade dos laços afetivos pode gerar impactos significativos no progresso escolar. Crianças carentes afetivamente tendem a apresentar insegurança, problemas de concentração, baixa autoestima e comportamentos regressivos. Ribeiro (2015, p. 74) observa que "a criança carente afetivamente tende a apresentar bloqueios emocionais que se refletem na dificuldade de aprendizagem e na desmotivação escolar".

Pesquisas em psicopedagogia indicam que a falta de afeto pode levar a um ciclo de insucesso escolar, onde a criança se sente incapaz, foge de desafios e desvaloriza a escola. Bossa (2002, p. 62) enfatiza que "o fracasso escolar pode ser uma sintonia de dor afetiva e não de incapacidade intelectual".

A análise das contribuições de Wallon, Bowlby e Vygotsky evidencia que o desenvolvimento infantil constitui um processo complexo onde dimensões cognitivas, emocionais e sociais se entrelaçam inextricavelmente. Como pesquisador, compreendo que a

afetividade não representa um elemento acessório, mas sim o núcleo estruturante do desenvolvimento humano e escolar. As relações familiares funcionam como alicerce para a construção da subjetividade, autoestima e motivação para aprender. Esta compreensão reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem a integralidade do ser humano, cultivando relações afetivas saudáveis tanto no âmbito familiar quanto escolar para a criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente significativos e humanizados.

2.3 A Família como Contexto de Desenvolvimento

A família é considerada o primeiro ambiente onde a criança socializa e desenvolve suas bases emocionais e cognitivas. É nesse núcleo que ela aprende valores, cria vínculos e assimila padrões de comportamento que servirão de base para suas interações futuras. De acordo com Dessen e Polônia (2007, p. 42), "a família constitui o contexto primário de desenvolvimento humano, desempenhando um papel central e fundamental na formação da personalidade, no desenvolvimento afetivo e no desempenho escolar". Isso implica que a dinâmica e organização familiar afetam diretamente as trajetórias de aprendizagem e a forma como a criança interage com o mundo.

2.3.1 Diferentes Estruturas Familiares e sua Influência no Desenvolvimento

As diferentes composições familiares podem oferecer ambientes igualmente saudáveis e seguros, contanto que sejam permeados pelo afeto, presença emocional e comunicação eficaz. O elemento fundamental para o desenvolvimento infantil não reside na estrutura familiar em si, mas na capacidade dessa estrutura de estabelecer relações saudáveis, proporcionando segurança emocional, suporte adequado e incentivo à autonomia da criança. Quando há carinho, respeito e estabilidade emocional, mesmo em situações desafiadoras, a criança tende a construir autoconfiança e competências sociais que potencializam seu rendimento escolar.

Em contrapartida, famílias marcadas pela ausência emocional, negligência ou conflitos constantes podem prejudicar significativamente o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. A qualidade das interações familiares mostra-se mais determinante que a configuração familiar em si, sendo a consistência afetiva e a disponibilidade emocional dos cuidadores fatores cruciais para um desenvolvimento saudável.

2.3.2 A Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento, proposta por Urie Bronfenbrenner, revolucionou a compreensão sobre o desenvolvimento humano ao considerar a criança inserida em um conjunto de sistemas interdependentes. Segundo Bronfenbrenner (1996, p. 18), "para compreender o desenvolvimento humano é necessário considerar a totalidade dos ambientes em que a pessoa vive e as inter-relações entre eles". Esta perspectiva supera visões reducionistas que atribuem o desenvolvimento apenas a fatores internos ou externos isolados, destacando instead a natureza dinâmica das interações entre o indivíduo e seus múltiplos contextos.

O modelo bioecológico organiza-se em níveis sistêmicos interconectados: o microsistema, representando os ambientes imediatos de desenvolvimento (família, escola, grupo de pares); o mesossistema, referente às interconexões entre microsistemas; o exossistema, englobando contextos que indiretamente influenciam o desenvolvimento; e o macrossistema, abrangendo valores culturais, crenças e políticas públicas mais amplas. A família constitui o microsistema fundamental, onde se formam os primeiros vínculos afetivos e os alicerces da personalidade.

