

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

GLAUCIA CRISTINA DA ROCHA MEDRADO

**O LUGAR DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2018

GLAUCIA CRISTINA DA ROCHA MEDRADO



**O LUGAR DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO
APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira.

Orientadora: Prof^a. Ma. Eliane Bianchi Wojslaw.

MEDIANEIRA

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

O Lugar da Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental I

Por

Glaucia Cristina da Rocha Medrado

Esta monografia foi apresentada às 20h30min h do dia **25 de maio de 2018** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Foz do Iguaçu. Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Prof^a.Ma. Eliane Bianchi Wojslaw
UTFPR – Campus Medianeira
(orientadora)

Prof. Me. Nelson dos Santos
UTFPR – Campus Medianeira

Prof^a. Ma. Marlene Magnoni Bortoli
UTFPR – Campus Medianeira

Prof^a. Ma. Vanessa Hlenka
UTFPR – Campus Medianeira

Dedico esta monografia a todos os
professores.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a os meus pais, Maria Neide Medrado e José da Rocha Medrado *in memoriam*, pelo empenho em me proporcionar formação e deixarem como legado a importância do conhecimento. Aos meus irmãos, William, Alan e Fabrício por me proporcionarem diferentes aprendizados.

A minha orientadora professora Ma. Eliane Wojslaw pelo acolhimento, amparo e interesse sincero em contribuir para o desenvolvimento desta investigação.

Agradeço também aos professores do curso de Especialização em Educação Métodos e Técnicas de Ensino pelas contribuições valiosas.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

"Aprender é transformar-se na relação com o outro" (ABIGAIL ALVARENGA MAHONEY)

RESUMO

MEDRADO, Glaucia Cristina da Rocha. **O Lugar da Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.** 2018. 43f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

Este trabalho teve como temática a afetividade. Para tanto, seu objetivo principal foi refletir a respeito das possíveis influências exercidas pela afetividade no processo ensino-aprendizagem em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, esta pesquisa se justifica pelo reconhecimento da afetividade enquanto elemento primordial nas inter-relações humanas em diferentes áreas do conhecimento essencialmente na Educação. Para os procedimentos metodológicos da pesquisa foram utilizadas fontes de pesquisa que têm contribuído para expansão do tema e, também as principais teorias que servem diretamente à Educação. Foi utilizada pesquisa de natureza qualitativa pela convergência com a abordagem permitindo a aplicação de método exploratório para o levantamento bibliográfico buscando com isso, evidenciar os achados já existentes mas também possíveis lacunas. Os resultados revelaram ser a afetividade, tema pertinente e presente nas discussões voltadas à Educação. Conforme a pergunta de pesquisa: que atitudes dos professores os alunos consideram afetivas e promovem a aprendizagem? – foi possível inferir que apesar das relações serem afetivas, atitudes que suscitaram sentimentos de tonalidades agradáveis ou desagradáveis dos professores não estão diretamente ligadas a mimos ou afagos, mas sim no quanto se mostram atenciosos, com objetivos claros e organizados, pois, transmite segurança aos alunos além de possibilitar ao professor enquanto tem domínio dos conteúdos maior liberdade para lidar com situações imprevistas e, com isso ter uma atuação mais técnica.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Afetividade. Professor-aluno.

ABSTRACT

MEDRADO, Glaucia Cristina da Rocha. The place of the teaching-learning process in the initial years of Elementary School I. 2018. 43f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

This work had as its theme the affectivity. Therefore, its main objective was to reflect on the possible influences exerted by the affectivity. In the teaching-learning process in students of the initial years of Elementary School I. Thus, this research is justified by the recognition of the affectivity as a primordial element in the interrelationships (and also the main theories that directly serve Education. It was used a qualitative research by the convergence with the approach allowing the application of an exploratory method for the bibliographic survey, thus seeking to evidence the existing findings but also possible gaps. The results revealed affectivity, a pertinent theme and present in the discussions focused on Education. According to the research question: what teachers' attitudes do the students consider affective and promote learning? - it was possible to infer that although the relationships are affective, attitudes that aroused feelings of pleasant or unpleasant tonalities of the teachers are not directly related to caresses or caresses, but rather to how attentive they are, with clear and organized objectives, students as well as enabling the teacher while having mastery of content greater freedom to deal with unforeseen situations and, with that having a more technical performance.

Keywords: Meaningful learning. Affectivity. Teacher Student.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	13
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	14
2.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA	15
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	15
2.3.1 Pesquisa Bibliográfica	16
3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	19
3.1 INTEGRAÇÃO FUNCIONAL E SUAS DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	19
3.1.1 Afetividade e Processo de Ensino-Aprendizagem.....	19
3.1.2 Com a Palavra, as Crianças: os Sentimentos de Alunos e Alunas da Primeira Série do Ensino Fundamental	21
3.1.3 As Manifestações Afetivas nas Aulas de Educação Física: Análise de uma Classe de 3ª Série do Ensino Fundamental na Perspectiva de Henri Wallon	24
3.1.4 A Mensuração da Afetividade em Sala de Aula	26
3.2 COMPONENTES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA TEORIA DE ENSINO (DE AUSUBEL) COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NO CENÁRIO ESCOLAR.....	27
3.2.1 A Violência Psicológica na Relação entre Professor e Aluno com Dificuldades de Aprendizagem	27
3.2.2 Afetividade na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: uma Análise a Partir da Realidade Escolar	29
3.3 TIPOS DE INTELIGÊNCIAS QUE COMPÕEM A COGNIÇÃO HUMANA.....	30
3.3.1 O Papel das Emoções na Constituição do Sujeito	31
3.3.2 Afetividade nas Práticas Pedagógicas	32
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	41

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica oferece princípios para a formação dos indivíduos. Desde a Educação Infantil, passando pelos Ensinos Fundamental I, II e Médio, encerra um ciclo formador que expande a visão de mundo dos aprendizes.

A aprendizagem é um processo em contínua construção e, diante de variegados estudos no âmbito da Educação, se compreende que esta não finda, não se extingue, sendo desenvolvida desde a mais tenra idade e aprimorando-se durante a vida adulta, demonstrando que os indivíduos jamais deixam de assimilar novos conteúdos e incorporar aos seus afazeres e interações os frutos aprendidos.

Os conteúdos incorporados pelos sujeitos desde a infância tendem a deixar marcas significativas em suas vidas e, a isso, se deve o fato de nesse processo de construção contínua, haver a contribuição de vários ensinantes: a família na transmissão de valores básicos, os professores na vida escolar ou ainda diferentes pessoas que residem no mesmo bairro, cada um vai passando, carregando e deixando um pouco de si por onde passa.

Em cada interação, os aprendizados práticos somam-se aos aspectos emocionais já que os indivíduos não se desprendem da razão e da emoção em suas vivências.

No âmbito da Educação, nem sempre as emoções tiveram espaço de investigação que fosse contributivo ao processo ensino-aprendizagem. Por vezes, o foco no desenvolvimento cognitivo desmereceu o possível impacto deste elemento na formação dos indivíduos. Na área da Psicologia havia considerável lacuna para discutir esse tema, mas somente a partir da década de 1970 surgiram estudos teóricos que exploravam possíveis correlações de aspectos emocionais sobre o comportamento.

Na atualidade a discussão cada vez mais recorrente sobre a aprendizagem significativa, o protagonismo discente e a posição do professor não como soberano na transmissão unilateral do conhecimento, ao contrário, mediador e coadjutor no estímulo de saberes e desenvolvimento de competências discentes, traz também neste contexto a interação professor-aluno no que diz respeito aos processos afetivos. Importa salientar a afetividade como sendo tudo aquilo que afeta os

sujeitos, sejam emoções ou sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, mas presentes na relação mencionada.

Em geral, elementos como indisciplina, desinteresse e desatenção das crianças são algumas queixas presentes na rotina de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Frequentemente se questiona: o que fazer para que os alunos gostem de estudar, de aprender? Como fazer com que a aprendizagem seja significativa? Será que emoções e sentimentos assumem um papel de relevância no processo ensino-aprendizagem?

Na escola, os alunos têm a oportunidade de interagir, dialogar entre os pares e perceber ou não o pertencimento no grupo. As interações nem sempre fáceis para adultos é igualmente desafiadora à criança a considerar o momento evolutivo de tantas transformações e assimilação de novos contextos consigo e com os outros.

