

Volumen 6 - Número 4 - Octubre/Diciembre 2019

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a*

*Oscar Ortega Arango*

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Subdirectores**

**Mg © Carolina Cabezas Cáceres**

*Universidad de Las Américas, Chile*

**Dr. Andrea Mutolo**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**

*Universidade da Pernambuco, Brasil*

**Editor Europa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**

*Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria*

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Portada**

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dra. Heloísa Bellotto**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Nidia Burgos**

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

**Mg. María Eugenia Campos**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

*Universidad de Valladolid, España*

**Mg. Keri González**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Dr. Pablo Guadarrama González**

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

*Universidad de La Serena, Chile*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad Adventista de Chile, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
*South West University, Bulgaria*

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**  
*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**  
*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**  
*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**  
*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**  
*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**  
*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el  
Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Rosario Castro López**

*Universidad de Córdoba, España*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**REVISTA  
INCLUSIONES**  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Per*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**

*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dra. Jaqueline Vassallo**

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**

*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**

*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**

*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial



## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**ENSINO COM AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DENTRO DAS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: DA PEDAGOGIA TRADICIONAL À PEDAGOGIA LIBERTADORA**

**TEACHING WITH AFETIVITY IN CHILDREN EDUCATION, WITHIN THE CONCEPTIONS OF LEARNING: FROM TRADITIONAL PEDAGOGY TO LIBERATING PEDAGOGY**

**Drdo. Hildegard Ramos de Oliveira**

Rede Pública Municipal de Palmares, Brasil  
hilde.2009@hotmail.com

**Drda. Ana Cláudia Xavier da Silva**

Atenas College University, Estados Unidos  
anacxs15@gmail.com

**Drda. Celene Silva de Azevedo**

Atenas College University, Estados Unidos  
celenesilvadezevedo@hotmail.com

**Fecha de Recepción:** 08 de junio de 2019 – **Fecha Revisión:** 19 de junio de 2019

**Fecha de Aceptación:** 25 de agosto de 2019 – **Fecha de Publicación:** 08 de septiembre de 2019

**Resumo**

Este artigo questiona as práticas pedagógicas devido de falta da afetividade no ambiente escolar que pudesse gerar traumas de bloqueios na expressão das crianças da educação infantil, com possíveis causas de atraso na linguagem ou disfluência da fala. Para tanto foi realizado um processo de investigação com acompanhamento e questionamento no berçário, teve como objetivo geral: Analisar como os professores produzem estímulos entre os bebês para que eles consigam falar antes dos dois anos de idade, com pretensão que com esta pesquisa seja melhor a compreensão de entendimento como as afeições nascidas em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como universo de investigação uma escola pública do município de Catende, PE. Conclui-se que a temática da afetividade se faz necessário o desenvolvimento no processo de construção da oralidade através da afetividade nas creches de um modo geral, parte de um processo de internalização dos comandos de vozes estimulados pelos educadores.

**Palavras-Chave**

Afetividade – Escola – Oralidade

**Abstract**

This article questions pedagogical practices due to a lack of affectivity in the school environment that could generate traumas of blockages in the expression of children in early childhood education,



**Ensino com afetividade na educação infantil, dentro das concepções de aprendizagem: da pedagogia tradicional à... pág. 221**

with possible causes of language delay or speech dysfluency. For that, a research process was carried out with follow-up and questioning in the nursery. Its general objective was: To analyze how teachers produce stimuli among the babies so that they can talk before two years of age, with the pretension that this research is better understanding of understanding as the affections born in the classroom. This is a qualitative research, having as research universe a private school in the municipality of Catende, PE. It is concluded that the theme of affectivity requires the development in the process of orality construction through the affectivity in the nursery in general, part of a process of internalization of the commands of voices stimulated by the educators.

### **Keywords**

Affectivity – School – Orality

### **Para Citar este Artículo:**

Oliveira, Hildegard Ramos de; Silva, Ana Claudia Xavier da y Azevedo, Celene Silva de. Ensino com afetividade na educação infantil, dentro das concepções de aprendizagem: da pedagogia tradicional à pedagogia libertadora. Revista Inclusiones Vol: 6 num 4 (2019): 220-242.

## Introdução

Sabemos que concepções de aprendizagem constituem a base para o exercício pedagógico em ambientes que desenvolvem o trabalho com a educação infantil. Parte-se do princípio que deve existir um dinamismo nas próprias experiências práticas, em se tratando especialmente de creches, que tem uma maior responsabilidade no processo de formação de bebês, no que diz respeito ao domínio da oralidade. A presente pesquisa tem como eixo principal observar quatro professores que trabalham com crianças de 2 a 3 anos que frequentam as escolas destinadas a essa faixa etária, no caso, as creches, dentro do projeto de Educação Infantil.

Partindo de uma inquietação diante de uma realidade na minha terceira maternidade por parte do atraso da fala da minha filha mais nova, passando por uma experiência que não conseguia falar de forma coerente, onde as pessoas que estavam ao seu redor compreendessem, percebi que talvez estivesse lidando com um desafio a ser esclarecido, seria ela uma criança portadora de deficiência auditiva ou oral?

Como educadora há 23 anos e mãe de outras duas filhas, reconheci que a comunicação da minha filha não estava fluente; eu não era uma fonoaudióloga para identificar o que realmente estava acontecendo, inúmeros questionamentos me surgiram, teria sido algum trauma escolar, visto que a mesma começou a frequentar a escola a partir dos sete meses? E, no entanto, já estava com um ano e três meses sem falar palavra alguma.

Algum trauma teria surgido por se afastar tão cedo da mãe devido à vida corrida do nosso cotidiano? Percebia que a mesma compreendia comandos de vozes, então descartei a hipótese de surdez, comunicava-se falando através de seu próprio dialeto, como se fosse uma língua estrangeira, porém os constrangimentos foram surgindo diante dos questionamentos na sociedade.

A família, os amigos e na escola vinham às comparações dos coleguinhas que já falavam fluentemente. Sem me dá por vencida comecei uma trajetória de pesquisas entre livros e obras de pesquisadores, filósofos, redes sociais, revistas, tudo que fazia menção ao tema.

As escolas por onde atuei como técnica pedagógica estavam cheias de crianças com a mesma idade falando, cantando e comunicando-se com outras crianças.

Busquei conhecimentos de onde não tinha, pesquisei as teorias sobre afetividade, para encontrar quais os motivos pelo qual a criança atrasa a fala, pois acreditava que algum trauma psicológico pudesse ter levado a isso. Com o tempo decidi aprofundar-me na pesquisa com autorização de mães e professoras que me ajudaram nas observações em sala e nas aprendizagens de técnicas que aceleram o desenvolvimento das crianças, o que aprendia com as professoras levava para praticar em casa e dentro desta experiência foi construída uma pesquisa riquíssima que trará como contribuição social para os professores que não tem conhecimento de como lidar com uma criança que pede algo e o mesmo não consegue entender. Como relevância acadêmica ajudará para quem trabalha com comunicação infantil, todos profissionais de creches, fonoaudiólogos e mães.

Contudo, sabe-se que os bebês, antes mesmo de dominarem sua comunicação oral no processo de aprendizagem, na Educação Infantil conseguem interpretar comandos orais a partir de orientações fornecidas pelos professores, como pegar um brinquedo, colocar a mamadeira em cima de uma mesa, correspondendo às normas impostas.

Para entender o propósito da pesquisa, algumas questões norteadoras são relevantes tais como: de que forma os bebês compreendem os comandos dados pelas suas professoras/cuidadoras? Quais os principais motivos das crianças atrasarem o domínio da fala?