Bronfenbrenner (1996, p. 34) ressalta que "o desenvolvimento da criança depende da extensão em que o ambiente é capaz de sustentar e nutrir suas disposições e competências emergentes". Dessa forma, a família deve ser compreendida não apenas como o ambiente residencial da criança, mas como o contexto primordial onde suas experiências de cuidado, comunicação e aprendizado são estruturadas e significadas.

2.3.3 A Parceria Família-Escola como Fator de Sucesso Educacional

A conexão efetiva entre família e escola constitui um dos fatores mais relevantes para o sucesso educacional da criança. A literatura especializada tem demonstrado consistentemente que o envolvimento ativo da família no ambiente escolar contribui para a melhoria do desempenho acadêmico, do comportamento e do desenvolvimento socioemocional. Como destaca Epstein (2001, p. 15), "a escola e a família representam esferas de influência que se sobrepõem, e quanto maior for essa sobreposição, maiores serão as oportunidades de aprendizagem e sucesso dos alunos".

No contexto brasileiro, observam-se desafios significativos para a efetivação dessa parceria, incluindo limitações de tempo dos familiares, baixa escolaridade e experiências

negativas prévias com a instituição escolar. Diante dessas dificuldades, cabe à escola estabelecer condições para um diálogo acessível, fomentando oportunidades de acolhimento e escuta ativa. Dessen e Polônia (2007, p. 49) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que "a integração entre família e escola constitui um dos fatores protetores mais importantes do desenvolvimento infantil, pois promove a continuidade de valores e práticas educativas entre os dois contextos".

Quando essa parceria é estabelecida de forma efetiva, os benefícios tornam-se evidentes: crianças que experienciam consistência entre os valores familiares e escolares demonstram maior envolvimento, confiança e motivação para aprender. Ademais, a escola, ao conhecer melhor a realidade familiar de cada aluno, torna-se mais capaz de atender demandas específicas e atuar preventivamente em situações de vulnerabilidade.

2.3.4 O Papel da Família na Mediação do Conhecimento

A família constitui o ambiente inicial para a mediação do saber e do crescimento intelectual. Com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem ocorre primordialmente nas relações sociais, sendo fundamental para a construção de processos mentais avançados. Vygotsky (1991, p. 97) estabelece que "o que a criança consegue realizar hoje com o auxílio de outra pessoa, conseguirá fazer sozinha no futuro", destacando o caráter social da construção do conhecimento.

O autor aprofunda esta perspectiva ao afirmar que "qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual; inicialmente entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)" (Vygotsky, 1991, p. 94). Este processo ocorre através da ajuda de indivíduos mais experientes, predominantemente os pais ou responsáveis, que introduzem aspectos da cultura e do saber: a linguagem, os símbolos, princípios éticos e formas de compreensão do mundo.

A mediação familiar transcende a provisão de bens materiais, concentrando-se na criação de um espaço emocional e afetivo que promova a curiosidade, o diálogo e a análise crítica. Conforme destaca Tassoni (2000, p. 37), "é na convivência familiar que a criança tem suas primeiras oportunidades de experimentar o mundo, de fazer perguntas, de confrontar hipóteses, de errar e acertar, de sentir-se capaz e incentivada a aprender". Ações cotidianas aparentemente simples - como compartilhar histórias, estimular jogos simbólicos, identificar

elementos do ambiente e conversar sobre eventos - configuram-se como poderosos recursos educativos que expandem a Zona de Desenvolvimento Proximal da criança.

