



Vilmária Fernandes Sales  
Universidade Federal da Paraíba

## **REFLETINDO SOBRE AFETIVIDADE E EMPATIA NO ENSINAR- APRENDER: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORAS**

*REFLECTING ON AFFECTIVITY AND EMPATHY IN TEACHING-LEARNING: AN  
EXPERIENCE WITH TEACHERS*

### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é possibilitar a reflexão de professoras sobre afetividade e empatia no ensinar-aprender. É uma pesquisa descritiva e qualitativa. A metodologia utilizada foi a leitura de um texto elaborado em diferentes línguas e audição de frases dos colegas. A análise dos dados se pautou nas respostas dadas e emoções sentidas. Os resultados apontam que professores refletiram sobre afetividade e empatia, indicando a importância desses temas para sua prática.

Palavras-chaves: Reflexão de professores; Afetividade; Empatia; Ensinar-aprender.

### **ABSTRACT**

The objective this work is to provide reflection by docents about affectivity and empathy in the teach.-learn. It's a descriptive and qualitative research. The methodology used was texts readings in several languages and hearing phrases from the partners. The data analysis were guided by the answers given and the emotions experienced. The results show that teachers reflect about affectivity and emphathy that showing the importance these themes for your practice.

Key- words: Affectivity; teachers reflexion; emphathy; teach-learn

## **1 Introdução**

Durante muito tempo se considerou que uma formação tecnicista respondesse satisfatoriamente aos problemas educacionais, na perspectiva de resolução sobre questões de ensino e aprendizagem. Essa posição se situou numa abordagem mecanicista que deixou lacunas no processo de reflexão.

Sem desconsiderar a importância de técnicas na formação docente, acreditarmos que é preciso ir além delas, uma vez que o processo ensino-



**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

aprendizagem é multifatorial e complexo, e, portanto, prescinde de outros processos inerentes ao ser humano a exemplo da afetividade e empatia.

Como a cultura ocidental priorizou a racionalidade na escola, não houve espaço para as questões afetivas diante das cargas colocadas sobre professoras para um ensino “eficiente” contemplando planejamento, avaliação e resultados.

Esse contexto que integra o cotidiano de milhares de professores não propicia a reflexão das questões mais subjetivas e das suas relações com os alunos: explicações externas do tipo família não ajuda ou a criança não quer nada esbarram numa formação e numa práxis que pouco resta para o refletir.

Assim, nossos questionamentos iniciais se centraram em como propiciar reflexões da não aprendizagem dos alunos? Como ir além das questões externas do tipo a criança não quer nada? Como se sentem professores cujos alunos não aprendem? Até que ponto as reflexões sobre afetividade e empatia contribuem para uma ação não apenas técnica?

Esses questionamentos iniciais balizaram nosso objetivo que foi possibilitar reflexão de professoras sobre processos afetivos e empáticos na sala de aula, espaço onde ocorrem as relações, os conflitos, encontros e desencontros, aprendizagens e afetos.

Um olhar para afetividade e empatia, mesmo considerada por muitos como algo fortuito e dispensável, se faz necessário, pois, apesar de toda técnica o aprender se dá nas relações sociais e os afetos integram o cotidiano escolar.

## **2 Há espaço para reflexão na escola?**

Embora os processos políticos, econômicos e da cultura escolar tenham influência sobre os julgamentos que professores constroem ao longo de sua formação e atuação, os processos subjetivos tem lugar importante nas considerações sobre sua prática em sala de aula.



**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

Após longas pesquisas sobre como pensa o professor, surgem evidências de que os juízos e decisões que os professores tomam ao longo do processo de ensino-aprendizagem derivam do seu modo de avaliar, isto é, de sua idiossincrasia e de suas experiências (GOMEZ, 1998).

A partir do enfoque hermenêutico-reflexivo, o ensinar é considerado como uma atividade complexa, que se desenvolve com singularidades e determinadas pelo contexto e quase sempre comportando conflitos que muitas vezes são desconsiderados pela ênfase cognitiva que a escola enfatiza.