A concepção de conhecimento dentro de uma abordagem tradicional remete para práticas pedagógicas destituídas de significados. A aprendizagem dentro deste paradigma de uma metodologia tradicional se configura em repetições mecanizadas, constituindo os estudantes em expectadores passivos do processo. Entende-se que prática pedagógica dessa natureza não consideram aspectos relativos à subjetividade dos alunos, como é o caso dos afetos, emoções, medos e inseguranças. Como diz Freire<sup>1</sup>: “A prática educativa está ligada à afetividade, alegria, capacidade científica, a serviço da mudança ou, lamentavelmente da permanência do hoje”.

O humanismo é essencial em todo processo educacional que vise definitivamente à melhoria da sociedade, da humanidade, sem ele jamais existirá resultados significantes que siga adiante de uma jornada secular; somar afeição no processo de ensino/aprendizagem é garantir uma colheita de eternos sucessores que não se lembrará de seus mestres por meros conhecimentos intelectos aprofundados e adquiridos do decorrer dos anos letivos, e sim por exemplos deixados para uma humanidade carente de princípios éticos morais, sociais através de sentimentos brotados dentro de um espaço de aula, que vai além de uma simples “aula”, deixando legados de professores que são maiores que os conhecimentos transmitidos, construindo um novo olhar, uma nova crença, um novo propósito de vida para aqueles alunos que já não mais acreditava em alguém que lhes olhassem de forma mais compreensiva, não só como aluno, mas como ser humano. Em termos de questão salarial, muitas vezes utilizasse desse pretexto para a falta de dedicação à própria profissão.

Não devemos desmerecer o professor em lutar por seus direitos, de buscar um salário mais digno de seus esforços, mas o mesmo não exerce o direito de prejudicar nenhum dos seus alunos por causa de sua insatisfação profissional. Conforme afirma Chalita<sup>2</sup>: “A sala de aula é um espaço sagrado em que o aluno merece ser valorizado e incensado pelo afeto e pelo saber”. Na educação os professores e os alunos devem ser envolvidos, como também toda a escola, as famílias e toda comunidade em volta. Chalita é convicto ao dizer que:

Professor que não gosta de aluno deve mudar de profissão. A educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto para que possa frutificar. Professores que não vibram com alunos são como pais que preferem os filhos afastados de si o maior tempo possível.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra, 2005), 61.

<sup>2</sup> Gabriel Chalita, *Educação: a solução está no afeto* (São Paulo: Gente, 2004), 258.

<sup>3</sup> Gabriel Chalita, *Educação: a solução...* 152.

Preocupados com estes aspectos e buscando contribuir para o resgate da subjetividade dos estudantes como parte do processo educativo desenvolvido na escola realizou a presente pesquisa, a qual teve como objetivo geral: Analisar como os professores produzem estímulos entre os bebês para que eles consigam falar antes dos dois anos de idade. Pretende-se que com esta pesquisa seja melhor a compreensão de entendimento de como as afeições nascidas em sala de aula contribuem na aprendizagem do aluno. Foi necessário observar as situações que geraram o afeto e como se deu a prática pedagógica em sala de aula construindo a amizade.

Especialmente, buscou-se: Identificar a afetividade promovida através dos professores dentro da sua prática para que as crianças desenvolvam seus conhecimentos; verificar que tipos de motivação são trabalhadas na sala para promover afeto entre os colegas.

Para que pudéssemos compreender o horizonte delineado ao longo desta pesquisa, assim como, a dimensão pedagógica e social subjacente às relações humanas travadas no contexto familiar sob esta ótica, percebemos que um dos maiores problemas que existe na humanidade é a falta de diálogo, uma prática tão simples que faz grande diferença. Cury<sup>4</sup> indaga em seus questionamentos: “Como é possível que pais e filhos vivam debaixo do mesmo teto por anos a fio e permaneçam completamente ilhados? Eles dizem que se amam, mas gastam pouca energia para cultivar o amor”. Porém os professores necessitam ter consciência dos valores que exercem diante uma comunidade escolar, e com esse olhar, proporcionar que os alunos enxerguem a escola como sua segunda casa, a extensão dos seus lares, para que encontrem dentro dele uma referência de afetividade, dessa forma possam espalhar afeto no mundo que se faz tão carente deste sentimento.

## **Metodologia**

### **Caracterização do campo de pesquisa**

O centro da pesquisa será desenvolvido no berçário de uma creche, localizada em espaço urbano sendo que este estabelecimento de ensino foi construído em um espaço estratégico dentro do município, contemplando um bairro de grande necessidade, bastante populoso. Os participantes que participaram da pesquisa investigados foram quatro professores da educação infantil, os mesmos serão identificados por códigos referentes a letras e números para assim garantir proteger a imagem dos pesquisados.

#### Tipo de pesquisa

Este projeto será realizado tomando por base metodológica a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

### **Contexto de estudo**

Esta referida creche comumente contempla um atendimento em média de 240 crianças, atendendo nos dois turnos, matutino e vespertino, comporta em suas

---

<sup>4</sup> Augusto Jorge Cury, Pais brilhantes, professores fascinantes (Rio de Janeiro: Sextante, 2003), 42.

acomodações duas turmas de berçário e seis turmas da primeira infância, atendendo do jardim I ao III, que são crianças que vão de zero ao quinto ano de vida, dentro da lei.

O modelo desta creche é referente ao modelo “B”, diante dos três modelos ofertados através do Ministério da Educação no governo Dilma Rousseff, onde foi inaugurada em 11 de junho de 2012, foi uma das raras unidades construídas através do PAR, (Plano de Ações Articuladas) do Governo Federal, encontra-se totalmente legalizada com sua documentação; sua estrutura é composta por vários setores, são eles: dois berçários, seis salas de aula, uma sala de professores, uma secretaria, um almoxarifado, sete banheiros um pátio aberto, e uma cantina, onde acontecem cinco refeições por dia, tem uma lista de cinquenta funcionários entre contratados e efetivos, em total exercício de contribuição pela unidade de trabalho.

### Coleta de dados

Sobre o tema abordado, seguimos além da observação em sala com perguntas e questionamentos em questionários entregues aos professores. “Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados, uma opção de respostas, definindo a partir dos indicadores, pedindo-lhes que assinalem o que correspondem melhor sua opinião.”<sup>5</sup>

### Análise dos dados

Em avanço dos estudos sobre o ensino com afetividade na educação infantil, dentro das concepções de aprendizagem; da pedagogia tradicional à pedagogia libertadora, abordamos a concepção do ensino dentro das tendências tradicionais a construtivista, respostas dessas questões através de uma realização com pesquisa qualitativa de cunho etnográfico através de questionários abertos, incorporando a questões da evolução dos significados da aprendizagem dentro de uma pedagogia afetiva diante de todas as tendências contempladas no direcionamento da aprendizagem significativa.

