UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KARLANI MACHADO

AMOROSIDADE E DIALOGICIDADE NO CONVIVER: O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAXIAS DO SUL
2020

KARLANI MACHADO

AMOROSIDADE E DIALOGICIDADE NO CONVIVER: O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada.

Orientadora: Profª. Drª. Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL

2020

KARLANI MACHADO

AMOROSIDADE E DIALOGICIDADE NO CONVIVER: O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada.

Aprovado em de julho de 2020.

Banca Examinadora

_____

Profa. Dra. Nilda Stecanela - orientadora

Universidade de Caxias do Sul - UCS

_____

Profa. Dra. Cineri Fachin Moraes

Universidade de Caxias do Sul - UCS

_____

Universidade de Caxias do Sul - UCS

Profa. Dra. Cristiane Backes Welter

“Todas as vossas coisas sejam feitas com amor”.

1 Coríntios 16:14

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela vida, por todo cuidado comigo e por ter me guiado e auxiliado até aqui. Fonte de fé, paz e amor em minha trajetória.

Aos meus pais, por todo amor e afeto que me foi dado, pela orientação que me foi passada durante toda a vida, por sempre almejarem o melhor e ensinarem a buscar meus objetivos. Pelo incentivo em meus estudos e apoio pela profissão que escolhi. Além, é claro, de todos os abraços, lanchinhos e sopas quentinhas que me aguardavam após um dia de trabalho e estudo, essas demonstrações de amor e carinho que me animaram para prosseguir até aqui.

À minha irmã, pelo seu apoio e mão amiga desde os meus primeiros passos, até meu primeiro dia de aula na Universidade. Sou grata a Deus por vivenciarmos duas grandes conquistas juntas, a primeira e mais importante, nosso batismo e agora a segunda, formandas na graduação.

Aos meus demais familiares e amigos que diversas vezes foram entrevistados e até convocados para experimentos de fins acadêmicos, vocês foram essenciais. Sou grata também pelas conversas, desabafos, ajudas e direcionamentos. Destaco a minha avó, que com seu jeito meigo e cuidador muito me ajudou durante o processo de escrita deste trabalho. E minha amiga/ prima Bruna, você foi inspiração e propósito divino para meu caminho como professora.

Ao meu namorado, por todo incentivo, zelo, atenção e compreensão durante essa fase. Você foi meu melhor ouvinte, amigo e consolador nos momentos difíceis que tive nesse processo da graduação. Não posso deixar de agradecer pelas suas leituras em meus trabalhos acadêmicos, suas caronas para casa depois da aula para que eu pudesse chegar um pouco mais cedo, pelos encontros, abraços e lanches na Universidade.

À minha orientadora Nilda Stecanela, agradeço por sua atenção, contribuições e apontamentos ao longo das orientações. Admiro seu zelo e amor pela profissão e sou muito grata pela oportunidade de realizar essa experiência de Trabalho de Conclusão de Curso contando com seu auxílio.

Aos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul por seus ensinamentos e encorajamentos, em especial a professora Cristiane Backes Welter por todas as oportunidades e vivências.

Aos colegas de trabalho por todo apoio e aprendizados através de suas

atuações enquanto profissionais pedagógicos.

Aos professores da banca examinadora Profa. Dra. Cineri Fachin Moraes, Profa. Dra. Cristiane Backes, agradeço por suas considerações.

Aos colegas que estiveram comigo no Curso de Licenciatura em Pedagogia, em especial Andressa, Aline, Franciele, Geórgia, Gislaine, Júlia, Maitê e Rafaela, vocês foram minha rede de apoio e incentivo durante a graduação. Rimos, choramos, estudamos, perdemos alguns ônibus, comemos algumas “besteiras”... Com certeza me renderam muitas histórias/memórias que guardarei com muito carinho e amor. Desejo que nosso caminho nessa linda profissão também nos permita viver belas memórias e laços de amor e amizade.

Aos professores que contribuíram com esse estudo através do questionário, agradeço pelo tempo dedicado e por terem aceitado participar desse processo.

RESUMO

O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado, Amorosidade e Dialogicidade no Conviver: O Papel da Emoção e da Afetividade na Aprendizagem da Criança do Ensino Fundamental, expresso nesta monografia, teve como objetivo geral a investigação do papel da emoção e da afetividade na aprendizagem de crianças nos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. O problema de pesquisa que mobilizou à busca de respostas, teve a seguinte formulação: Conviver por meio da afetividade e emoção contribui para a aprendizagem. Os percursos para o desenvolvimento do projeto tiveram sustentação teórica nos estudos de Henri Wallon, Humberto Maturana e Paulo Freire, os quais permitiram compreender os conceitos de emoção e afetividade na aprendizagem da criança. O trabalho de campo contou com a participação de 35 professores colaboradores que atuam ou que já atuaram nos dois segmentos do Ensino Fundamental, por meio de um instrumento on line, com perguntas abertas e fechadas, contendo 17 questões. No diálogo em três dimensões estabelecido entre objetivo e problema de pesquisa, os dados construídos com a participação dos interlocutores empíricos e com a sustentação advinda dos interlocutores teóricos alcançou-se o entendimento de que o amor guia a emoção, o sentimento e a paixão, os quais são ramificações da afetividade, fazendo parte da formação da pessoa completa, ou seja, união do emocional com o racional. Destaca-se a compreensibilidade desses fatores na dialogicidade. De modo geral, os professores participantes da pesquisa demonstram estar atentos ao desenvolvimento da dimensão atitudinal de seu ofício, além da necessidade de compreender a formação da pessoa integral. E isso, requer um equilíbrio entre a cognição e a afetividade, e consequentemente, entre as três dimensões do conteúdo – conceitual, atitudinal e procedimental - assim como entre os quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser, muitas vezes, desconsiderado nos programas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Afetividade; Emoção; Aprendizagem; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The final work called “Loveliness and Dialogicity in Living Together: The Role of Emotion and Affection in the Learning of Elementary School Children”, showed in this monography, had as main goal examined close the role of emotion and affection in the learning of elementary school children. The problem that guided the research of answers, had the following formulation: “Is living between loveliness and affection help in learning?”. The paths to the development of the project had theoretical support in the studies of Henri Wallon, Humberto Maturana e Paulo Freire who allowed understanding the concept of emotion and affection in the child’s learning. The fieldwork had the participation of 35 collaborating teachers who work or who have worked in the two segments of Elementary Education, through an online tool, with open and closed questions, containing 17 questions. In the three-dimensional dialogue established between objective and research problem, the data constructed with the participation of empirical interlocutors and with the support coming from theoretical interlocutors has reached the understanding that love guides emotion, feeling and passion, which are ramifications of affectivity, making part of the formation of the complete person, that is, union of the emotional with the rational. The comprehensibility of these factors in the dialogicity stands out. In general, the teachers participating in the research showed that they are watchful to the development of the attitudinal dimension of their profession, in addition to the need to understand the formation of the person. And this requires a balance between cognition and affectivity, and so, between the three dimensions of content — conceptual, attitudinal and procedural — as well as between the four pillars of education: learning to know, learning to do, learning to live and learn to be, often, disregarded in the initial and continuing education programs of basic education teachers.

Keywords: Affectivity; Emotion; Learning; Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da resposta à questão 2 – Sociografia dos participantes (idade). 28
Figura 2 - Gráfico da resposta à questão 4 - Nível de Atuação do Ensino Fundamental 30
Figura 3 - Gráfico da resposta à questão 5 - Esfera de atuação docente 31
Figura 4 - Gráfico da resposta à questão 8 - As três dimensões do conteúdo. 37
Figura 5 - Gráfico da resposta à questão 9 - Benefícios da emoção e afetividade na aprendizagem 39
Figura 6 - Gráfico da resposta à questão 10 - Vínculo afetivo e motivação dos estudantes. 40
Figura 7 - Gráfico da resposta a questão 12 - Formas de afeto que contribuem para a aprendizagem 46
Figura 8 - Nuvem de palavras das narrativas produzidas a partir das questões abertas. 50

SUMÁRIO

1 METÁFORA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL: O PROCESSO PELO QUAL UMA PEÇA SE ORIGINA 10
2 O CONTEXTO DA MÚSICA E SEUS FUNDAMENTOS DO OBJETO DE ESTUDO 11
3 NOTAS MUSICAIS, DE OUTRAS PARTITURAS: REFERENCIANDO A NOVA COMPOSIÇÃO 15
3.1 HENRI WALLON 15
3.2 HUMBERTO MATURANA 19
3.3 PAULO FREIRE 21
4 OS CAMINHOS DA CRIAÇÃO: METODOLOGIA 26
5 ANÁLISE MUSICAL DOS ELEMENTOS: RESULTADOS DA TRILHA SONORA 28
5.1 EMPATIA E AUTOESTIMA / SENTIR-SE SEGURO 32
5.2 O AMOR COMO EMOÇÃO 34
5.3 RELAÇÃO/ VÍNCULO DE AFETIVIDADE - PROFESSOR E ALUNO 35
5.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - DO VÍNCULO AFETIVO A COGNIÇÃO 41
5.5 OLHAR PARA O OUTRO 43
5.6 AFETIVIDADE E SERIEDADE 43
5.7 TIPOLOGIAS DAS EMOÇÕES QUE CIRCULAM NA SALA DE AULA 44
6. APRESENTAÇÃO DA COMPOSIÇÃO: CONCLUSÕES 51
REFERÊNCIAS 55
APÊNDICES 57

1 METÁFORA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL: O PROCESSO PELO QUAL UMA PEÇA SE ORIGINA

Fazendo a leitura da Tese de Doutorado da professora Cineri Fachin Moraes, docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, me deparei com o uso de metáforas para os títulos que estruturam sua pesquisa e decidi utilizar desse recurso tão belo e criativo também, para ser explorada na estruturação do presente Trabalho de Conclusão de Curso. Sendo assim, optei pelo termo Composição musical em seus desdobramentos.

Justifico essa escolha, pois tenho paixão pela música e pratico um instrumento musical desde os catorze anos de idade, o violino. Instrumento este, que me levou a muitos lugares, além de ter me propiciado ser professora para iniciantes, desde crianças até adultos.