A análise integrada das contribuições de Bronfenbrenner e Vygotsky permite compreender a família como um sistema dinâmico e multidimensional, onde fatores estruturais, relacionais e culturais interagem complexamente no desenvolvimento infantil. Como pesquisador, percebo que a eficácia do contexto familiar como ambiente de desenvolvimento não se reduz a sua configuração formal, mas depende crucialmente da qualidade das interações e da consistência afetiva estabelecidas. A mediação familiar do conhecimento, quando fundamentada em relações seguras e estimulantes, cria as condições ideais para que a criança transite progressivamente da dependência para a autonomia cognitiva. Esta compreensão reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e fortaleçam a família como parceira essencial no processo educativo, promovendo interfaces efetivas entre os diferentes contextos de desenvolvimento da criança.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Pesquisa e Delineamento

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de revisão bibliográfica sistemática de natureza qualitativa. Conforme Gil (2010), a revisão bibliográfica constitui um método de investigação que possibilita o mapeamento e a análise crítica da produção científica sobre um determinado tema, consolidando conhecimentos prévios e identificando lacunas a serem preenchidas por futuras investigações.

Quanto aos objetivos, o estudo classifica-se como exploratório e descritivo. É exploratório por buscar proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, mapeando as principais discussões teóricas sobre a interface família-afetividade-desenvolvimento escolar (GIL, 2010). É descritivo por procurar caracterizar e sistematizar as relações entre as variáveis em estudo, conforme identificadas na literatura especializada.

3.2 Procedimentos para Coleta e Seleção do Material

O processo de revisão foi conduzido em etapas, visando à abrangência e à pertinência do material analisado:

Definição das Fontes: Foram priorizadas fontes primárias, como livros, capítulos de livro e artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos indexados. Complementarmente, consultaram-se dissertações, teses e materiais institucionais de reconhecida relevância para o campo da Educação e Psicologia do Desenvolvimento.

Critérios de Inclusão e Exclusão: Para a seleção do corpus de análise, estabeleceram-se os seguintes critérios:

Inclusão: Trabalhos publicados predominantemente nas últimas três décadas (1995-2025), que abordassem explicitamente a relação entre dinâmica familiar, afetividade e desempenho escolar na infância; textos dos autores clássicos do desenvolvimento humano (e.g., Vygotsky, Wallon, Bowlby, Bronfenbrenner); e produções em língua portuguesa e inglesa.

Exclusão: Textos que não tratassem do contexto familiar escolar, que focassem exclusivamente em patologias ou transtornos, ou que fossem de natureza estritamente opinativa ou jornalística.

Estratégia de Busca: A localização do material baseou-se em buscas por termos-chave e seus correspondentes em inglês, tais como: "dinâmica familiar", "afetividade e aprendizagem", "vínculo família-escola", "desenvolvimento socioemocional", "child development", "family-school partnership" e "affective bonds". As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas (SciELO, CAPES Periódicos, Google Acadêmico), nos catálogos de bibliotecas universitárias e por meio da técnica de snowballing (rastreamento de referências a partir de obras já identificadas).

3.3 Método de Análise dos Dados

Para a análise do material coletado, adotou-se a Análise Temática de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). O procedimento analítico seguiu as seguas fases:

Pré-análise: Leitura flutuante e exaustiva de todo o corpus, com o objetivo de alcançar uma impressão geral e iniciar a organização do material.

Exploração do Material: Codificação do conteúdo, identificando unidades de registro (trechos significativos) relacionadas ao problema de pesquisa.