### Apresentação dos resultados

As informações dos questionários serão transcritas e inseridas para apresentação em tabelas e gráficos (o necessário), alinhadas dentro das questões correspondentes.

| Questão   | Resposta dos professores   |
|---|--|
| Comente como é a elaboração da proposta pedagógica da creche. | <b>P1-</b> Nossa proposta parte de uma teoria construtivista, onde a criança é vista como autor dos seus acontecimentos, construindo avanço cognitivo dentro das suas fases e direcionados pelos livros didáticos.     |
|   | <b>P2-</b> A coordenadora pedagógica, realiza pesquisas em materiais mais modernos e atualizados como a BNCC, e nos traz, para que possamos organizar a parte pedagógica de aprendizagem dentro da rotina das crianças |

<sup>5</sup> Christian Laville e Jean Dione, A construção do saber. Manual de metodologia em pesquisa em ciências (Porto Alegre: Artmed, 2011), 183.

|  |   |
|--|---|
|  | <b>P3-</b> A educadora de apoio participa de reuniões pedagógicas na secretaria de educação, e traz propostas para toda a equipe no momento do planejamento pedagógico.       |
|  | <b>P4-</b> Construimos em reunião pedagógica, através dos referenciais da educação infantil, e de outros materiais que servem de base para elaboração da proposta pedagógica. |

Quadro 1

Resultado abordado dentro da 1ª questão do questionário e respostas da pesquisa qualitativa etnográfica através de questionário aberto

Fonte: Dados da pesquisa de campo

A primeira professora comenta que a proposta parte de uma concepção construtivista, valorizando a criança dentro da sua autonomia de mundo, construindo seu avanço cognitivo no espaço escolar; porém a segunda professora esclarece que todo planejamento é elaborado através da nova normatização da Base Nacional Comum Curricular, conciliando os conteúdos as rotinas das crianças; a terceira esclarece que os materiais da proposta também tem suporte da secretaria de educação e por fim a quarta professora, aponta os referenciais da educação infantil como base para elaboração do planejamento.

| Questão   | Respostas dos professores   |
|---|---|
| Que valor tem o trabalho afetivo dentro de um berçário? | <b>P1-</b> Quando o professor tem um perfil de professor de educação infantil, ele vai compreender que a criança se apega com facilidade através do carinho que ele oferece;  |
|   | <b>P2-</b> As crianças chegam assustadas, com medo de ficarem na creche, não querem desapegar de suas mães, isso é natural, então cabe a nossa habilidade de conquistar a confiança da criança para que ela não se sinta triste ou desamparada; |
|   | <b>P3-</b> O trabalho afetivo dentro do berçário é de fundamental importância contribuindo com a evolução cognitiva das fases dos bebês, eles vão aprendendo a falar, andar, segurar o xixi e conviver com os outros coleguinhas.               |
|   | <b>P4-</b> Sem afetividade torna-se impossível trabalhar em um berçário, os bebês estão muito dependentes dos seus professores e devemos contribuir com sua segurança oferecendo todo carinho e afeto possível.                                 |

Quadro 2

Resposta da 4ª questão do questionário aplicado com as professoras do berçário

Fonte: Dados da pesquisa de campo

A primeira professora compreende que trabalho sem afetividade assusta as crianças; a segunda professora comenta que conquistar a confiança da criança é fundamental para sua aprendizagem; a terceira professora atribui que a afetividade é eixo fundamental para a evolução das fases dos bebês e por último a quarta e última professora complementa que as crianças sentem-se seguras com o carinho recebido.



| Questão  | Respostas dos professores  |
|--|--|
| Como você classifica a pedagogia tradicional e a construtivista? | <b>P1-</b> A pedagogia tradicional é algo mecanizado a liberdade de trabalhar com os alunos torna-se limitado;   |
|  | <b>P2-</b> A pedagogia construtivista nos dá uma oportunidade de trabalhar dentro de um contexto mais dinâmico contextualizado na vivência do aluno, não se limita ao que está em cartilhas e livros de abecedários. |
|  | <b>P3-</b> Trabalhar dentro de um contexto tradicional garante uma aprendizagem limitada, a criança aprende por conteúdos que já estão prescritos nos livros de forma decorativa.                                    |
|  | <b>P4-</b> A diferença entre as duas é que uma nos limita a trabalhar de uma forma mais livre e a outra nos prende dentro de aprendizagens já formuladas.  |

Quadro 3

Resposta da 9ª questão da entrevista dos professores

Fonte: Dados da pesquisa de campo

A primeira professora comenta que entre as duas pedagogias uma é de um sistema mecanizado e a outra liberal; a segunda professora argumenta que o sistema construtivista é dinâmico, mais aberto e liberal, porém o tradicional é limitado com instrumentos de aprendizagens selecionados; a terceira professora argumenta que trabalhar dentro da metodologia tradicional limita o conhecimento da criança, onde sua capacidade vai além do que está nos livros e, por fim, a quarta e última professora diferencia as duas tendências construtivista e tradicional, de pedagogias libertária e a outra limitadora.

### Aprendizagens Significativas

Diante da Aprendizagem Significativa é valioso lembrar outros tipos de aprendizagem. Que são eles; à aprendizagem *Afetiva, Cognitiva e Psicomotora*. Segundo Jean Piaget<sup>6</sup> “Aprendizagem Cognitiva, é aquela que resulta no armazenamento organizado na mente de quem aprende, ou seja, o indivíduo está em processo de aprendizagem, que aprende algum conceito ou ideia”. Porém a Aprendizagem Afetiva é formulada de ações que surgem do interior de cada indivíduo, em alguns momentos os sentimentos influenciam diretamente na Cognição da aprendizagem, por exemplo, sentimentos de ansiedade, tristeza, preocupação são elementos bastante comprometedores na aprendizagem dos estudantes, a interação do professor com o aluno contribui bastante em fazer parte deste tipo de aprendizagem; é necessário que o professor seja um facilitador em sala de aula, se aproximando de cada aluno e demonstrando uma parceria no convívio escolar para se tornar melhor os resultados a cada dia através do apoio e da cumplicidade. Em consonância com a ideia de Piaget, apresentada por Siqueira, Neto e Florêncio<sup>7</sup> afirmam que “a afetividade é um dos

<sup>6</sup> Jean Piaget, Estudos sociológicos (Rio de Janeiro: Forense, 1973), 32.

<sup>7</sup> Alessandra Maria de Oliveira Siqueira, Demuniz da Silva Neto e Rutemara Florêncio, A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos. 2011, Disponível em:

principais elementos da inteligência, sendo que a mesma tanto pode ajudar no desenvolvimento do aluno, quanto pode prejudicar pelo excesso da superproteção”. Então vejamos: Como devemos fazer para que surja afetividade de forma correta?

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade.<sup>8</sup>

Vejamos alguns meios que se destaca este tipo de desenvolvimento de aprendizagem, dentre tantas formas de aprendizagens, faz-se necessário destacar um ensino dentro dos limites; resgatando os valores de um bom convívio familiar que ao longo do tempo termina se perdendo, algo como reunião familiar, para que os pais sejam mais conhecedores da vida das crianças, como também desenvolver o respeito a sua individualidade, ou seja, as transposições das fases da criança que não podem ser equiparadas as de um adolescente.

Em todas as fases da vida, existem características diferentes, diante da pedagogia afetiva uma boa proposta seria uma nova condução diferenciada, como a resignificação na vida dessas crianças gerando afetividade compartilhada em sala coletivamente.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas.<sup>9</sup>

No mais teremos a Aprendizagem Psicomotora à mesma envolve respostas musculares, práticas e exercícios com treinos que até poderá ser associada com as outras aprendizagens. Eventualmente neste processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade serão utilizados com bastante frequência. Veremos neste processo de desenvolvimento os movimentos corporais, de lateralidade, o da estruturação espacial, orientação temporal e pré-escrita estes serão fundamentais no processo de aprendizagem; qualquer problema diante deste desempenho comprometerá a aprendizagem, como por exemplo, temos a própria dicção ou fala, que diante destes elementos, contribui com o avanço e desenvolvimento da criança.

Baseados em Freire<sup>10</sup>, que intenta revolucionar o mundo através de uma pedagogia que se configure entre o político, o filosófico e o social; e na ideia de Wallon, apresentada por Galvão<sup>11</sup>, que aborda de uma forma mais sistemática a existência do homem - ser indissociavelmente biológico e social- englobando a afetividade, motricidade e inteligência, para ele o conhecimento surge através da afeição, do professor amigo, do

---

<http://www.faceten.edu.br/antigo/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf>. Acesso em 13.02.2019.

<sup>8</sup> Maria Célia de Abreu e Marcos Tarciso Masetto, O professor universitário em sala (São Paulo: MG Editores Associados, 1990), 115.

<sup>9</sup> Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia... 96.

<sup>10</sup> Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia...