Provocar reflexão, portanto diante de um quadro arraigado das práticas de professores, requer uma desconstrução de esquemas acríticos e já consolidados pelas políticas existentes e que podem se efetivar de múltiplas formas, pois

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos[...] A reflexão supõe uma análise e uma proposta totalizadora, a qual captura e orienta a ação (ZEICHNER, 1987, p. 566).

É nessa perspectiva que a reflexão se coloca como reconstrução atentando para o professor enquanto tenha possibilidade de desenvolvê-la e compreenda sua prática e aprendizagem do aluno numa perspectiva mais ampla dentro da escola e da sala de aula, incluindo aspectos afetivos e empáticos.

### **3 É possível refletir sobre afetividade na escola?**

As práticas afetivas no processo da formação de professores e no exercício em sala vão sendo lapidadas naquilo que se pode sentir em determinado tempo e espaço, isto é, naquilo que é permitido sentir como mais aceito socialmente. Assim, se postulou que há maus e bons sentimentos. Os “bons” podem ser expressos



**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

enquanto os “maus” precisam ser controlados, não expressos (ABRAMOWSKI, 2010).

A autora nos traz uma concepção que os afetos não são naturais, mas são históricos, construídos. Assim, os professores vão aprendendo a sentir como docentes. Isso não significa que o que sente o professor é algo falso, mas se coloca como uma “determinação” social de sentir. Essas construções tiveram ampla aceitação naquilo que se considerava o bom professor como aquele que deixava os problemas fora da sala, ou aquele professor rígido com as crianças que apenas cobrava os resultados dos exercícios. Esse tipo de professor não era permitido expressar sentimentos.

A concepção de Rogers (1987) nos traz outro aspecto do ensinar-aprender onde os sentimentos se sobrepõem ao cognitivo para facilitar esse último: a expressão autêntica e sem as máscaras sociais, indo além da construção social. Essa autenticidade embora difícil se coloca como um dos processos que facilitam a aprendizagem. Nesse sentido, o professor pode expressar o que sente tal como sente e se colocar no lugar do outro.

Embora se discuta e se aceite a multidimensionalidade do ser humano como integrante do racional e emocional, ainda persiste que a racionalidade é melhor para se lidar na escola.

Contraopondo-se a essa postura, Maturana (1999) afirma que todo sistema racional tem um fundamento emocional, embora no cotidiano negamos o emocional sob o argumento que define nossos comportamentos como humanos é exatamente a racionalidade.

Na escola tal assertiva não é diferente daí porque a importância de se olhar para afetividade na escola, prestando atenção ao interrelacionamento entre afetividade e aprendizagem, como passaremos a discorrer.



Vilmária Fernandes Sales  
Universidade Federal da Paraíba

#### 4 Conexões entre afetividade e aprendizagem

Apesar de a afetividade estar ativamente presente em sala de aula e na relação professor-aluno, precisamos entender sobre as consequências emocionais geradas pelas dificuldades de aprendizagem e/ou de uma situação conflituosa.

A escola focaliza de maneira mais assídua o aspecto cognitivo da palavra aprender, sem atribuir a significância necessária para o desenvolvimento emocional da criança. Assim, enxergar o aluno como um sujeito cheio de expectativas, medos, alegrias e tristezas nos fazem repensar as práticas docentes em meio ao ativismo vivido nas instituições escolares presentemente e que possivelmente afetaram a aprendizagem do indivíduo.

Toda aprendizagem está carregada de afetividade, uma vez que, advém de um processo vincular e com interações sociais. Nesse contexto,

A questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor-aluno e /ou das dimensões de ensino, significa analisar as condições para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares) [...] Neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva- prazerosa ou aversiva depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito na relação com o objeto (LEITE E FALCIN, 2006, p.242).

Reforçando tal ideia Panizzi (2004) afirma que estes dois aspectos ao mesmo tempo em que se opõe também se complementam, dependendo da atividade realizada, onde um terá predomínio em detrimento do outro, não se tratando, portanto, de uma exclusão de fatores. Ainda relata, que o estabelecimento afetivo entre os sujeitos envolvidos no processo do ensinar- aprender, a flexibilidade em escutar e falar, como também o fazer compartilhado, se configura como subsídios essenciais para uma efetiva aprendizagem.