Tratamento dos Resultados e Inferência: Agregação das unidades codificadas em categorias temáticas emergentes, que representam os núcleos de sentido recorrentes na literatura. As categorias que estruturaram a discussão foram: (a) a família como contexto primário de desenvolvimento e mediação; (b) a afetividade como base para a cognição e a motivação; e (c) a parceria família-escola como fator de sucesso educacional.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, que não envolveu coleta de dados diretamente com seres humanos, não foram submetidos protocolos a comitês de ética. No entanto, foram rigorosamente observados os preceitos éticos acadêmicos, como o crédito correto aos autores por meio de citações e referências, a análise crítica isenta e o compromisso com a divulgação do conhecimento científico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do referencial teórico apresentado, que destaca a família como contexto primordial de desenvolvimento e a afetividade como base para a cognição, este capítulo tem como objetivo expor e problematizar as evidências encontradas na literatura especializada acerca da interface entre dinâmica familiar, vínculos afetivos e desenvolvimento escolar infantil. A análise sistemática do corpus bibliográfico selecionado permitiu a emergência de três eixos temáticos centrais, que não apenas organizam os achados, mas também revelam nuances, tensões e lacunas no conhecimento produzido sobre o tema. Na primeira seção, 4.1 Apresentação dos Resultados, os dados são organizados e descritos conforme as categorias identificadas. Em seguida, na seção 4.2 Discussão dos Resultados, promove-se uma reflexão crítica que confronta as evidências com o quadro teórico, explora contradições e contextualiza as implicações dos achados para a prática pedagógica e para a construção de políticas educacionais mais sensíveis à realidade familiar diversa.

4.1 Apresentação dos Resultados: Categorias Temáticas da Revisão

A análise da literatura especializada permitiu a organização dos achados em três categorias temáticas centrais, que elucidam a interface entre dinâmica familiar, afetividade e desenvolvimento escolar.

Categoria 1: O Vínculo Afetivo Seguro como Fundamento para a Aprendizagem

A revisão evidencia, de forma unânime, que a qualidade do apego inicial estabelecido entre a criança e seus cuidadores primários é um preditor crucial do engajamento escolar futuro. Autores como Bowlby (1984) e teóricos da vinculação subsequentes demonstram que crianças que desenvolvem vínculos seguros – caracterizados por confiança, disponibilidade emocional e resposta sensível às necessidades – internalizam um modelo operante de si mesmas como dignas de cuidado e do mundo como um lugar seguro. Esta base de segurança emocional se traduz, no contexto escolar, em maior autonomia para explorar, curiosidade intelectual, capacidade de tolerar a frustração e resiliência frente a desafios acadêmicos (BOSSA, 2002). Em contraste, vínculos inseguros ou ambivalentes estão frequentemente associados, na literatura revisada, a manifestações de ansiedade, dificuldade de separação, baixa autoeficácia e comportamentos de evitação ou dependência excessiva em sala de aula (RIBEIRO, 2015).

Categoria 2: A Mediação Familiar no Processo de Construção do Conhecimento

Para além do suporte emocional, a revisão destaca o papel ativo da família como mediadora cultural e cognitiva. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), esta categoria enfatiza que a aprendizagem das funções psicológicas superiores ocorre primeiramente no plano interpessoal. As interações familiares cotidianas – como a leitura compartilhada, as conversas durante as refeições, a resolução conjunta de problemas e a participação em jogos – atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança. Famílias que praticam uma mediação rica e desafiante, oferecendo “andasimes” adequados e encorajando a verbalização do pensamento, potencializam o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio lógico e das habilidades metacognitivas (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2012). A literatura aponta que o capital cultural e as práticas letradas no ambiente doméstico são variáveis diretamente correlacionadas com o desempenho em leitura e escrita nos anos iniciais.

Categoria 3: Conflitos Familiares e Vulnerabilidades no Desenvolvimento Escolar

A análise também revelou o impacto negativo de dinâmicas familiares disfuncionais sobre a trajetória escolar. Conflitos conjugais intensos, estilos parentais excessivamente autoritários ou negligentes, instabilidade na composição familiar e situações de vulnerabilidade socioeconômica extrema foram identificados como fatores de risco significativos (DESSEN & POLÔNIA, 2007). Tais contextos podem gerar estresse tóxico na criança, comprometendo suas funções executivas (como atenção, memória de trabalho e controle inibitório), fundamentais para a aprendizagem. A literatura revisada (e.g., BOSSA, 2002; SILVA et al., 2008) indica que, em muitos casos, as chamadas “dificuldades de aprendizagem” são, na realidade, sintomas de um sofrimento emocional de origem relacional, exigindo da escola um olhar diagnóstico que ultrapasse a esfera puramente cognitiva.