<sup>11</sup> Isabel Galvão, Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil (Petrópolis: Vozes, 1998).

aluno que gosta de estudar pelo fato de se identificar com seu professor, não é a disciplina que é difícil, é a empatia, a afinidade que não surgiu entre a turma. Chaer e Guimarães<sup>12</sup> devida sua confiança em acreditar que a criança é capaz de desenvolver seu lado cognitivo primeiramente através da confiança e afetividade extraída do professor, em suas teorias será notável perceber que a evolução da oralidade, da leitura e da escrita desencadeia a partir de um olhar dentro de uma linha pedagógica humanística e afetiva, reconhecendo que o bloqueio emocional prejudica o avanço do conhecimento das crianças.

### Aprendizagem com afetividade

A afetividade nos dias atuais é apreciada por diversos estudiosos (Côté<sup>13</sup>, Dias<sup>14</sup>, Espinosa<sup>15</sup>, Moll<sup>16</sup>) como fator essencial na interação educativa por gerar elementos propícios à construção dos conhecimentos através das pessoas em formação do saber. “Apesar dessa importância, a dimensão afetiva tem sido negligenciada tanto na prática da sala de aula”<sup>17</sup> “quanto na formação dos professores que vão atuar na escola básica.”<sup>18</sup> Seria interessante, portanto, averiguar os valores trabalhados sobre afetividade, dentro dos programas de formação dos professores, valorizando a aprendizagem com princípios afetivos baseados cientificamente, em resultados comprovados de distintos professores que lecionam de formas contrárias, apresentando em gráficos, fotos e tabelas a diferença entre o professor que interage com afeição e o professor que afeta seus alunos com autoridade, medo e pavor; necessitando realizar discussões aprofundadas e ampliadas sobre este tema, principalmente por parte de quem realizará a formação destes professores.

Sempre averiguamos que uma gama de estudiosos concorda que a afetividade é um elemento valioso para a aprendizagem cognitiva dos alunos, “é através deste mecanismo de afeto que a aprendizagem se realiza” (Côté<sup>19</sup>, Rodríguez, Plax & Kearney<sup>20</sup>, Codo & Gazzotti<sup>21</sup>). Com efeito, para Pereira<sup>22</sup> “a construção dos

<sup>12</sup> Mirella Ribeiro Chaer e Edite da Glória Amorim Guimarães, A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. 2012, Disponível em: <http://www.pergaminho.unipam.edu.br>. Acesso em 25.01.2019.

<sup>13</sup> Richard Côté, Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In Louse Lafortune & Pierre Mongeau (Dir.), L'affectivité dans l'apprentissage (Québec: Presses de l'Université du Québec. Cunha, M. I., 2005.).

<sup>14</sup> Amézia Maria da Soledade Dias, O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança (Maceió: EDUFAL, 2004).

<sup>15</sup> Gaëlle Espinosa, La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In Louse Lafortune & Pierre Mongeau (Dir.), L'affectivité dans l'apprentissage (Québec: Presses de l'Université du Québec, 2002).

<sup>16</sup> Jeanne Moll, Relation éducative. In Jean Houssaye (Dir.), Questions pédagogiques. Encyclopédie historique (Paris: Hachette Éducation, 1999).

<sup>17</sup> Célia Regina de Lara Cianfa, A importância das relações interpessoais na educação de adultos (Campinas – SP, 1996), 54. Disponível em [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252498/1/Cianfa\\_CeliaReginadeLara\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252498/1/Cianfa_CeliaReginadeLara_M.pdf) Acesso em: 15/12/2018.

<sup>18</sup> Miguel Gonzalez Arroyo, Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 6. Ed. (Petrópolis: vozes, 2000), 78.

<sup>19</sup> Richard Côté, Faire des émotions...

<sup>20</sup> José Rodríguez, Timothy Plax e Patricia Kearney, (1996). “Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator”, Communication Education Vol: 45 num 4 (1996): 295.

conhecimentos se torna necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspectos de natureza cognitiva”. Por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer<sup>23</sup> afirmam que “o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa”. Segundo Araújo<sup>24</sup>, Tognetta e Assis<sup>25</sup>, as relações de solidariedade, a tolerância, a demonstração de respeito e de apoio por parte do professor ajudam os alunos a superarem dificuldades escolares.

Além destes, nos reportamos a outros autores como Piaget<sup>26</sup> e Vygotsky<sup>27</sup> que associavam uma elevada importância à afetividade dentro do processo do conhecimento, porém o francês Wallon<sup>28</sup> se aprofundou ainda mais dentro desta credibilidade do valor emocional. Resta-nos crer que sem a afetividade não fluirá o conhecimento, que também preocupados com as angústias e degradações humanas, lançam um sinal de alerta contra as práticas pedagógicas de desumanização, que estimulam o individualismo e a competitividade, e que desrespeitam e que desconsideram os valores iminentes do agir humano.

A metodologia desenvolvida na pesquisa é de natureza qualitativa e consiste na análise dos roteiros de acompanhamento de quatro professoras de educação infantil, de uma escola do município de Catende, no estado de Pernambuco, que cuidam de crianças de 02 a 04 anos de idade.

Os aspectos subjetivos aqui delineados pretendem inscrever registros de caráter emocionais que envolvem a criança e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e pessoal, tendo como referência a concepção de que a subjetividade é inequivocadamente uma das matérias primas da educação, sendo em torno dela que os operadores e engrenagem deste campo geram com suas práticas e seus propósitos, em última instância.

O objetivo desta pesquisa é apresentar o quanto a afetividade descrita por Wallon e Freire tem influência na aprendizagem e evolução das fases da fala das crianças, formando suas personalidades e desenvolvendo seu processo cognitivo. Wallon teve em sua atuação como médico dedicando-se em clínicas psiquiátricas diretamente com crianças sofridas em guerra ao concordar com as teorias de Piaget e Freud lançou uma revista “enfance” que instrui educadores e psicólogos até hoje nas orientações com

<sup>21</sup> Wanderley Codo e Andréa Alessandra Gazzotti, Trabalho e afetividade. In Wanderley Codo (Dir.), Educação, carinho e trabalho. 3. Ed. (Petrópolis: Vozes, 1999), 45.

<sup>22</sup> Maria Zuleide da Costa Pereira, Currículo e autopoiesi: um espaço vivo de construção de conhecimento (Anais da 30ª Reunião anual da ANPED Caxambu, MG), 54.

<sup>23</sup> Saint-Laurent, Jocelyne Giasson e Égide Royer, “Stabilité affective et rendement scolaire”, Vie Pédagogique, Vol: 68 (1990), 38.

<sup>24</sup> Clayse Maria Marinho Araújo, Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem (Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 1995), 56.

<sup>25</sup> Luciene Regina Paulino Tognetta, Orly Zucatto Mantovani de Assis, (2006). “A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade” Educação e Pesquisa Vol: 32 num 1 (2006): 53.

<sup>26</sup> Jean Piaget, Estudos sociológicos...

<sup>27</sup> Lev Vygotsky, O Problema da Afetividade em Vygotsky (São Paulo: Summus, 1992).

<sup>28</sup> Henri Wallon, A evolução psicológica da criança. Tradução Cristina Carvalho (Lisboa: Edições 70, 1995).

crianças. Através desta perspectiva Walloniana, procuramos obter um esclarecimento maior nos sentidos do desenvolvimento do surgimento da oralidade dos bebês, de acordo com seus níveis de avanço de comunicação sobre as fases da criança através da influência da afetividade.

Diante destes capítulos interpelamos a aproximação da afetividade e o surgimento da oralidade e dos conhecimentos, abeirando-se sobre o valor do afeto diante das ligações interpessoais. Dessa forma captando o sentido da afetividade e do crescimento cognitivo, apresentando o valor da família neste processo, e a responsabilidade que deve ser posta, para que a criança cresça em conhecimento se sentindo amada.

