



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

KERCIA ALANNA SOARES DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA  
O ESTÍMULO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

JOÃO PESSOA - PB

2024

KERCIA ALANNA SOARES DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O  
ESTÍMULO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Pedagogia da  
Universidade Federal da Paraíba, como  
requisito parcial para a obtenção do grau  
de licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Isabel Marinho da Costa.

JOÃO PESSOA – PB

2024

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586i Silva, Kercia Alanna Soares da.

A importância da afetividade no ensino fundamental  
para o estímulo à aprendizagem significativa / Kercia  
Alanna Soares da Silva. - João Pessoa, 2024.  
50 f.

Orientação: Isabel Marinho da Costa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Afetividade. 2. Ensino fundamental. 3.  
Aprendizagem significativa. I. Costa, Isabel Marinho  
da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

KERCIA ALANNA SOARES DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O  
ESTÍMULO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Pedagogia da  
Universidade Federal da Paraíba, como  
requisito parcial para a obtenção do grau  
de licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:** Isabel Marinho da Costa



Documento assinado digitalmente

ISABEL MARINHO DA COSTA

Data: 19/11/2024 07:37:23-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Isabel Marinho da Costa – UFPB  
(Orientadora)

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Lidianny Braga de Souza – UFPB  
(Banca Examinadora)

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Nathália Fernandes Egito Rocha – UFPB  
(Banca Examinadora)

João Pessoa - PB  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu querido Jesus, por não ter permitido que as lutas e dificuldades me fizessem desistir ou fraquejar, que desde minha infância me deu o privilégio da certeza de quem eu nasci pra ser e que, de modo extraordinário, faz o impossível se tornar possível em minha vida.

A minha mãe Mércia por todos os sacrifícios, por ter me ensinado a importância dos estudos e por ser a minha professora da vida.

Ao meu pai Amauri por todo suor derramado pela nossa família que merece ser honrado todos os dias.

Ao meu irmão Cleiton por sempre suportar minha chatice e entender meus momentos de estresse por causa da faculdade.

A minha melhor amiga Cida, por sempre me apoiar e vibrar com as minhas vitórias e conquistas, por ser minha melhor companhia desde o ensino médio até a Universidade.

A todas as minhas amigas que encontrei na Universidade, Diana, Aldenora, Johannes, Cecília, Erika e Maria Tereza, por tornarem minha trajetória de curso mais leve e por todas as boas memórias que eu guardarei por toda a vida.

A professora Alcione do Ensino Fundamental pela sua perseverança em ensinar, por não ter desistido de me ajudar a romper as dificuldades em aprender matemática, por sempre me dizer “você consegue” enquanto eu sempre dizia o contrário.

A professora Maurizélia do Ensino Médio por me dar o maior exemplo do que é ser professora, por ter visto potencial em mim, por ter ido além do ensinar, por amara todos os seus estudantes incondicionalmente.

A minha orientadora Isabel, por ter aceitado me orientar no trabalho mais importante que realizei na Universidade.

A todas as pessoas que de maneira indireta me auxiliaram durante a minha trajetória acadêmica até aqui.

Apreendi com o Mestre do Amor que a vida sem amor é um livro sem letras, uma primavera sem flores, uma pintura sem cores. Apreendi que o amor acalma a emoção, tranquiliza o pensamento, incendeia a motivação, rompe obstáculos intransponíveis e faz da vida uma agradável aventura, sem tédio, angústia ou solidão. Por tudo isso Jesus Cristo se tornou, para mim, um Mestre Inesquecível (Augusto Cury).

## RESUMO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental marca o rompimento abrupto de realidades, algo desafiador para as crianças. A extrema valorização do cognitivo no Ensino Fundamental gera reflexões sobre o que realmente pode contribuir para a construção de um ambiente que facilite o desenvolvimento do estudante nessa etapa. Este estudo objetiva analisar a importância da afetividade no Ensino Fundamental para o estímulo à aprendizagem significativa. Buscou-se analisar a dimensão afetiva em sua importância para a prática docente; identificar como a afetividade contribui para a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental; especificar as contribuições do teórico Carl Rogers a partir de sua proposta de aprendizagem significativa e explorar a função do professor como facilitador da aprendizagem, conforme proposto por Carl Rogers. A abordagem metodológica utilizada para a presente investigação é a pesquisa bibliográfica e seus resultados foram analisados pelo método qualitativo de pesquisa. Algumas bases teóricas que embasaram esse estudo são Cunha (2017), Rogers e Rosenberg (1977) e Rogers (1977, 1985, 1997). Os resultados alcançados indicaram que a afetividade é fundamental para a promoção da aprendizagem por intermédio das relações entre professor-aluno, bem como, contribui para a adaptação das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Constatou-se também que a proposta de aprendizagem significativa Rogeriana envolve a união entre cognição e afetividade e as suas qualidades facilitadoras para o alcance da aprendizagem significativa reforçam as relações interpessoais para a sua facilitação. Um obstáculo que limitou a amplitude destes resultados foi a falta de mais pesquisas aludindo à aplicabilidade prática da afetividade em turmas do Ensino Fundamental. A pesquisa conclui que a afetividade é essencial para a criação de ambientes favoráveis de aprendizagem no Ensino Fundamental e que, algo que restringe a afetividade é o fato de que ainda imperam os reflexos de uma educação tradicionalista.

**Palavras-chave:** Afetividade. Ensino Fundamental. Aprendizagem Significativa.

## **ABSTRACT**

The transition from Early Childhood Education to Primary Education marks an abrupt break in realities, presenting challenges for children. The overemphasis on cognitive development in Primary Education prompts reflections on what truly contributes to the creation of an environment conducive to student development. This study aims to analyze the importance of affectivity in Primary Education as a catalyst for meaningful learning. It aims to analyze the significance of affective dimensions in teaching practice; identify how affectivity contributes to children's learning in Primary Education; specify the contributions of theorist Carl Rogers through his concept of meaningful learning and explore the role of the teacher as a facilitator of learning, as proposed by Carl Rogers. The methodological approach employed in this investigation is a bibliographic review, with results analyzed through a qualitative research method. Theoretical frameworks that supported this study include Cunha (2017), Rogers and Rosenberg (1977), and Rogers (1977, 1985, 1997). The findings indicate that affectivity is fundamental for promoting learning through the dynamics of teacher- student relationships, and also aids children's adaptation during the transition from Early Childhood Education to Primary Education. Moreover, it was found that Roger's concept of meaningful learning integrates cognition and affectivity, with it's facilitative qualities enhancing interpersonal relationships essential for fostering meaningful learning. A limitation of this study is the lack of further research on the practical application of affectivity in Primary Education settings. The study concludes that affectivity is crucial for creating favorable learning environments in Primary Education, though it's full potential is constrained by the persistent influence of traditional education models.

**Key-words:** Affectivity. Primary Education. Meaningful Learning.



## **LISTA DE SIGLAS**

**ACP** – Abordagem Centrada na Pessoa

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**EI** – Educação Infantil

**EF** – Ensino Fundamental

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                        | <b>12</b> |
| <b>2. ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>                                                                                            | <b>16</b> |
| 2.1 Tipo de pesquisa: Base Bibliográfica.....                                                                                     | 16        |
| 2.2 Esquema teórico de referência: Base teórica humanista em Carl Rogers...                                                       | 19        |
| <b>3. A AFETIVIDADE NO ESPAÇO DE SALA DE AULA, PERSPECTIVAS PARA<br/>A APRENDIZAGEM A PARTIR DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO .....</b> | <b>26</b> |
| 3.1 A importância e contribuições da afetividade docente para a aprendizagem<br>do estudante.....                                 | 28        |
| 3.2 A afetividade no processo de ensino e aprendizagem em turmas do Ensino<br>Fundamental .....                                   | 33        |
| <b>4. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....</b>                                                                                       | <b>37</b> |
| 4.1 As contribuições de Carl Rogers .....                                                                                         | 39        |
| 4.2 Professor x facilitador da aprendizagem.....                                                                                  | 42        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                              | <b>46</b> |
| <b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                                        | <b>49</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema para a presente pesquisa se originou a partir das experiências vivenciadas na disciplina de Psicologia da Educação II, no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especificamente, no momento em que foi estudada a Teoria Humanista do teórico *Carl Ransom Rogers* (1902-1987), um psicólogo estadunidense responsável por desenvolver a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).

Porém, pode-se dizer que diversos fatores antecederam a escolha da temática em questão, fatores estes que acompanharam minha trajetória escolar, sobretudo, a partir de meu ingresso no Ensino Fundamental. Grande parte do que eu deveria ter aprendido na etapa da Educação Infantil me foi ensinado em casa, conhecimentos compartilhados pela minha mãe até os meus 5 (cinco) anos de idade.

Esse processo me fez passar apenas dois dias na Educação Infantil, até que professoras que vinham me acompanhando acharam pertinente minha transferência para o primeiro ano do Ensino Fundamental, pelo fato de que, mesmo sendo aquele meu primeiro contato com o ambiente escolar, eu já possuía conhecimentos considerados suficientes para adentrar naquela etapa.

Considerando este romper abrupto de realidades, envolto em muitas descobertas e desafios, principalmente por este ter sido um primeiro contato com o ambiente escolar e devido a pouca maturidade comuns àquela idade, foram experiências que me marcaram grandemente desde a infância. Ter saído da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em um intervalo de dois dias provocou impactos decisivos no meu comportamento, o ambiente escolar acabou se tornando um lugar de instabilidade emocional.

A mudança de um contexto de Educação Infantil, em que predominava o brincar, a socialização com outras crianças, a forma mais dinâmica das professoras e o colorido das salas, para um ambiente mais rígido de cadeiras enfileiradas, obrigatoriedade de ficar sentada, incluindo a severidade da minha primeira professora definitiva por todo aquele primeiro ano na escola, ficou marcado por muita confusão, choros e incertezas.

Tendo em vista que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorre com todas as crianças em seus processos de avanço e

desenvolvimento nas suas trajetórias escolares, a graduação em Pedagogia e as experiências de observação e análises em disciplinas de estágio, me permitiram construir um olhar sobre aquelas antigas vivências, pois, com uma visão e compreensão mais madura, poder observar a complexidade da mudança de uma etapa para outra e ponderar sobre como isso pode ser desafiador para as crianças que se deparam com universos totalmente distintos, acabou gerando algumas inquietações.

Isto originou, então, reflexões sobre o que realmente poderia contribuir para a construção de um ambiente que facilite o desenvolvimento do estudante no Ensino Fundamental, sobretudo em seus aspectos emocionais, o que me levou a considerar as contribuições do teórico Rogers para fundamentar o propósito desta escrita.

Para o âmbito educacional, sua contribuição atribui ao educador a função de facilitador da aprendizagem, aquele que cria a adequada disposição e clima do grupo de maneira a tornar o ambiente favorável para a aprendizagem, bem como, aquele que considera aspectos emocionais, tanto pessoais quanto de seus estudantes (ROGERS, 1977), sendo a imposição e o autoritarismo elementos totalmente opostos a essa perspectiva, o que se demonstra relevante ao se considerar o estudo sobre a afetividade.