Pretendeu-se trazer reflexões sobre a importância da afetividade em sala de aula e auxiliar os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I a trabalhar em um ambiente afetivo, saudável e produtivo no contexto escolar.

Diante desse contexto inicial objetivou-se desenvolver esta pesquisa, buscando assim, trazer aspectos de relevância e influenciadores do ponto de vista das emoções e contributivos ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, o presente estudo teve como objetivo geral pesquisar as possíveis influências exercidas pela afetividade no processo ensino-aprendizagem em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Quanto aos objetivos específicos buscou-se:

- **Compreender** o quanto a integração funcional (ato motor, afetivo e cognitivo) são dimensões indissociáveis no processo ensino-aprendizagem e devem ser consideradas em conjunto pelo docente.
- **Identificar** a presença dos componentes da aprendizagem significativa da teoria de ensino (de Ausubel) com foco no desenvolvimento da afetividade no cenário escolar.
- **Apresentar** alguns tipos de inteligências que compõem a cognição humana (Gardner) e propor algumas atividades para desenvolvê-las.

O presente estudo se justificou pelo reconhecimento da afetividade como elemento primordial nas inter-relações humanas, em diferentes áreas do conhecimento não sendo diferente o impacto que apresenta na Educação. Neste sentido, discriminar os estados afetivos envolvidos na interação professor-aluno sejam emoções de tonalidades agradáveis ou desagradáveis pode trazer mais

elementos aos professores para uma ação técnica, mais profissional e intencional no processo ensino-aprendizagem.

Ao aprender, os alunos não promovem a separação entre razão e emoção. Ao reconhecer as emoções ou sentimentos envolvidos na interação professor-aluno observando o impacto e o comportamento deles resultante, tenciona-se contribuir para a compreensão de determinadas atitudes da parte dos discentes nem sempre discriminadas com clareza pelo professor. Por vezes, rompantes emocionais ou mesmo a indisciplina em sala de aula podem ser o reflexo dos impactos afetivos na aprendizagem (CHAVES, 2008).

Investigar a integração cognitivo-afetiva permite ao docente atingir seu objetivo não somente na preparação de suas aulas, mas nas intervenções pontuais e possíveis durante as inter-relações e, de alguma forma tornar sua atuação mais objetiva. O professor, embora não sendo o foco desta investigação também é sujeito que sente, e, por vezes, vê-se absorvido por emoções nem sempre agradáveis.

Sabe-se que na formação pedagógica, os professores não possuem uma preparação específica para lidar com as situações que encontra na prática, inclusive, nem sempre se colocam à reflexão sobre seus próprios sentimentos ou emoções o que pode levá-los a atuar de maneira engessada ou esperarem uma fórmula pronta que acaba não encontrando um ponto de conexão com aquilo que de fato desejariam fazer. Em hipótese, tal desconexão deve-se ao fato de desconhecem a própria matriz pedagógica (FURLANETTO, 2007).

O estudo das matrizes pedagógicas traz à tona que não é tão simples desconstruir um modo de atuar por outras práticas, pois, as raízes que motivam determinada práxis estão assentadas nas diferentes contribuições que cada professor recebeu dos diferentes ensinantes ao longo de sua vida. Qualquer mudança neste sentido, necessariamente, precisaria partir de reflexão profunda para identificar seu próprio modo de funcionamento.

Dessa forma, embora o foco desta investigação seja compreender o impacto da afetividade no processo ensino-aprendizagem dos alunos, entende-se como relevante docentes perceberem o lugar da afetividade também em suas práticas e que, possivelmente dirijem suas escolhas.

Surgem então os questionamentos que se pretendeu responder nesta monografia:

- ✓ Que atitudes dos professores os alunos consideram afetivas e promovem a aprendizagem?
- ✓ Como fazer com que a aprendizagem seja significativa?

Para responder as questões propostas pela investigação surgem três hipóteses, a saber:

- **Hipótese 1:** Os professores ao observarem mais seus alunos e compreenderem suas manifestações em sala de aula, dentro de um todo integrado, sem separação entre razão ou emoção poderão também compreender o impacto da dimensão afetiva na aprendizagem.
- **Hipótese 2:** A construção dos indivíduos ocorre e se aprimora na interação com o outro. Ao melhorar a interação professor-aluno talvez seja possível qualificar o ensino e fazer com que os alunos tenham mais interesse e aprendam mais.
- **Hipótese 3:** Os alunos dos anos iniciais do ensino Fundamental I ingressam em uma nova etapa de vida porque iniciam a organização do conhecimento formal. Apesar disso, ainda está bem presente a necessidade do movimento, do olhar do outro. Nesse sentido, considerar a dimensão afetiva integrada ao campo cognitivo, enxergando o aluno como um todo, ativo, partícipe da construção do conhecimento poderá tornar a aprendizagem significativa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O desenvolvimento de uma pesquisa científica requer critérios bem definidos para que possa expandir o conhecimento já adquirido. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2002, p.13):

A elaboração do conhecimento científico é um processo em busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema.

Assim, uma investigação pode servir de base para que novas ideias sejam somadas a achados menos recentes, ao mesmo tempo em que as descobertas podem ser replicadas. Ao serem identificadas as lacunas, estas possam dar espaço para novos olhares e definições, demonstrando um movimento dinâmico na construção do conhecimento. Esta autora imbuída do caráter teórico desta investigação apóia-se nas palavras de Moroz e Gianfaldoni (2002) quando esclarecem que “ (...) a produção de conhecimento científico não é realizada apenas por meio de pesquisas empíricas, mas é também desenvolvida através de pesquisas teóricas.”

Para a ampliação do conhecimento científico há que as abordagens sejam embasadas em procedimentos sistemáticos tornando-se necessária a aplicação de métodos. Assim, ao fundamentar o conhecimento útil a que se propõe a presente pesquisa entende-se que

(...) o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.83)

O papel do pesquisador passa a ser de um intérprete da realidade pesquisada, não se espera que ele estabeleça veracidade em suas constatações, mas que seja capaz de demonstrar através de critérios públicos e convincentes o conhecimento produzido como fidedigno e de relevância teórica e social.

Assim, a partir desse contexto e estabelecendo coerência com o objetivo anteriormente mencionado, o tipo de pesquisa exploratória de natureza qualitativa contempla, em hipótese, as variáveis relevantes a respeito do tema. Esta modalidade permite o levantamento bibliográfico no que concerne o assunto, pois, permite a realização de questionamentos em que não há manipulação direta das variáveis, seja porque não é possível, seja porque o pesquisador considera não desejável que a manipulação ocorra (MOROZ; GIANFALDONI, 2003).

Conforme o exposto, a metodologia escolhida para a presente monografia cujo foco foi pesquisar as possíveis influências exercidas pela afetividade no processo ensino-aprendizagem em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I é de natureza qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizado o método exploratório utilizando para tal a pesquisa bibliográfica o que permitiu abranger o tema a partir de variadas fontes já publicadas e, com isso, se buscou lacunas que possibilitaram a expansão do tema.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

O objeto de estudo desta monografia conforme descrito anteriormente é afetividade. Por tratar-se de tema singular e com ramificações subjetivas, optou-se pela utilização de pesquisa qualitativa como sendo a modalidade que proporciona exploração coerente do assunto.

Segundo Córdova e Silveira (2009, p.30) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Muito embora haja o caráter subjetivo da investigação cujo pesquisador é sujeito e objeto de pesquisa e, esses elementos podem sugerir, até certo ponto, avaliação parcial e limitada do tema escolhido, esta modalidade de pesquisa objetiva a produção de informações novas enfocando na compreensão e explicação das dinâmicas sociais (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009), para isso, é preciso ter em mente suas principais características, a saber:

- ✓ busca de resultados fidedignos o mais possível;
- ✓ o ato de descrever, compreender e explicar determinado fenômeno;
- ✓ respeitar os diferentes objetivos propostos pelos investigadores.

2.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA

O procedimento de pesquisa considerado mais adequado à exploração do tema desta monografia foi o método exploratório.

Concernente às pesquisas exploratórias, convém salientar que esta classificação se deve a critérios específicos, coerentes com os objetivos expostos para a presente investigação, sendo assim, esta pesquisadora se apóia em Gil (2002, p. 40) quando este autor nos esclarece que as pesquisas exploratórias

(...) têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A busca por informações a fim de elucidar o problema de pesquisa investigado se dá através da utilização de instrumentos de coletas de dados.