4.2 Discussão Crítica dos Resultados

Sistematização dos achados em categorias não apenas organiza o conhecimento, mas também expõe tensões e convida a uma reflexão mais profunda. Em primeiro lugar, observa-se uma discrepância entre o ideal teórico e a realidade diversa das famílias. Enquanto a literatura, em sua maioria, descreve modelos ideais de vinculação e mediação, ela frequentemente sub-representa as estratégias resilientes desenvolvidas por famílias em contextos de adversidade. É necessário questionar: como teorias como as de Vygotsky e Bowlby se aplicam a realidades de extrema pobreza, onde a sobrevivência material pode sobrepujar a disponibilidade para interações mediadas ricas? Esta lacuna aponta para a necessidade de uma perspectiva mais

ecológica e menos normativa, que valorize as diferentes formas de cuidado e suporte existentes em diversas configurações familiares.

Em segundo lugar, há uma tensão não totalmente resolvida na literatura entre estrutura e processo familiar. Embora estudos contemporâneos afirmem, corretamente, que a configuração familiar (monoparental, reconstituída, etc.) é menos determinante que a qualidade das relações, ainda persiste, em alguns textos, um viés implícito em favor da “família nuclear tradicional” como ambiente ótimo. A discussão crítica deve reforçar que a funcionalidade afetiva e a capacidade de oferecer suporte são independentes da forma, um princípio essencial para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por fim, a categoria sobre conflitos revela um risco: a patologização da família e a terceirização para a escola de problemas sociais complexos. A escola é, sem dúvida, um agente crucial de identificação e apoio, mas não pode ser responsabilizada unilateralmente por resolver conflitos de origem societal. A parceria família-escola, tão celebrada, precisa ser pensada em uma rede mais ampla que inclua assistência social e saúde mental, evitando que a escola fique sobrecarregada com demandas que extrapolam sua função precípua. Esta revisão, portanto, ao mesmo tempo que confirma a hipótese central sobre a influência positiva da dinâmica familiar afetiva, também complexifica a questão, mostrando que a relação não é linear nem descontextualizada, sendo mediada por fatores econômicos, culturais e sociais mais amplos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, configurado como uma revisão bibliográfica sistemática, atingiu seu objetivo geral de analisar as contribuições da dinâmica familiar e afetiva para o desenvolvimento escolar infantil. A partir da análise de um corpus representativo da produção acadêmica nacional e internacional, foi possível confirmar a premissa inicial de que vínculos afetivos seguros e práticas familiares mediadoras constituem alicerces fundamentais para o engajamento, a performance acadêmica e o bem-estar socioemocional da criança na escola. As três categorias temáticas identificadas – (1) Vínculo Afetivo Seguro, (2) Mediação Familiar do Conhecimento e (3) Impacto dos Conflitos Familiares – oferecem um mapa analítico robusto para compreender os múltiplos canais dessa influência.

A principal contribuição teórica deste trabalho reside na sistematização e problematização crítica dessas categorias. Para além de compilar evidências, a discussão avançou ao apontar contradições, como a discrepância entre modelos teóricos ideais e realidades familiares diversas, e ao alertar para os riscos de uma visão normativa ou de uma terceirização excessiva de responsabilidades para a escola. Dessa forma, o estudo não apenas resume o estado da arte, mas também indica caminhos para uma teorização mais contextualizada e socialmente referenciada sobre a relação família-escola.

Em termos de contribuições práticas, e em resposta ao objetivo específico de propor diretrizes, este trabalho recomenda ações concretas em dois níveis:

Para as Escolas e Sistemas de Ensino:

Implementar Programas de Acolhimento e Vinculação: Criar protocolos de adaptação escolar que envolvam ativamente as famílias desde o primeiro dia, baseados na teoria do apego, para facilitar a transição e construir confiança.