A afetividade muitas vezes é deixada de lado nos diversos contextos do ambiente escolar, como se uma parte essencial dos seres humanos não fosse fundamental para o processo de aprendizagem, essencialmente, nas etapas após a Educação Infantil, em que o elemento cognitivo é extremamente valorizado em função de uma educação de bases tradicionalistas, que não considera o estudante em sua totalidade, enfim, em sua subjetividade.

No campo da aprendizagem, a afetividade é aqui compreendida não apenas no que se refere ao toque físico, o abraçar, entre outras demonstrações de afeto, se relaciona com o sentido que se pode estabelecer para aquele que aprende, são as relações entre o sujeito e suas emoções, por intermédio das experiências que o levarão a uma aprendizagem que lhe será marcante, por trazer elementos não só cognitivos, mas tão significativos que lhes afetarão emocionalmente a ponto de não serem esquecidos.

Portanto, a partir da compreensão de que a afetividade é um elemento fundamental que promove a aprendizagem a partir de relações empáticas, fomentadoras de motivação e ambientes favoráveis para o desenvolvimento, surge o

questionamento sobre como se dá esse processo a partir do ingresso das crianças no Ensino Fundamental, onde são inseridos em uma realidade marcada pelo romper da ludicidade, muito presente na etapa anterior, para a extrema valorização do aspecto cognitivo, geralmente ligada à necessidade do aprender a ler e escrever.

Nessa nova etapa, é importante que a criança seja inserida em contextos significativos de aprendizagem, que envolvam não somente a esfera cognitiva, mas a construção de ligações emocionais, tanto com o ambiente da sala de aula, quanto com os conhecimentos a que está sendo posta em contato. É necessário o romper de ações meramente instintivas que podem atribuir ao afeto qualidade de pouco valor pedagógico.

Desse modo, esta pesquisa objetiva a análise da importância da afetividade no Ensino Fundamental para o estímulo à aprendizagem significativa, ou seja, sua capacidade de fomentar a aprendizagem das crianças nesse contexto, considerando o seu potencial no que se refere ao desenvolvimento de aprendizagens e como sendo parte do processo educacional.

Assim, a partir de um levantamento bibliográfico, analisando fontes que abordem e/ou acrescentem à temática, busca-se então, como objetivo específico, identificar como a afetividade contribui para a aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental, considerando-a como elemento constitutivo da prática pedagógica, como uma ação munida de intencionalidade educativa; ponderando sobre tal aspecto, outro objetivo específico será analisar a dimensão afetiva em sua contribuição para a prática docente.

Após tais reflexões, considera-se pertinente especificar as contribuições do teórico Carl Rogers a partir de sua proposta de aprendizagem significativa, considerando que, a partir de sua concepção, a maior parte das aprendizagens significativas ocorrem por intermédio das experiências tidas pelos sujeitos.

A partir do que propõe o modelo educativo Rogeriano, o professor é concebido como facilitador da aprendizagem, aquele que promove o ambiente e as experiências necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, pois é isso que a tornará significativa, desse modo, por fim objetiva-se explorar a função do professor como facilitador da aprendizagem, conforme proposto por Carl Rogers.

Para tanto, este trabalho está organizado em três capítulos, além do capítulo introdutório e das considerações finais. Após a introdução, o capítulo dois apresenta a abordagem metodológica utilizada para a realização deste estudo, bem como, o

levantamento histórico e apresentação dos principais conceitos da base teórica escolhida para o desenvolvimento da escrita. O capítulo três aborda perspectivas sobre a afetividade e aprendizagem em sala de aula a partir da relação professor-aluno, em que serão abordadas questões sobre a importância da afetividade para a aprendizagem da criança, bem como, a afetividade no contexto do Ensino Fundamental.

No quarto capítulo são apresentados conceitos de aprendizagem significativa, em que é justificada a escolha da abordagem humanista e são apresentadas as contribuições de Carl Rogers e suas considerações sobre os conceitos de professor e facilitador da aprendizagem. As considerações finais apresentam as principais conclusões, reflexões e resultados do estudo, bem como, suas limitações e propostas para pesquisas futuras.

O presente trabalho é importante, sobretudo, em um contexto de sociedade de bases tradicionalistas que se reflete dentro das escolas, mas que não deveriam afetar uma etapa tão importante no desenvolvimento das crianças. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma educação integral, enfatizando que as relações afetivas e emocionais são fundamentais para a aprendizagem e para a formação de indivíduos atuantes na sociedade (Brasil, 2018). É necessária a formação de seres humanos que compreendam a relevância de se fomentar ambientes favoráveis para o estabelecimento de relações sociais que validem sentimentos, algo que deve ser adquirido desde cedo.

Algumas bases teóricas que servem de parâmetros iniciais para a produção da abordagem aqui proposta são Cunha (2017), que discorre sobre o afeto e a aprendizagem, trazendo uma perspectiva sobre a relação entre esses conceitos com a prática pedagógica, Sarnoski (2014) e Tassoni (2000), que apontam os aspectos da afetividade no processo ensino-aprendizagem em suas pesquisas. Entre outras que refletem sobre os conceitos Rogerianos, entre eles o próprio em: Rogers e Rosenberg (1977) e Rogers (1977, 1985, 1997).

## **2. ABORDAGEM METODOLÓGICA**

### **2.1 Tipo de pesquisa: Base Bibliográfica**

A pesquisa é uma atividade que possui um objetivo bem específico, a busca por novos conhecimentos, sendo assim, esse processo tem efeito direto na construção de novas aprendizagens, como também produz contribuições significativas para o âmbito científico.

Para Gil (2008), a pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Assim, pode-se compreender a pesquisa como uma busca por respostas para a resolução de um problema. Prodanov e Freitas (2013, p.43), declaram que “pesquisar significa, de forma bem simples, procurar respostas para indagações propostas. Podemos dizer que, basicamente, pesquisar é buscar conhecimento.”

A partir de uma outra perspectiva, a pesquisa é uma atividade que emprega métodos científicos e significa muito mais do que procurar a verdade, é um processo que implica a utilização de procedimentos científicos para encontrar as respostas para as questões propostas (Lakatos; Marconi, 2024). Prodanov e Freitas (2013 p.43), ainda acrescentam que “a pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada”.

A pesquisa também pode ser descrita sob o ponto de vista de sua natureza. Ao conceituar a pesquisa pura e a pesquisa aplicada, Gil (2008, p.26) salienta que, enquanto a pesquisa pura “busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”, a pesquisa aplicada, apesar de possuir muitos elementos que se ligam a pesquisa pura, a medida em que depende de suas descobertas, “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (Gil , 2008, p.27).

Para Prodanov e Freitas (2013), estes conceitos correspondem a pesquisa básica e pesquisa aplicada, em que a pesquisa básica “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista”, enquanto a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à

solução de problemas específicos” (Prodanov; Freitas, 2013, p.51).

Compreendendo esses dois conceitos, pode-se dizer que ambas estão interligadas, possuem objetivos que se complementam, porém, se distinguem na esfera de sua aplicação, enquanto a primeira se atém às contribuições científicas, a outra não se esgota no desenvolvimento de hipóteses e amplificação de conceitos ou teorias, mas prossegue na aplicação dos resultados obtidos para a resolução do problema, de maneira mais concreta, num contexto social, sendo “o tipo de pesquisa a que mais se dedicam os psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais.” (Gil, 2008. p. 27).

Há diversos caminhos que podem ser trilhados para a realização de uma pesquisa, entendendo que esse é um processo de busca por respostas, deve-se considerar o teor investigativo dessa ação, que exige um levantamento de fontes que levem ao embasamento do que se pretende encontrar, “consultar livros e revistas, verificar documentos, conversar com pessoas, fazendo perguntas para obter respostas, são formas de pesquisa, considerada como sinônimo de busca, de investigação e indagação” (Prodanov; Freitas. 2013, p. 43).

Compreendendo tais aspectos, a abordagem metodológica utilizada para responder às perguntas relativas ao enfoque da presente pesquisa é a pesquisa bibliográfica, pesquisa “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet” (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010, p. 28). Sobre esse tipo de pesquisa, em acréscimo aos autores, destaca-se:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de 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. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir de técnica de análise de conteúdo. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Gil, 2008, p.50).

A pesquisa bibliográfica não apresenta barreiras físicas para o pesquisador ao longo de sua busca, ela permite o acesso a diversas fontes pelo meio virtual, o que também proporciona a possibilidade de recorrer as suas próprias fontes, através de livros e materiais que estão dentro de suas possibilidades, buscando, de forma coerente, articulá-las à sua pesquisa de modo a enriquecer o desenvolvimento da



escrita, bem como, seus próprios conhecimentos a partir de novos olhares feitos em suas análises, reflexões e investigações.

Este é um tipo de pesquisa que aciona fontes que põem o pesquisador em contato com conteúdos que já foram escritos sobre o assunto que deseja investigar (Lakatos; Marconi, 2024). Assim, a produção e coleta de informações desta pesquisa se dará por meio da busca em bibliotecas físicas e virtuais, por intermédio de ferramentas de relevância no âmbito da pesquisa, que possibilitam o acesso a artigos e livros de forma segura, com que poderão ser feitas mais análises.

A bibliográfica é realizada com base em fontes disponíveis, como documentos impressos, artigos científicos, livros, teses, dissertações, mas não podemos esquecer que toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas. Os dois processos pelos quais se podem obter os dados são a documentação direta e a indireta (Lakatos; Marconi, 2024, p.45).

Sendo a pesquisa bibliográfica um processo de busca de dados, através de diversas procedências e por intermédio da documentação indireta, ou seja, por meio de fontes secundárias (pois se serve de dados coletados por outras pessoas), pode-se inferir a sua relevância, no sentido de proporcionar um exame bibliográfico de estudos realizados sobre a temática a ser desenvolvida, atribuindo ao pesquisador uma tarefa que impõe um caráter ético na utilização das fontes.

Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Desse modo, para além de um processo que implica unicamente na junção de dados e informações, a pesquisa bibliográfica exige que haja uma averiguação desses dados, de modo que seja garantida a legitimidade da pesquisa, bem como, dos resultados que se deseja alcançar.

Tais pontos que caracterizam a pesquisa bibliográfica se relacionam com os objetivos de uma pesquisa exploratória, que envolve justamente levantamento bibliográfico como forma de alcançar uma maior familiaridade com o tema e análise de exemplos que estimulam a compreensão (Kauark; Manhães; Medeiros, 2010), assim como confirma Gil (2008), quando diz que pesquisas desse tipo geralmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, desenvolvendo, esclarecendo e

modificando conceitos e ideias.

Ademais, o modo que serão tratados os resultados desta pesquisa será mediante uma investigação qualitativa, ou seja, a partir de uma abordagem que terá como base o estudo e a análise de conceitos. A abordagem qualitativa lida com questões mais subjetivas como pontos de vista, teorias ou ideias, que não podem ser estimados por dados estatísticos, o pesquisador, nesse contexto, é quem tem o domínio das observações para o desenvolvimento de suas análises, hipóteses e/ou problemáticas, de modo a apresentá-las por intermédio de um embasamento devidamente coerente com seus objetivos.