Nessa perspectiva o pensamento freineano alega que “Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade [...]



Vilmária Fernandes Sales  
Universidade Federal da Paraíba

**a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade** (FREIRE, 1996, p.159-160, grifo nosso).

Embora os termos afetividade e emoção sejam utilizados como sinônimos é preciso esclarecer que a afetividade é um processo psicológico mais duradouro enquanto as emoções são passageiras. Ainda assim, exercem influência no ensinar e aprender como apontam Salovey e Sluter (1991).

Para eles, as emoções têm numerosas facetas, se incluindo em quatro componentes que se delimitam em:

- 1) Componente expressivo ou motor: que é a capacidade de expressar uma emoção por meio da expressão facial, postura do corpo, tom e significado da voz.
- 2) Componente experimental: o reconhecimento consciente de nossos sentimentos;
- 3) Componente controlador: é o controle da emoção;
- 4) Componente de percepção ou processamento: é a capacidade de reconhecer emoções nos outros.

Amparado em estudos neurobiológicos que indicam a atividade do sistema emocional/límbico antes do estabelecimento da rede de informações primárias necessárias para a cognição no desenvolvimento, o afeto é um predecessor às outras formas de pensamento.

Além disso, esses autores ressaltam a importância das emoções no tocante ao domínio do pensamento racional, citando como exemplo, a tomada de decisões eficazes, classificando a partir disto a indissociabilidade e integração entre a emoção e cognição, bem como, suas implicações na educação.

Em tal assertiva, percebemos que o papel da afetividade se desenvolve nas interações no processo de aprender- mas de uma interação afetiva pois “o desenvolvimento cognitivo e afetivo é inseparável dos processos sociais que progressivamente interioriza” (GÓMEZ,2001, p.213).



**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

Corroborando esse pensamento, Almeida (1999) afirma que onde há transmissão de conhecimento, há afetividade, pois necessariamente implicará uma interação entre pessoas.

Nessa interação, além dos aspectos afetivos, é preciso olhar também para a empatia.

## **5 Empatia e afetividade: aproximações necessárias**

A multiplicidade para definir o domínio afetivo se assenta em várias conotações. Dentre elas, a inter-relação entre sentimentos, emoções e a empatia.

Definida como a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a empatia apresenta não somente aspectos positivos, mas, negativos nas relações humanas.

O aspecto positivo é a compreensão do que o outro sente e vivencia e o negativo é não considerar os sentimentos do outro, muitas vezes resultando em desprezo.

A postura assumida por Rogers, em ser realmente empático, retira o caráter negativo ao afirmar que

A empatia significa penetrar no mundo perceptual do outro[...] Requer sensibilidade para com as mudanças que se verificam nessa pessoa em relação aos significados que ela percebe, ao medo, a raiva, a ternura, a confusão que ela esteja vivenciando (ROGERS, 2002. p. 73)

As pesquisas sobre empatia indicam que a há a empatia biológica, a intencional o modo como nossas emoções influenciam nosso comportamento e como as expressões faciais ou movimentos do corpo trazem as emoções (CIARAMICOLI, KETCHAM, 2010).

É nesse ponto, da expressão facial e corporal que afetividade e empatia se cruzam já que ambas traduzem tipos de relação e de ação.





**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

Relações afetivas e empáticas, pois, possibilitam a expressão do que se sente. A empatia se volta para o processo de transformação e de expansão e tem se mostrado eficaz na sala de aula. A aceitação dos sentimentos sem julgamentos o que leva a outro sentir-se com autoestima elevada, a sentir suas experiências mesmo quando ansiosa, e confusa e acrescentaríamos, mesmo sem aprender. Assim, assumir uma postura empática é ter “uma força poderosa na promoção do crescimento e de mudança. É preciso levar essa força em consideração (ROGERS, 2002, p.86).

Essa concepção direcionou o processo metodológico, descrito a seguir.

## **6 Metodologia**

Elaboramos uma oficina para verificar os objetivos propostos que foi a reflexão sobre afetividade e processos empáticos na sala de aula.