A coleta de dados se refere a busca de informações a fim de desvelar determinados fenômenos. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.64-65) “(...) o instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão.”

Concernente aos argumentos anteriormente mencionados, o instrumento de coleta de dados escolhido para o desenvolvimento desta investigação foi a pesquisa bibliográfica.

Para a realização do presente estudo, o enfoque sobre o lugar da afetividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, buscou-se concentrar a coleta de dados acerca de publicações que demonstrassem representatividade acadêmica e, pudessem expressar panorama relevante do assunto e delinear um corpus consistente de pesquisa.

2.3.1 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa que se desenvolve em etapas. De acordo com Gil (2002, p. 59)

(...) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

O que caracteriza as pesquisas bibliográficas e lhes confere certa vantagem consiste no fato de abranger um número diversificado de fontes, ampliando assim a abordagem a respeito do tema pesquisado. Apesar disso, qualquer outro tipo de pesquisa não prescinde de etapas bem definidas.

Para o desenvolvimento desta monografia, a escolha pela pesquisa bibliográfica possibilita diante da natureza do problema poder recorrer a inúmeros estudos já realizados e, neste sentido, ampliar a discussão por meio de reflexão e leitura crítica entre estes achados.

Para ilustrar os principais teóricos relativos a esta investigação, esta pesquisadora elaborou um quadro-síntese que apresenta as principais fontes de pesquisa que referem-se à revisão de bibliografia relativa ao tema desta investigação e, também, os aportes teóricos.

Temas	Autores/ano
Integração funcional no processo ensino-aprendizagem	Almeida et al., (2010); Dér (2004); Mahoney (2004); Chaves (2008); Henri Wallon (1941/1998)
Aprendizagem significativa	David Ausubel (1965); Ronca (1994)
Tipos de inteligência	Antunes (2003); Howard Gardner (1995)

Quadro 1 – Principais Fontes de Pesquisa e Teorias.
Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2018.

A técnica de análise dos dados qualitativos apresentada será análise de conteúdo, Gerhardt e Silveira (2009, p. 84) nos esclarece que trata-se de “(...) uma

técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência.”

Dentre as modalidades que possibilitam a análise de conteúdo destaca-se a análise temática que demonstrou ser a via mais coerente com a presente abordagem além de ser mais adequada às investigações qualitativas.

Para tanto, análise temática, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.84) “trabalha com a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo”.

Concernente à análise temática, esta investigação pautou-se na leitura analítica e reflexiva de dissertações e artigos científicos compreendidos entre 2000 e 2017. Os critérios escolhidos para esta escolha enfocaram os aspectos descritos a seguir:

- ✓ relevância do periódico consultado em virtude da representatividade e histórico consistente nas pesquisas voltadas à afetividade;
- ✓ publicações acadêmicas com estreita relação à abordagem desta monografia.

Ao todo, somaram-se a esta investigação a análise de 6 artigos científicos e 2 dissertações de mestrado.

Para favorecer a análise de conteúdos, os respectivos trabalhos foram distribuídos nas categorias anteriormente apresentadas no Quadro 1, em síntese, e, no Quadro 2, foram especificadas as temáticas dos artigos científicos e dissertações de mestrado pesquisados:

Categorias	Temas	Classificação	Autores/ano
Integração funcional no processo ensino-aprendizagem	Afetividade e processo de ensino-aprendizagem	Artigo científico	Mahoney e Almeida (2005)
	Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da primeira série do ensino fundamental	Dissertação de mestrado	Saud (2005)
	As manifestações afetivas nas aulas de educação física: análise de uma classe de 3ª série do ensino fundamental na perspectiva de Henri Wallon	Dissertação de mestrado	Monteiro (2006)
	A mensuração da afetividade em sala de aula	Artigo científico	Rosa e Castro (2017)
Aprendizagem significativa	A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem	Artigo científico	Ferraz e Ristum (2012)
	Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar	Artigo científico	Tassoni (2013)
Tipos de inteligência	O papel das emoções na constituição do sujeito	Artigo científico	Alexandroff (2012)
	Afetividade nas práticas pedagógicas	Artigo científico	Leite (2012)

Quadro 2 – Categorias de Análise das Dissertações e Artigos Científicos.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2018.

As categorias de análise dessa revisão bibliográfica serão apresentadas na próxima seção buscando expandir a abordagem.

3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Nesta seção foram apresentados os achados da revisão bibliográfica conforme análise de conteúdo explicitada anteriormente, buscando estabelecer uma leitura analítica e reflexiva dos artigos científicos e dissertações de mestrado que serviram a esta pesquisa. Com base nos objetivos específicos norteadores dessa investigação, em um primeiro momento, foram discutidos os trabalhos relacionados à integração funcional (ato motor, afetividade e cognitivo) no processo ensino-aprendizagem. Em seguida, dialogando com os aportes teóricos que embasaram a presente monografia, foram apresentadas as pesquisas em convergência com a temática da aprendizagem significativa e, por fim, a apresentação dos tipos de inteligência.

3.1 INTEGRAÇÃO FUNCIONAL E SUAS DIMENSÕES INDISSOCIÁVEIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A leitura crítica e analítica dos trabalhos convergentes com este tópico estão relacionadas a 3 artigos científicos: Mahoney e Almeida, 2005; Monteiro, 2006; Ferraz e Ristum, 2012 e, 1 dissertação de mestrado: Saud, 2005.

3.1.1 Afetividade e Processo de Ensino-Aprendizagem

Em Mahoney e Almeida (2005), foram discutidos os principais conceitos da teoria walloniana e se inseriu neste contexto o quanto o processo ensino-aprendizagem pode ser facilitado à medida, em que, se compreende a indissociabilidade entre cognição e emoção.

Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem é visto como uma unidade que vai se ampliando conforme ocorre o desenvolvimento dos sujeitos o que demonstra um desafio incessante dos professores, já que de acordo com Mahoney e

Almeida (2005) é difícil ao professor levar em conta o aluno de modo integral se sua formação não contemplou tal visão.

De acordo com Wallon o desenvolvimento dos sujeitos é um processo que não se extingue. A formação de grande parte dos docentes não esteve focada na importância de sentimentos e emoções ou mesmo na integração funcional apontada pela teoria deste autor. Torna-se um desafio enxergar seu aluno na totalidade, pois, suas matrizes pedagógicas provavelmente não tenham contemplado esse aspecto (FURLANETTO, 2007).

Apesar disso, o incentivo às formações continuadas pode oferecer contribuições de revisão dos passos de sua atuação docente e, possibilitar uma gradativa mudança em sua práxis pedagógica.

Wallon expõe o quanto o cognitivo, o motor e o afetivo são dimensões indissociáveis, portanto, não podem ser desconsideradas no processo ensino-aprendizagem. Na proposta de Wallon são observados diferentes estágios no desenvolvimento dos indivíduos. Neste aspecto, a divisão em estágios faz lembrar os estudos de Piaget, porém, a diferença consiste em considerar que durante esse processo de desenvolvimento cada indivíduo parta de um todo sincrético e pouco a pouco, se individualize. Os estágios propostos por Wallon são os seguintes:

- ✓ Impulsivo-Emocional (0 a 1 ano);
- ✓ Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos);
- ✓ Personalismo (3 a 6 anos);
- ✓ Categorical (6 a 11 anos);
- ✓ Puberdade e Adolescência (6 a 11 anos).

A teoria de Wallon apresenta diferentes estágios de desenvolvimento. O estágio categorial que compreende a faixa etária entre 6 e 11 anos de idade, período convergente com o proposto nesta monografia que dirige o olhar para os anos iniciais do Fundamental I, trata-se de um período cuja atenção da criança está nesta ampliação de mundo, favorecendo a diferenciação entre o eu e o outro. Cada avanço no desenvolvimento do indivíduo não significa pronta substituição de um estágio por outro.

Do mesmo modo, os progressos da criança não são uma simples adição de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma

das atividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo do conjunto o seu papel (WALLON, 1998, p.42).

Guardadas as devidas proporções ao que propõe a teoria e o contexto atual, com o aumento do volume de informações e que possibilita aos sujeitos interagirem precocemente. Apesar disso, se observa nos anos iniciais do Fundamental I, estreita relação com as ideias expressas na teoria.