Há um inerente interesse mais pelo processo do que necessariamente pelos resultados da pesquisa, pois a interpretação e influência exercidas pelo pesquisador se configuram como um exercício flexível, por não haver a necessidade de uma definição anterior de possíveis resultados e lidar mais com aspectos subjetivos, como anteriormente mencionado. Sobre a pesquisa qualitativa, refletem Prodanov e Freitas (2013, p.70):

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.

Sobre a análise dos dados na pesquisa qualitativa, Gil (2008) afirma que não existem fórmulas ou receitas predefinidas que orientem os pesquisadores, pois essa análise dependerá muito da capacidade e estilo do pesquisador. Portanto, o que caracteriza o teor da pesquisa qualitativa é o modo que aquele que investiga trata dos conceitos e fenômenos de sua pesquisa.

Assim, nisto consiste o desenvolver da escrita da presente pesquisa, em que os recursos bibliográficos servirão de base para uma análise qualitativa, visando o aprofundamento da temática, bem como se debruça nos principais conceitos a serem tratados de maneira a efetivar as respostas às perguntas propostas, por intermédio da interpretação e análise dos dados que são elementos fundamentais para a criação de novos conhecimentos.

## **2.2 Esquema teórico de referência: Base teórica humanista em Carl Rogers**

À luz do teórico Carl Ransom Rogers (1902-1987), um psicólogo estadunidense responsável por desenvolver a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), será desenvolvida a escrita da presente pesquisa. Inicialmente, é importante a breve referência aos estudos da ACP no Brasil, visto que sua influência se configura num percurso que passou por algumas fases que representam uma trajetória desde o seu princípio até a sua expansão em território brasileiro e que, posteriormente, se manifesta em propostas para o campo educativo.

Para Tassinari e Portela (2002, *apud* Castelo Branco, 2015), existem quatro fases históricas da ACP no Brasil, a saber: pré-história (1945-1976), fertilização (1977-1986), declínio (1987-1989) e ascensão/renascimento (1990, em diante). Foram fases que caracterizaram o início e desenvolvimento da teoria Rogeriana no Brasil, que não necessariamente representou momentos de grandes avanços e influências, mas que, de algum modo, causou impactos significativos no campo da psicologia brasileira. Os autores acrescentam ainda:

[...] em síntese: a pré-história é caracterizada pelo isolamento de alguns profissionais que trabalhavam com ACP no Brasil; a fertilização é caracterizada pela vinda de Rogers e dos seus colaboradores ao Brasil para ministrar palestras e Workshops, em 1977, 1978 e 1985, estimulando a emergência de vários centros de formação, fóruns e escritos; o declínio é caracterizado pelo luto das mortes de Rogers e Rachel Léa Rosenberg, sua colaboradora mais proeminente no Brasil, e pela pouca produção de artigos, livros e teses sobre a ACP; na ascensão/renascimento ocorrem a emergência de diversos profissionais e pesquisadores brasileiros, ex-alunos da fase de fertilização, que promovem centros de formação, eventos e publicações (Tassinari; Portela, 2002, *apud* Castelo Branco, 2015, p. 87-88).

Percebe-se, assim, que a ACP no Brasil passa por momentos instáveis que abrangem uma fase inicial, em que ainda não há uma influência muito significativa de suas ideias, se resumindo aos estudos de alguns profissionais da Psicologia; ainda assim, progride após a vinda de Rogers e seus colaboradores, o que contribuiu para que os seus estudos fossem amplamente difundidos.

Tais momentos prosseguem, assim, com as fases de declínio, com a morte de Rogers e sua principal colaboradora, o que ocasionou o decréscimo dos estudos da área, seguida da fase de fertilização que, para Frota (2012, p. 172), trouxe “consigo um aumento significativo de profissionais que têm contribuído criativamente para a construção da ACP.”

Segundo Feitosa, Castelo Branco e Vieira (2017), a primeira visita de Rogers ao Brasil, em 1977, culminou em outras duas vindas ao país, em 1978 e 1985, em que

acabou realizando eventos semelhantes aos da primeira vez em que veio, foram eventos que marcaram o público brasileiro e provocaram desenvolvimentos teóricos e aceitação da ACP por parte dos psicólogos brasileiros.

Embora tenha ocorrido tal reconhecimento, foi de maneira crítica que os psicólogos acabaram desenvolvendo discussões a respeito da proposta Rogeriana, sobretudo, por esta vir de um contexto capitalista estadunidense, que promovia um ideal de homem individualizado. Isso acabou por fomentar novas perspectivas teóricas de uma “ACP brasileira”, influenciada pelas contribuições Rogerianas; é importante ressaltar que o próprio Rogers admitiu que a ACP estava aberta a inovações e outras possibilidades de desenvolvimento teórico e prático (Feitosa; Castelo Branco; Vieira, 2017).

Na obra “Tornar-se Pessoa” (1997), uma obra de referência na Psicologia Humanista e na Abordagem Centrada na Pessoa, Rogers apresenta, dentre outros temas, as condições para que ocorra a aprendizagem significativa na terapia e na educação, o que se configura como uma perspectiva terapêutica aplicada ao processo educacional (Rogers, 1997).

A Psicologia Humanista vem como forma de se contrapor aos determinismos e mecanicismos, presentes em abordagens anteriores, a exemplo do Behaviorismo e da Psicanálise (Frota, 2012), no sentido de considerar o potencial do homem para o desenvolvimento pessoal, julgado inerente à sua natureza, desse modo, não são consideradas apenas condições externas para determinar suas atitudes, e sim sua capacidade de ser o principal agente transformador de suas ações.

Sobre a aprendizagem, a percepção Rogeriana é contundente ao considerar esse processo como algo que deve partir do próprio sujeito, pois, o ensinar é, acima de tudo, menos importante do que a aprendizagem; nesse sentido, não existe uma preocupação em “fazer o outro fazer alguma coisa”, pois na sua concepção, “ensinar é uma atividade relativamente sem importância e enormemente supervalorizada” (Rogers, 1977, p.109), mais especificamente porque o ato de ensinar se baseia na ideia de que o que é ensinado é aprendido e, o que é apresentado ao sujeito, assimilado (Rogers, 1977), desse modo, o foco central é a facilitação da aprendizagem, que se constrói pelo estudante, e não o ensino.

Para Rogers (1985), a aprendizagem pode ser dividida em dois tipos gerais, a aprendizagem de sílabas absurdas, um processo que consiste na memorização de sílabas utilizada pelos psicólogos em intervenções para seus pacientes, que abrange

apenas a mente e exclui sentimentos e significados pessoais. A outra é a aprendizagem significativa (significativa), que é experiencial e abarca os sentidos que o sujeito estabelece, o que fará com que não seja facilmente esquecida.

Os conhecimentos que a escola tradicionalmente se preocupa em transmitir, podem, em um mundo em constante mudança, serem considerados ultrapassados em pouco tempo, portanto, seria mais vantajosa a percepção de facilitar a aprendizagem, ou seja, criar condições para que o aprendiz aprenda a construir conhecimento, isto é, aprenda a aprender (Rogers, 1977).

Aprender a aprender, nessa perspectiva, é desenvolver habilidades para construir conhecimentos de maneira autônoma e crítica, conhecimentos esses que serão eficazes e aplicáveis em um mundo que se caracteriza por constantes transformações, o facilitador será aquele que dará as possibilidades necessárias para que o estudante desenvolva essa capacidade, de forma não-diretiva e a partir do estabelecimento de boas relações no ambiente de sala de aula.

Enfrentamos, a meu ver, situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de *facilitar a mudança e a aprendizagem*. O único homem que se educa é aquele que aprendeu a aprender; que aprendeu a se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que somente o processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança (Rogers, 1977, p.110).

Compreende-se que, para além de transmitir conhecimentos imutáveis, a prática educacional deve ser munida de uma concepção que fomente o envolvimento do sujeito com o seu processo de construção de conhecimentos, tornando-se alguém que entende o real sentido de aprender, valendo-se de seu inerente potencial para tal.

A aprendizagem se apresenta como o foco principal do facilitador, bem como, o desenvolver do interesse e curiosidade do aluno, que o instiga a se envolver na busca pelo conhecimento que para ele será útil, a concepção Rogeriana reafirma esse entendimento a partir de sua descrição de aprendizagem, a saber:

Se o propósito do ensino é promover a aprendizagem, é preciso então indagar o que queremos dizer com essa expressão. Aqui, torno-me veemente. Quero falar sobre a aprendizagem, mas não da matéria morta, estéril, fútil e rapidamente esquecida, que é entulhada na cabeça do pobre e desamparado indivíduo preso à sua cadeira por férreas amarras de conformismo! Quero falar sobre APRENDIZAGEM com letras maiúsculas - aquela insaciável curiosidade que leva o adolescente a absorver tudo o que pode ver, ouvir, ler sobre motores de gasolina, a fim de melhorar a eficiência e velocidade de seu "carango" (Rogers, 1985. p.28).

É essa aprendizagem que caracteriza o teor mediatário do que concerne à sua facilitação, o sujeito torna-se eminentemente engajado em um processo de busca constante por conhecimento, envolto à curiosidade, pois, de maneira redundante: lhe parece útil, relevante, válido, favorável adquiri-lo. O modelo educativo Rogeriano propõe justamente a ação do educador como facilitador dessa aprendizagem, proporcionando experiências e ambientes favoráveis que a tornará significativa, o que envolve afeto.

A aprendizagem significativa Rogeriana é uma aprendizagem que tem efeitos diretos sobre o comportamento do sujeito, que não se atém a um processo automático de aquisição de conceitos, informações e conhecimentos, mas que lhe proporciona resultados que impactam todas as esferas do seu ser, para além do domínio cognitivo.

Experienciar se mostra necessário para a aquisição de novos comportamentos, pois promovem o relacionar, ou seja, a partir de uma experiência que se demonstra significativa, pode-se gerar lembranças que provocam a associação de acontecimentos que, antes de serem vivenciados, não produziram tal resposta, mas que após ser experimentado, provoca o despertar para a realização de um novo conhecimento. Sobre aprendizagem significativa em psicoterapia, Rogers afirma:

Por aprendizagem significativa entendo aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (Rogers, 1997, p. 322).

Assim, a aprendizagem significativa provoca mudanças consideráveis tanto no comportamento quanto nas condutas futuras daquele que aprende, visto que até sua personalidade pode ser afetada por intermédio desse processo. Não se configura, portanto, como sendo uma aprendizagem que ocorre do pescoço para cima, pois para os sujeitos, os significados e contextos incluídos no ato de aprender lhe serão tão importantes e necessários ao ponto de gerar uma inclinação à mudança.

A perspectiva Rogeriana de aprendizagem significativa, transcende a esfera terapêutica na medida em que apresenta propostas aplicadas ao processo educacional, que não se resumem ao cognitivo. Outrossim, é importante ressaltar que não é um modo de pensar que anula o cognitivo em detrimento de aspectos subjetivos

do ser para o alcance da aprendizagem, pois essa aprendizagem “combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado” (Rogers, 1985 p.30), é um processo que provoca um estreitamento entre os campos afetivo e cognitivo (Rogers; Rosenberg, 1977).