Nas considerações finais percebemos dentro desta pesquisa que os professores por vocação já são sensíveis a qualquer patologia encontrada dentro da escola; concordamos com Wallon<sup>29</sup>, diz que: “a criança é capaz de desenvolver seu lado cognitivo através da confiança e afetividade extraída pelo professor”. Foi observado que o processo de domínio da oralidade pela criança, especialmente aquela que está na idade específica para seu desenvolvimento é sumamente importante porque é através da afetividade que surgem vários tipos de sentidos, a oralidade acontecem através das relações interpessoais, as inter-relações e a construção de saberes que conduzirão à consciência fonológica e, posteriormente, o avanço da linguagem escrita e da leitura.

Analisando os resultados do trabalho com as crianças com dificuldades e atrasos da fala em idade de 2 e 3 (dois e três) anos, foi possível concluir que; o processo de construção da oralidade através da afetividade nas creches de um modo geral parte de um processo de internalização dos comandos de vozes pelos educadores; onde pressupõem em nível de planejamento, um desafio a ser enfrentado também pela creche, enquanto espaço de educação, de aprendizado, de processos interacionais comunicativos e formativos.

### **Concepções de Afetos nas Aprendizagens: Tradicionais e Libertadoras**

Diferentes modelos teóricos geram maneiras distintas de definir-se o processo de aprendizagem, e isto implica inevitavelmente em diversas interpretações acerca do processo de aquisição de conhecimento, partindo desta ideia surge um compromisso de entendermos o relacionamento entre a teoria e os fatos como mais do que uma operação cognitiva.

No Brasil, firmaram-se quatro tendências pedagógicas dentro das metodologias trabalhadas nas escolas de ordem públicas e particulares, mesmo sendo diferenciadas uma das outras, as quatro tendências estão sempre presentes na metodologia dos professores. Quase sempre um professor que trabalha com a tendência renovada, abre sempre um espaço para o tradicional; assim sendo, com as outras que seguem no percurso do ano letivo.

De acordo com o escritor e pesquisador canadense Dom Taspescott *apud* Xavier<sup>30</sup> os próprios professores dos dias atuais devem buscar pesquisas constantes dentro da nova maneira de ensinar, através da informática, no livro de sua autoria *Geração Digital*

<sup>29</sup> Henri Wallon, A evolução psicológica...

<sup>30</sup> Antônio Carlos dos Santos Xavier, “Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital” (Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2002)

Tapscott<sup>31</sup> constata a rejeição desta nova geração pelo velho jeito de aprender, dentro de um gráfico destaca a nova metodologia de centralizar o aluno em trabalhos coletivos, articular e interagir com o mesmo valorizando os seus conhecimentos e tornando o ensino flexível para que haja troca de conhecimentos.

O autor critica as grandes resistências por parte dos mais velhos em um novo modo de vida dessa nova geração:

A nova rede, nas mãos de uma nova Geração Internet tecnologicamente preparada e com uma mentalidade comunitária, tem o poder de abalar a sociedade e derrubar autoridades em várias áreas. Quando a informação flui livremente e as pessoas têm as ferramentas para compartilhá-la de maneira eficaz e usá-la para se organizar, a vida como nós a conhecemos se torna diferente.<sup>32</sup>

Para Tapscott<sup>33</sup>, o aluno só irá aprender se o mesmo sentir-se valorizado e atraído a dividir seus conhecimentos; como qualquer pessoa que sendo valorizada irá sentir-se bem mais estimulada a participar de todos os momentos de uma aula, assim ele passará a apresentar conhecimentos que até então eram desmerecidos, onde para os mesmos eram de muita importância e valor. Esta pesquisa não vem ignorar ajustes de algumas concepções da própria pedagogia, concepções que de uma forma geral o que ocorre nos perfis de sala de aula.

#### De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>34</sup>

A Pedagogia Tradicional é uma proposta centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, a corrigir e ensinar a matéria. Na maioria das escolas, essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de uni formação que são processo de aquisição do conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. O professor é visto como autoridade máxima, o guia exclusivo do processo educativo, não há lugar para as necessidades psicológicas do educando, os alunos muitas vezes burocratizado e destituído de significação.

Diante desses valores citados na pedagogia tradicional, os alunos enxergam o professor, como um ser de extrema autoridade, diante dessa “verdade” não há espaços para as necessidades psicológicas dos estudantes, sendo esta ignorada, portanto os alunos passam a serem destituído de significação.

#### Segundo PCN's - temas transversais referentes à ética<sup>35</sup>

A Pedagogia Renovada é uma concepção que inclui várias correntes que de forma ou de outra, estão ligadas ao movimento da Escola Nova ou Escola Ativa. Tais correntes embora admitam divergências, assumem um mesmo princípio norteado de valorização do indivíduo como ser livre,

---

<sup>31</sup> Don Tapscott, Geração Digital (São Paulo: Macron Books, 2010).

<sup>32</sup> Don Tapscott, Geração Digital... 17.

<sup>33</sup> Don Tapscott, Geração Digital... 23

<sup>34</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais e ética, 8º Volume (Brasília: MEC/SEF, 1997), 30.

<sup>35</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 31.



ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor, nem os conteúdos disciplinares, mas sim o aluno.

Percebemos que a escola dita “Tradicional”, se opõe as concepções da Escola Nova seus valores se opõem os princípios, onde está menos conservadora destaca-se de forma que deste modo ela busca a descoberta da aprendizagem conquistando o interesse do aluno com seu conteúdo, ao contrário da Escola Tradicional que constrói seus conteúdos de forma rigorosa da aprendizagem.

Esta proposta de trabalhar de uma forma que o aluno se sinta estimulado a produzir seus conhecimentos, sendo ajudado e valorizado com suas ideias de contribuição nas aulas através do professor, tornou-se interessante para o aprendizado do alunado, foi criada e implantada de forma que vem dando certo como proposta. Dessa maneira, foram orientados gerando estímulo de produção de atividades em sala pelo interesse dos alunos. De alguma forma por desvalorizar um trabalho que era um tanto “planejado”, comentando que tinha tornando-se “caduco” a antiga forma de planejar e conservar suas aulas de sucesso em prática davam seus cadernos e livros de rotina na sala de professores conservadores que guardavam a antiga maneira de alfabetizar, esta tendência, houve grande abrangência em nosso país na década de 30, na fase do pré-escolar, até hoje atua com grande influência nas práticas de sala de aula de muitos professores. De acordo com Libâneo<sup>36</sup> deduz-se que as tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada e a tecnicista, por se declararem neutras, nunca assumiram compromisso total com as transformações percebidas na sociedade, embora, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista.

No entanto, nos anos 1970 cresceu a tendência Tecnicista, como veremos o que nos apresenta a seguir os Parâmetros Curriculares, no tema: “Ética” conforme esclarece:

Essas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino definiram uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências; a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, criando assim a falsa ideia de que aprender é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialista e de técnicas. A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas, esperadas pela escola, para ter êxito no avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados, e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve programar. Essa orientação foi dada para as escolas pelos organismos oficiais durante muitos anos os materiais didáticos com caráter estritamente técnico e instrumental<sup>37</sup>.

Desse modo diante das teorias vimos às divergências educacionais em meio ao tempo de ensino durante décadas, mesmo assim existem a identificação de cada perfil dos educadores diante de suas realidades de turma, metodologia e propriedade profissional, vejamos a Pedagogia Libertadora como foi implementada diante do sistema educacional de ensino da época.

<sup>36</sup> José Carlos Libâneo, Democratização da Escola Pública (São Paulo: Loyola, 1990).

<sup>37</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 30.