Nesse sentido, desejo unir esses dois amores - pela educação e pela música, considerando que a música é uma forma de expressarmos nossos sentimentos, através do som. Dito isso, faço uso dessa metáfora com o intuito de trazer, no sentido figurado, a emoção da música para essa pesquisa, bem como alguns desdobramentos dessa metáfora no decorrer dos títulos.

Em sequência, apresento a organização da estrutura desta pesquisa. Sendo, o título inicial: *o contexto da música e os fundamentos do objeto de estudo;* que se refere a contextualização e justificativa do objeto de estudo através da minha experiência de vida e dos fatores que me influenciaram beneficamente para os primeiros passos na vida acadêmica e profissional, e consequentemente me levaram a optar pela temática deste Trabalho de Conclusão de Curso. Apresento também as hipóteses levantadas, problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos e por fim o cenário da pesquisa.

Após, *as notas musicais, de outras partituras: referenciando a nova composição,* atribuído a revisão de literatura, composta teoricamente por Henri Wallon, Humberto Maturana e Paulo Freire, autores que carregam conceitos de emoção e afetividade na aprendizagem da criança.

Já no quarto capítulo intitulado*, os caminhos da criação: metodologia* se refere aos itinerários investigativos que foram primeiramente abordados com a pesquisa bibliográfica, dando continuidade com uma metodologia de natureza quanti-

qualitativa, valendo-se do questionário como instrumento de construção dos dados, contendo 17 questões, das quais 6 eram abertas e 11 eram fechadas, enviado por *WhatsApp, Instagram e Facebook*, contando com a participação de 35 professores da Educação Básica.

Em continuidade, o capítulo cinco, sob o título *Análise musical dos elementos: resultados da trilha sonora,* traz os dados e análise dos resultados da pesquisa.

O capítulo final, intitulado *Apresentação da composição: conclusões,* reúne as conclusões obtidas através da temática pesquisada. E, por fim, as *referências* e os *apêndices.*

2 O CONTEXTO DA MÚSICA E SEUS FUNDAMENTOS DO OBJETO DE ESTUDO

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa que origina este Trabalho de Conclusão de Curso, considero importante expressar os elementos que possibilitaram a mobilização e motivaram a escolha da temática com foco na emoção e a afetividade na aprendizagem escolar.

Sendo assim, trago o fato de que as aprendizagens de que me recordo com maior alegria e vivacidade foram as que perpassaram pelas minhas emoções. E foi por estar totalmente associada a elas, que escolhi ser professora e cursar pedagogia. Além disso, optei por abordar sobre afetividade e emoção na aprendizagem devido a minha personalidade afetiva. Acredito muito que relações de amor e afeto possuem poder para transformar vidas, portanto, podem transformar o processo de aprendizagem de muitas vidas também.

Quando eu estava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tive uma professora que deu maior atenção ao meu desenvolvimento em sala de aula, não apenas no aspecto cognitivo, mas também nas minhas interações sociais. Isso me faz recordar dela com muito carinho. Ainda pequena eu comecei a reproduzir os ensinamentos das professoras para meus alunos imaginários, na porta da sala de minha casa, com um canetão para quadros brancos e, logo após, limpava com detergente e esponja para que ninguém percebesse. Com o tempo, a porta teve mudanças em sua coloração e meus pais perceberam o que estava acontecendo. Era próximo ao meu aniversário e, para minha surpresa, ao invés de receber um xingamento, ganhei um quadro branco, canetões coloridos e um apagador. Fiquei

muito feliz e segui brincando todas as manhãs de ensinar.

Já aos dezesseis anos, iniciei meu primeiro emprego em uma escola de Educação Infantil e me cativei pela profissão. Aos dezessete, comecei o curso de Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul e tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) onde experienciei estar com crianças de várias faixas etárias. As atividades que eram desenvolvidas com essas crianças contemplavam o desenvolvimento cognitivo através da emoção, pois levavam em conta a ideia de cooperação. Sendo assim, nas escolas onde atuei, sempre procurei exercer o diálogo e a cooperação na convivência e nos planejamentos, envolvendo os alunos no processo de ensino. Os retornos que tive foram ótimos, pois a turma passava a considerar o Outro e não mais somente a si mesmo. Logo o respeito o diálogo e o afeto recíproco eram reconhecidos, além de os alunos aprenderem com maior facilidade, pois a emoção tinha seu papel motivador em todo o processo.

Com isso, durante a minha graduação e também no exercício da profissão, concluí que a afetividade é como uma ferramenta para a ação pedagógica na sala de aula, para a criação do vínculo entre aluno e professor, sendo um instrumento facilitador do processo de aprendizagem, por meio da emoção. Sendo assim, por meio do projeto de pesquisa abordado neste Trabalho de Conclusão de Curso, busco ampliar os conhecimentos a respeito do papel da emoção e da afetividade no processo cognitivo de modo mais científico.

Nesse contexto, encontrei na literatura alguns autores que contemplam o fator afetividade e emoção na aprendizagem, os quais trarei como referencial. Sendo Henri Wallon um dos mais mencionados, o qual possui a teoria da Psicogênese da Pessoa Completa onde ele afirma que a afetividade possui papel fundamental na construção do ser. Também destaco Humberto Maturana, autor que trata da biologia das emoções no aprender. E, por último, mas não menos importante Paulo Freire, com sua teoria da ação dialógica.

Com base na exploração desses autores e dos comentadores de suas obras e categorias analíticas é que pretendo fundamentar a corroboração ou refutação das hipóteses inicialmente levantadas, tais como: (a) uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e amorosidade em sala de aula coopera para o desenvolvimento de uma aprendizagem afetiva e em alunos autônomos para resolução de conflitos; (b) a emoção e a afetividade contribuem para uma

aprendizagem significativa, e como consequência os alunos tornam-se mais ativos e dinâmicos; (c) o vínculo afetivo na prática educativa favorece a constituição de alunos motivados; (d) o professor tem dado maior ênfase às dimensões conceituais e procedimentais que necessita cumprir no currículo escolar e como consequência as demandas atitudinais acabam ficando em segundo plano.

Sendo assim, através deste estudo pretendo responder a seguinte pergunta: Conviver por meio da afetividade e emoção contribui para a aprendizagem?

Com base no exposto, o estudo que desenvolvi tem como objetivo geral: Investigar o papel da emoção e da afetividade na aprendizagem de crianças nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, considerando o conviver através do diálogo e da amorosidade.

Por sua vez, os objetivos específicos visam:

1. Compreender o conceito de emoção, afetividade e aprendizagem;
2. Destacar a importância da emoção e da afetividade no processo de aprendizagem;
3. Abranger sobre uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e amorosidade em sala de aula;
4. Verificar se as dimensões atitudinais do currículo escolar têm ficado em segundo plano;
5. Analisar e discutir, através de uma pesquisa de campo, os benefícios da emoção e da afetividade no conviver e na aprendizagem.

Na busca de respostas à pergunta orientadora do estudo e na efetivação das finalidades projetadas, alguns procedimentos se fazem necessários, entre os quais sinalizo a adoção de uma metodologia de natureza quanti-qualitativa fazendo uso de um questionário direcionado a professores. O cenário da pesquisa foi o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e contou com a participação de 35 professores de escolas públicas ou privadas. Em paralelo, uma revisão de literatura se faz necessária para dar o suporte teórico ao estudo.

Penso que a relevância científica e pedagógica do presente projeto está na possibilidade de contribuir para que haja um equilíbrio entre os quatro pilares da educação desenvolvidos no âmbito da escola e da sociedade como um todo, esses pilares se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Lyotard (1986) e surgiram de reflexões do relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação: um tesouro a descobrir sobre os rumos da educação

na sociedade do século XXI.

Dessas reflexões definiram-se recomendações, objetivos e metas, ressaltando-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos – conviver -), pois o conceito de educação se articula e se desenvolve entre exigências da sociedade capitalista, em globalização. Portanto,

> [...] traz uma análise considerável a respeito do desenvolvimento da sociedade atual, suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação (SILVA, 2008, p. 369).

Sendo assim, a história tem evidenciado que a dimensão do aprender a conhecer e do aprender a fazer têm sido muito mais presentes do que a dimensão do aprender a ser e do aprender a conviver, competências tão requisitadas no exercício da cidadania e no protagonismo da empatia.

3 NOTAS MUSICAIS, DE OUTRAS PARTITURAS: REFERENCIANDO A NOVA COMPOSIÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de dialogar com os principais conceitos que acompanham os propósitos desta pesquisa de TCC, ou seja, procura apresentar as abordagens teóricas sob a ótica dos autores que servem de base para a contextualização do objeto. Assim, emoção e afetividade na aprendizagem da criança são conceitos a serem explorados teoricamente à luz de Henri Wallon, Humberto Maturana e Paulo Freire.

3.1 HENRI WALLON[1]

Começo por trazer a abordagem de Henri Wallon sobre a teoria da emoção. De acordo com Bezerra (2016), Henri Wallon através de sua teoria psicogenética da aprendizagem, configura a dimensão afetiva como conceito fundamental, a partir de uma teoria da emoção.

Nessa teoria, conforme Ferreira e Acyoli- Régnier (2010), Wallon desenvolve uma concepção distinta a respeito dos termos emoção, sentimento e paixão explicitando-os como partes do tema principal ao qual tenho buscado abranger sobre a perspectiva da educação, a afetividade. Sendo a afetividade definida como domínio funcional, pois demonstra complexidades até atingir “relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos” (FERREIRA e ACYIOLI- RÉGNIER, 2010, p. 26).

Ferreira e Acyoli-Régnier (2010) salientam que na teoria de Wallon aborda-se a base orgânica da afetividade na formação do indivíduo, a qual transforma-se em demonstrações sociais devido ao meio social em que está inserido. Sendo assim, une-se corpo e meio social, homem e mundo, aspectos que se referem à formação da pessoa total.