Aprender, assim, vai de encontro com todos os aspectos do ser humano, unindo todas as faces que o compõem, não toma o sujeito como quem está isento de elementos como o sentimento, as emoções, ideias e os pensamentos próprios, pelo contrário, os incorporam ao nível cognitivo para a completude de significações que a aprendizagem proporcionará através disso.

Se eu tentasse, então, encontrar uma definição grosseira do que significa aprender como pessoa inteira, diria que isto envolve aprendizagem de uma espécie unificada, a nível da cognição, dos sentimentos e das vísceras, além de uma percepção clara dos diferentes aspectos deste aprender unificado (Rogers; Rosenberg, 1977, p. 145).

Desse modo, pode-se considerar os caminhos para a aprendizagem como trajetórias que envolvem também elementos emocionais, os sentimentos, como descrevem os autores, uma aprendizagem pela pessoa inteira. Sobre isso, a partir de Rogers (1985), pode-se acrescentar que envolver a pessoa como um todo não é apenas considerar o ato de aprender a partir do que a educação tradicionalmente imagina, como um tipo ordenado de atividade cognitiva que pertence ao lado esquerdo do cérebro, que lida com ideias e conceitos, que funciona pelos modos lógicos e lineares. Significa, sobretudo, liberar e utilizar também o lado direito do cérebro, este que é intuitivo, estético e não lógico, de grande capacidade criativa.

Para Cunha (2017), o afeto é algo que nos acompanha desde sempre, mas que às vezes se demonstra despercebido nas nossas relações humanas, não se tratando, porém, apenas de uma linguagem ou caminho para se educar, mas de algo que envolve toda a nossa complexidade como seres humanos. Para o autor, o “afeto poderá promover a educação que não se fundamente na efemeridade, mas em experiências cotidianas que legam o amor uns aos outros” (Cunha, 2017, p.19).

A afetividade está aqui relacionada com o sentido que é estabelecido para o desenvolver de emoções que venham a gerar o interesse pelo aprendizado, pois, como já mencionado, a produção de conhecimentos não se resume ao aspecto cognitivo, mas envolve emoções, bem como, acrescentam Rogers e Rosenberg (1977, p.147):

Durante anos fomos, porém, treinados para ressaltar apenas o cognitivo e para evitar qualquer sentimento relacionado à aprendizagem. Temos negado uma parte extremamente importante de nós mesmos, e a horrível cisão que descrevi é um dos resultados de tal negação. Também como resultado, o entusiasmo foi, em grau considerável, suprimido do ensino - embora ninguém possa eliminar a vibração associada ao verdadeiro aprender.

À medida que se valoriza apenas o lado cognitivo, evitando uma parte essencial da natureza humana: as emoções, estaríamos anulando aspectos fundamentais para a promoção de aprendizagens, assim como diz o autor, tal fator tem suprimido esse processo que influi importante papel para o entusiasmo daqueles que aprendem, por isso, um olhar mais abrangente para o afeto nos permite atribuir um maior significado para a afetividade no contexto educacional.

Assim, rompendo com padrões conceituais tradicionalistas de ensino, os conceitos aqui descritos fluem para identificar a contribuição da aprendizagem significativa de Rogers, unindo aspectos que dialogam com o desenvolver de percepções que colaboram para reflexões sobre as contribuições da afetividade para a prática docente e a aprendizagem dos educandos.



### **3. A AFETIVIDADE NO ESPAÇO DE SALA DE AULA, PERSPECTIVAS PARA A APRENDIZAGEM A PARTIR DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

A afetividade é um elemento fundamental que, a partir de relações empáticas, fomentadoras de motivação e ambientes favoráveis para o desenvolvimento, promove a aprendizagem. O afeto na sala de aula, ao considerar as relações entre professores e estudantes, têm efeitos que lhe conferem um grande valor para a prática pedagógica, no sentido de favorecer o processo de aprendizagem.

Um dos principais desafios da educação contemporânea é o de como gerar o interesse e o envolvimento dos estudantes, uma vez que, em uma sociedade enormemente envolta à influência das plataformas digitais, as diversas experiências sensoriais a que as crianças estão em constante contato colocam em pauta um desafio a ser enfrentado no espaço de sala de aula: o de como tornar esse um ambiente motivador e interessante.

Partindo do pressuposto de que a motivação é um componente chave para que o professor possa despertar no estudante o interesse pela construção de saberes, deve-se ter a noção de que “é necessário levar o aluno a uma motivação pela aprendizagem que vai além da simples atividade escolar. Desta forma, ele pode desenvolver e atingir o conhecimento” (Reis; Prata; Soares, 2012, p. 348).

Sendo assim, é importante perceber que, para além de oferecer atividades, na mediação desse processo é preciso pensar a prática de maneira que isso faça sentido para o aprendiz, bem como, a valorização do estudante, de sua participação, de seus esforços e de suas qualidades; o diálogo, a validação dos sentimentos e a abertura ao se relacionar também podem se caracterizar como aspectos fomentadores de ambientes positivos em sala de aula.

Estabelecer conexões significativas neste espaço se demonstra muito necessário para que a criança desenvolva uma visão positiva, tanto da figura do educador, quanto desse ambiente, pois proporciona a construção de ligações emocionais benéficas ao seu aprendizado. Toda criança que se envolve de forma positiva com os espaços que ocupa, tende a se abrir muito mais para novas experiências e possui engajamento para com o que aquele ambiente pode proporcionar, bem como, para as interações sociais a partir do acolhimento que certamente irá sentir.

Além do mais, a infância se configura como uma fase extremamente

importante para o desenvolver da personalidade, que envolve fatores psicológicos e sociais, Gaspar e Costa (2011, p.123), descrevem a escola como “um ambiente de intensas trocas sociais, cognitivas e afetivas” além de se destacar como um espaço essencial para o desenvolvimento.

São essas trocas que tornarão a escola, mais especificamente o ambiente de sala de aula, favorável à aprendizagem, pois, esse processo não se inicia apenas no momento em que o estudante senta para realizar uma atividade de cálculo, leitura ou escrita, nem mesmo na hora em que lhe é imposto que sente para prestar atenção no que a professora está explicando. A aprendizagem se inicia a partir do compartilhamento das manifestações afetivas que podem ocorrer em sala. Sobre a aprendizagem a partir dessa ótica, discorre Tassoni (2000, p. 3):

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

É salutar a importância da afetividade nas relações em sala, que envolve nada menos do que as vivências a partir dos vínculos que se estabelecem, estes que transcendem o cognitivo, pois englobam os sujeitos em sua totalidade. Tassoni (2000, p.4), reforça isso ao afirmar que “a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.”

Imaginar a criança, o próprio ser humano, sem que se considere suas vivências, limitações, seus modos de se comunicar e se expressar, suas experiências de vida, sejam elas positivas ou negativas, enfim, sem considerar tudo aquilo que a constitui, é uma visão equivocada para se levar para o contexto de sala de aula.

Para além da visão de que, por ser pequena e inexperiente, a criança é uma página em branco a ser preenchida, sua própria infância, em total e visível vigor, atesta sua subjetividade, envolta a uma complexidade que se relaciona com o seu desenvolvimento, tendo total influência sobre o adulto que se tornará no futuro, cabe ao educador a noção disso, para que possa saber a maneira certa de intervir positivamente nesse processo.

Vê-se, assim, que a influência da afetividade para o ser humano como um todo certamente provoca impactos promissores para a relação professor-aluno,

visando o alcance da aprendizagem.

### **3.1 A importância e contribuições da afetividade docente para a aprendizagem do estudante**

A dimensão afetiva como elemento munido de intencionalidade pedagógica tem se apresentado como fator determinante para a aprendizagem dos estudantes, porém, é importante destacar que nem sempre a afetividade é de fato considerada, especialmente quando se pensa no estigma do modelo de ensino tradicional, que toma o professor como figura central e único detentor do conhecimento.

Como já mencionado, a afetividade é um instrumento que incita a motivação sobre o processo de aprender, nesse sentido, para Reis, Prata e Soares (2012), o educador é aquele que valoriza a proposta educacional pensando nos seus estudantes que, por intermédio de seu afeto, sentirão que poderão confiar nele. Assim, o educador é bem mais do que um transmissor de informações, aquele responsável por ditar ao estudante suas imposições, como tradicionalmente se baseiam algumas práticas pedagógicas.

Para tal, é importante que os educadores transponham visões autoritárias em sala e se apropriem de elementos que envolvem o afeto para a efetiva relação com os estudantes, visando o progresso de suas aprendizagens. O ponto inicial para que este invista nesse processo é certamente aposar-se de seu papel de mediador durante a trajetória de aprendizagem dos estudantes, intervindo de forma intencional sobre as suas manifestações emocionais.

Em seu estudo, que teve como objetivo investigar as concepções práticas do psicólogo escolar a respeito da afetividade na relação professor-aluno, por intermédio de entrevistas feitas com essas profissionais, Gaspar e Costa (2011), constataram no discurso das entrevistadas que existe dificuldade por parte do professor na administração dos afetos dos alunos, sendo bastante necessário que os professores conheçam seus estudantes para além do nível cognitivo, pois, assim como esse conhecimento pode servir de um suporte para a sua prática, a falta dele pode comprometer sua atuação.

Compreende-se que, à medida que a afetividade auxilia o educador na sua prática, conseqüentemente, provoca efeitos positivos na aprendizagem dos estudantes, já sua ausência possui grande potencial de ocasionar dificuldades na

construção de aprendizagens, tendo em vista que esse recurso está intrinsecamente relacionado com o desempenho do discente.

A afetividade se demonstra essencial para a educação de qualidade, em que o relacionamento entre professor e estudantes pode fazer toda a diferença no êxito do processo de aprendizagem. Isso convida os educadores a refletirem sobre suas práticas e a buscarem uma abordagem mais integral e empática na sala de aula, sobre isso, se tem constatado:

Os estudos por nós analisados trazem clareza sobre a importância e a sutileza das relações afetivas na ação dos educadores. Esses estudos mostram que a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos: do ponto de vista negativo, a ausência desse fator aparece como a principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos; ao contrário, do ponto de vista positivo, a sua presença favorece a relação do aluno com as disciplinas do currículo e com o professor, e assegura, consequentemente, melhores desempenhos nos estudos (Ribeiro, 2010. p 406).

Embora essas afirmações reforcem o valor da contribuição da dimensão afetiva para a prática docente, é necessário perceber que trabalhar a afetividade nem sempre se configura como uma opção para os professores, o que ocasiona certo distanciamento ou banalização do sentimento.

Murgo, Alves e Francisco (2016), mencionam os resultados de uma investigação feita por outros pesquisadores, em que constataram que apesar de terem reconhecido a importância da afetividade, muitos professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede privada de Teresina (PI), alegaram não se envolverem afetivamente com seus alunos por medo de perderem sua posição em sala, percebeu-se ainda que em muitos há a presença de repulsa para com os seus alunos e preocupação apenas com os conteúdos a serem ministrados.