As crianças ingressam no Fundamental I mais cedo, aos seis anos de idade e, neste novo cenário, há predomínio e/ou exigência da razão, os níveis de abstração vão se instalando aos poucos e, este impacto com a nova realidade pode culminar em sentimentos ou emoções de tonalidades desagradáveis.

Mahoney e Almeida (2005) ressaltam a importância de todo conhecimento novo gerar certa imperícia na aprendizagem e, esse processo se desmancha a partir das atividades propostas, por isso, a relevância do professor ou professora conhecer os diferentes estágios de desenvolvimento e compreender que este momento de imperícia, pouco a pouco, pode ser substituído por novas competências.

3.1.2 Com a Palavra, as Crianças: os Sentimentos de Alunos e Alunas da Primeira Série do Ensino Fundamental

Saud (2005) em sua dissertação de mestrado buscou responder quais sentimentos de alunos e alunas da primeira série do ensino fundamental em relação às experiências vividas no contexto escolar. Para tanto, os sujeitos foram alunos da 1ª série e, para coleta de dados, a pesquisadora utilizou entrevista coletiva semi-estruturada.

Para a análise dos dados colhidos foram levantadas as seguintes categorias relacionadas aos sentimentos dos alunos em relação à professora: avaliação; recreio; chegada à escola; saída da escola; conteúdos escolares; primeira série.

Os resultados apontaram para a predominância de sentimentos positivos em relação as mais diferentes situações escolares. As crianças também mostraram-se bastante motivadas com a 1ª série. A pesquisadora nos esclarece que a professora é a primeira categoria analisada já que foram identificados vários sentimentos

relacionados à interação com esta profissional, considerando suas atitudes, seu modo de ser e que de certa forma, impactam no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a teoria Walloniana, o estágio destacado dos sujeitos investigados é o chamado categorial ou pré-categorial. Neste estágio há uma maior evidência das questões voltadas ao plano intelectual. Notadamente, se enfatiza ao apresentar os resultados da pesquisa o quanto as crianças mostraram-se motivadas ao ingressarem no Ensino Fundamental I. Apesar disso, de toda a curiosidade circundante, também se observou dentre os quatro grupos entrevistados, um grupo de meninos e meninas que diante de um conhecimento novo experimentaram sentimentos desagradáveis e com isso, recorreram ao choro (SAUD, 2005).

Muito embora haja essa forte presença intelectual nas manifestações da criança no estágio categorial, essa mistura entre o que o sujeito vai tomando consciência a respeito de si e a apreensão do conhecimento exterior, ao suscitar reações emocionais diferentes demonstra a complementariedade dos domínios afetivo e cognitivo na constituição dos indivíduos.

Na interação com a professora, as crianças evidenciaram alegria toda vez que alguma atividade motivasse a locomoção e o movimento.

É possível inferir que para além da sala de aula, quando os professores e professoras propõem atividades cujo cerne seja a movimentação livre pelo espaço escolar ou ainda, realiza jogos e brincadeiras essas atitudes promovem maior envolvimento da parte das crianças e contribuem para o desenvolvimento das funções motoras.

Planejar momentos que possibilitem realizar atividades em outros espaços da escola, que não a sala de aula, demonstra que a professora considera as necessidades motoras dos alunos e alunas que não conseguiriam se submeter, por todo o período de aulas, ao controle dos movimentos que é exigido em classe. Realizar com os alunos e alunas atividades que permitam o movimento livre é também uma decisão assumida pela professora no ato de planejar que tem manifestação de afetividade e cria condições para a constituição do conhecimento. (SAUD, 2005, p. 86)

Dessa forma, vejamos, qual seria forma mais efetiva de trabalhar a lateralidade e noções de espaço e forma senão a locomoção pelo ambiente, a organização de diferentes pontos de referência: a partir de um ponto fixo ou mesmo a partir de seu corpo? Neste caso, entende-se enquanto efetiva no sentido de

promover a vivência dos sujeitos e visão mais concreta de conceitos por vezes somente explorados em livros didáticos.

Apesar dos argumentos expostos a organização desses momentos implica em planejamento detalhado e objetivos claros dos professores.

Um elemento interessante observado refere-se às saídas das crianças ao banheiro. Às vezes, por conta dessa necessidade de movimento as saídas são pretextos para dar vazão à mobilidade, ao movimento, à fuga da sala de aula onde possam se sentir presas.

(...) muitas vezes as saídas da sala de aula solicitadas pelos alunos nem sempre correspondem à efetiva necessidade de ir ao banheiro, mas sim a de se movimentar, exercitar o conjunto muscular que, sob exigência de permanecer algum tempo numa mesma posição sentada, precisa de oportunidades de relaxamento e mobilidade. (SAUD, 2005, p. 85)

Assim, o ato motor é tão relevante para o processo ensino-aprendizagem quanto o incentivo à cognição (PRANDINI, 2004).

Retomando o aspecto relacionado ao planejamento de atividades, Saud (2005) relata sobre o incentivo à leitura durante as aulas no que tange à professora proporcionar aos alunos que tragam seus livros para leitura, ação que parece valorizar a atividade.

A atividade mencionada proporciona às crianças prazer, porém gera decepção por ocorrer no final da aula ou para preencher o tempo, e, isso faz com que não seja possível chegar ao final das histórias. A pesquisadora comenta a relevância da atividade, mas ressalta não ser uma estratégia que ocupe um tempo. As crianças relataram decepção em não poderem concluir a leitura, mas não atribuem a decepção à postura da professora apenas “ao tempo”.

Isso pode concluir que os motivos destacados relacionados à atividade ocorrer no final da aula seja para passar o tempo, o que dá ideia de provavelmente não ter sido previamente planejada, mas também pode evidenciar certo controle, pois, por ser atividade prazerosa, a professora pode, por vezes, transmitir com esta atitude a postura de “legal” por proporcionar algo que seus alunos sentem-se entusiasmados a fazer, por outra via, sem a devida acabativa demonstra desorganização quanto ao real objetivo.

É importante ressaltar que situações onde atividades planejadas não são totalmente esgotadas podem ocorrer em sala de aula, entretanto, para que a

aprendizagem seja significativa, os sujeitos envolvidos precisam conhecer os objetivos da tarefa e os professores estabelecerem o *timing* apropriado dando voz e vez de modo equânime a todos, o mais possível.

Nesta mesma perspectiva, os grupos entrevistados reportaram o volume de tarefa na lousa. Este grupo manifestou gostar dessa prática, mas segundo a pesquisadora, as expressões faciais e gestos demonstraram o contrário que os sujeitos acatam à quantidade de tarefas na lousa devido à obediência.

Não significa que as crianças não pudessem exercitar a cópia, exercício também importante, mas é preciso que se leve em conta o amadurecimento biológico sem que haja sobrecarga ou o uso da tarefa como punição para manter a disciplina e o controle sobre o comportamento dos sujeitos.

Apesar das variáveis exploradas pela pesquisadora serem mais abrangentes que a relação professor-aluno pertinente a esta análise, o recorte trouxe a reflexão da importância de professores e professoras ouvirem mais seus alunos, e esta escuta ser ativa não somente para as situações que em geral, as crianças têm a contar, contudo buscando perceber as necessidades que se colocam nas entrelinhas. Convém também pensar que esta ausculta não significa minimizar situações que possam trazer frustração, pois, tais situações são relevantes ao amadurecimento emocional dos sujeitos, trata-se, portanto, de enxergar os sujeitos inteiros com as dimensões cognitivas, motoras e afetivas integradas.

3.1.3 As Manifestações Afetivas nas Aulas de Educação Física: Análise de uma Classe de 3ª Série do Ensino Fundamental na Perspectiva de Henri Wallon

Monteiro (2006), em sua dissertação de mestrado, buscou responder como se manifesta a dimensão afetiva nas aulas de Educação Física na 3ª série do ensino fundamental.

O pesquisador utilizou como instrumento de coleta de dados, a observação de cinco aulas de Educação Física ministradas pelo mesmo docente, para analisar os dados estabeleceu categorias de análise realizando um levantamento dos significados captados durante as observações.

As referidas unidades de significado foram as seguintes:

- ✓ Manifestações de bem-estar no professor;
- ✓ Manifestações de bem-estar nos alunos;
- ✓ Manifestações de mal-estar no professor;
- ✓ Manifestações de mal-estar nos alunos.