No entendimento de Bezerra (2016) tem-se a emoção como ferramenta de sobrevivência, exemplificando que a criança manifesta suas necessidades pela

[1] “Henri Pau Hyacinthe Wallon foi um psicólogo, filósofo, médico e político. Atuou auxiliando em tratamento de distúrbios durante a primeira guerra mundial, após iniciou um laboratório de psicologia biológica da criança. Tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova. Possuía o projeto sobre o estudo da gênese dos processos constituintes do psiquismo humano.”

emoção e, como consequência, os adultos, ou seja, a sociedade, interferem no desenvolvimento psíquico da criança. Ferreira e Acyoli-Regnier complementam e afirmam que no livro A Evolução psicológica da criança, Wallon

> (...) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe preponderância do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser vivo e de seu meio (FERREIRA e ACYIOLI- RÉGNIER, 2010, p. 27).

Sendo assim, compreende-se que o ser em contato com o meio constitui os primeiros momentos relacionados à afetividade, em conformidade com o que explicam Ferreira e Acyoli- Régnier (2010, p. 27): “[...] O seio materno representa este momento no qual o saciar da fome mescla-se com o surgimento das primeiras experiências amorosas [...]”. Em vista disso, exemplifica-se o desenvolvimento da afetividade num momento íntimo, entre mãe e filho, onde inicia-se também de acordo com os autores “[...] o conjunto funcional cognitivo em um movimento dialético, e que inclui ainda o conjunto motor, como base de sustentação e expressão”. Em outras palavras, Bezerra (2016, p. 22), refere que:

> Esta função biológica então é que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional. É neste sentido que Wallon, considera a emoção fundamentalmente social, ela fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primeiros momentos da vida do indivíduo (BEZERRA, 2016, p.22).

Tais afirmativas destacam a cognição como elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, além da afetividade. Tornado o desenvolvimento conexo às bases biológicas e suas constantes interações com o meio, como o momento da mamada exemplificado acima (FERREIRA e ACYIOLI- RÉGNIER, 2010, p. 27).

A importância dada à afetividade por Wallon destaca-se no desenvolvimento da humanidade, tanto na construção do indivíduo, como do saber, desde o nascimento e ampliando-se durante o primeiro ano de vida (BEZERRA, 2016). Bezerra (2016, p. 22), reitera os dizeres de Wallon, ao afirmar que:

> [...] uma criança sadia, quando já está se relacionando afetivamente bem com o meio que a cerca, em particular com sua mãe, sente necessidade de ser objeto de manifestações afetivas para que, assim, seu desenvolvimento biológico seja perfeitamente normal (DANTAS, 1992a: 85). (BEZERRA, 2016, p. 22).

O mesmo autor salienta que no terceiro ano de vida surgem os conflitos interpessoais, ou seja, a criança contesta aquele que julga diferente dela, processo do estágio de formação do Eu, denominado de personalista por Wallon, que ocorrerá novamente na adolescência, importante na reestruturação da personalidade e diferenciação do Eu. Dito isso, compreende-se que para Wallon a afetividade é uma das dimensões do ser humano e das fases mais antigas de seu desenvolvimento. Pelo fato de que inicialmente é orgânico, mas, logo torna-se afetivo e, a partir da afetividade, percorre para a racionalidade. Ou seja, afetividade e cognição tornam-se necessárias, diferentes entre elas, porém, recíprocas.

Nos dizeres de Ferreira e Acyoli- Régnier (2010, p. 28), é importante observar a interação entre a afetividade e a cognição para o surgimento da inteligência. Para esses autores, tanto a cognição como a afetividade brotam das entranhas orgânicas e vão “adquirindo complexidade e diferenciação dialética com o social”. Além disso, compreende-se que para Wallon o ser vivo desenvolve afetividade e cognição desde o instante que entra em contato com o meio social, pois todos os indivíduos constituem-se seres sociais. É o que ocorre, por exemplo, na mamada, momento que a criança relaciona a emoção do momento com o afeto, e Wallon refere como a relação dialética (diálogo), ou seja, a cognição vincula-se a afetividade.

Em sequência, Ferreira e Acyoli- Régnier (2010) reforçam o fato de Wallon considerar o indivíduo como um conjunto funcional, no caso, integrador das dimensões do orgânico com o meio, prevalecendo o social. Sendo assim, constitui-se:

> Contra a fragmentação, ele trata o humano em sua infância [...]. Atribui à criança um estatuto de pessoa que deve ser entendida naquele momento evolutivo no qual se encontra. Essa posição walloniana implica repensarmos as práticas e teorias em educação que põem a criança em uma posição objetificante e não como sujeitos de direito e desejo (FERREIRA e ACYIOLI-RÉGNIER, 2010, p. 29).

Ferreira e Acyoli- Régnier (2010) trazem também contribuições de Varela, Thompson e Rosch (2003) a respeito da pessoa completa e engajada de Wallon, sustentada na "circularidade fundamental". Compreende-se a pessoa engajada no sentido de mudança na sociedade através dos progressos na educação, levando em conta a afetividade como o objeto em nosso próprio estudo científico. Em direção semelhante, Bezerra contribui afirmando que:

> Uma teoria pedagógica inspirada em Wallon pressupõe um movimento dialético entre afetividade, emotividade e subjetividade com processos cognitivos, interação social e racionalidade mutuamente imbricado e relacionados em via de interdeterminação (BEZERRA, 2016 p.22).

Ainda, de acordo com Bezerra (2016), Wallon preza por uma escola/ educação que disponha de uma formação integral, contempladas pela parte intelectual, afetiva e social do indivíduo, ou seja, considerando a criança também em suas emoções, sentimentos e sensações. Nas palavras de Bezerra (2016, p. 23) "[...] suas ideias têm como base os quatro elementos que se comunicam o tempo todo – afetividade, movimento, capacidade cognitiva e a formação da personalidade – e que estão íntima e indissociavelmente relacionados entre si".

O motivo de Wallon colocar a afetividade em primeiro lugar explica-se, segundo Bezerra (2016, p. 24) porque, a criança, "através da emoção que é uma impressão corporal de um estado interno, que faz a comunicação, o intercâmbio entre os indivíduos, e provoca as primeiras representações, figurações e que, adquirem consistência nos movimentos". Contudo, alerta Bezerra, há um outro lado, pois, "a separação entre emoção e cognição, afetividade e aprendizagem é puramente metodológica, artificial e não pode transformar-se num princípio para orientar procedimentos teórico-metodológicos no processo de escolarização do indivíduo". Por fim, no que se refere à inteligência, "Wallon diz, que toda a atividade cognitiva, ou seja, todo o armazenamento organizado de informações da criança implica em sua origem, seu desenvolvimento ou sua conclusão, inevitáveis componentes afetivos que por si mesmo impulsionam a aprendizagem" (BEZERRA 2016, p. 24).

Bezerra (2016) afirma que em Wallon a interação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e de aprendizagem leva em consideração o pensamento e a conduta no aluno, no aspecto afetivo e emotivo, sendo a aprendizagem obtida por meio da comunicação entre afetividade e intelectualidade. O ensino se qualifica no instante em que o educando relaciona o que aprende com a sua vida. Além de salientar que aquele que possui sua autoestima elevada age sobre o meio que está inserido de modo mais determinado.

Na análise de Bezerra (2016) para que uma aprendizagem seja significativa ela necessita ajustar raciocínio, análise e imaginação com a afetividade e a emoção. Tornando o vínculo afetivo um "grande facilitador das atividades cognitivas e

simbólicas, dimensão possibilitadora de uma racionalidade melhor definida e de um saber mais prazerosamente construído" (BEZERRA, 2016, p. 25). Portanto, compreende-se que o vínculo afetivo contribui de modo efetivo na cognição dos indivíduos, estabelecendo a construção de uma aprendizagem mais agradável.

3.2 HUMBERTO MATURANA[2]

Em sequência, conduzo às ideias de emoção, sentimento e amor em nossas decisões e relações no entendimento de Maturana (1998, p. 15), o qual declara que as emoções diferem-se de sentimentos. E de acordo com a biologia "o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação." Ou seja, nossas escolhas e posturas enquanto seres humanos não advêm apenas do racional, que é aquilo que acreditamos nos diferenciar dos animais em nossas ações. Portanto, Maturana quer dizer que:

> Ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 1998, p. 15).

Sendo assim, Maturana (1998) relata que vivemos de acordo com determinadas emoções, pois validamos algumas ações e alguns argumentos sob determinada emoção, mas caso estivéssemos sob outro tipo de emoção não validariamos. Maturana reitera ao exemplificar através de uma situação:

> Ao chegar ao escritório, uma pessoa fala que pensa em pedir um aumento de salário ao chefe, e a secretária amiga diz: "— Não peça nada hoje porque ele está com raiva e não vai lhe dar nada." O que a secretária disse não é, por acaso, um indício de que ela sabe que uma pessoa com raiva só pode atuar de uma certa forma, não porque esteja restringida de uma maneira absoluta, mas porque está num domínio no qual só são possíveis certas ações e não outras? Assim, dizemos também que as coisas ditas com raiva têm um poder, um valor ou uma respeitabilidade diferente daquelas ditas na serenidade e no equilíbrio. Por quê? Não porque uma coisa dita na raiva seja menos racional que uma coisa dita na serenidade, mas porque sua racionalidade se funda em premissas básicas distintas, aceitas a priori, fundada numa perspectiva de preferências (MATURANA, 1998, p. 15).

[2] "Humberto Maturana é um neurobiológico chileno, criador das teorias da biologia do conhecer e da autopoiese (capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios). Propõe também o pensamento sistêmico (onde as emoções constituem o fundamento da racionalidade)".

Dito isso, fica clara a afirmativa de que nossas escolhas e atitudes irão ser definidas de acordo com as nossas emoções no momento da ação. Maturana (1998, p. 16) complementa que “[...] Todo sistema racional se baseia em premissas ou noções fundamentais que aceitamos como ponto de partida porque queremos fazê-lo, e com as quais operamos em sua construção”.

Isto é, de acordo com Maturana (1998) o ser humano constitui-se da união do emocional com o racional. Sendo que, o racional utiliza da construção da linguagem a partir do sistema argumentativo com o intuito de justificarmos ou defendermos nossas ações. E geralmente, não atribuímos nossas emoções nesse momento, por não sabermos que as “nossas ações possuem fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional” (MATURANA, 1998, p. 18).