A pedagogia libertadora tem suas origens os movimentos de educação popular que ocorreram no final dos anos 50 e início dos anos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964; teve seu desenvolvimento retomado no final dos anos 70 e início dos anos 80. Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisavam-se os problemas, seus fatores determinantes e organiza-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política. O professor é um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos<sup>38</sup>.

Vejamos a seguir o que os Parâmetros Curriculares Nacionais nos indicam sobre a Pedagogia Social dos Conteúdos.

A Pedagogia crítica social dos conteúdos, que surge no final dos anos 70 e início dos anos 80 se põe como uma reação de alguns educadores que não aceitam a pouca relevância que a pedagogia libertadora dá ao aprendizado chamado “saber elaborada”, historicamente acumulado que constitui parte do acervo cultural da humanidade. A pedagogia crítica social dos conteúdos assegura a função social e política de escola mediante o trabalho com conhecimentos sistematizados, a fim de colocar as classes populares em condições de uma efetiva participação nas aulas sociais. Entende que não basta ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais, mas que os alunos possam interpretar suas experiências de vida e defender seus interesses de classe<sup>39</sup>.

### **A Ética diante dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Ainda referendando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com os temas transversais, no tema “Ética” no volume 8º, consiste em dizer que, todas as tendências somam para a formação das experiências pedagógicas vivenciadas em setores pedagógicos, todas por si mesma vem contribuir com suas parcelas de valorização a pedagogia, construindo conceitos e valores divergentes a cada nível e modalidade de ensino.

As tendências pedagógicas que marcam tradição educacional brasileira e aqui exposta sinteticamente trazem, de maneira diferente, contribuições para uma proposta atual que busque recuperar aspectos positivos das práticas anteriores em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem, realizando uma releitura dessas práticas à luz dos avanços ocorridos nas produções teóricas nas investigações e em fatos que se tornaram observáveis nas experiências educativas mais recentes realizadas em diferentes estados e municípios do Brasil<sup>40</sup>.

Ao analisar os Parâmetros vimos que no final da década de 70, poderia perceber que no Brasil existiam, algumas tendências pedagógicas conservadoras e tradicionais, nos (PCN's, 1997) aponta que aquelas tendências que tinham uma linha de um olhar mais psicológico ou outras mais divergentes cuja sociologia política era mais abrangente; no início dos anos 80 aparece de uma forma mais pretensiosa, com uma maior clareza demonstra uma forma pretensiosa de interagir entre todas as abordagens. Se de uma forma particular não nos é permitido evitar e nos livrar de preocupações com o ensino

<sup>38</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 31.

<sup>39</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 32.

<sup>40</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 32.

mais formalizado e rigoroso, na metodologia desses conteúdos para uma proposta de formação social mais conservadora, deve-se analisar também a necessidade de uma organização pedagógica na mentalidade de cada aluno, de como ele analisa o professor que repassa seus conteúdos na construção de formação para uma sociedade que cobra valores sociais e conduta bastantes conservadoras da própria realidade.

Em acordo com os a psicologia genética propicia aprofundar a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento. Compreender os mecanismos pelos quais as crianças constroem representações internas de conhecimentos construídos socialmente, em uma perspectiva psicogenética, traz uma contribuição para além das descrições dos grandes estágios de desenvolvimento. A metodologia utilizada como uma proposta de pedagogia construtiva para alfabetização, o que expressa um duplo equívoco: redução dos construtivos e uma teoria psicogenética de aquisição de língua escrita e transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino<sup>41</sup>.

De acordo com os PCN's, vimos que tantas situações de transformações nas tendências pedagógicas, a pedagogia construtivista formulou uma aparência que seu sistema não existe cobranças em suas correções de atividades, deixando o aluno de maneira mais livre e descomprometido, firmaram ideias de que na pedagogia construtivista, não deve existir planejamentos, e tudo é à base do improvisado. A aula é regida conforme a flexibilidade do planejamento flexível diário, demonstrando algo de forma menos comprometida com a valorização da alfabetização.

Nota-se que tudo passa de um grande equívoco, mesmo sendo rotulada a essa característica de improvisado, com o tempo verificamos que existe sim um sistema organizado e uma proposta competente com a concretização de fortalecimento da alfabetização escolar.

Com esses equívocos, difundiram-se sobre o rótulo de pedagogia construtiva, as ideias que não se devem corrigir os erros de que as crianças aprendem fazendo “do seu jeito”. Essa pedagogia dita construtiva trouxe sérios problemas ao processo de ensino e aprendizagem, pois desconsidera a função primordial da escola que é ensinar, intervindo para que os alunos aprendam o que, sozinhos, não têm condições de aprender<sup>42</sup>.

Os PCN's, nos condiciona que de modo contrário do que se pensa dentro de uma concepção de ensino, cada fase desenvolvida é uma etapa vivenciada, e nestas etapas praticamente entende-se que o conhecimento já está “acabado”, onde diante disso surgem propostas de diversas visões e direções para atingir o conhecimento diante das suas complexidades de certos improvisos.

De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. Neste sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em que um complexo processo

<sup>41</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 33.

<sup>42</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 33.

interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento<sup>43</sup>.

Diante das tendências que os Parâmetros nos apontam, sabemos que diante de conhecimentos que envolvam o construtivismo ou o tradicionalismo, qualquer forma pedagógica irá enfrentar problemas de dificuldades com os alunos que estão nas salas de aula. Quando o professor tem esclarecimento dessas pedagogias, atraindo pra si uma delas que mais se aproprie, ele conseguirá enfrentar com mais dinamismo as séries de dificuldades que encontramos nas salas que veremos a seguir.

### **Emoção e Aprendizagem**

Em razão de sua densidade fisiológica e motora, a emoção pode voltar a primeiras formas de expressão, quando a cognição não foi estabelecida ou se deu em outro contexto, ocorre um processo contínuo de ressignificação das experiências emocionais, dependendo do momento de vida da pessoa.

Ao realizar o resgate do papel da emoção ao longo do processo de desenvolvimento da criança, visualizam-se claramente alguns pontos: o papel da emoção como primeira forma de comunicação, a emoção como fundamental visualiza-se claramente alguns pontos: o papel da emoção, como função fundamental nas interações sociais; a emoção ao longo da história do desenvolvimento da pessoa e a emoção na relação com a linguagem<sup>44</sup>

As reações do recém-nascido contêm em si a algo que vai além do que suas necessidades físicas; elas anunciam o desenvolvimento psíquico da comunicação do entrosamento com o outro.

A função fundamental das trocas interindividuais, o entendimento de como acontecem estas trocas, evolui organizam-se e transformam-se, facilitando o esclarecimento dos fatores importantes do psiquismo da criança. A dependência do outro depende de todo afeto recebido. As primeiras relações do recém-nascido, com quem o recebe normalmente a mãe, são envolvidas pela trajetória de vida pessoal desta mulher, inserida em determinada cultura, com suas instituições, representações, valores e significações, presentes nestas relações. Gerando aos poucos o vínculo afetivo inicial é permeada pelas experiências sociais. Por isso, desde as primeiras relações com os outros, estão presentes expectativas, esperanças, crenças, receios, desajustes, inscritas numa determinada cultura, conforme aponta Merleau *apud* Camargo<sup>45</sup> “as relações com os pais são mais do que relações com duas personagens apenas, elas são relações com o mundo. A relação com os pais (os outros) é uma relação não de instinto, mas de história”.

No início da vida, só há relação social numa trama de comunicações emocionais. Desde os primeiros dias, o bebê é tratado como um sujeito que tem vontade, que “quer” ou “não quer” sorrir. Esta antecipação às possibilidades de comunicação e realização dos desejos do recém-nascido leva a uma modificação progressiva da vinculação com o mundo exterior, que acontece por meio do jogo complexo das emoções. As emoções são

---

<sup>43</sup> Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais... 33.