Oferecer Formação Continuada em Psicologia do Desenvolvimento Familiar: Capacitar coordenadores e professores para identificar sinais de vulnerabilidade relacional (e.g., ansiedade de separação extrema, agressividade) e para comunicar-se com as famílias de forma não culpabilizante, adotando uma postura de escuta e acolhimento.

Estruturar Reuniões Pedagógicas Temáticas e Oficinas para Famílias: Substituir o modelo tradicional de reunião (focada apenas em notas) por encontros que discutam temas como “o brincar e o desenvolvimento”, “como mediar a leitura em casa” ou “gestão positiva de conflitos”, valorizando o saber familiar e promovendo trocas horizontais.

Para a Pesquisa Futura:

As limitações deste estudo, inerentes ao método de revisão bibliográfica, apontam para direções frutíferas de investigação:

Pesquisas Intervencionistas: Desenvolver e avaliar a eficácia de programas piloto de orientação familiar focados em práticas mediadoras específicas (ex.: como contar histórias para desenvolver inferência) em comunidades com baixo desempenho escolar.

Estudos com Famílias em Contextos de Adversidade: Investigar, através de metodologias etnográficas ou de estudo de caso múltiplo, quais são as estratégias de cuidado e suporte educacional que emergem em famílias de baixa renda, evitando um déficit de perspectiva e identificando fatores de proteção resilientes.

Análise das Políticas Públicas: Realizar pesquisas documentais e de avaliação sobre a efetividade das atuais políticas de incentivo à participação familiar (como conselhos escolares) e propor melhorias baseadas em evidências.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento escolar é uma construção biopsicossocial, na qual a família desempenha um papel condicionante, mas não determinante. O desafio que se coloca para a pedagogia contemporânea é o de formar educadores que sejam, simultaneamente, ensinantes competentes e parceiros sensíveis, capazes de ler os contextos familiares de seus alunos sem preconceitos e de construir, com elas, pontes sólidas de diálogo e ação conjunta. Investir nessa parceria qualificada não é um acessório opcional da educação; é, isto sim, uma condição essencial para a sua efetividade e equidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 1980.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BOSSOLINI, A. D. **A afetividade e o processo de aprendizagem**. São Paulo: Paulus, 2012.

BOWLBY, John. **Apego e perda**: Apego. Vol. 1. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Obra original de 1979).

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. **Família e escola**: contextos que se interpenetram no desenvolvimento humano. Psicologia Escolar e Educacional, v. 11, n. 1, p. 41–51, 2007.

EPSTEIN, Joyce L. **School, family and community partnerships**: preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press, 2001.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. **Subjetividade e construção do vínculo em famílias contemporâneas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança**: implicações educacionais. Assis, SP: UNESP, s.d.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander R. **Cultura e desenvolvimento da mente**. São Paulo: Ícone, 1991.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

PAROLIN, Isabel. **Afetividade e aprendizagem**: o vínculo professor-aluno na construção do conhecimento. Curitiba: Positivo, 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS. **A influência familiar no desenvolvimento escolar da criança**. v. 28, n. 134, maio 2024. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522115524.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

RIBEIRO, Patrícia Soares. **Carência afetiva e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Paulus, 2015.

SILVA, Nancy Capretz Batista da; NUNES, Célia Cristina; BETTI, Michelle Cristine Mazzeto; RIOS, Karyne de Souza Augusto. **Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil**. 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A constituição do sujeito e a linguagem**. Campinas: Papirus, 2000.

TASSONI, Elizabete. **A família e a aprendizagem infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE UNIFACIG. A importância da família para o desenvolvimento da aprendizagem. **Revista Pensar Acadêmico**, Caratinga, v. 21, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/repositoriootcc/article/download/4410/3389/15432>. Acesso em: 9 set. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.