Porém, tem-se observado que a interação entre professor e aluno é mais do que a transferência de informações de educador para estudante, por intermédio de relações verticais que não auxiliam muito a dimensão afetiva, pois impedem experiências em sala, bem como, relações que proporcionem a aproximação e reconhecimento do professor para com o seu aluno. Assim como reforça Freire (2021, p.47):

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

O aprendizado não ocorre apenas a partir do conteúdo curricular, mas também das relações, pois se demonstram um campo fértil para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, para uma aprendizagem mais completa e transformadora, o afeto, os valores e as experiências são fatores essenciais na construção de relações humanas. Sobre isso, há de se considerar:

O processo socioemocional que envolve a relação professor/aluno na aquisição do conhecimento vai além da transmissão do saber, uma vez que estão presentes sentimentos, como o afeto e valores, proveniente das experiências em sala de aula, no qual permite que o professor conheça seu aluno favorecendo uma aprendizagem mais profícua (Reis; Prata; Soares, 2012, p.355).

Em sua pesquisa, que buscou verificar como 25 (vinte e cinco) alunos de graduação em Pedagogia de uma instituição particular do interior de São Paulo concebem a afetividade em sala e como estes avaliam a abordagem da mesma na formação inicial, por intermédio de um questionário que teve a aplicação realizada com a duração aproximada de uma hora, Murgu, Alves e Francisco (2016), concluíram que a afirmação dos graduandos em Pedagogia sobre a afetividade e aprendizagem é a de que eles reconhecem a afetividade como um fator que facilita a aprendizagem dos alunos, seu interesse e autoconfiança.

Sobre a ação dos educadores, os estudantes de Pedagogia destacaram que, demonstrar interesse pelos alunos e ter consciência de sua responsabilidade de manter um bom clima em sala, são ações de um professor afetivo (Murgu; Alves; Francisco, 2016). Vê-se, portanto, concepções que valorizam essa dimensão para a sua atuação profissional em que se deve fortalecer as interações ao oferecer possibilidades de interação professor-aluno, para que haja motivação ao ir à escola.

A partir do que se observa, a afetividade é reconhecida pelos professores, tanto em atuação, quanto em formação, como elemento a se considerar para a facilitação da aprendizagem, porém, algo que chama a atenção é a resistência dos professores atuantes da pesquisa mencionada em inserir a afetividade em sua prática pedagógica, evidenciando o receio de perder a sua figura de autoridade em sala, porém, tem-se observado que o autoritarismo cria um clima emocional que gera impactos negativos, como hostilidade, insegurança e estresse, o que pode tornar o professor insatisfeito com os estudantes e questionar o potencial de sua própria prática.

Cabe aos educadores considerarem e atribuir à afetividade um papel fundamental de sua prática pedagógica, a afetividade permite a expressão de sentimentos, seus e de seus alunos, lhes proporciona segurança e estabilidade, pois “a criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem” (De Paula; Faria, 2010, p.7). Quão importante é oferecer oportunidades para que crianças em fase de desenvolvimento aprendam a se expressar e gerir emoções, tornando-se autônomas, confiantes e conhecedoras de si mesmas.

Sobre o papel do professor, Belo, Oliveira e Silva (2021), afirmam que este deve estar disposto a considerar as condições de seus alunos e adaptar seu planejamento, buscando se aperfeiçoar, de maneira a torná-los construtores do conhecimento. Os autores consideram ainda que “há muito se deixou de pensar que a sala de aula tem sua funcionalidade apenas para o desenvolvimento cognitivo e a transmissão de conhecimentos” (Belo; Oliveira; Silva, 2021, p.6).

O educador deve ampliar sua percepção sobre os estudantes, conhecendo-os, identificar seus interesses, se eles gostam de música, artes, jogos, esportes, animais, entre outras coisas, e incluir tais elementos em seu planejamento. Pode refletir sobre quais os seus estilos de aprendizagem, se aprendem mais pelo visual, auditivo ou por intermédio de atividades práticas, considerar também seus níveis de aprendizagem, compreensão, motivação; isso certamente pode despertar mais o envolvimento de maneira afetiva do que meramente transmitir conhecimentos.

Para De Paula e Faria (2010), é necessário ao educador a quebra dos paradigmas para se pensar a criança como um todo formado de emoções sentimentos e amor; consideram ainda que a afetividade só se estimula através da vivência, em que o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando.

Valorizar os estudantes, fazê-los se sentirem úteis, parte integrante do ambiente de sala de aula e realizar modificações no ambiente que tornem a sala mais receptiva e condizente com o universo infantil, podem ser alternativas que desenvolvam a dimensão afetiva em sala, além de destacar o protagonismo das crianças e fomentar o senso de pertencimento do grupo.

Na esfera do processo ensino-aprendizagem, vê-se nos estudos mencionados, a influência da afetividade e sua importância na relação entre professor e estudantes, Sarnoski (2014) destaca a disposição que o educador deve ter em proporcionar um ambiente que favoreça a aprendizagem a partir da participação de todos e a criação de situações e ambientes propícios ao desenvolvimento, bem como,

a abertura às indagações dos estudantes.

A afetividade vai além de questões relacionadas ao contato físico, também não é pensar o processo educacional a partir de excessos de sentimentalismo, o que tornaria a prática pedagógica piegas, limitando o seu uso de maneira efetiva e intencional para o estímulo e construção de ambientes favoráveis à aprendizagem. Ela é expressa através de interações diárias e deve se fazer presente em todas as formas de comunicação, tendo como base o respeito às diferenças individuais das crianças, suas maneiras de se expressar e se relacionar, tornando tudo mais significativo e eficaz, para além de toda e qualquer superficialidade. Assim, cabe destacar:

O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam como chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que as crianças se expressem. A afetividade também é concebida como reconhecimento construído através da vivência, não se restringindo ao contato físico, mas à interação que se estabelece entre as partes envolvidas, na qual todos os atos comunicativos, por demonstrarem comportamentos, intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afetam as relações e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem (Sarnoski, 2014, p.4).

Tal afirmação leva-nos à compreensão de que a afetividade abrange diversos aspectos da prática educativa, sua influência demonstra o seu caráter efetivo no processo de ensino e aprendizagem, não somente atrelado ao aspecto físico, mas também o lado emocional e social, em que as relações são cruciais para a construção do conhecimento. Sobre isso, a partir de outro estudo, cabe enfatizar:

Quando falamos em afetividade no âmbito escolar, abrangemos manifestações emocionais que se evidenciam dentro da sala de aula. Portanto, compreendemos a afetividade como sentimento construído através da vivência, da experiência, do reconhecimento e principalmente do respeito ao outro (Pereira; Gonçalves, 2010, p.14).

Tassoni (2000), reforça as colocações das autoras ao destacar que é justamente através das relações com o outro que o sujeito se apropria de novos conhecimentos, sendo a qualidade dessas relações sociais, um elemento que influencia em suas relações com os objetos, lugares e situações.

Desse modo, vê-se a pertinência da afetividade no contexto escolar, em meio às relações professor-aluno, bem como, o despertar para a esfera dos sentimentos e experiências que podem surgir a partir de interações empáticas que têm potencial para gerar aprendizagens cada vez mais significativas, essas que poderão durar por

mais tempo e provocar impactos positivos na trajetória tanto escolar, quanto de vida dos sujeitos.

### **3.2 A afetividade no processo de ensino e aprendizagem em turmas do Ensino Fundamental**

O Ensino Fundamental é uma etapa que ocorre com todas as crianças nos seus processos de avanço em suas trajetórias escolares, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental certamente é um marco para as crianças, que ingressam na nova etapa com muitas expectativas sobre a nova realidade que irão encarar, o que atribui a esse momento uma gama de desafios, como também, implica em um conjunto de complexidades que envolvem essa mudança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirma que essa transição requer muita atenção, a partir de uma perspectiva de continuidade das aprendizagens e percurso educativo das crianças, sendo necessário o estabelecimento de estratégias de acolhimento. “Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo” (Brasil, 2018, p.53).

É notória a necessidade de se perceber a importância de auxiliar as crianças ao longo de sua adaptação ao ingressarem no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil há a presença de espaços lúdicos, salas coloridas, abertura às brincadeiras em que as crianças podem ter uma plena experiência que as compreendem em suas infâncias, já no Ensino Fundamental não se pode afirmar o mesmo.

O brincar não é apenas uma atividade recreativa, é uma importante ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança, porém, essa abordagem é substituída pelo foco integral no componente da cognição, porém, é necessário que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja gradual e cuidadosa. Sobre esse processo de transição entre as duas etapas Santos e Maia (2017, p. 106-107), discorrem:

A passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) exige uma reflexão significativa, considerando a criança nessas duas etapas de sua vida. Para muitos, a compreensão é que, na EI a criança é considerada criança, pois brinca e desenvolve-se por meio da ludicidade e no EF passa a ser considerado aluno/a. A transição de uma etapa para outra envolve fatores



a serem abordados, pois a criança está em processo de desenvolvimento e a Educação Infantil tem em seus princípios e diretrizes a brincadeira como parte fundamental desse desenvolvimento, sendo assim, quando adentram para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças ainda não estão “preparadas” para as etapas seguintes da educação.

É inegável que a criança não deixa de ser criança ao adentrar no Ensino Fundamental, porém, o estigma do tradicionalismo e a necessidade de que a criança logo aprenda a ler e escrever faz com que a rigidez tome o lugar do universo da ludicidade e, a brincadeira, seja substituída pela obrigatoriedade de ficar sentado e absorver ao máximo o conteúdo metodicamente transmitido pelo professor.

Silva (2021), constata que a ludicidade é deixada em segundo plano para que a criança passe a se comportar como um estudante de Ensino Fundamental, cumprindo deveres como fazer as tarefas, estudar o conteúdo, copiar do quadro, entre outras obrigações. Ainda para a autora, é possível que possa haver uma articulação com características da Educação Infantil para tornar a alfabetização significativa, como brincadeiras, jogos e as interações.

É como se, de uma hora para outra, as responsabilidades da criança obtivessem um salto que as colocam de frente para novos desafios que implicam em necessidades importantes, “em outras palavras, as aprendizagens relacionadas às interações das crianças com o brincar foram relegadas a segundo plano, consideradas de menor importância” (Dias; Campos, 2015, p. 641).

A isso, Barros (2009) acrescenta que o lúdico e o brincar, apesar de ser objeto de tantos estudos e pesquisas, são procedimentos que não são valorizados pela nossa sociedade, por conseguinte De Paula e Faria (2010, p.7), lamentam o fato de que “no Ensino Fundamental a brincadeira e o jogo perdem todo o foco e passam a ser meramente atividades recreativas.” Tais elementos não deveriam ser, de tal forma, desvalorizados, tendo em vista que são práticas que fazem parte da dimensão afetiva, que despertam emoções e, como se tem observado, auxiliam no processo de aprendizagem.

Para Santos e Maia (2017, p. 108), “Educação infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.” Em sua pesquisa, feita com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, as autoras constataram, a partir das falas das próprias crianças, que elas percebem que no Ensino Fundamental há mais atividades, e que, inclusive se sentem cansadas, apresentam também a necessidade do desenho

e do brincar, assim como faziam na Educação Infantil.