Portanto, o que nos leva à ação é a emoção, e o amor é que rege a emoção. Logo, rege também nossas ações nas interações com o outro, fazendo crescer uma convivência por meio da linguagem. Ou seja, distante da agressão, pois a mesma limita a convivência, apesar de que, possa haver agressão através da linguagem. Em continuidade, Maturana (1998) afirma que o amor fundamenta o social, entretanto, nem toda convivência constitui-se social. Pois, a convivência só é considerada social se o outro a aceita.

Contudo, quando essa convivência é aceita ela funda-se no respeito. Sendo assim, desde os primórdios da evolução humana, o amor é a emoção central, onde a aceitação do outro “é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (MATURANA, 1998, p. 25).

À vista disso, Maturana (1998) salienta que o ser humano não somente origina-se no amor como também é dependente dele no que se refere ao reger nossas ações. Além de analisar que é quando há rejeição no amor que ocorrem as frustrações e sofrimentos, em sua maioria. Por conseguinte, “relações humanas que não estão fundadas no amor — eu digo — não são relações sociais” (MATURANA, 1998, p. 26). Deste modo, alerta que as comunidades humanas fundadas em outras emoções que sejam diferentes do amor, se encontrarão compostas em outros domínios de ações “que não são o da colaboração e do compartilhamento, em coordenações de ações que não implicam a aceitação do outro como um legítimo

outro na convivência, e não serão comunidades sociais” (MATURANA, 1998, p.26).

Fazendo relação com a educação, Maturana (1998) interpreta que o ato de educar se firma no conviver, entre professor (adulto) e o aluno (criança), consequentemente transformando-se em um espaço de convivência harmônico, digo, um espaço de interação da comunidade social, onde o educar constitui-se em um desenvolvimento mútuo e permanente. Desse modo, a educação é o sistema de formação, sendo que, na infância, a criança tem a possibilidade de desenvolver-se capaz de aceitar/respeitar o outro a partir da aceitação/respeito de si mesma, na juventude de igual forma. Pois, nas palavras de Maturana (1998) uma vida adulta social se inicia no individual, porque antes se faz necessário que o indivíduo se torne responsável.

> [...] cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos (MATURANA, 1998, p. 30).

Posto isso, ao buscar por referências de Maturana, encontrei um trecho de uma palestra do autor, que traz a questão de quem é o professor a partir de suas convicções sobre emoção, amor, linguagem e convivência na educação e gostaria de partilhar:

> E quem é o professor? Alguém que se aceita como guia na criação deste espaço de convivência. No momento em que eu digo a vocês: "Perguntem", e aceito que vocês me guiem com suas perguntas, eu estou aceitando vocês como professores, no sentido de que vocês me estão mostrando espaços de reflexão onde eu devo ir. Assim, o professor, ou professora, é uma pessoa que deseja esta responsabilidade de criar um espaço de convivência, este domínio de aceitação recíproca que se configura no momento em que surge o professor em relação com seus alunos, e se produz uma dinâmica na qual vão mudando juntos. (MATURANA, 1990) - Transcrição de uma palestra.

Ainda, nas palavras de Maturana (1998, p. 20) a definição de uma espécie está em seu modo de vida, por esse motivo, compreendo que a construção do espaço de convivência na sala de aula entre o(a) professor(a) e alunos, ou seja, organismo e meio, se constituirá e conservará mediante o respeito e amor dado a si mesmo e aos outros, tornando assim a aprendizagem fundamentada na emoção.

3.3 PAULO FREIRE

Por conseguinte, encaminho a afetividade sobre a perspectiva de Paulo

Freire[3]. Em *Pedagogia da Autonomia*[4], ele aborda a afetividade como algo que, enquanto professor, relata não ter medo de expressá-la, num querer bem aos alunos, no sentido de selar seu compromisso com os educandos, afirmando que:

> Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre **seriedade docente**, e **efetividade**. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, [...] que devo ensinar (FREIRE, 1996, p. 52).

Melhor dizendo, Freire deixa de lado a hipótese de muitos professores que utilizam-se dessa seriedade docente com o objetivo de que a turma seja mais disciplinada. Porém, Freire (1996) também destaca a importância da ética docente permanecer, mesmo com a afetividade se fazendo presente, dando como exemplo a ética na avaliação dos alunos, não levando em conta o bem querer por cada aluno durante essa prática. "A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme um ser "adocicado" nem tampouco num ser arestoso e amargo" (FREIRE, 1996, p. 53).

Com isso, Freire (1996) refere-se a alegria no sentido de sentir-se esperançoso na busca de sua própria docência, tomando essa alegria como parte do processo de busca, onde ensinar e aprender também se inclui na busca e na alegria. "É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto do querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido" (FREIRE, 1996, p. 53). Isso é, a amorosidade se faz presente ao cumprir-se o dever da prática docente, do ser professor, todavia, permanecendo o zelo pelo espaço pedagógico, destacando a necessidade de, por outro lado:

> Insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 53).

---

[3] Paulo Freire foi um educador e filósofo brasileiro. Considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

[4] FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa / Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

Nas palavras de Freire (1996) o professor deve ser um educador progressista, ou seja, seu trabalho é uma especificidade humana. Tomando como percepção tanto o homem e tanto a mulher como seres projetados para aprender, consequentemente, “para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 54).

Portanto, Freire (1996) preza pela educação como experiência escrupulosamente humana, logo, sem frieza. Mas que considera os desejos, sonhos, sentimentos e emoções do ser humano, de cada aluno. Além de compreender a experiência educativa no rigor, pois através dele acarreta-se a disciplina intelectual, importantíssima no espaço pedagógico. “O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, as gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se [...]” (FREIRE, 1996, p. 53).

No entendimento de Freire (1996) a amorosidade e competência técnico científica são competências necessárias nas relações educativas. Pois, através desses aspectos é que se constrói uma sala de aula com o benefício da realização do conhecimento, onde o medo do professor se dissipa.

> Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são essas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, [...]. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes, como amorosidade, respeito aos outros tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 45).

Complementa-se, portanto, o diálogo como prática pedagógica - progressista, onde Freire (1996) afirma que só há compreensibilidade na dialogicidade, ou seja, na comunicação. Tratando o pensar certo do educador, como o dialógico, desafiando “o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 1996, p. 17). Posto isso, entende-se que através do diálogo é que se cresce o respeito nas diferenças, contribuindo para a formação de seres éticos. Logo, “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 25).

> A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 33).

Sendo o diálogo, de acordo com Freire (1967) uma relação horizontal, do A ao B. “Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, [...] quando os dois pólos do diálogo se ligam [...] se fazem críticos na busca de algo. Só aí há comunicação” (FREIRE, 1967, p. 114).

Silva (2006) complementa e afirma a importância de nos libertarmos do diálogo vertical, para construção de um pensamento crítico. Utilizando como exemplo aqueles que oprimem e aqueles que são oprimidos na civilização brasileira, sendo os que oprimem a elite da sociedade, ou seja, a minoria que detém o prestígio e o domínio sobre o grupo social, já os oprimidos são os que necessitam de “conscientização que gera ação para mudar as suas realidades. Esta ação já é de certa forma um rompimento com a cultura do silêncio, a qual vem nos acompanhando desde a família até a escola” (SILVA, 2006, p. 20).

Contudo, para que se compreendam tais afirmações, é preciso rever em Freire (1967) o que significa o diálogo numa relação vertical[5], ou seja, constitui-se uma relação do A sobre o B.

> É desamoroso é acrítico e não gera criticidade, [...]. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo[6] não comunica. Faz comunicados.8 Precisávamos de uma Pedagogia de Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo (FREIRE, 1967, p. 114; 115).

Na análise de Santos (2006) ao falar sobre romper a cultura do silêncio, o autor ressalta a esperança na libertação, e que a cultura do silêncio deve ser rompida tanto na educação formal como informal, referindo-se a instituições. Além de destacar que a ação do educando não deve ser apenas captar o que o professor fala, mas dar ação a criatividade “o saber e a transformação, considerando que é na criação e recriação que existe o saber [...] o educador revolucionário, que deve

[5] A com B = DIÁLOGO/comunicação/intercomunicação; Relação de “simpatia” entre os pólos, em busca de algo; Matriz: Amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade.

[6] ANTIDIÁLOGO -> Relação de “simpatia” quebrada;

estimular a crença no poder criador humano” (SANTOS, 2006, p. 22). Ou seja, o diálogo do qual Freire trata, em conjunto com a ação, tem o poder de tornar tanto o educador, como o educando em revolucionários. Na sequência abordo a metodologia da pesquisa.

4 OS CAMINHOS DA CRIAÇÃO: METODOLOGIA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi inicialmente realizado através de uma pesquisa bibliográfica abordando as teorias de Henri Wallon, Humberto Maturana e Paulo Freire, a respeito da emoção e da afetividade na aprendizagem e convivência de alunos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Portanto:

> Quando o pesquisador já estiver de posse das informações, por ele consideradas suficientes e relevantes, passa-se à fase de investigação, na qual se trabalha a obtenção sistemática de dados que são levantados através de instrumentos de pesquisa, como questionários, entrevistas e observações de campo (FERREIRA, 2015, p. 117).

Desse modo, darei continuidade com uma metodologia de natureza quanti-qualitativa, fazendo uso de um questionário com 17 questões, sendo 6 subjetivas e 11 objetivas, enviado por *WhatsApp, Instagram e Facebook.* Contando com a participação de 35 professores, de escolas públicas e privadas. O cenário da pesquisa foi o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental.

Sendo assim, de acordo com Ferreira (2015, p. 114) a pesquisa tem como ponto de partida “um questionamento do pesquisador e termina com uma produção que leva a novas interpretações do cenário estudado”. Dito isso, trago novamente meu problema de pesquisa: *Conviver por meio da afetividade e emoção contribui para a aprendizagem?* Com o intuito de encontrar resposta para a questão, e relação dos dados obtidos com a teoria que ancora esta investigação, de concepções tanto de ordem quantitativas quanto qualitativas.