### **6.1 Sujeitos**

Participaram 5 professores do ensino fundamental de uma Escola Municipal. O critério solicitado foi para os professores cujos alunos não estavam aprendendo.

### **6.2 Procedimento**

Foi realizada uma oficina durante 3 horas. Uma professora foi escolhida aleatoriamente para ler um texto em voz alta previamente elaborado. O texto continha frases em diferentes línguas. O objetivo desse texto foi confrontar e fazer professores refletirem quando leem algo que fuja do seu conhecimento, expressar os sentimentos diante dessa situação, além de compreender melhor as dificuldades da criança que não sabe ler e/ou escrever. Para as outras professoras foram dadas





**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

papeletas com frases diferenciadas ditas para a professora após a leitura do texto. Essas frases foram incitadoras dos processos emocionais e afetivos para professora que estava tentando ler o texto. Após este processo, questionou-se como a professora se sentiu ao ouvir cada frase. Suas falas e gestos corporais foram registrados. Também foram questionadas a cada professora que lia as papeletas como achavam que a professora que tentava ler o texto se sentia. Suas falas foram registradas.

### **6.3 Materiais**

Foi elaborado um pequeno texto em diversos idiomas: inglês, francês, espanhol e português.

#### **6.3.1 Descrição do texto:**

I want to learn but I' didnt know. C' est fini. Aurevoir. Que se pasa? Jo no estoy muy bien. Jo no quiero me quedar aca. Mas eu quero aprender. Quem me ajuda?

#### **6.3.2 Frases para as professoras participantes**

Frase 1: Você não prestou atenção. Porque leu assim?

Frase 2: Meu filho, você quer ficar sem saber o resto da vida?

Frase 3: Tente novamente, que você aprende!

Frase 4: De que ajuda você precisa?



Vilmária Fernandes Sales  
Universidade Federal da Paraíba

### 6.3.3 Análise dos dados

Os dados foram analisados a partir da expressão facial e corporal dos professores e de suas falas diante da leitura do texto e das frases ouvidas pelos outros professores.

## 7 Resultados e Discussão

Uma questão importante dos resultados se centrou na reflexão das professoras de como se sentem ao não saber o que está escrito, bem como o processo de empatia em relação aos alunos que não sabem ler, desconstruindo o julgamento de que a criança não faz porque não quer.

Logo ao se deparar com o texto, a professora que foi escolhida para ler, franziu o cenho, afirmando que só ia ler ou fazer o que sabia indicando a tamanha preocupação por não saber realizar a atividade proposta adequadamente. Seu relato indica que o sentimento de inferioridade, e de tristeza, por não saber o que estava no papel, além de vergonha das colegas presentes. Essa vergonha foi indicada por ficar ruborizada.

A expressão facial de franzir o cenho indica uma preocupação ou dificuldade como apontado por Darwin (1965) "Um homem pode estar absorvido pelos pensamentos [...]até que se depare com alguma dificuldade no seu raciocínio, [...] e só então seu semblante se franzirá (DARWIN,1965,P.189). Isso indica que pensamento e emoção se misturam e são expressas através do rosto diante da dificuldade com o texto, apontando um inter-relacionamento de aspectos biológicos, racionais e emocionais.

Para o autor, ficar ruborizado ocorre pela sensação de vergonha e nesse estado a capacidade mental fica atrapalhada, além de se preocupar com a opinião alheia. Nessa condição, surge a culpa. (ibidem, 1965).



**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

A vergonha é uma emoção social que é adquirida pela aprendizagem e a cultura tem um forte impacto nesse processo. Sua dinâmica é complexa e pode trazer humilhação pública e culpa. Provocar vergonha parece ser uma forma de controle e de padronizar comportamentos o que é corroborado pela chamada escola antiemocional: “essas práticas são fontes de tensão, raivas[...] ao mesmo tempo os professores se veem frustrados nos seus esforços e se consideram incompetentes” (CASASSUS, 2009, p. 202).

Segundo Sales (2015) emoções como medo, vergonha, raiva e tristeza bloqueiam o aprendizado: elas decorrem do tipo de interação, da forma como professores verbalizam e se dirigem aos alunos seja para ensinar ou alertar sobre determinados tipos de comportamento.