Desse modo, compreendendo que o Ensino Fundamental deve ser tomado como que em continuidade da Educação Infantil, deve-se haver uma articulação que promova a continuidade de práticas pedagógicas que envolvam os aspectos positivos da etapa anterior, pois estas influem de modo incisivo no desenvolvimento das crianças. Sobre o afeto e o emocional Fonseca (2016, p. 370), discorre:

O componente emocional ou afetivo da aprendizagem pode, na sua dimensão positiva, encorajar, reforçar e aprofundar as funções motivacionais, cognitivas e executivas atinentes, mas, em contrapartida, na sua dimensão negativa, pode intimidá-las, adiá-las, bloqueá-las, descontrolá-las, e até mesmo, interrompê-las e dissuadi-las.

Torna-se pertinente refletir sobre o potencial que a escola tem de causar emoções negativas nas crianças, para Cunha (2017), se a escola não afetar o aprendente de maneira positiva, as consequências serão o tédio e o desperdício de tempo, fazendo do estudante alguém insatisfeito, ou seja, desmotivado e “aos poucos, começará a falar com o colega do lado por não encontrar algum motivo, na sua lógica, para ficar em sala” (Cunha, 2017, p. 45).

Sales (2015), acrescenta à questão das interações professor-aluno anteriormente mencionadas, as definindo como meios importantes para a efetivação da aprendizagem, porém, assim como Cunha, destaca a insatisfação que pode ocorrer por parte não só da criança, mas também dos professores, que por não conseguirem compreender as manifestações emocionais da infância, passam a vê-las apenas como desinteressadas, ocasionando o afastamento entre ambos, a autora ainda reafirma o papel da afetividade em tais interações.

Observa-se que as emoções, tanto positivas quanto negativas estão presentes na sala de aula e que é impossível a indissociabilidade entre as questões afetivas e as interações entre educador e estudante, no Ensino Fundamental, há crianças que nem mesmo possuem maturidade suficiente para gerir emoções, realidade decorrente da idade, mas que pode ser desenvolvida por intermédio de aprendizagens que envolvem justamente as relações.

A convivência com os adultos pode demonstrar, na prática, as formas mais adequadas de lidar com as manifestações emocionais, sejam elas positivas ou negativas, por exemplo, quando uma criança observa um adulto lidando com frustração de forma madura ou expressando alegria de maneira equilibrada, ela

começa a internalizar de maneira gradual esses padrões de comportamento. Sobre isso discorre Antunes (2005, p.28):

Nenhuma criança nasce sabendo controlar suas emoções e, dessa forma, salta da frustração para o encantamento, da alegria para a tristeza em segundos, mas a sua convivência com os adultos vai pouco a pouco modelando esse descontrole emocional, levando-a a se compreender melhor e a saber usar as suas emoções de acordo com as circunstâncias.

A figura do adulto é de grande importância e necessidade, pois o exemplo é algo que gera impactos sobre o que a criança reproduz, o que se percebe nesse processo interacional é a influência sob o modo como a criança se percebe e percebe o mundo ao seu redor, neste caso é evidente que o uso das emoções também está ligado a esses elementos.

A partir do sentido aqui estabelecido sobre tais interações, Fonseca (2016, p.371), destaca que “a aprendizagem significativa e motivadora é o resultado da interação entre a emoção e a cognição, ambas estão tão conectadas a um nível neurofuncional tão básico, que se uma não funcionar a outra é afetada [...]”. A partir do que se observa, a aprendizagem significativa se apresenta como que em união entre as dimensões afetiva e cognitiva, sendo necessário evidenciar não apenas isso, mas a sua indissociabilidade no processo de construção da aprendizagem.

Considerando, desse modo, a importância da afetividade e as questões que envolvem a aprendizagem significativa que, a partir da perspectiva teórica tomada como base norteadora dessa pesquisa, possui estreita relação com a primeira, cabe o aprofundamento desse conceito, inicialmente reconhecendo e apresentando a teoria de aprendizagem significativa Ausubeliana e, posteriormente, fazendo uma breve, porém pontual, distinção para com a concepção Rogeriana, o que justifica a escolha dessa proposta para o construção da narrativa aqui desenvolvida.

#### 4. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem significativa pode ser conceituada como aquela que envolve elementos que, como se pode presumir, possuem significados para os sujeitos, ou seja, possuem relevância para o seu processo de construção do conhecimento, por intermédio de situações e ambientes que o favoreçam, como também, pelas relações estabelecidas entre professor e aluno, resultando em uma retenção mais duradoura do conhecimento, pois abarcam aspectos para além da cognição.

É uma aprendizagem que provoca mudanças no comportamento do sujeito, a partir do desenvolver de novos conceitos, ideias e reflexões, pois estas, por lhe serem primordiais ao seu desenvolvimento, ou seja, lhe serem importantes, significativas, provocam impactos que culminam em sua modificação. Valadares (2011, p. 48), apresenta sua concepção de aprendizagem significativa:

De facto, a aprendizagem significativa acerca de um dado objeto a conhecer é, como a própria designação indica, a construção de significados sobre ele. Mas é ao mesmo tempo uma mudança na forma de o encarar e porventura lidar com ele. Resulta num conhecimento pessoal, fruto de uma partilha que envolve simultaneamente ideias e sentimentos. E a aprendizagem só é enriquecedora se conduzir a significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende.

Um conceito de aprendizagem significativa de grande reconhecimento é o de David Paul Ausubel (1918-2008), um psicólogo estadunidense que, embora possua um ponto de partida distinto da corrente humanista, a corrente cognitivista, também apresenta um conceito de relevância no âmbito da psicologia da educação.

A partir do que aferem Ferro e Paixão (2017), o fator central da aprendizagem para esse teórico são os conhecimentos prévios do sujeito, assim, para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário partir daquilo que o aluno já sabe, pois isso irá lhe servir de suporte para o novo conhecimento que irá adquirir, que interagirá com suas estruturas cognitivas iniciais, “essas estruturas cognitivas são construídas progressivamente de maneira que possam servir de ancoragem para a elaboração de outras mais complexas” (Gomes, Franco e Rocha, 2020, p. 18).

Pelizzari *et al.* (2002), acrescentam que a noção de aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel tem grandes vantagens do ponto de vista do enriquecimento cognitivo do estudante, também do ponto de vista da lembrança posterior e da experimentação de novas aprendizagens. Sobre o que seria, de fato, a

aprendizagem significativa, Masini (1993, p.26), afirma que “segundo a teoria Ausubeliana, é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante de conhecimento do indivíduo e é por ele elaborado.”

Ainda a partir da interpretação da autora a respeito da teoria de Ausubel, a aprendizagem significativa pressupõe duas condições: que haja uma disposição do aluno para tal aprendizagem, ou seja, para relacionar o novo conhecimento com os conceitos que já possui em sua estrutura cognitiva e, que o material aprendido tenha significado lógico, para que tenha o potencial necessário de ser incorporado pela sua gama de conhecimentos já existentes, sendo esse um processo não-arbitrário (Masini, 1993).

Assim, pode-se perceber que, seu enfoque: o conhecimento prévio presente na estrutura cognitiva, é o fator determinante para o envolvimento necessário do estudante para o alcance desse tipo de aprendizagem. Sobre essa teoria de aprendizagem significativa destaca-se a seguinte consideração:

A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista porque defende que o conhecimento é um processo construtivo e valoriza, portanto, muito o papel da estrutura cognitiva prévia de quem aprende. A aprendizagem é considerada em última instância um processo pessoal e idiossincrásico, ainda que muito influenciado por fatores sociais e pelo ensino na sala de aula que é um processo eminentemente social. Trata-se de uma teoria cognitivo-humanista em que o ser humano atua recorrendo a pensamentos, sentimentos e ações para dar significado às experiências que vai vivendo (Valadares, 2011, p. 53).

É importante ressaltar o que Pontes Neto (2001) *apud* Gomes, Franco e Rocha, observou sobre a aprendizagem significativa Ausubeliana, o autor constatou que tal teoria não despreza a aprendizagem mecânica por completo, pois, a partir de sua concepção, também será necessária a utilização de conteúdos que não podem ser modificados, ou seja, que não têm a possibilidade de associação cognitiva, por não haver a presença de conceitos preexistentes, que serão necessários no dia a dia.

Kramer e Oliveira (2024, p.4037), definem tal aprendizagem como “aquela adquirida de forma estritamente técnica, com ênfase na memorização, onde o aluno decora um certo conteúdo para uso imediato e, em curto espaço de tempo, pode estar fadada ao esquecimento.” Pode-se perceber, assim, que a aprendizagem significativa nessa perspectiva não abrange diretamente a dimensão afetiva, pois centra-se na aprendizagem a partir do nível cognitivo.

Diferentemente, como humanista, a abordagem Rogeriana enfatiza o ser

humano como um todo, não considera o processo arbitrário de transmissão do conhecimento como é manifestado na aprendizagem mecânica, ou seja, possui uma visão centrada no sujeito e sua experiência emocional. É uma abordagem que acredita que a aprendizagem significativa depende da motivação intrínseca e das condições emocionais, como a liberdade de escolha e a relevância pessoal do conteúdo para o estudante.

Rogers (1985), define o conceito como sendo uma aprendizagem que denota o envolvimento pessoal que envolve toda a pessoa, é também uma aprendizagem completamente auto-iniciada, ou seja, não-arbitrária “[...] vem de dentro. A aprendizagem é difusa, faz diferença no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do que aprende.” (Rogers, 1985, p. 29-30).

Dessa maneira, demonstra-se importante ir além e especificar as contribuições Rogerianas a partir de sua própria proposta de aprendizagem significativa, esta que traz outros elementos importantes para o estímulo à aprendizagem dos estudantes, inclusive, envolvendo qualidades que partem do que ele chama de facilitador da aprendizagem.

#### **4.1 As contribuições de Carl Rogers**

Como descrito nas páginas iniciais da presente pesquisa, a aprendizagem significativa Rogeriana é uma aprendizagem que provoca efeitos diretos sobre o comportamento do sujeito, não é um processo que se esgota na aquisição de conceitos, conhecimentos e informações, mas sim flui numa dinâmica construtiva do conhecimento que impacta todos os campos de seu ser, ou seja, que ultrapassa o domínio da cognição.

A aprendizagem significativa, de modo mais específico, é assim descrita por trazer o elemento da experiência como um dos fatores essenciais para que o conhecimento se torne atraente e válido para que o estudante o conceba como funcional para a sua autorrealização, conhecimento esse que é construído pelo mesmo, o que se caracteriza por ser uma aprendizagem da pessoa como um todo, considerando o intelectual e o afetivo (Rogers, 1985).

Sua perspectiva nos apresenta um dilema para o campo da educação, esta que se mantém marcada pelo estigma do tradicional, o que pode dificultar a efetivação de práticas que valorizem a aprendizagem significativa, tornando-a uma atividade

árdua. Sobre a aprendizagem significativa em psicoterapia, Rogers (1997) a descreve como uma aprendizagem que provoca mudanças no comportamento do indivíduo, suas atitudes ou até mesmo personalidade, não resultando apenas no aumento dos conhecimentos, mas algo que penetra todas as esferas de sua existência.

A partir do que pôde avaliar sobre esse tipo de aprendizagem em Psicoterapia, o teórico concluiu que esse tipo de aprendizagem também interessaria aos educadores, traçou então algumas qualidades facilitadoras da aprendizagem significativa, a partir do que descobriu no campo da Psicoterapia, bem como, assegura: “Chegamos a tais descobertas, no campo da Psicoterapia, mas a sua aplicação nas salas de aula vai se tornando, por igual, cada vez mais evidente” (Rogers, 1977, p. 111-112).