> A origem do quantitativismo está associada à filosofia da ciência, com Galileu e Newton, e está presente na linha de pensamento empirista e positivista. O empirismo entende que o conhecimento científico está nos fatos, então o trabalho científico deve primar pela purificação do objeto, relegando-se o que não é essencial, para que o pesquisador possa descrever os fatos gerais e reproduzíveis (FERREIRA, 2015, p. 115).

Em outras palavras, a abordagem quantitativa está focada em questões objetivas, que podem ser analisadas através da tabulação desses dados. Já a abordagem qualitativa “possui algumas características básicas, como observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados” (FERREIRA, 2015, p. 116).

Ainda, de acordo com Ferreira (2015), enquanto pesquisadora desse objeto de estudo, obtive depoimentos e demais dados que irão contribuir com a pesquisa.

Com isso, “o trabalho é realizado com base na perspectiva que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos” (FERREIRA, 2015, p. 116).

Dessa maneira, utilizo a abordagem qualitativa através das questões subjetivas do formulário, a qual de acordo com Godoy (1995) caracteriza-se como pesquisa documental, pois “representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas” (GODOY, 1995 p. 21).

Godoy (1995, p. 22) complementa ainda que esse modo de investigação possui como uma das vantagens mais básicas, a possibilidade do estudo de pessoas “às quais não temos acesso físico, porque não estão mais vivas ou por problemas de distância”. Nesse sentido, relaciona-se a distância com o cenário ao qual está sendo vivenciado atualmente, uma pandemia de nível mundial, que para garantir a segurança e preservação da vida exige a distância de muitas vidas, o isolamento social. Sendo assim, optou-se pelo uso do suporte tecnológico.

Sobre os documentos obtidos Godoy (1995) afirma que “o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e a análise dos dados” (GODOY, 1995 p. 23). Nesse propósito, Neto et al (2002) referem que essa demanda requer capacidade de (re)interpretação, exigindo mais minuciosidade da análise para estar em concordância com as requisições dos participantes da pesquisa, “colocando-a em posição de destaque no campo metodológico” (NETO et al, 2002, p. 2).

Tais afirmativas apontam que, ao utilizar esta técnica a pesquisa social terá contribuições valiosas para sua ampliação e desdobramentos. Segundo Dal-Farra e Lopes (2013) citada por Ferreira (2015, p. 117):

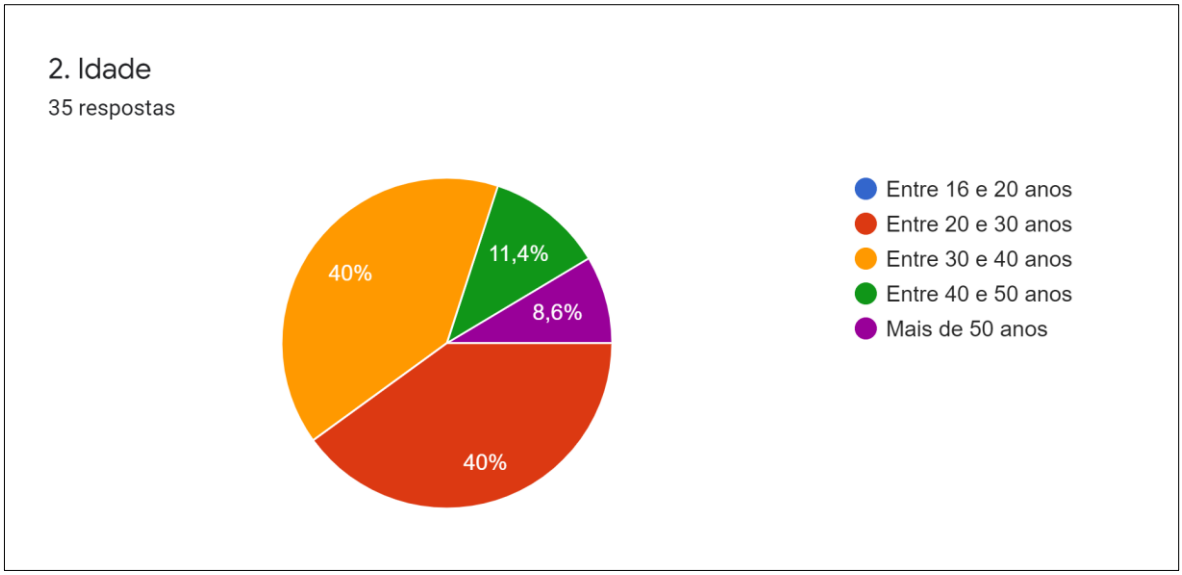
> [...] os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas. [...] Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p.71). (FERREIRA, 2015, p.117).

Ou seja, tanto a abordagem qualitativa, quanto a quantitativa, dentro de suas especificidades, servem como base de apoio para a análise de dados.

5 ANÁLISE MUSICAL DOS ELEMENTOS: RESULTADOS DA TRILHA SONORA

Conforme a metodologia descrita acima, elaborei um questionário através da plataforma digital Google Formulários, o qual pode ser visualizado nos apêndices, além de apresentar as questões de modo descritivo, exibindo gráficos e resultados em sequência. Desse modo, potencializo que inicialmente foram feitas perguntas de cunho sociográfico, sendo assim, os gráficos demonstraram que entre os respondentes as mulheres foram a maioria, com 91,4% e os homens minoria, com 8,6%. Já em relação à idade obteve-se o seguinte gráfico:

Figura 1 - Gráfico da resposta à questão 2 – Sociografia dos participantes (idade).



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Google Formulários.

Diante disso, os maiores percentuais foram das idades entre 20 e 30 anos, e entre 30 e 40 anos, atingindo igualmente 40%. Após, com 11,4%, as idades entre 40 e 50 anos, depois, pessoas com mais de 50 anos com 8,6%. Já em relação a opção de escolha entre 16 e 20 anos, observa-se que não é contemplada no gráfico, pois não houve nenhum respondente desta faixa etária.

Em sequência, na questão de número *3* foi realizada a seguinte pergunta: *Quais são as suas formações? Obs: Pode assinalar uma ou mais alternativas.*

Tendo como opções de respostas: *(a) Ensino Médio Curso de Magistério; (b)Ensino Médio Regular; (c) Ensino Superior Completo; (d) Ensino Superior em andamento; (e) Licenciatura e (f) Outros.* Diante disso, alcançou-se as seguintes respostas: Cursaram Ensino Médio com Curso de Magistério 20% dos respondentes

e a minoria com 8,6% cursaram o Ensino Médio Regular. Já em relação ao Ensino Superior, 48,6% afirmam já ter concluído e 17,1% estão em andamento. E, por último, 74,6% cursaram ou estão cursando Licenciatura.

Preferi por conectar os dados obtidos na opção ‘outros’ da questão anterior, simultaneamente com a questão *3a* que diz: *Caso tenha assinalado "Licenciatura" ou "Outro", utilize este espaço para descrever qual a licenciatura, e qual outra formação você possui (exemplo: especialização).* É importante informar que a questão 3a não era obrigatória, pois é um desdobramento da anterior, logo, adquiriram-se 29 respondentes.

Reconheceu-se que três professores possuem Pós-graduação no nível stricto sensu com o Mestrado em Educação, sendo duas dessas Pós-graduadas no nível lato sensu também, uma com especialização em Educação Inclusiva e outra em Psicopedagogia Clínica, além de obter Licenciatura Plena em História e em Geografia. Ressalto que há também outro respondente com Licenciatura em História, porém, sem demais especificidades.

Na amostra, três respondentes possuem Curso Superior Completo em Pedagogia, sendo apenas um do sexo masculino e uma entre as duas participantes do sexo feminino está com a Pós-graduação em nível de especialização lato sensu em andamento, a qual tem por título Moderna educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno.

Outros quatorze respondentes, sendo todos do sexo feminino, afirmaram já terem realizado um curso de Pós-graduação no nível lato sensu. Destaco que alguns realizaram uma ou mais, entretanto, vou expor todas as que foram descritas, sendo, Pós-graduação em séries iniciais e Educação Infantil, Neuroaprendizagem, Neuropedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Gestão escolar, Alfabetização e Letramento, Supervisão Escolar, Supervisão e Orientação Escolar, e Educação Especial.

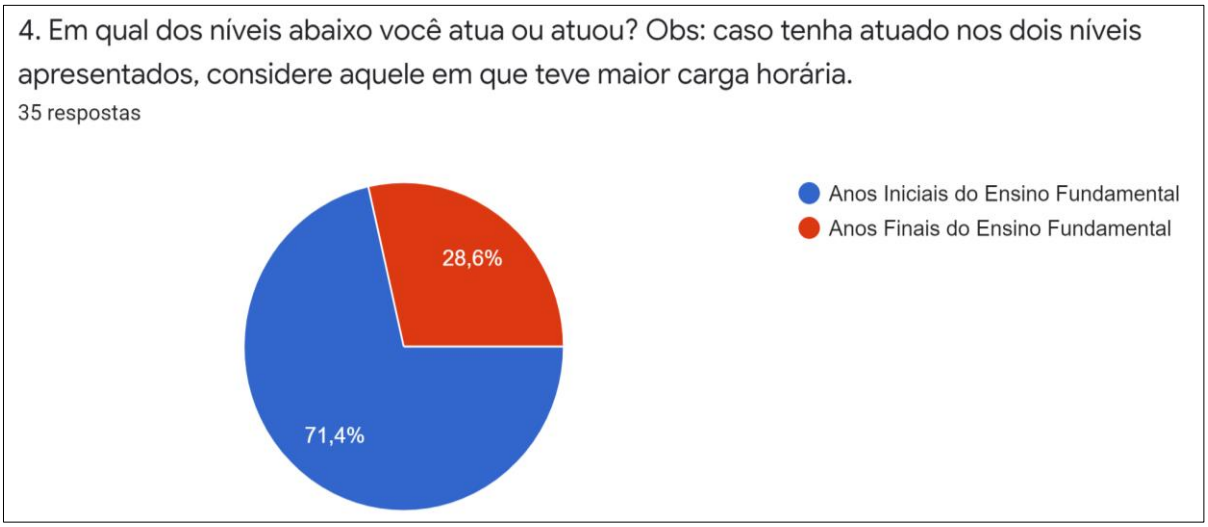
Saliento mais três pedagogas participantes do questionário que possuem também outra Licenciatura e Pós-graduação. Uma com Licenciatura em Educação Física, Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade. Outra com Licenciatura em Letras e Pós-graduação em Cultura e Literatura e, por último, uma com Licenciatura em Matemática e Pós-graduação em Gestão Escolar.