Embasando a discussão na teoria walloniana, O autor, concluiu ser dada pouca importância ao que os alunos sentem, à dimensão afetiva e, dessa forma, havendo maior prevalência de mal-estar do que bem-estar durante as aulas.

Também apontou para a necessidade dos professores de Educação Física repensarem suas práticas a fim de suprir as necessidades dos alunos e também às próprias no que se refere aos conteúdos e ao próprio contexto pedagógico.

Salientando as relações de mal-estar, observou-se que em hipótese, tenha ocorrido pela presença da figura de um pesquisador, mas também pelo fato do professor de Educação Física observado manter um tipo de aula muito diretiva, unilateral e controladora, dessa forma, qualquer manifestação da parte das crianças que saísse dessa “estratégia” culminava em manifestações de irritação e descontrole emocional.

O professor é o adulto responsável pela mediação do conhecimento, portanto, referência aos alunos, um modelo e, sobre esse ponto pode-se inferir que:

- ✓ a interação fica comprometida à medida que se mantém imposta, sem diálogo;
- ✓ diferente das demais disciplinas que merecem em certa medida mais atenção concentrada e maior regulação de comportamento, a Educação Física implica em movimento, socialização o que não significa permissividade e ausência de limites, mas em lugar de gritos ou irritação, comandos claros, objetivos na linguagem que a criança seja capaz de compreender além do respeito a sua capacidade no desempenho da atividade proposta.

Concernente a esta reflexão, o trecho a seguir evidencia o malestar mencionado por Monteiro (2006, p.79):

Mais uma vez o professor esbarra na exigência tecnicista e se prende a perfeição dos movimentos. O sentimento de frustração manifestado é provocado por conta de tanta exigência, que se usufrísse mais liberdade, não provocaria malestar nem nele (professor) tampouco nos alunos.

Esta frustração expressa na relação professor-aluno também se evidencia na interação aluno-aluno, pois, de acordo com o Monteiro, em suas observações, por diversas vezes, as crianças chamavam o professor para resolver problemas de relacionamento entre pares. É possível inferir que uma preocupação demasiada em dar conta dos conteúdos, colaborasse para que essas situações fossem desprezadas quando poderiam ser mediadas e tornadas oportunidades para o desenvolvimento do diálogo e da autonomia.

3.1.4 A Mensuração da Afetividade em Sala de Aula

Rosa e Castro (2017) propõem a mensuração da afetividade com base nos resultados de aprendizagem e não nas manifestações sentimentais que ocorrem em sala de aula. As autoras explicitam que um elemento relevante para a aprendizagem significativa é a afetividade.

O embasamento teórico escolhido pelas autoras foi a teoria psicanalítica de Winnicott. O estudo realizado por Rosa e Castro apresenta um relevo interessante ao trazer a afetividade não como mimos ou afagos.

Ao apoiarem-se em Winnicott explicitam que as relações humanas ocorrem a partir de trocas de experiências, mais precisamente entre sujeito e objeto e, o amadurecimento acontece na medida em que o objeto é reconhecido enquanto realidade viva e igualmente pertencente à realidade externa (ROSA; CASTRO, 2017).

Em outras palavras, esta troca nem sempre trará prazer ou contentamento, pode também resultar em angústias e desprazer, conforme trecho a seguir:

Todas as vezes em que há um desencontro entre professor e aluno no ambiente escolar, há desprazer e angústia. O desencontro é vivido quando o professor empenha-se por transmitir os conteúdos estabelecidos pelo sistema de ensino, ansiando que os alunos reconheçam seu esforço e aproveitem-no ao máximo. No entanto, ele encontra do outro lado o aluno que demonstra comportamento agressivo como forma de buscar suprimento emocional. (ROSA; CASTRO, 2012, p. 5)

Sobre isso, dialogando com Almeida (2004), compreendemos que o professor sabe que aprender não é somente acumular informações, mas selecioná-las e interpretá-las a fim de terem sentido.

É a procura desse sentido que nos leva também a indagar sobre nossa experiência, sobre o porquê de nos sentirmos capazes de contribuir para o desenvolvimento de nossos alunos e do nosso próprio, em alguns momentos, e de nos sentirmos tolhidos e confusos, em outros. (ALMEIDA, 2004, p.119).

Neste sentido, a pesquisadora expõe que a fim de qualificar a relação professor-aluno torna-se imprescindível aos docentes revisar suas trajetórias profissionais bem como seus objetivos.

Contudo, importa enfatizar o professor enquanto mediador e, compreender que esta atuação não está somente centrada no conhecimento, mas em aspectos tanto afetivos quanto cognitivos.

3.2 COMPONENTES DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DA TEORIA DE ENSINO (DE AUSUBEL) COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE NO CENÁRIO ESCOLAR

Neste tópico foram analisados os artigos científicos das pesquisadoras Ferraz e Ristum (2012) e Tassoni (2013). Assim como no primeiro tópico são trabalhos com profunda relação com a interação professor-aluno já que discute a aprendizagem significativa.

3.2.1 A Violência Psicológica na Relação entre Professor e Aluno com Dificuldades de Aprendizagem

Ferraz e Ristum (2012) realizaram uma pesquisa cujo escopo era demonstrar ações de professores caracterizadas como de violência psicológica a alunos com dificuldades de aprendizagem. Os participantes da investigação eram alunos dos

anos iniciais do Ensino Fundamental I. As autoras concluíram que a presença de ações de violência no cotidiano escolar contribuíram para que os alunos desenvolvessem sentimentos de inferioridade e de incapacidade.

Dentre os teóricos que embasaram a pesquisa as autoras trouxeram o enfoque de Vigotski ao enfatizar que a relação professor-aluno é a base para o processo ensino-aprendizagem, no trecho:

A postura de um professor nas relações de ensino-aprendizagem, segundo Vigotski (1926/2005) é a de enfatizar a emoção na assimilação dos conteúdos pedagógicos, pois são as emoções que se devem constituir como base do processo educativo. O momento de emoção e interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo. (FERRAZ; RISTUM, 2012, p.119)

Corroborando com Wallon, todas as relações são afetivas. Nesta interação, podem ser suscitados sentimentos e emoções de tonalidades variadas. Na presença de outro humano é que o humano se humaniza (MAHONEY, 2004).

A figura do professor é referência para o aluno e, quando este profissional atua de maneira agressiva, inibindo suas manifestações e curiosidades, rompe com as significações que as crianças estão construindo sobre si (FERRAZ; RISTUM, 2012).

Na referida investigação que apresenta o impacto afetivo causado por atuação violenta de professores e culminando em emoções e sentimentos negativos da parte dos alunos, as dificuldades apresentadas pelos alunos estava dissociada do impacto emocional que rejeições, depreciação e humilhações causam nos sujeitos. Conforme especificado em Ferraz e Ristum (2012), as crianças que sofriam a violência psicológica eram justamente aquelas com dificuldades de aprendizagem. Tais dificuldades, em geral, centradas nas habilidades linguísticas e lógico-matemática. Na atualidade, ainda se observa tal predomínio e nem sempre os demais módulos de inteligência são levados em consideração ao compreender o desenvolvimento dos sujeitos de modo integral.

Gardner apresenta em seus estudos os módulos de inteligência que as pessoas possuem e que seria impossível catalogar em uma taxologia restrita para designá-las, por serem de amplo espectro. Por vezes, um ou dois desses módulos prevalecem sobre outras competências que os sujeitos podem desenvolver habilmente.

Com os estudos deste pesquisador, o conceito de inteligência foi ampliado. Para Gardner (1994, p.45):

(...) não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita de inteligências humanas. Jamais haverá um rol mestre de três, sete ou trezentas inteligências que possam ser endossadas por todos os investigadores.” O que significa que a inteligência não é algo estanque ou pré-estabelecido, está sempre em desenvolvimento. Dessa forma, descreveu a existência de oito tipos de inteligência: linguística, lógica ou matemática (sendo as duas avaliadas na escola e contribuem para o processo dos testes de inteligências iniciais), musical, espacial, corporal, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Os fatos de hereditariedade e ambiente não fazem com que duas pessoas possam exibir as mesmas inteligências nas mesmas proporções e afirmam que perfis de inteligência se diferem de pessoa para pessoa

Se professores e professoras puderem em suas práticas pedagógicas ampliar os estímulos aos seus alunos poderão enxergar além das dificuldades de aprendizagem e buscarem soluções diferenciadas.