Sendo assim, sua proposta para o campo da educação certamente evidencia aspectos sobre a necessidade de facilitar a aprendizagem de modo que esta não se resume no acúmulo de informações, e sim em práticas que visem o despertar da dimensão afetiva e a mudança de comportamento, isso que legitima a verdadeira aprendizagem, tornando o sujeito alguém hábil em pensar criticamente, questionar e se posicionar no mundo.

Como já mencionado, existem certas qualidades facilitadoras da aprendizagem, essas que devem estar presentes no educador, portanto, é um processo que implica nas relações em sala, assim como afirma Rogers (1977, p.111) ao discorrer que “a facilitação da aprendizagem significativa se baseia em certas qualidades de comportamento que ocorre no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz”. Torna-se interessante, assim, o aprofundamento sobre as implicações das qualidades facilitadoras do processo de aprendizagem significativa na educação, à luz de Rogers (1977 e 1997) e Rogers e Rosenberg (1977):

A primeira qualidade facilitadora que se destaca é a **autenticidade do professor** ou **congruência**, a partir da perspectiva Rogeriana, a aprendizagem pode ser facilitada se o facilitador for congruente, ou seja, ser quem é, isso significa que o educador deve se mostrar uma pessoa real nas relações com os alunos, pode demonstrar emoções e vivenciar sentimentos, “será entusiasta ou entediado, interessado nos alunos, ou irritado, será receptivo e simpático. Se aceita tais sentimentos como seus, não precisa impô-los aos alunos” (Rogers, 1977, p. 112).

É, de fato, uma qualidade que coloca o professor de igual para igual com seus estudantes, não no sentido de que estes não devem reconhecê-lo em sua posição de educador em sala, mas no sentido de saber que não existe uma barreira que os

impede de construir relações, pois esse educador será visto como alguém real, com quem se pode ter aproximação, sem filtros ou julgamentos, além do mais, antes de ser professor, ele é uma pessoa. Acima de tudo é uma interação que pode proporcionar muita segurança para o estudante que se sente ansioso ou aborrecido, triste ou amedrontado, dando-lhe oportunidades de processar e gerir tais emoções.

Rogers (1977) reconhece que nem sempre ser autêntico é algo fácil e que se atinge de uma vez só, mas afirma que, para aquele que busca ser um facilitador da aprendizagem, essa é uma qualidade básica, acrescenta ainda que “quando o facilitador é uma pessoa verdadeira, sendo o que é, e se relaciona com o aprendiz sem se revestir de uma fachada, é muito mais provável que seja eficaz” (Rogers e Rosenberg, 1977, p.149).

Uma outra qualidade a ser citada é o **apreço, aceitação, confiança**, essa qualidade se resume em aceitar o estudante como ele é, assim como o facilitador deve se apropriar de suas próprias experiências emocionais, sendo congruente, deve também permitir que os sujeitos em sala de aula possam manifestar o que sentem. É uma conduta que estimula o apreço incondicional ao aluno, de maneira mais prática, é “entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma nova matéria [...]” (Rogers, 1997, p.331).

Para além de uma relação superficial, aceitar e compreender o estudante é também aceitá-lo como pessoa, não apenas como alguém a se depositar informações, mas alguém que pode estar tendo dificuldades de aprendizagem, necessidade de se comunicar, de ser compreendido em suas inquietações diante de situações que lhe podem ser conflitantes ou desafiadoras. Sobre essa atitude facilitadora, Rogers (1977, p.115) afirma:

Designada como apreço, aceitação, confiança ou algum outro termo, essa atitude pode se manifestar de vários modos observáveis. O facilitador que a possui em grau elevado pode aceitar, inteiramente, o temor e a hesitação do aluno, quando este se acerca de um novo problema, tanto quanto sua satisfação ao ter êxito. Tal professor pode aceitar a ocasional apatia do estudante, suas aspirações caprichosas de atingir, por atalhos, o conhecimento, tanto quanto os seus disciplinados esforços de realizar os mais altos objetivos.

Tal concepção leva à reflexão sobre como trabalhar esse aspecto para a facilitação da aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de sujeitos capazes de lidar com sentimentos, e de reconhecerem suas competências e



fragilidades, bem como, construírem atitudes positivas como o respeito a si mesmos e aos outros diante de toda e qualquer limitação. Ademais, sabendo que podem ser compreendidos e dignos de confiança independente de suas fraquezas, podem desenvolver uma postura de resiliência diante das adversidades.

Outro modo de facilitar a aprendizagem significativa é por intermédio da **compreensão empática**, é basicamente ter a capacidade de se colocar no lugar do estudante para compreender o seu processo de construção da aprendizagem, porém, não é avaliar ou julgá-lo, mas percebê-lo através de sua ótica, bem como, se pôde constatar:

Esta espécie de entendimento é radicalmente diferente da usual compreensão avaliatória, em que o padrão seguido é do tipo: “entendo o que está errado com você.” Quando há uma empatia sensível, porém, a reação no aprendiz segue linhas de um padrão semelhante ao seguinte: “Finalmente alguém entende como ser eu me parece e me faz sentir, sem ao mesmo tempo querer me analisar ou me julgar. Posso agora me envolver, crescer e aprender.” (Rogers e Rosenberg, 1977, p.150).

Percebe-se que a aprendizagem significativa Rogeriana tem total relação com as práticas do professor, que para ele, é um facilitador da aprendizagem, pois o foco central de uma prática centrada no aluno não é necessariamente o ato do ensino, mas a facilitação de sua aprendizagem. Sua perspectiva coloca o ensino como um pólo supervalorizado, não como forma de desvalorizar a prática educativa, mas traz a concepção de que não se ensina, mas se facilita algo que parte do próprio estudante, visando sua autorrealização.

## 4.2 Professor x facilitador da aprendizagem

Para Rogers, existe certa distinção não só entre os termos professor e facilitador, mas no enfoque das práticas pedagógicas de ambos, pois, facilitar a aprendizagem, como mencionado anteriormente, não é apenas se mostrar como alguém que exerce uma função em sala de aula, com foco propriamente no ensinar. A concepção Rogeriana toma a imagem do facilitador como alguém preocupado com questões distintas, até opostas às do professor.

Além das qualidades para facilitar a aprendizagem significativa, percebe-se na obra de Rogers outros elementos que podem ser inseridos para tornar-se um facilitador, que se apresentam como métodos essenciais para a facilitação da aprendizagem que podem ser consideradas visões e propostas disruptivas para o

campo educacional.

Para Rogers (1985), as preocupações do que chama de um bom professor tradicional germinam sempre a partir do centro de sua prática, tendo como foco o ensinar, ou seja, partem de suas próprias considerações sobre o que será mais adequado para que os alunos adquiram o conhecimento que seu currículo propõe e qual a melhor maneira de avaliá-los.

O facilitador parte de um outro caminho, este não pergunta a si mesmo, e sim aos estudantes sobre quais são seus interesses, o que desperta sua curiosidade, o que lhes preocupa, enfim, constrói seu planejamento a partir das demandas dos alunos e, posteriormente, busca estratégias para ajudá-los a construir seus conhecimentos e facilitar os caminhos para tal, por intermédio de recursos que possam ser válidos para os sujeitos. Após, se preocupa em como ajudá-los a avaliar seus avanços e definir novas metas (Rogers, 1985).

Entre os métodos de se promover a aprendizagem significativa está justamente este, a promoção dos recursos, para Rogers (1977, p.135), o facilitador que “se preocupa mais em promover a aprendizagem do que em exercer a função de ensinar, organiza o seu tempo e os seus esforços de modo muito diferente do convencional.” Esses recursos podem ser tanto físicos, quanto humanos, como materiais, pessoas da área de interesse do estudante ou mesmo os próprios conhecimentos do facilitador que se apresentarem como úteis para aquilo que o estudante pretende alcançar.

Outro método que pode ser citado é colocá-los diante de situações problematizadoras, para Rogers (1977), os estudantes devem ser colocados em situações que lhe confrontam, com problemáticas que sejam de seu interesse, ou seja, problemas e temas que lhes sejam reais, Rogers (1985, p.156) reforça ainda que é “necessário confrontá-los com situações que posteriormente se tornarão problemas reais para eles.”

Situações problematizadoras são muito benéficas, pois promovem o desenvolver de habilidades como a busca autônoma por conhecimento e o estímulo ao pensamento crítico, bem como, a criação de hipóteses para a resolução dos problemas. A pesquisa também demonstra um elemento que implica em uma participação mais ativa do estudante para a construção de seu conhecimento, o que impacta sua autoconfiança, pois é um processo que envolve desafios.

Libertar a curiosidade; permitir que as pessoas assumam o encargo de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses; desencadear o senso de pesquisa; abrir tudo à indagação e à análise; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança - eis uma experiência de que nunca me posso esquecer (Rogers, 1977, p. 111).

A partir do que se pode observar, é certamente desafiador o que tal concepção expõe, parece um processo envolto a incertezas, dificuldades e complexidades. Não é algo que anula as práticas do professor, mas propõe uma mudança que, em muitos aspectos, entram em desacordo com o modo tradicional, pois rompe com uma visão inflexível da prática pedagógica e parte para uma visão mais amplificada, que visa o desenvolver de uma prática mais motivadora que surge de interesses pessoais e não unicamente de regras e métodos tradicionalmente preestabelecidos.

Percebe-se, de modo mais objetivo e prático, em que consiste a facilitação da aprendizagem significativa, esta que é vivencial e dificilmente esquecida, que é, como as qualidades para a facilitação da aprendizagem significativa sugerem, olhar o contexto de sala de aula a partir dos olhos do estudante, ter curiosidade, interesse nele, o compreender, estabelecer relações e conectar-se, conhecê-lo, incorporando o máximo de humanidade possível em suas práticas.

Este é um processo que implica no pleno conhecimento de quem são os sujeitos, o que inclui também reconhecer as suas particularidades e necessidades pessoais, perceber as diferenças e respeitá-las, por isso a importância de se colocar no lugar dos mesmos e fomentar as relações interpessoais para o estímulo à aprendizagem significativa. Sobre como o faria, discorre Rogers (1985, p 147):

Estou certo de que a aprendizagem significativa é amiúde muito diferente - para meninas, a criança que vive na cidade, a fisicamente deficiente. Entretanto, mantendo em mente este aspecto de minha própria aprendizagem de infância, esforçar-me-ia muito por descobrir o que é ser uma criança que está aprendendo. Tentaria entrar no mundo da criança, a fim de ver o que tinha de significação para ela. Tentaria fazer da escola pelo menos um lar amigo para uma aprendizagem significativa, onde quer que ela pudesse estar ocorrendo na vida da criança.

A criação de um ambiente que inclua a todos no mesmo contexto de aprendizagem independente das suas diferenças é de suma importância, pois permite a boa convivência, estimula o mútuo respeito entre os estudantes bem como fomenta o desenvolver de habilidades sociais e emocionais. É preciso dar espaço e atenção para experiências distintas e contribuir para a humanização do processo de

aprendizagem.