Além disso, uma professora participante possui Licenciatura em Matemática

e Física, com Especialização no Ensino de Matemática. Houveram também dois respondentes com Licenciatura em Educação Física, do sexo masculino e outras duas mulheres com Licenciatura em Matemática. E outra está Cursando Letras.

Em continuidade, apresento a questão de número 4 e o gráfico gerado a partir das respostas dos participantes:

Figura 2 - Gráfico da resposta à questão 4 - Nível de Atuação do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Google Formulários.

Com base no gráfico percebe-se que o maior número é 71.4%, ou seja, essa porcentagem revela que entre os 35 respondentes, 25 atuam ou já atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e com 28,6% restantes, apenas 10 pessoas atuam ou já atuaram nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, contextualizo também a próxima questão, lembrando que a mesma não era obrigatória pelo fato de ser um complemento da anterior. *4 a. Você é professor titular da turma? Atua em alguma disciplina apenas? Se sim, qual? Obs: Se atua em mais de uma disciplina, indicar aquela que possui maior carga horária.*

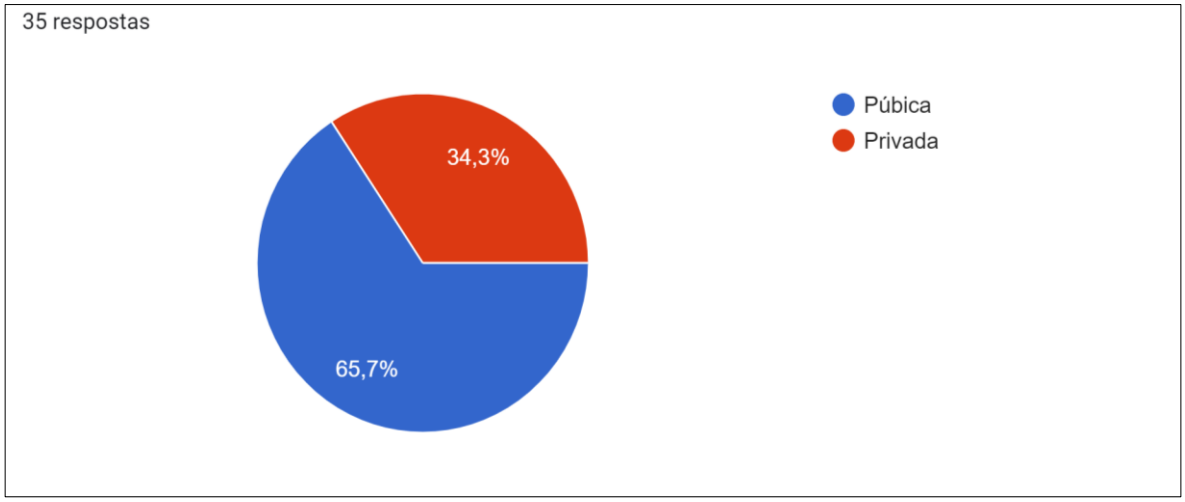
Destaco com informações mais detalhadas que entre a menor porcentagem apresentada no gráfico acima, estão dois respondentes com variações do perfil buscado no questionário, sendo uma respondente monitora de inclusão em uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental e outra respondente que está realizando sua graduação, porém, não é em nenhuma licenciatura, mas, que já teve experiência nos Anos Finais e, portanto, decidiram colaborar, agregando conhecimento com suas contribuições ao longo do formulário.

Acrescento ainda que cinco respondentes já atuaram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contudo, atualmente encontram-se na área da Educação Infantil. E outras duas respondentes também estão em outras funções no momento, sendo uma delas na Direção e outra na Assessoria do Ensino Fundamental da SMED (Secretaria Municipal da Educação) de Caxias do Sul.

Já os demais, afirmam ser professores titulares, destacando-se turmas de 1° ano e 4° ano, além de professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e Educação Física. E dois respondentes que atuam no Currículo integrado.

A questão de número *5* solicita*: Em qual das redes de ensino você atua ou atuou? Considere a rede em que atuou nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental. Obs: Caso tenha atuado nas duas redes apresentadas, considere aquela que teve maior carga horária.*

Figura 3 - Gráfico da resposta à questão 5 - Esfera de atuação docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Google Formulários.

Mediante os dados representados no gráfico, fica explícito, com 65,7% das ocorrências, que a maioria dos participantes atuam ou já atuaram com maior carga horária nas escolas de Rede Pública e a minoria com 34,4% nas escolas de Rede Privada.

Diante da problemática da questão *6,* adentra-se para além do cunho sociográfico*: Você já ouviu falar ou leu sobre afetividade e emoção na aprendizagem?* Foram trazidas como opções para assinalar: *(a) Apenas uma vez; (b) Sim, várias vezes; ou (c) Nunca.* Obteve-se 91,4% de respostas atestando já terem

ouvido falar ou ler várias vezes sobre a temática apresentada.

Enquanto, 8,6% confirmaram ter ouvido falar ou ler apenas uma vez a respeito. Dentro dessa porcentagem estão duas mulheres, uma situada entre a faixa etária dos 30 aos 40 anos, com Ensino Superior nas Licenciaturas de Matemática e Física com Especialização no Ensino de Matemática, outra, com idade entre os 20 e os 30 anos, com Ensino Superior em andamento, porém não cursou nenhuma licenciatura, caso destacado anteriormente na sociografia. E um homem entre os 20 e os 30 anos, com Licenciatura em Educação Física.

Embora seja uma porcentagem pequena, ainda causa impacto, pois, de acordo com Maturana e Verden-Zoller (1928, p. 36), não é possível compreendermos a trajetória da história da humanidade se não entendermos que o curso das ações humanas segue o das emoções. Ou seja, o campo afetivo é anterior ao cognitivo, mas ambos evoluem juntos e, ainda assim, algumas pessoas se aproximaram do assunto apenas uma vez, o que é assustador, levando em consideração que os respondentes atuam diretamente na área da educação.

Em direção semelhante, fora proposta a seguinte afirmação: *7. Uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e amorosidade em sala de aula pode auxiliar na construção do conhecimento.* Referente a isso, havia três opções de respostas, sendo elas respectivamente: *(a) Concordo; (b) Indiferente ou (c) Discordo.* E, surpreendentemente, 100% dos respondentes concordaram com a afirmação. Na sequência, foi oferecido (logo, não era obrigatório) um espaço para justificativa com a questão 7a, portanto, apresento as respostas categorizadas conforme os seguintes subtítulos, considerando as mais relevantes para a pesquisa. Empatia e Autoestima / Sentir-se seguro; O amor como emoção; Relação/ Vínculo de Afetividade - Professor e Aluno.

5.1 EMPATIA E AUTOESTIMA / SENTIR-SE SEGURO

No que tange à amorosidade, o diálogo e o respeito em sala de aula, algumas narrativas trouxeram a importância do aluno sentir-se seguro no ambiente escolar, da necessidade do professor desenvolver empatia pelos alunos, além de ressaltarem a autoestima como um ponto a ser melhorado nos educandos a partir dessa relação na dimensão atitudinal dos professores com os estudantes, conforme evidencia a narrativa a seguir:

> Contribui para autonomia do estudante, autoestima e faz o sentir-se capaz. Possibilita uma relação mais próxima com o professor, de confiança e respeito, é necessário termos um olhar de atenção para cada um, vendo suas especificidades e diferenças, e valorizarmos. O aluno sente-se mais motivado e seu interesse, sua participação e evolução é muito maior. É uma relação de cuidado, diálogo e amor, onde tanto aluno como professor aprendem e buscam crescer e evoluir juntos. Considero esse vínculo e olhar amoroso essencial e necessário para ter uma aprendizagem efetiva. (Mulher, entre 30 e 40 anos).

A percepção que ela carrega revela a autoestima do aluno sendo construída positivamente por meio de uma relação de confiança, conforme destaca a seguinte narrativa:

> Com certeza, a partir do momento em que demonstro empatia com meu aluno ele também abre confiança para tirar dúvidas sem ser julgado, assim o aprendizado flui com mais naturalidade. (Mulher, entre 20 e 30 anos).

Ou seja, ao sentir-se seguro o aluno irá abrir espaço para o diálogo, como por exemplo, revelar suas dúvidas e dificuldades. Semelhante a isso, Almeida (1999) manifesta que Wallon consentia a educação direcionada para o desenvolvimento da criança e sua personalidade concreta, salientando que inteligência e afetividade não devem ser separadas. Proposta esclarecida nas declarações abaixo.

> Acredito que quando a criança vive num ambiente de afeto e se sinta querida, aprende com mais facilidade. (Mulher, entre 40 e 50 anos).

> Todo tipo de relação é primordial diálogo para saber os anseios, dificuldades... Com um olhar de amorosidade e respeito às individualidades. (Mulher, entre 40 e 50 anos).

Afinal, escutar o outro é um ato de empatia, do desenvolvimento de uma relação agradável para ambos os participantes da sala de aula. Conforme Stecanela e Castilhos (2014, p. 485):

> Há na escola um universo de inter-relações. Sejam elas entre os alunos, na relação aluno-professor, na relação família escola, entre outros. Para entender a escola desta forma, é preciso permitir-se ter uma visão de mundo globalmente interligado, no qual fenômenos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e ambientais são interdependentes, intimamente relacionados e sistêmicos.

Isso significa que o ambiente proporciona o surgimento dessas inter-relações. Em conformidade, as narrativas produzidas trazem que:

> Quando o aluno percebe-se acolhido emocionalmente no meio escolar, o mesmo desenvolve-se de melhor forma no âmbito intelectual. (Mulher, entre 20 e 30 anos).