<sup>44</sup> Denise de Camargo, *As Emoções e a Escola*, 1. Ed. (Paraná: Travessa dos Editores, 2004), 107.

<sup>45</sup> Denise de Camargo, *As Emoções e...* 108

orientadas, nomeada significadas, canalizada ou inibida sem função das expectativas do indivíduo, o que resulta simultaneamente em novas emoções e em emoções interditas.

Conforme Camargo<sup>46</sup>, o filósofo francês Henry Wallon que durante muito tempo de sua vida dedicou-se a conhecer as fases da vida das crianças e o desenvolvimento dos seus intelectos, condenou o sistema educacional de sua época e propôs mudanças por volta de 1947, para ele o “que caracteriza o começo da vida é a indiferenciação – o recém-nascido não tem individualidade psíquica. Para ele os estímulos de origem interna e externa confundem-se, não existe o eu, ele não pode diferenciar-se do outro”.

No princípio, exterioriza a satisfação em gestos – choros, gritos, alívios, sorrisos –, respondidos pelas pessoas que dele cuidam e que vão conferindo sentido a esses gestos.

Os bebês compartilham experiências emocionais com os outros: sorriem quando vê a mãe sorrir, modificam a expressão quando veem as expressões de tristeza. E ainda aponta que: Suas expressões emotivas muito variadas são, muitas vezes, plenas de significados emocionais, reproduzidas a partir da percepção das expressões dos outros, são tão extensas, frequentes e variadas quanto os estímulos que o ambiente proporciona<sup>47</sup>.

É da relação emocional com o outro, indiferenciada e não mediada no início, aos poucos significada e diferenciada, que irão nascer outras funções mais elevadas do que a sensorio-motor inicial: a função simbólica, a atividade intelectual e as condutas sociais.

Para Camargo<sup>48</sup> nos adultos, a emoção aparece, muitas vezes, como desordem, desconcerto que obscurece a razão. Para o recém-nascido, no entanto, ela é fator de organização, meio de comunicação. Para a criança pequena, pode ser criança pequena e pragmática de compreensão. Dessa forma as crianças devem aprender a usar símbolos linguísticos e outros instrumentos simbólicos, da maneira convencional em suas culturas, é necessário que participem de várias atividades comunicativas não linguísticas e de atenção partilhada com adultos ou outras crianças. Antes do primeiro aniversário, as crianças aprendem a apontar para comunicar desejos e chamar as atenções intencionais dos outros com o mundo externo, quando eles se ocupam delas. Entre os nove e doze meses surgem à habilidade para compreender os outros como agentes intencionais. Segundo Gadotti<sup>49</sup>, o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Essa habilidade emerge à medida que a criança encontra outras pessoas e interage com elas de várias maneiras. Assim, a referência linguística começa a existir a partir da percepção da atenção conjunta que ocorre nas interações sociais de cenas de atenção partilhada entre crianças e adultos, direcionadas a um determinado objeto.

<sup>46</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 109.

<sup>47</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 110.

<sup>48</sup> Denise de Camargo, As Emoções e...

<sup>49</sup> Moacir Gadotti, Convite à leitura de Paulo Freire (São Paulo: Scipione, 1999).

Pode-se afirmar que Camargo<sup>50</sup> tem razão quando assinala que “a criança adquire o uso convencional de um símbolo linguístico ao aprender a participar de um “formato interativo” forma de vida, cena de atenção conjunta, que ela primeiro entende de forma não linguística”.

Neste momento, a linguagem do adulto se inscreve em experiências emocionais compartilhadas, cujo significado social a criança já consegue avaliar. Para que este processo ocorra, ela precisa perceber os adultos como seres intencionais e partilhar com eles a atenção em contextos específicos. Para desenvolver a linguagem, a criança precisa participar de atividades sociais comunicativas.

A emoção, além de ser um fato fisiológico, é também um comportamento social, pois constitui um sistema de expressão que abre o caminho para o domínio da linguagem. À medida que a emoção assegura uma função de comunicação, passa a valorizar o conhecimento dos símbolos.

A palavra, ao transmitir a experiência da humanidade, à medida que é incorporada à linguagem, fecha um sistema completo de conexões no córtex cerebral infantil e converte-se em um instrumento poderoso que permite a introdução de formas de análises e sínteses da realidade. A palavra transforma a atividade e forma a consciência.<sup>51</sup>

A partir deste raciocínio que a criança fará associações, que serão incorporadas aos poucos, interpretando as palavras que lhes são apresentadas de forma compreensiva, desta forma transformando em fala e comunicação social.

Com isso Camargo<sup>52</sup> relata, “recentes estudos têm apontado que o não desenvolvimento da linguagem na criança autista está relacionado com o não compartilhamento da atenção conjunta”. Uma vez que Camargo<sup>53</sup> é condizente que, “a linguagem, essência e base do desenvolvimento cognitivo, é, geralmente, prejudicada nos alunos com comprometimento emocional”. Vale relembrar que é a linguagem que permite ao aluno, entre outras funções, perceber a realidade, planejar em regulares atividades.

Os dados obtidos a partir de vários estudos sobre alunos com dificuldades de aprendizagem, permitiram a formulação da hipótese de que a fala interna destes alunos não está estruturada ou é insuficiente para cumprir sua função reguladora sobre os processos cognitivos necessários ao desempenho de atividades escolares. A atividade destes alunos é orientada principalmente por uma imagem fragmentada da situação e por impressões emocionais.

Existe um grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem cujo comprometimento principal é de ordem emocional. São alunos sem problemas psíquicos talvez venha comprometer em sua capacidade de aprendizagem, mas que, mesmo assim, apresentam dificuldades, eles não conseguem apropriar-se do conhecimento como os outros alunos. É como se os alunos que aprendem com facilidade interagissem totalmente com a realidade, colocando-se de forma integral no processo de aprender, utilizando seus conhecimentos anteriores para estruturar novos conhecimentos.

---

<sup>50</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 111.

<sup>51</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 111.

<sup>52</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 111.

<sup>53</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 129.



Nestes alunos conforme Camargo<sup>54</sup> “a capacidade de aprender é bloqueada e eles sofrem por não poder se dedicar a uma atividade intelectual com a intensidade desejada”. Eles tentam dedicar-se, mas chegam apenas a resultados decepcionantes, sentem-se bloqueados diante da tarefa a cumprir; em desespero, tentam em vão recomeçar, mas é como se um ou outro eu estivesse julgando sua capacidade de realização ou planejamento.

Isto leva, durante a atividade, a um estado de tensão angustiante acompanhado, geralmente, de fadiga e desconforto, que aumentam sempre que retornam à atividade. Por vezes, eles se refugiam no devaneio, fogem da realidade e apresentam um ar ausente. De acordo com Bariani e Pavani<sup>55</sup> “dentro do processo ensino-aprendizagem, e da relação entre o professor e o aluno, deve ser marcada pela bi-direcionalidade, uma influência que tem efeitos recíprocos”.

Sempre que ocorre a repetição do insucesso, é construído sentimentos de insegurança, ansiedade, culpa e baixos estima, levando a fobias e a fugas diante de enfrentar atividades escolares.

Sem embargo Camargo<sup>56</sup> afirma que “a emoção está presente em todas as etapas da atividade de aprendizagem. Inicialmente, está associada à preparação para ação”. Observa-se em alguns alunos que a preparação para a atividade já está associada a um conjunto de emoções e sentimentos desmotivadores.

Um exemplo é o de alunos que apresentam apatia, inação e inibição para diversas atividades. Em outro grupo de alunos, a preparação para a ação vem acompanhada de um elevado grau de “ativação” sem direção para um objetivo determinado. É o caso dos alunos identificados como impulsivos ou hiperativos. Para esses alunos Camargo<sup>57</sup> registra que “alunos ansiosos, zangados ou deprimidos não aprendem; pessoas nesses estados não absorvem eficientemente nem trabalham bem com a informação, pois estes estados emocionais distraem sua atenção, interferindo na tentativa de concentração”.