Antunes (2003) demonstra a partir de seus estudos variados estímulos para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, usando atividades estimuladoras na forma de jogos. Os jogos possuem um caráter de divertimento, porém realizados com objetivos claros tendem a favorecer a aprendizagem, pois, o professor enquanto mediador é o profissional que ao atuar com seriedade e, principalmente, acreditando na transformação das inteligências pode interagir de modo mais qualificado e favorecer a aprendizagem.

3.2.2 Afetividade na Aprendizagem da Leitura e da Escrita: uma Análise a Partir da Realidade Escolar

Tassoni (2013) apresenta em seu artigo os resultados de pesquisa que buscou identificar sentimentos dos alunos dos anos iniciais do Fundamental I e destaca a influência das emoções no desempenho dos alunos. Nesta pesquisa, em específico, o foco está na aprendizagem da leitura e escrita.

A autora defende que a afetividade se refere a um conjunto de manifestações muito amplas e que podem suscitar emoções de tonalidades agradáveis ou desagradáveis, de qualquer forma, marcantes ao contexto de aprendizagem.

Wallon ao abordar a dimensão afetiva, considera emoção, sentimento e paixão. A emoção é visível, orgânica, espontânea e ao mesmo tempo fugaz. Enquanto o sentimento se sobrepõe à emoção, sendo mais duradouro e menos intenso. A paixão é mais encoberta e focada demonstrando haver maior autocontrole sobre o comportamento (DÉR, 2004).

Quando os professores compreendem o impacto que a dimensão afetiva exerce sobre os sujeitos, é possível haver melhor direcionamento das outras dimensões, o ato motor e o cognitivo. Sobre isso, o trecho a seguir amplia a discussão:

Para alguns alunos a cópia apresenta-se como uma atividade sem finalidade clara e sem reflexão, gerando cansaço e dor. Provavelmente, da forma como ocorre, a cópia pouco contribui para que o aluno avance na compreensão da escrita. Aqui, surge outro desafio à prática docente: como tornar a cópia uma atividade de reflexão mais significativa, considerando que envolve habilidades importantes para a aprendizagem da escrita? (TASSONI, 2013, p.7)

Talvez uma proposta de expandir esse questionamento seja apoiar-se em Ausubel quando traz a relevância do ponto de partida consistir naquilo que o sujeito já sabe. A partir dessa estrutura cognitiva que nada mais é do que o conjunto de conhecimentos que os sujeito traz consigo, o professor ou professora tem a possibilidade organizar os conteúdos e dirigir a aprendizagem do ponto de vista significativo (RONCA, 1994).

De acordo com esta teoria de ensino o conceito de aprendizagem significativa consiste em mediação, uma ponte entre aquilo que o sujeito conhece com aquilo que será a ele apresentado. Sejam estes conhecimentos, símbolos, imagens, objetos. Cabe ao professor, neste sentido, um olhar sensível ao potencial a ser desenvolvido.

3.3 TIPOS DE INTELIGÊNCIAS QUE COMPÕEM A COGNIÇÃO HUMANA

No último tópico, a leitura crítica referiu-se aos artigos científicos de Alexandroff (2012) e Leite (2012). Nos trabalhos analisados são discutidas práticas pedagógicas favorecedoras do processo ensino-aprendizagem.

3.3.1 O Papel das Emoções na Constituição do Sujeito

Alexandroff (2012) expôs trechos de sua dissertação de mestrado para a discussão do referido artigo científico. Os objetivos desta investigação são analisar o papel da emoção na constituição do sujeito buscando com isso aferir o modo que a leitura e a escrita podem contribuir para esta constituição. Foi realizado um estudo de campo observando uma professora alfabetizadora.

Nesta observação, uma aluna da 1ª série esteve em foco. A criança apresentava comportamento agressivo, provocava a professora e, no primeiro dia de aula chegou a agredi-la.

Nesta situação delicada, a postura da professora fez toda a diferença, pois percebeu o interesse da aluna na contação de histórias e, dessa forma, localizou uma brecha para qualificar a interação. À medida em que se aproximava da criança, descobriu um fato que a havia impactado sobremaneira: a criança junto à família passou por uma situação de assalto. Devido a um projeto iniciado pela professora intitulado “As Cores”, os alunos teriam de fazer relatos utilizando a escrita e também demonstrando através do uso de cores seus sentimentos.

A aluna ao relatar o fato, escreveu compulsivamente e, foi expressando em textos posteriores a agressividade que exteriorizava até todo esse processo transparecer em modificações em sua manifestação, tornando-se mais terna, sem rompantes de agressividade.

É através do outro que o ser humano consegue se ver (ALEXANDROFF, 2012). Na referida pesquisa, a professora ao se propor a ouvir a história da criança acabou criando uma conexão que possibilitou à criança expressar através da linguagem suas emoções e sentimentos conflitivos e que a afligiam. Os surtos que a criança apresentava antes do início de todo esse processo impactavam negativamente em seu aproveitamento escolar, além de estabelecer uma distância entre seus pares.

Cabe ressaltar também a relevância da maturidade da professora, pois é a figura de referência na sala de aula a fim de conter os possíveis descontroles emocionais das crianças. As emoções são contagiosas e por esse seu caráter, atinge quem estiver por perto, sobretudo em crise. Corroborando essa afirmação com Alexandroff (2012, p. 5), “o professor precisa estar consciente desse fato,

porque muitas vezes a emoção o envolve e ele pode ficar paralisado ou irritado diante de uma atitude de hostilidade ou rebeldia, não ajudando na solução da crise.”

Além de seu compromisso enquanto profissional, a professora demonstrou ter atitudes planejadas, muito embora tenha havido a construção de todo esse percurso até conseguir atingir a aluna e trazer outro panorama ao contexto. Atuou com constância e firmeza. Conforme a pesquisadora utilizou-se mais de autoridade que posturas autoritárias o que possibilitou a construção de uma relação afetiva sadia, de respeito, sem amedrontamentos ou coerções.

3.3.2 Afetividade nas Práticas Pedagógicas

A pesquisa de Leite (2012) analisa o papel da afetividade nas práticas pedagógicas docentes desenvolvidas em sala de aula. O autor embasa sua abordagem nos teóricos Vigotski e Wallon por considerar professores como mediadores do conhecimento e, também por considerar as relações profundamente marcadas pela dimensão afetiva.

Leite contextualiza que os estudos que realizou sobre afetividade tiveram início no final dos anos 1990 quando o autor reuniu grupos de orientandos de mestrado e doutorado em um grupo denominado Grupo do Afeto. Este grupo é parte integrante de outro grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização Leitura Escrita.

Para a coleta de dados, o autor utilizou entrevistas recorrentes e autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004; LEITE; COLOMBO, 2006).

Leite (2012, p.358) nos esclarece que a autoscopia

(...) é um procedimento de coleta de dados conhecido como *confrontação de si na tela*: são realizadas sessões de gravação do comportamento do sujeito (ex: relações em sala de aula) e, após edição da fita, o sujeito é colocado em uma situação para observar o material gravado, sendo estimulado verbalmente pelo pesquisador para emitir comentários em função dos objetivos da pesquisa.

No desenvolvimento de sua investigação Leite descreve que as práticas pedagógicas estão ligadas a decisões que o professor ou professora precisa tomar, dentre elas, as que seguem:

- ✓ a escolha dos objetivos de ensino;

- ✓ a decisão sobre o início do processo de ensino;
- ✓ a organização dos conteúdos de ensino;
- ✓ a escolha dos procedimentos e atividades de ensino;
- ✓ a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

A escolha dos objetivos de ensino diz respeito à reunião de conteúdos cujos objetivos estejam claros. Neste sentido, a questão se torna ainda mais ampla pois, reúne o modo que os profissionais selecionam os conteúdos, mas principalmente a instituição escola com seu conjunto de valores e crenças.

A escolha dos objetivos de ensino é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e concepções por parte de quem os escolhe ou seleciona, seja um grupo de educadores, sejam uma instância de um órgão público, seja um professor isoladamente. (LEITE, 2012, p. 363)

Quando os objetivos estão claros, o professor ou professora pode qualificar seu trabalho e, possivelmente otimizar a aprendizagem atribuindo mais sentido ao que os alunos vivenciam.