> Para que as sinapses cerebrais aconteçam precisamos sentir prazer no que fazemos e a relação de afetividade entre professor e alunos são fundamentais nesse processo. (Mulher, entre 20 e 30 anos).

Nesse sentido, afetividade e inteligência caminham juntas, como verdadeiras protagonistas. É importante enfatizar que “a afetividade progride, estendendo-se em etapas evolutivas; a primeira delas é de base orgânica e seus motivos estão ligados aos estados de bem-estar ou mal-estar” (ALMEIDA, 1999, p. 44). Ao mesmo tempo, a valorização da individualidade do educando salientada na primeira narrativa aponta para a importância de elogiar seus feitos. À vista disso, Almeida (1999) afirma o elogio como uma evolução do carinho ou substituto, capaz de estender as relações afetivas para o campo do respeito e da admiração.

5.2 O AMOR COMO EMOÇÃO

A percepção de outras pessoas deteve-se ao amor como peça central advinda da emoção. Afinal, do ponto de vista biológico “o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 1928, p. 235). Posto isso, introduzo outras duas afirmativas dos colaboradores da pesquisa:

> Precisamos aprender com amor, mas melhor ainda ensinar com amor e respeito. (Mulher, entre 20 e 30 anos).

> O amor move o mundo, é com ele que se têm as melhores aprendizagens, as mais satisfatórias e as mais duradouras. (Mulher, entre 30 e 40 anos).

Frente às contribuições, evidencia-se que o amor está estruturado como fenômeno de interação para a cognição e para as relações sociais. Maturana e Verden-Zoller (1928, p. 235) alegam que quando a emoção do amor se faz presente é sinônimo de que o social também está, caso contrário, o fenômeno social extingue-se. Novamente, surge o amor expresso em outras palavras.

> A criança que se sente amada e respeitada tem mais disposição, interesse e facilidade para aprender. (Mulher, entre 30 e 40 anos).

> Boas emoções incentivam a construção da aprendizagem. (Mulher, entre 30 e 40 anos).

O reconhecimento do amor como uma das emoções expressa o contágio que

a amorosidade alcança nas pessoas, por contato direto ou indireto, integrando e aproximando-as umas das outras dentro de determinados grupos sociais, como por exemplo, no que se constitui em sala de aula. Isso indica o despertar do espírito de cooperação. Almeida (1999) aborda a observação de Wallon, o qual define a emoção como causadora da identificação de reações e comunhão de sensibilidade entre os indivíduos. Essa ideia de sensibilidade pode ser relacionada com essa declaração:

> O educando precisa ter prazer, se emocionar, se encantar. (Mulher, entre 30 e 40 anos).

Através da sensibilidade é possível obter os três verbos destacados (prazer, emocionar, e encantar) no desenvolvimento da aprendizagem. A consequência da linguagem do amor como peça central da emoção que guia a história parece ser evidente, um conglomerado de benefícios/positividades para o desenvolvimento intelectual e social da humanidade. Afinal, somos filhos do amor e nas palavras de Maturana e Verden Zoller (1928, p. 236) “Compreender isso é absolutamente essencial para entender o ser humano, pois em nosso processo de desenvolvimento individual o amor é um elemento essencial, do útero ao túmulo”.

5.3 RELAÇÃO/ VÍNCULO DE AFETIVIDADE - PROFESSOR E ALUNO

Ao olhar para a afetividade como aquilo que liga e/ou une uma ou mais pessoas, os colaboradores da pesquisa expressaram suas opiniões a partir de suas experiências na prática docente.

> Quando o aluno tem uma boa relação com o seu professor passa a gostar mais da matéria e se dedica mais também. (Mulher, entre 30 e 40 anos).
>
> Pois uma relação bem estabelecida com o seu aluno, te traz bons resultados, é você acreditar no potencial do seu aluno sempre, respeitando a sua individualidade e particularidade em relação ao ensino aprendizagem, com afeto e amor pelo que faz. (Homem, entre 40 e 50 anos).
>
> Faz toda a diferença para o desenvolvimento e aprendizagem da criança esta saber que é amada e respeitada pelo professor. Com certeza esse vínculo trará melhores resultados e será mais prazeroso a convivência diária entre educador e educando. (Mulher, entre 30 e 40 anos).

As trajetórias protagonizadas remetem à boa relação entre professor e aluno como essencial para melhores resultados nas disciplinas ou matérias propostas. Desse modo, compreende-se que “as emoções são modificadas, transformadas nas relações sociais, isto é, nas trocas e interações que se dão entre indivíduos”

(ALMEIDA, 1999, p.64). Nesse caso, são interações que cooperam para uma aprendizagem significativa. Ainda, nesse sentido, surgiram as demais contribuições:

> A relação entre aluno e professor tem que ser aberta, na base do diálogo, do respeito e da afetividade, pois o aluno se sentirá melhor, para aprender e questionar, exatamente porque tem essa relação com o professor. (Mulher, entre 20 e 30 anos).
>
> A relação entre professor e aluno baseada na amorosidade e no diálogo contribui significativamente no processo de ensino aprendizagem. Paulo Freire já nos ensina isso quando diz que ensinar é um ato de amor, dessa forma em um ambiente de dialogicidade permeado por afeto e empatia o conhecimento se torna mais significativo. Aprendemos quando conseguimos dar significado àquilo que estamos apreendendo. (Mulher, entre 40 e 50 anos).

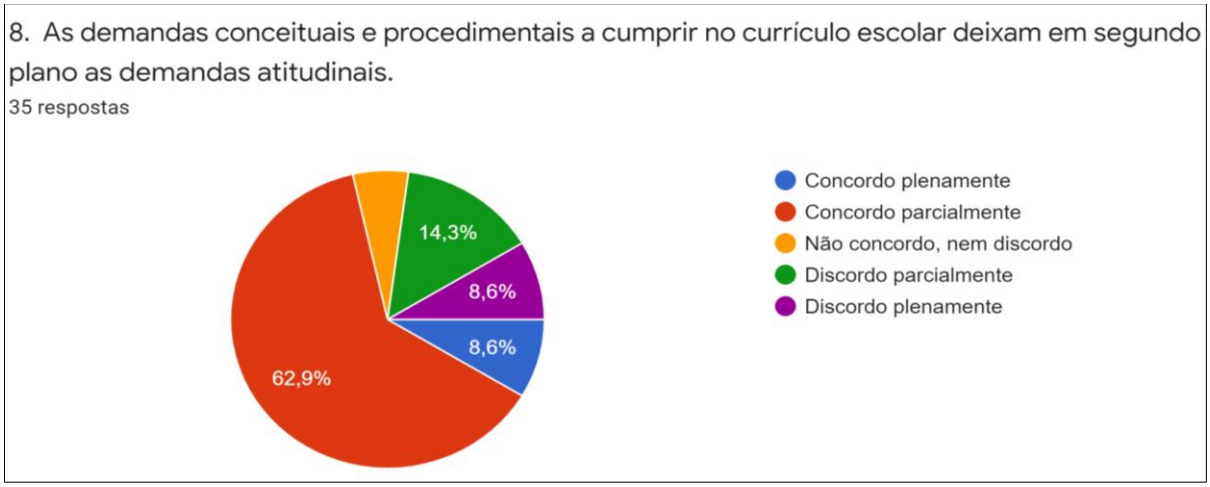
Direcionadas à mesma tendência, os relatos acima entendem a pessoa no seu nível de origem, o afetivo. No qual, a emoção tem predominância, porém se completa na inteligência. Ou seja, na relação entre professor e aluno a afetividade presente é anterior à inteligência. Posto isso “a formação da personalidade se inicia na afetividade e se completa ou amadurece na tomada de consciência de si e dos outros níveis da realidade” (PEREIRA, 1995, p. 24).

> Considero esse vínculo e olhar amoroso essencial e necessário para ter uma aprendizagem efetiva. (Mulher, entre 30 e 40 anos).
>
> Acredito que o vínculo de afeto com o professor remove barreiras, remove a indisciplina e traz amor a aprendizagem. (Mulher, entre 20 e 30 anos).

Em conformidade, as escritas abordam a afetividade como manifestação primitiva no comportamento dos professores com os alunos, e Almeida (1999) emite que a mesma situação ocorre para a criança através de seus gestos expressivos. Consequentemente, a escola torna-se um ambiente autêntico para a construção da afetividade “uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a evolução da afetividade” (ALMEIDA, 1999, p. 101).

Vinculando, portanto, a evolução cognitiva e a evolução afetiva nas relações que percorrem o âmbito escolar. Dando seguimento, apresento a próxima questão acompanhada do gráfico.

Figura 4 - Gráfico da resposta à questão 8 - As três dimensões do conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Google Formulários.

Relativamente ao peso das três dimensões do conteúdo na prática docente – conceituais, atitudinais e procedimentais –, constitui-se como maior porcentagem a opção concordo parcialmente com 62,9%, ou seja, 22 pessoas. Em seguida, discordo parcialmente com 14,3%, logo, 5 respondentes. Após 3 participantes discordam plenamente e outros 3 concordam plenamente; com 8,6% em porcentagem para cada uma dessas opções. E por fim, 5,7% o que significa que 2 pessoas não concordam, nem discordam.

Almeida (1999) aponta que existe um equívoco por parte da escola no instante em que não compreende que, além de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem para seus educandos também necessita estar atenta a outros caminhos a serem contemplados, relacionados ao cognitivo. Como o aspecto afetivo articulado ao cognitivo e motor. Stecanela e Castilhos (2014, p. 485) destacam, “Portanto, a escola também educa à medida que a educação for entendida como um processo de socialização que se efetiva em níveis gradativos de amplitude e de profundidade”.

No subtítulo *A família educa e a escola ensina (?)*, desenvolvido no artigo *O direito à educação e o cotidiano escolar*, da autora Nilda Stecanela, publicado na Revista Educação da PUC-RS, percebem-se as três dimensões do conteúdo contempladas na questão, sendo que, normalmente, as demandas conceituais ganham maior ênfase da escola em detrimento das dimensões procedimentais e atitudinais.