Durante muito tempo, as deficiências de linguagem e da fala, percepção visual, memória, atenção e raciocínio foram consideradas responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. Para apoiar o desenvolvimento habilidades, indicava-se, com muita frequência, intervenção terapêutica.

Atualmente, há uma tendência entre os especialistas em dificuldades de aprendizagem em compreender os vários fatores que interferem no processo ensinar-aprender, e não considerar apenas a deficiência em determinada habilidade. A característica de quem aprende passam a serem consideradas como fatores determinantes do sucesso ou do fracasso na aprendizagem, assim como os conteúdos, suas formas de apresentação e as estratégias utilizadas para ensiná-lo- aprender.

Nesse sentido Camargo<sup>58</sup> afirma:

---

<sup>54</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 130.

<sup>55</sup> Isabel Cristina Bariani e Renatha Pavani, “Sala de aula na universidade: espaço de relação interpessoais e participação acadêmica”, Revista Estudos de Psicologia Vol: 25 num 1 (2008): 43.

<sup>56</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 131.

<sup>57</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 131.

<sup>58</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 132.

Que estudos sobre o funcionamento da cognição demonstram a importância da autorregulação para o êxito da aprendizagem: a capacidade do aluno em planejar controlar e avaliar o processo, para detectar erros e modificar a situação, assim como a de generalizar ou transferir uma aprendizagem para novas situações.

Para ela o aluno é capaz de ter consciência do funcionamento desse processo, fica incapacitado de colocá-lo à disposição de outras atividades. Entretanto, nem sempre a percepção está vinculada à tomada de consciência, ele pode refletir sobre a realidade e desenvolver atividade proposta pelo professor sem necessariamente tomar consciência dos processos cognitivos que orientam a atividade. A tomada de consciência da própria cognição “surge posteriormente, no conjunto de habilidades cognitivas do aluno”<sup>59</sup>, uma vez que está relacionada ao desenvolvimento da linguagem e ao significado da atividade de aprender; ou seja, a motivação. É fundamental para o educador identificar o que motiva a criança: realizar as tarefas para ir logo brincar, para tirar boas notas e não ser repreendida, ou o próprio estudo.

### Considerações Finais

Percebemos o quanto a afetividade influencia nas aprendizagens propostas em sala, independente da tendência e metodologia utilizada pelo professor. O avanço do conhecimento se dá de forma gradual quando as partes, aluno & professor interagem em um mesmo contexto de confiabilidade. O bloqueio do conhecimento e aprendizagem pode ocorrer devido à falta de afeto compartilhado na sala de aula, onde o aluno teme o professor por possuir um perfil carrasco e ditador, interferindo no avanço de seus conhecimentos. Para tanto diante dos estudos acima vimos que independente do ambiente alfabetizador cada ser humano é capaz de aprender se o mesmo obtiver uma afeição voltada para seu professor. Todas as práticas pedagógicas contribuem com suas parcelas de gerar conhecimento e elevar o nível de aprendizagem, garantindo um resultado positivista nos que dependem da afetividade. Para tanto é desejando construir práticas mais humanistas que realizamos este estudo de forma que percebemos a variação nas salas de aulas e os índices altíssimos de retenção de alunos como revolta dos professores em meio aos sofrimentos durante o ano letivo. É importante repensar a própria prática, a formação de cunho profissional recebida para garantir para estes alunos um momento aprazível em sala e não desmotivador, permitindo assim que auto se avaliem de como estão interferindo na vida dos seus alunos, se estão marcando pelo lado positivo ou negativo, pois futuramente serão crianças, adolescentes, jovens e depois adultos, e as lembranças ficarão para sempre marcadas nas vidas destas crianças. Seria valioso que não existissem professores tão insensíveis e mais amáveis com esta atitude os rendimentos cresceriam notoriamente.

### Referências

Araújo, Clayse Maria Marinho. “Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem”. Dissertação de Mestrado. Universidade Nacional de Brasília. 1995.

Arroyo, Miguel Gonzalez. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes. 2000.

---

<sup>59</sup> Denise de Camargo, As Emoções e... 135.

Ensino com afetividade na educação infantil, dentro das concepções de aprendizagem: da pedagogia tradicional à... pág. 241

Bariani, Isabel Cristina; Pavani, Renatha. "Sala de aula na universidade: espaço de relação interpessoais e participação acadêmica". Revista Estudos de Psicologia Vol: 25. num 1 (2008): 67- 75.

Brasil, MEC. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais e ética. Vol: 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Camargo, Denise de. As Emoções e a Escola. 1 ed. Paraná: Travessa dos Editores. 2004.

Cianfa, Célia Regina de Lara. "A importância das relações interpessoais na educação de adultos". Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 1996.

Chaer, Mirella Ribeiro e Guimarães Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.pergaminho.unipam.edu.br>. Acesso em: 25.01.2019

Chalita, Gabriel. Educação: a solução está no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente. 2004.

Codo, Wanderley e Gazzotti, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In Wanderley Codo (Dir.), Educação, carinho e trabalho. 3 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

Côté, Richard. Faire des émotions et de l'affectivité des allés dans le processus d'enseignement-apprentissage. In Louse Lafortune & Pierre Mongeau (Dir.), L'affectivité dans l'apprentissage. Québec: Presses de l'Université du Québec. 2005.

Cury, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Camargo, Denise de. As Emoções e a Escola. 1 ed. Paraná: Travessa dos Editores. 2004.

Dias, Amélia Maria da Soledade. "O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança". Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. 2003.

Espinosa, Gaëlle. La relation maître-élève dans sa dimension affective: un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In Louse Lafortune, Pierre Mongeau (Dir.), L'affectivité dans l'apprentissage. Québec: Presses de l'Université du Québec. 2002.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005.

Gadotti, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione. 1999.

Galvão, Isabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4 ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

Laville, Christian e Dione, Jean. A construção do saber. Manual de metodologia em pesquisa em ciências. Porto Alegre: Artmed. 2011.

Libâneo, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola. 1990.

Ensino com afetividade na educação infantil, dentro das concepções de aprendizagem: da pedagogia tradicional à... pág. 242

Moll, Jeanne. Relation éducative. In: Jean Houssaye (Dir.), Questions pédagogiques. Encyclopédie historique. Paris: Hachette Éducation. 1999.

Pereira, Maria Zuleide da Costa. (2007). “Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento”. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED. Caxambu- MG. 2007.

Piaget, Jean. Estudos sociológicos. Rio de Janeiro: Forense. 1973.

Rodríguez, José, Plax, Timothy, e Kearney, Patricia. “Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator”. Communication Education Vol: 45 num 4 (1996).

Saint-laurent, Giasson, Jocelyne, e Royer, Égide. “Stabilité affective et rendement scolaire”. Vie Pédagogique, Vol: 68 (1990): 37-40.

Siqueira, Alessandra Maria de Oliveira; Neto, Demuniz da Silva e Florêncio, Rute-mara. “A importância da afetividade na aprendizagem dos alunos”. Disponível em: <http://www.faceten.edu.br/antigo/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 13.02.2019

Tapscott, Don. Geração Digital. São Paulo: Macron Books. 2010.

Tognetta, Luciene Regina Paulino e Assis, Orly Zucatto Mantovani de. “A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade”. Educação e Pesquisa, Vol: 32 num 1 (2006): 49-66

Vygotsky, Lev. O Problema da Afetividade em Vygotsky. São Paulo: Summus. 1992.

Wallon, Henry. A evolução psicológica da criança. Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70. 1995.

Xavier, Antonio Carlos dos Santos. O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp: inédito. 2002.

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.