Além disso, essas emoções indicam um impacto no processo da leitura: “Uma carga emocional possui um impacto negativo na visão periférica[...] nossa percepção fica limitada e intervém na memória, atenção e raciocínio (CHABOT D. CHABOT, M.,2005, p.75-78).

Ao ouvir cada frase das colegas percebemos a importância das interações sociais afetivas no processo de aprendizagem. As frases “Você não prestou atenção. Por que leu assim? “Meu filho, você quer ficar sem saber o resto da vida?” e “tente novamente, que você aprende”! despertaram sentimentos de inadequação, vergonha e raiva: ela não sabia do que tratava o texto e cada professora dizendo as frases “que foram horríveis”. A professora relatou que essas frases cooperavam com a dificuldade do aluno, e o que ela sentiu ao ouvi-las, percebeu que não ajudavam em nada, aumentando a emoção de vergonha, raiva, desânimo e incompetência.

O sentimento de incompetência foi ampliado ao escutar a frase: “Meu filho, você quer ficar sem saber o resto da vida”? A fala de uma das participantes confirma isso quando verbalizou: “A gente pensa que está ajudando, a gente faz isso mesmo; mas parece que está fazendo mais crítica”. O grupo concordou.



**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

Essa frase remete a uma afetividade negativa na qual está embutida a incapacidade do aluno e um “carinho” da professora, o que é coerente com a teoria de Rogers quando afirma o uso de máscaras sociais ou uma afetividade aprendida de acordo com o papel social.

A professora acrescentou que somente se sentiu bem e mais motivada, quando escutou a oferta de uma ajuda, se sentindo mais tranquila e apoiada e que houve um relaxamento no corpo; antes se sentia tensa e que assim, podia prestar atenção ao texto.

O sentimento ou percepção de ser ajudado foi importante para se sentir menos tensa ao olhar o texto, enquanto as outras frases soam como críticas e não acrescentam nada, a não ser a vontade de “rasgar o papel e raiva das professoras que disseram coisas desagradáveis”. As conclusões da professora fundamentam, assim, a importância da aprendizagem vivencial na qual o cognitivo e o afetivo se entrelaçam além de apontar que o se sentir ajudado propicia segurança e condições para se aprender.

Sobre o processo empático, a docente relatou nunca ter sentido esses sentimentos, mas que a partir disso pode compreender como se sentia um aluno que lhe dá trabalho- e que não sabia ler afirmando que: “agora entendo como fulano se sente”. “Acho que a gente faz tudo errado, mesmo querendo acertar”.

Esses relatos se entrelaçam com o conceito de heterogonia da história, isto é, “homens frequentemente produzem na natureza, nos demais e em si próprios o que não desejam, inclusive quando parecem animados pelas melhores intenções” (GÓMEZ,2001, p.47).

A linguagem assim, se reveste de uma forma em querer ajudar através de frases que minam autoestima, confiança levando a uma relação conflituosa na qual sentimentos negativos são incitados. Isso porque, palavras não são inócuas: “ As palavras que usamos não somente revelam nosso pensar[...], como projetam o curso



**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

do nosso fazer[...] o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem[...]de ações e emoções” (MATURANA, 1999, p.90-92).

Os discursos racionais legitimados culturalmente como a criança não querem nada ou o professor não ensina, trazem conotações emocionais e por sua vez comportamentos eivados de preconceitos e julgamentos’, o que pode levar a ações estereotipadas pois “para escutar empaticamente é necessário nos libertarmos de nossos julgamentos, interpretações e preconceitos” (CASASSUS, 2009, p.189-190).

Essa reflexão pode ser um caminho para mudanças de ações, como argumenta Ciaramicoli (2001, p.62) “se nada fazemos com nossas percepções dos pensamentos e sentimentos de outras pessoas, então não estamos sendo empáticos”.