Além disso, a inclusão favorece a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os estudantes, contribuindo para um processo de aprendizagem mais humanizado e completo. Assim, a educação se torna uma ferramenta poderosa para a construção de uma sociedade mais justa, a partir do desenvolvimento de cidadãos empáticos, que respeitam as diferenças, mais humanos, solidários e socialmente responsáveis.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a importância da afetividade no Ensino Fundamental para o estímulo à aprendizagem significativa. Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, foi analisada a dimensão afetiva em sua contribuição para a prática docente, em que se pôde constatar que as relações afetivas que o educador deve estabelecer com os estudantes são fundamentais para a promoção de suas aprendizagens.

Sob a perspectiva da afetividade, o desenvolvimento infantil se demonstra bem mais amplo, pois é uma visão que permite o educador ver a criança não só em sua esfera cognitiva, por intermédio do foco central na necessidade do ler e do escrever e transmissão de conhecimentos, é um enfoque que envolve toda a complexidade da criança, o que abrange o seu ser por completo, as suas emoções, sentimentos, dificuldades e necessidades, elementos que farão o educador refletir sobre a sua prática de maneira mais amplificada e estabelecer relações mais próximas com os estudantes, objetivando sempre contribuir de maneira intencional para suas aprendizagens.

A partir disso, buscou-se também identificar como a afetividade contribui para a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental, foi possível comprovar quão necessária ela é nessa fase. O fato de a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se configurar como um romper significativo de realidades, torna esse momento muito marcante e paradoxalmente desafiador para esses sujeitos, por conta do contato com novas cobranças nas práticas educacionais características dessa nova etapa.

A afetividade contribui nesse processo de transição ao auxiliar na adaptação das crianças, pois a partir do que se pôde analisar, é um momento em que elas parecem ser desconsideradas em suas particularidades, mais especificamente em suas infâncias; o brincar e a ludicidade perdem espaço para as novas responsabilidades de estudante, este que parece ter deixado de ser criança de uma hora para outra, porém, foi possível observar que o Ensino Fundamental deve proceder como que em continuidade com a Educação Infantil, aspecto considerado pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste caso, foi importante o que foi salientado por alguns autores a respeito da necessidade da geração de emoções positivas para com o ambiente escolar,

destacando que a falta delas pode inclusive retardar o desenvolvimento da aprendizagem e motivação dos sujeitos, já a sua presença, contribui significativamente para os aspectos motivacionais.

Porém, algo que restringe a presença efetiva da afetividade é o fato de que ainda imperam os reflexos de uma educação tradicional, em que o professor é apenas aquele que transmite informações aos estudantes, sem que haja muita proximidade entre ambos, seja por receio da perda da autoridade em sala por parte do educador ou por este não ter, de fato, incorporado a afetividade como elemento realmente importante para se aplicar em suas práticas.

Através da busca por especificar as contribuições do teórico Carl Rogers a partir de sua teoria de aprendizagem significativa, foi possível perceber a sua pertinência para o contexto da educação, pois, por intermédio do que pôde desenvolver em suas experiências em Psicoterapia, buscou realizar propostas para o campo educacional, envolvendo de maneira abrangente a união entre cognição e afetividade para se desenvolver a aprendizagem significativa, o seu conceito se apresentou de maneira a auxiliar a presente pesquisa a especificar as suas contribuições para esse tipo de aprendizagem.

As qualidades facilitadoras da aprendizagem por ele desenvolvidas: a **congruência**, o **apreço aceitação e confiança** e a **compreensão empática**, entram em concordância com o que anteriormente foi constatado, as relações professor-aluno são as bases para se concretizar a aprendizagem significativa, esta que envolve o estudante como um todo, suas experiências e interesses pessoais, que tornarão a aprendizagem útil para a sua autorrealização; tais qualidades também dão ao educador a abertura para se distanciar da rigidez e se abrir para o estabelecimento de vínculos e ambientes favoráveis à aprendizagem.

Ao explorar a função do professor como facilitador da aprendizagem, conforme proposto por Carl Rogers, foi possível observar as distinções que faz entre os termos professor e facilitador e como essa diferença acrescenta à prática pedagógica responsabilidades que atribuem ao facilitador da aprendizagem significativa a incorporação de ações que despertam a total autonomia da criança para o desenvolvimento de sua própria aprendizagem, sendo o ensino um fator de menor importância nesse processo, pois é defendida a ideia de que apenas o estudante é capaz de construir seu próprio aprendizado e não o ensino, que virá de um método

que parte das considerações do próprio professor durante um processo arbitrário de transmissão de conhecimentos.

Um obstáculo percebido ao longo desta pesquisa, que pode ter limitado a amplitude destes resultados, foi a falta de mais pesquisas que abordassem de forma mais contundente a aplicabilidade prática da afetividade em turmas do Ensino Fundamental, apresentando menos aprofundamento prático e funcional do que o esperado para essa etapa tão importante, isso que ajudaria a destacar de maneira mais específica a contribuição e importância da afetividade nesse contexto.

Tal observação abre espaço para novas reflexões a respeito da afetividade, pensando na sua aplicação de maneira mais específica no contexto do Ensino Fundamental, abrindo margem para novos estudos que se aprofundem nessa temática de maneira a atribuir à afetividade maior importância, se atentando para o seu emprego de forma mais prática e funcional em benefício de aprendizagens mais significativas nessa etapa da educação básica, tendo em vista que incorporar a afetividade no ambiente escolar pode transformar a dinâmica da sala de aula, melhorar o desempenho dos alunos e promover um desenvolvimento integral.

Assim, esta pesquisa traz contribuições significativas para a área da educação, especialmente em um contexto educativo de bases tradicionalistas que ainda tem marcado as práticas pedagógicas nas salas de aula e as trajetórias escolares das crianças; demonstrou-se uma oportunidade de refletir sobre as relações com as diversas infâncias que se acharão na escola, bem como, a respeito da busca por estabelecer vínculos e proximidades afetivas, contribuindo para a aprendizagem e formação de pessoas autônomas, emocionalmente estáveis e interessadas em aprender cada vez mais, elementos tão necessários no cenário educacional contemporâneo.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores**. Campinas: Papirus Editora, 2005.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. *E-book*. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/bdcnk>> Acesso em: 03 set. 2024.

BELO, Priscila Alves de Paula; OLIVEIRA, Rayssa Melo de; SILVA, Renato Carneiro da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Premo**. Fortaleza: vol. 3, n, 2, p. 1-14, jan. 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3880>> Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. **Psicologia humanista de Carl Rogers: recepção e circulação no Brasil**. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e Aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wac editora, 2017.

DIAS, Edilamar; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300635&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300635&script=sci_abstract)> Acesso em: 03 set. 2024.

DE PAULA, Sandra Regina; FARIA, Moacir Alves. Afetividade na Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. vol. 1, nº 1, 2010. Disponível em: <<https://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>> Acesso em: 07 set. 2024.

FEITOSA, Ellen Araújo Lima; CASTELO BRANCO, Paulo Coelho; VIEIRA, Emanuel Meireles. Notas sobre a visita de Carl Rogers ao Brasil: uma revolução silenciosa. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 777-795, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/37146>> Acesso em: 03 set. 2024.

FERRO, Maria da Glória Duarte; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Psicologia da aprendizagem, fundamentos teórico metodológicos dos processos de construção do conhecimento**. Sergipe: EDUFPI, 2017.

FONSECA, Vitor da. A importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**. Lisboa, v. 33, n. 102, p. 365-384,



2016. Disponível em: <[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000300014&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000300014&script=sci_arttext)> Acesso em: 14 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Origens e destinos da abordagem centrada na pessoa no cenário brasileiro contemporâneo: reflexões preliminares. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**. Goiânia, v.18, n.2, p. 168-178, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357735517007>> Acesso em: 24 ago. 2024.

GASPAR, Fernanda Drummond Ruas; COSTA, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 15, n. 1, p. 121-129, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/nQGWPBrzscJ4ppdwT7NmL5z/?lang=pt>> Acesso em: 29 ago. 2024.

GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Erica Cupertino; FRANCO, Xaieny Luiza de Souza Oliveira; ROCHA, Alessandro Silvestre da. **Uso de simuladores para potencializar a aprendizagem no ensino de física**. Araguaína: EDUFT, 2020. *E-book*. Disponível em: <<https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/2431>> Acesso em: 08 set. 2024.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRAMER, Alecsandro Monteiro; OLIVEIRA, Alysso André Régis. Aprendizagem significativa: bases norteadoras das teorias de Carl Rogers e David Ausubel. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**. João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 4030-4041, 2024. Disponível em: <<https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/1991>> Acesso em: 30 ago. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Psicopedagogia na escola: condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Unimarco, 1993.

MURGO, Carmélia Santana; ALVES, Wagner Aparecido; FRANCISCO, Marcos Vinicius. A afetividade na relação professor-aluno: perspectivas de estudantes de pedagogia. **Revista de educação PUC**. Campinas, vol. 21, n.2. p. 211-220, mai./ago. 2016. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932016000200211&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932016000200211&script=sci_abstract)> Acesso em: 01 set. 2024.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**. Curitiba, v.2, n.1, p.37 - 42, jul. 2002. Disponível em:

< [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=teoria+da+aprendizagem+significativa+segundo+ausubel&btnG=>](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=teoria+da+aprendizagem+significativa+segundo+ausubel&btnG=>) Acesso em: 21 abr. 2024.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GONÇALVES, Renata. Afetividade: caminho para aprendizagem. **Alcancead**. Sergipe, v. 1, n. 1, p. 12 - 18, jun. 2010. Disponível em: <[https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:er6TY7031JMJ:scholar.google.com/+afetividade+caminho+para+a+aprendizagem&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5>](https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:er6TY7031JMJ:scholar.google.com/+afetividade+caminho+para+a+aprendizagem&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>)> Acesso em: 21 abr. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

REIS, Valéria Teixeira da Cunha; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**. Curitiba: vol. 30, n. 69, p. 347-357, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/23290>> Acesso em: 28 ago. 2024.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas: vol. 27, p. 403-412, jul./set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/?lang=pt>> Acesso em: 28 ago. 2024.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel Lea. **A pessoa como centro**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

SALES, Vilmária Fernandes. **Emoções e Solidão do não aprender a ler: Graal da afetividade**. São Paulo: Scorteca, 2015.

SANTOS, Gislaíne Espinoza; Maia, Janaina Nogueira. Um olhar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem as crianças. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 101-121, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/4965>> Acesso em: 03 set. 2024.

SARNOSKI, Elianara Aparecida. Afetividade no processo ensino - aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**. Erebangó, v. 9, n. 20, p. 1-12, jul./ dez. 2014. Disponível em : [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=afetividade+no+processo+ensino+aprendizagem&oq=afetividade+no+pro](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=afetividade+no+processo+ensino+aprendizagem&oq=afetividade+no+pro)> Acesso: 21 abr. 2024.

SILVA, Danieli Ravasi da. **A representação das crianças sobre a transição da educação infantil para os anos iniciais: um olhar para as pesquisas da UFSM.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional.** Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000. Disponível em: <<https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>> Acesso em: 21 abr. 2024.

VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011. Disponível em: <[https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID4/v1\\_n1\\_a2011.pdf](https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf)> Acesso em: 08 set. 2024.