Sobre a decisão sobre o início do processo de ensino, Leite corrobora com Ausubel, ao sugerir que se parta daquilo que os alunos já sabem. Esta atitude dialoga diretamente com o tópico anterior porque demonstra a coerência entre conteúdos que estejam alinhados aos propósitos não somente do professor ou professora bem como à escola. Leite chama atenção para o fato de em muitas situações, os professores iniciarem os conteúdos programáticos para além daquilo que os alunos teriam naquele momento de absorver e evidencia ser um erro recorrente (LEITE, 2012).

Atinente à organização dos conteúdos de ensino, o pesquisador destaca que, quando os conteúdos são escolhidos de modo aleatório não se atinge o objetivo final que é a aprendizagem. De acordo com Leite (2012) quando não há organização lógica dos conteúdos aumentam as possibilidades de fracasso do aluno.

Sobre isso advém um elemento significativo nem sempre bem aproveitado pela maioria de docentes: o registro. Os professores realizam frequentemente o planejamento de sua semana, elaboram os planos de aula, porém nem sempre há o enfoque em registrar impressões, observações na interação com seus alunos ou mesmo um balanço sobre sua trajetória, suas práticas para justamente rever os resultados positivos ou contrários.

Nesta mesma perspectiva, o tópico seguinte é um desdobramento dos anteriores, pois trata-se da escolha dos procedimentos e atividades de ensino a partir do trecho:

(...) uma atividade de ensino pode ser inadequada por algum problema na sua organização interna: pode ocorrer a ausência de instruções claras, ou ocorrência de intervenções inadequadas por parte do professor, falta de correção com relação ao desempenho do aluno, ou mesmo ausência de atividade relevante prevista para o aluno realizar. Quando tais problemas são frequentes ou adquirem uma grande proporção, a atividade escolar pode se tornar uma prática extremamente indesejável e desmotivadora para o aluno, produzindo, geralmente, efeitos desastrosos e, obviamente, deteriorando, às vezes por completo, as possíveis relações afetivas entre o aluno e os conteúdos abordados. Além disto, são frequentes os casos de afastamento afetivo que podem ocorrer entre o aluno e todo o ambiente escolar (LEITE, 2012, p. 364).

Nesta afirmativa importa destacar a falta de correção das atividades. As crianças dos anos iniciais do Fundamental estão no estágio categorial de acordo com a teoria de Wallon, apesar da curiosidade em iniciar essa nova fase há também inúmeras inseguranças, o medo de avaliação, o medo de “não passar de ano”.

A relação afetiva se coloca na demonstração de cuidado e acompanhamento ao desempenho na realização das atividades. Se o professor ou professora não corrige, não verifica o andamento de sua turma perde a conexão com seus objetivos e também demonstra pouca atenção àquilo que é produzido. Este momento é relevante não para destacar acertos e assinalar incorreções, mas para estreitar o vínculo entre professores e alunos e alinhar o foco rumo aos objetivos de aprendizagem necessários, buscando neste contato enxergar esse aluno de maneira mais individualizada.

A aproximação das atividades desenvolvidas pelos alunos pode evidenciar outras inteligências nem sempre contempladas na escola. Sobre isso, Coelho (2004, p. 17) discorre:

(...) o aluno é um ser individual não só no momento da aprendizagem, ele também deve ser avaliado de maneira única. Logo, para isso, precisamos de uma “instrução centrada no indivíduo”. Infelizmente as instituições ainda não atentaram para a importância da avaliação individual do aluno, privilegiando a inteligência que ele nos apresenta com a mais desenvolvida.

A correção e o acompanhamento das atividades já realizadas é tão pertinente quanto à proposição de novas atividades, já que o estímulo é o alimento das inteligências (ANTUNES, 2003).

Assim, buscando pensar na proposição de atividades com base no desenvolvimento de módulos de inteligência, é importante que estas possam se adequar ao vocabulário da criança sem com isso deixar seu caráter estimulador.

De acordo com (ANTUNES, 2003), os diferentes módulos de inteligência podem ser exercitados de variados modos, a exemplo dos que seguem:

Inteligência Linguística ou verbal: realizando atividades que promovam debates, concursos de trovas ou lendas, promovendo jogos de palavras, estimulando a leitura, ensinando as crianças a ouvir.

Inteligência Lógico-matemática: criando problemas, construindo gráficos, tirando médias, fazendo silogismos, estabelecendo padrões de simetria.

Inteligência natural ou ecológica: colecionando folha e raízes, observando o meio ambiente, comparando o ser humano ou o animal com o vegetal, coletando e organizando dados.

Inteligência sonora ou musical: criando paródias, desenvolvendo fundos musicais, reconstruindo paisagens sonoras, comparando ritmos, inventando letras de músicas.

Inteligência cinestésico-corporal: usando o teatro, inventando danças, promovendo desfiles temáticos, montando uma peça sobre algum tema., recuperando movimentos esquecidos.

Inteligência visual-espacial: colecionando fotos, realizando desenhos, organizando linhas de tempo, visitando exposições, colecionando fotos.

Inteligência Interpessoal e intrapessoal: o professor pode sugerir a realização de entrevistas contextualizadas, pode estimular a formação de grupos de auto-ajuda, organizar com os alunos murais sobre emoções, fazer estudos de caso.

Para o desenvolvimento dos módulos de inteligência e ampliar a aprendizagem, também são propostas atividades lúdicas que apesar do seu forte ingrediente de divertimento auxilia aos alunos a superarem desafios.

As atividades sugeridas pelo pesquisador evidenciam a relevância da mediação do professor sendo este, o responsável pelas atividades estimuladoras:

Elemento indispensável e imprescindível na aplicação dos jogos é o professor. Um profissional que assume sua crença no poder de transformação das inteligências, que desenvolve jogos com seriedade, que estuda sempre e se aplica cada vez mais, desenvolvendo uma linha de cientificidade em seu desempenho, mas que essa linha não limita sua sensibilidade, alegria e entusiasmo. Um promotor de brincadeiras que sabe brincar. (ANTUNES, 2003, p.12)

Por fim, partindo da aplicação de atividades e retomando a problemática observada por Leite referente à escolha dos procedimentos de avaliação do ensino,

este pesquisador enfatiza que avaliação tem funcionado como um ranqueamento dos desempenhos dos alunos e sob esta ótica ensino e aprendizagem aparecem em separado quando na verdade são únicos. Sobre isso, Gardner (2000, p.62) denomina “pensamento estilo QI”:

Como sabemos, os primeiros testes de inteligência foram elaborados há quase um século, com o razoável objetivo de dizer quais alunos provavelmente teriam dificuldades com os currículos escolares padronizados. Com o passar dos anos, os psicólogos de fato foram capazes de identificar uma série de itens “objetivos” que predizem com certo sucesso o desempenho escolar. Onde outrora havia um simples instrumento utilizado para um propósito definido, nós atualmente temos centenas de testes padronizados de lápis e papel para vários propósitos, desde a educação especial até a admissão na faculdade e comparações tipo “cartazes” entre as nações. Onde outrora esses testes foram introduzidos como ornamento de um currículo já existente, nós atualmente temos escolas e programas especialmente planejados para melhorar os desempenhos nesses instrumentos, com pouca atenção ao significado dessa melhoria no desempenho.

A fim de contrapor o modelo avaliativo criticado por Leite, vale ressaltar segundo Gardner o modo que a avaliação pode ser exercida obedecendo a critérios como por exemplo, a avaliação deve ser justa, coerente com a inteligência do indivíduo e sobre isso, não enfocada em conhecimentos matemáticos somente; a avaliação necessariamente deve ser adequada ao que os alunos tenham aprendido e, finalmente recomendada ao perfil intelectual da criança (COELHO, 2004).

Nas considerações finais, Leite defende que a afetividade está presente em todas as decisões que o professor assume em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, não significa que existam práticas específicas mas há que se considerar os efeitos da afetividade nas interações para se construir uma escola mais democrática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral pesquisar as possíveis influências exercidas pela afetividade no processo ensino-aprendizagem em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e, diante do exposto, é possível concluir que fora atingido.

Dos objetivos específicos, chancelou-se a compreensão do quanto o cognitivo, o motor e o afetivo são dimensões indissociáveis no processo ensino-aprendizagem em grande parte das pesquisas havendo lacunas na identificação quanto à presença dos componentes de aprendizagem significativa e também no estímulo ao desenvolvimento das inteligências múltiplas.