O grupo de colegas que verbalizaram as frases para a professora que tentou ler o texto refletiu que é difícil prestar atenção ao que os alunos sentem já que têm tarefas a fazer, mas nunca tinham pensado o lado do aluno: repetiram que achavam que eles não aprendiam porque não querem e que as mães não ajudam. Acharam que foi difícil para a colega que estava numa situação de tentar ler o que não sabia.

Essas falas remetem as considerações de CHABOT e CHABOT (2005) que “o professor deve, antes e acima de tudo, desenvolver uma das qualidades mais essenciais [...] a empatia e a compaixão”.

Segundo Gómez (2001) dado ao inacabamento do desenvolvimento individual e social, a natureza da reflexão que como espiral se volta para si e se recria, esse caráter aberto da racionalidade incluem componentes importantes como emoções e atitudes.

Essas qualidades só poderão ser desenvolvidas numa mudança de paradigma, onde cognição e afetividade sejam vistos dentro da escola.



Vilmária Fernandes Sales  
Universidade Federal da Paraíba

## 8 Conclusões

Os resultados desse estudo apontam que as professoras refletem sobre afetividade e empatia nas relações e no processo de aprender desde que sejam dadas condições para isso.

Essas reflexões para nós se constituem um avançar de fronteiras para suas vidas e de seus alunos ao lidar com afetividade e processos empáticos quando se arriscam a sentir. Além disso, a expressão da afetividade e da empatia se constitui pontos a serem considerados para transformações necessárias aos relacionamentos e ao aprender.

Refletir não apenas no sentido racional, mas afetivos pode favorecer uma escola holística e não dual, onde um fator predomine sobre outro.

Não sabemos até que ponto esse processo de reflexão integrará em práticas cotidianas, diante da sobrecarga do fazer docente, mas se constitui um primeiro passo que pode ser ponto de futuras pesquisas.

Nesse contexto o papel da afetividade e da empatia nas transformações educacionais são fundamentais e concebidas na visão rogeriana quando afirma que

Mudança não se dará de movimentos organizados por uma cultura diferente, mas do surgimento de um novo tipo de pessoa, que se caracteriza pela disposição para conhecer a si mesma, seus sentimentos e falhas humanas e que está aberta para o relacionamento mais respeitoso e provavelmente mais afetivo (ROGERS, 1987, p. 306).

Diante dessa afirmação podemos concluir que os processos afetivos e empáticos são importantes no processo de aprendizagem que pressupõem outra forma de se relacionar e de lidar com crianças que apresentam dificuldades em aprender.

Podem transformar concepções estereotipadas como crianças não querem aprender e ser um instrumento que ajude a uma prática mais inclusiva, humana e



Vilmária Fernandes Sales  
Universidade Federal da Paraíba

igualitária e que possibilite ao professor se enxergar como ser que antes de ensinar, sente e reflete sua prática.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 4.ed. Campinas: Papirus, 1999.

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação emocional**. 1 ed. Brasília: Liberlivros, 2009.

CHABOT, D; CHABOT, M. **Pedagogia Emocional –Sentir para aprender**. Janeiro: Sá Editora, 2005.

CIARAMICOLI, A. KETCHAM, K. **O Poder da empatia**. 1. ed. São Paulo: Best Seller, 2001.

DARWIN, Charles. **A Expressão das emoções no homem e nos animais**. 3.ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na Sociedade Neoliberal**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALES, Vilmária. **Emoções e Solidão do não aprender: Graal da Afetividade**. 1.ed.São Paulo: Scortecci, 2015.

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. (orgs.). **Inteligência emocional da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LEITE, S. A; FALCIN, D. **Razão e emoção: diálogos em construção**. 1. ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG,1999





**Vilmária Fernandes Sales**  
Universidade Federal da Paraíba

PANIZZI, Conceição APARECIDA. **As relações afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito.** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf>. Acesso em 29 nov. 2020.

ROGERS, C; ROSENBERG, R. **A pessoa como centro.** 10. ed. São Paulo: EPU, 2002.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em nossa década.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ZEICHNER, Karl. Preparing reflective teaching. **International Journal of Educational Research**, New York, ano 15, v 11, nº 5, p.565-576, 2 mar., 1987

Recebido em 26 de setembro de 2021

Aprovado em 15 de janeiro de 2022