As hipóteses inicialmente apresentadas foram confirmadas, pois, em reiteradas vezes foi enfatizada a ideia da necessidade dos professores compreenderem as manifestações dos alunos em sala de aula e atentarem para a integralidade dos sujeitos já que construção da identidade se dá através da interação com o outro.

Um desafio para a realização desta investigação foi a realização de pesquisa bibliográfica, pois revelou a abrangência da afetividade ao mesmo tempo como os pesquisadores vêm se debruçando sobre as problemáticas que a temática suscita.

Ao contrário das tendências dualistas que vigoraram durante muito tempo acerca do enfoque em certa divisão entre razão e emoção, toda a contextualização teórica que embasa este trabalho apontou integralidade na constituição dos sujeitos e, principalmente no processo ensino-aprendizagem. Não se despe da razão ou da emoção quer seja durante a aprendizagem quer seja nas inter-relações. Seguindo esse raciocínio é pertinente ressaltar o quanto a afetividade é assunto palpável e interferente no aproveitamento escolar.

Foi possível confirmar o quanto as relações são afetivas e permeadas de sentimentos de tonalidades agradáveis e desagradáveis, contudo nem sempre nascidas na sala de aula, mas manifestadas e expostas no contexto escolar, a partir de um gatilho, em grande medida, na relação com o outro.

A convivência se impõe valorosa e contributiva à construção da identidade, na constituição do sujeito por catalisar atitudes oportunas de aperfeiçoamento no desenvolvimento dos indivíduos: adultos e crianças.

Tocante a esta constituição dos sujeitos, novamente se esbarra na importância da aprendizagem significativa e, tomando por base as variadas leituras críticas a esse respeito, foi possível identificar um “senso comum” que distorce esta ideia já que partir daquilo que os alunos conhecem a fim de hierarquizar os conhecimentos é condição bem diferente de deixar os alunos fazerem apenas o que desejam, ou o que bem querem ou entendem.

Professores e professoras são os adultos mediadores das situações e conflitos que interferem diretamente no contexto escolar. Portanto, os limites são aspectos prementes na interação professor-aluno, porém sem autoritarismos ou abusos de poder.

Expandindo os relevos que a afetividade assume há elementos específicos à aprendizagem. Nas pesquisas analisadas as principais lacunas consistem no aproveitamento dos conteúdos ainda associados ao desempenho, e este focado na Linguagem e na Matemática. Decerto os conteúdos dessas duas áreas são fundamentais, mas o enfoque exclusivo somente nestas áreas, despreza em certa medida, os demais módulos de inteligência.

Observou-se também que em nenhuma das pesquisas, os autores indicaram o incentivo às demais inteligências nem mesmo práticas pedagógicas motivadoras desse aprendizado o que fez emergir outra problemática, o modo em que as avaliações são realizadas.

Um acompanhamento escolar centrado no desempenho e, este somente quantificado desmerece a avaliação processual e qualitativa e que são igualmente relevantes para o encaminhamento da aprendizagem.

Há que a avaliação seja processual e contínua, certamente utilize instrumentos objetivos para analisar uma parte dos conteúdos que mereçam esse tipo de modelo, por outro lado, que possam ser realizados novos olhares a fim de expandir o aproveitamento dos alunos.

Evidentemente, este assunto, dada a sua importância e relevância teórica, muito debatida por inúmeros teóricos, mereça mais atenção do que as poucas linhas que suscitaram a visão crítica que esta pesquisadora descreve. Apesar disso, é relevante apresentar essa lacuna.

À guisa de conclusão, esta pesquisa buscou responder quais atitudes dos professores, os alunos consideram afetivas e promovem a aprendizagem e, como fazer com que a aprendizagem seja significativa? Pode-se inferir que não são mimos ou afagos que despertam sentimentos ou emoções de tonalidades agradáveis, mas, o contrário, professores exigentes, atenciosos, com objetivos organizados e claros passam segurança o que se reflete na interação com os alunos.

O domínio sobre os conteúdos, o mais possível, atribui aos docentes maior controle das variáveis que podem ser controladas e, com isso, maior liberdade para ocorrências inesperadas. Quando os professores estão preparados, com estratégias retilíneas, situações intervenientes podem ser observadas com mais atenção.

Reconhecer que as relações são afetivas, define sem restringir, o papel dos docentes e localiza a afetividade como aspecto inerente às relações humanas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDROFF, M.C. **O Papel das emoções na constituição do sujeito**. 2012. Artigo online. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542012000100005>. Acesso em: 04 de maio 2018.

ALMEIDA, L.R.et al., **A produção de teses e dissertações do PED: PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar**. *Psicol. educ.* [online]. 2010, n.31, pp. 105-138. ISSN 1414-6975. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752010000200010&script=sci_abstract>. Acesso dia 18 de maio 2018.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das Inteligências Múltiplas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

CHAVES, R.S.L. **Sentimentos de professores(as) diante da indisciplina de alunos(as) adolescentes no ensino fundamental**. São Paulo, 2008. 244 p. Dissertação de mestrado – Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2008.

COELHO, L.G. **As inteligências múltiplas na prática pedagógica**. RJ, 2004. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes – UCAM, 2004

CÓRDOVA, F.P; SILVEIRA, D.T.**A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, pp. 31-43.

DÉR, L.C.S. **A constituição da pessoa: dimensão afetiva**. In: MAHONEY, A.A., ALMEIDA, L.R. (Org.). *A Constituição da Pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004, p. 61-75.

FERRAZ, R.C.S.N.; RISTUM, M. **A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem.** *Psicol. educ.* [online]. 2012, n.34, pp. 104-126. ISSN 1414-6975. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100007>. Acesso dia 04 de maio 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FURLANETTO, E.C. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

_____. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** . Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

KIROUAC, G. **Lês émotions.** In: Richelle, Marc. *Traité de Psychologie Experimentale.* Paris: PUF. 1994.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica,** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** ISSN 1413-389X *Temas em Psicologia* – 2012, Vol. 20, no 2, 355 – 368. DOI: 10.9788/TP2012.2-06. Artigo disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>> Acesso dia 04 de maio 2018.

LEITE, S. A. da S., & COLOMBO, F. A. **A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes.** In S. G. Pimenta, E. Ghedin, & M. A. R. S. Franco (Orgs.), *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.* São Paulo: Edições Loyola, 2006, pp. 117-136.

MAHONEY, A.A. **A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem.** In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (Org). *A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon.* São Paulo: Loyola, 2004, pp. 13-24

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** *Psicologia da educação* [online]. 2005, n.20, pp. 11-30. ISSN 2175-3520. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752005000100002> Acesso em: 04 de maio 2018.

MONTEIRO, M.D. **As manifestações afetivas nas aulas de educação física: análise de uma classe de 3ª série do ensino fundamental na perspectiva de Henri Wallon.** São Paulo, 2006. 121 p. Dissertação de mestrado. – Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2006.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. **O Processo de Pesquisa- Iniciação.** 2. ed. São Paulo: Liber, 2006.

PRANDINI, R.C.A.R. **A constituição da pessoa: integração funcional.** In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L.R. (Org.) *A Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.* São Paulo: Loyola, 2004, p. 25-46.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. **Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel.** *Temas psicol.*[online]. 1994, vol.2, n.3, pp. 91-95. ISSN 1413-389X. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009>. Acesso dia 04 de maio 2018.

ROSA, M.G.O.S.; DE CASTRO, R.E.F. **A mensuração da afetividade em sala de aula.** *Constr. psicopedag.* [online]. 2017, vol.25, n.26, pp. 24-33. ISSN 1415-6954. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100004>. Acesso dia 04 de maio 2018.

SADALLA, A. M. F. A., & LAROCCA, P. **Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação.** *Educação e Pesquisa* .2004, vol.30, n.3, pp., 419-433.

SAUD, C.M.L.R. **Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da primeira série do ensino fundamental.** São Paulo, 2005. 260 p. Dissertação de mestrado. – Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2005.

TASSONI, E.C.M. **Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar.** *Estud. pesq. psicol.*[online]. 2013, vol.13, n.2,

pp. 524-544. ISSN 1808-4281. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S180842812013000200008>. Acesso em: 04 de maio 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941/1998.