O estudo de Stecanela (2016) identifica culturas da reclamação em narrativas de professores, as quais indicam alinhamento com uma perspectiva tradicional que

prioriza os conteúdos conceituais. O queixume identificado se relaciona com a falta de atitudes adequadas dos estudantes, porém, com recusa a trabalhar com essa dimensão do conteúdo por atribuírem ser de exclusiva responsabilidade da família, pois, afinal, “a escola ensina e a família ensina”. A análise das queixas refere que “os professores não querem suprir a lacuna deixada pela família que não educa seus filhos”; Assim, a qualidade do ensino (ou da educação) não atinge os níveis esperados, pois “muito conteúdo (informação) fica sem ser dado” (STECANELA, 2016, p. 347).

Diferente do evidenciado na pesquisa de Stecanela, na presente pesquisa, dentre os 22 respondentes, a maioria, independente de idade, compreendem a dimensão atitudinal como algo importante e que precisa ser considerada no papel do educador, porém é inegável que as outras dimensões também exigem atenção do professor. Ainda sobre a questão: As dimensões conceituais e procedimentais a cumprir no currículo escolar deixam em segundo plano as dimensões atitudinais.

Concordam plenamente na Rede Privada duas pessoas, sendo uma atuante do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e outra dos Anos Finais, ambas entre 20 e 30 anos. Na Rede Pública uma pessoa da mesma faixa etária, atuante nos Anos Iniciais. Nota-se a mesma geração de professores das duas redes de ensino que percebem a dimensão atitudinal deixada em segundo plano.

Discordam parcialmente (idem), uma pessoa na faixa etária de 30 e 40 anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Privada. Uma pessoa na mesma faixa etária, porém dos Anos Finais e da Rede Pública, três pessoas dos Anos Iniciais, sendo uma entre 20 e 30 anos e a outra entre 30 e 40 anos.

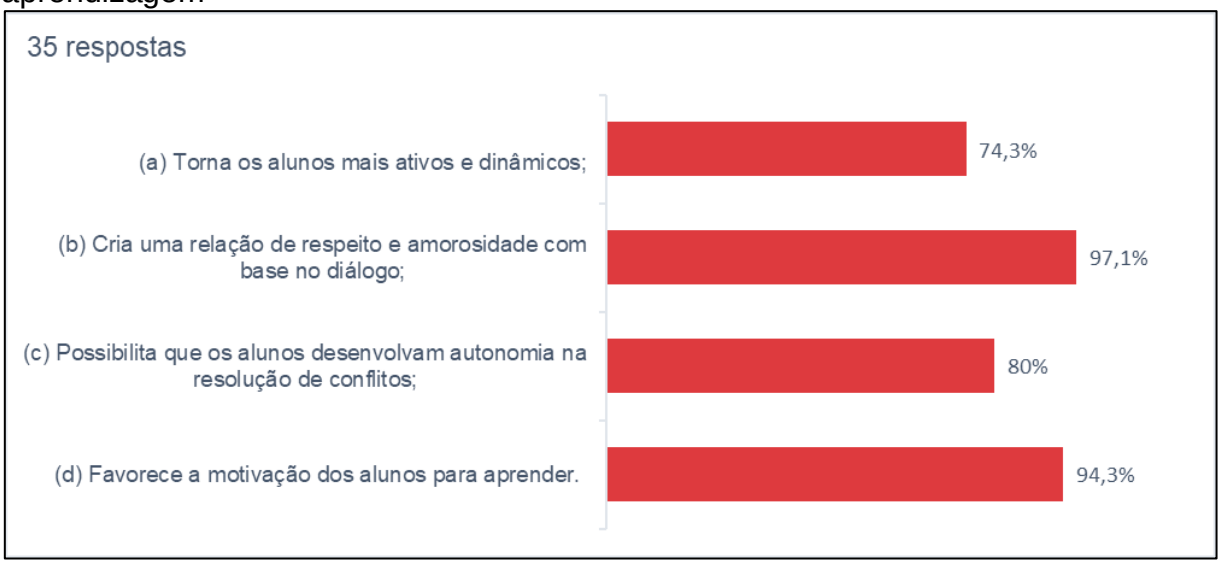
Discordam plenamente na Rede Privada uma pessoa entre 20 e 30 anos, dos Anos Iniciais. Já na Rede Pública duas pessoas nos Anos Iniciais, uma entre 20 e 30 anos e outra na faixa etária de 30 a 40 anos. Ao selecionar essa opção revelam que as três dimensões podem ser contempladas sem que alguma fique em segundo plano.

Não concordam, nem discordam, duas pessoas entre 40 e 50 anos, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma da Rede Privada e outra da Rede Pública. Novamente, destaca-se uma geração de professores apenas.

Neste momento, abordo a questão de número 9: Para você, quais são os benefícios da emoção e da afetividade para convivência e aprendizagem? Obs: Pode assinalar uma ou mais alternativas. Diante disso foram proporcionadas as seguintes

seleções: (a) Torna os alunos mais ativos e dinâmicos; (b) Cria uma relação de respeito e amorosidade com base no diálogo; (c) Possibilita que os alunos desenvolvam autonomia na resolução de conflitos; (d) Favorece a motivação dos alunos para aprender. A evolução gráfica a seguir ilustra as respostas dos participantes da pesquisa:

Figura 5 - Gráfico da resposta à questão 9 - Benefícios da emoção e afetividade na aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Google Formulários.

Tendo em vista a representação, verifica-se como maior benefício da afetividade para a convivência e aprendizagem a criação de uma relação de respeito e amorosidade com base no diálogo com a porcentagem de 97,1%. Logo depois identifica-se como segundo benefício o favorecimento da motivação dos alunos para aprender, diante da proporção de 94,3%. Posicionado como terceiro benefício está a possibilidade de que os alunos desenvolvam autonomia na resolução de conflitos, com 80%. Por fim, apresenta-se, com 74,3%, o benefício de tornar os alunos mais ativos e dinâmicos.

A percepção obtida diante das estimativas é de que a maioria das pessoas vai ao encontro das ideias de Wallon, onde “a afetividade é um domínio funcional, uma das etapas que a criança percorre, a primeira de todas elas. Além de assinalar que o nascimento da afetividade é anterior à inteligência” (ALMEIDA, 1999, p. 42). Logo, os benefícios serão variados, mas uma relação de respeito e amorosidade com base no diálogo resultará em uma motivação elevada nos educandos.

Em outras palavras, como afirma Pereira (1995, p. 39) “Wallon considera a

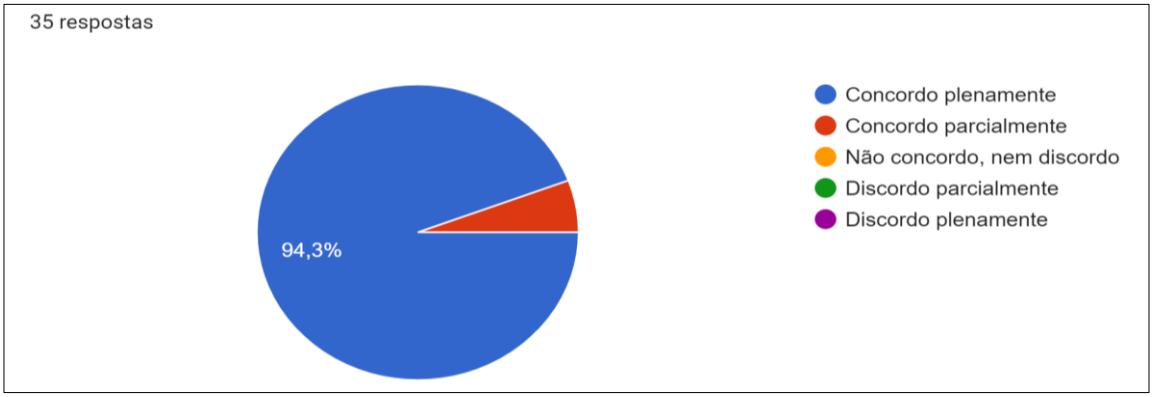
afetividade, o ato motor, o conhecimento e a pessoa os domínios funcionais[7] que compõem as etapas evolutivas", exatamente os pontos evidenciados.

Destaco entre os resultados o que fora elencado como maior benefício da afetividade para a convivência e aprendizagem com a porcentagem de 97,1%, sendo: *a criação de uma relação de respeito e amorosidade com base no diálogo.* Revela-se, portanto, a importância de dois aspectos, respeito e amorosidade, Freire (1996) enfatiza a amorosidade como uma competência necessária nas relações educativas. Como um dever a ser cumprido, parte do papel do professor, também aliado ao zelo e respeito que necessita haver pelo espaço pedagógico e pela relação de docente e educando. Sendo assim, por meio desses aspectos se constrói uma sala de aula com o benefício da aprendizagem, pois o medo do professor é dizimado.

Na ordem, exponho a afirmativa da questão 10: *O vínculo afetivo na prática educativa favorece a motivação dos estudantes.* Em consonância foram sugeridas as seguintes alternativas: *(a) Concordo plenamente; (b) Concordo parcialmente; (c) Não concordo, nem discordo; (d) Discordo parcialmente; (e) Discordo plenamente.*

Com base nisso, conquistou-se o diagrama abaixo:

Figura 6 - Gráfico da resposta à questão 10 - Vínculo afetivo e motivação dos estudantes.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da plataforma Google Formulários.

A afirmação que *o vínculo afetivo na prática educativa favorece a motivação dos estudantes* teve como retorno em maior percentual a opção concordo plenamente, com 94,3%, onde foram nove respondentes dos Anos Finais, sendo oito da Rede Pública e um da Rede Privada, dos Anos Iniciais foram onze da Rede

[7] Domínios funcionais = domínios que englobam funções do conjunto da inteligência-pessoa, apresentando níveis de atividade compostos de atitudes, operações e realizações.

Privada e treze da Rede Pública.

Provocados a refletir diante da afirmação, observa-se que a minoria concorda parcialmente que o vínculo afetivo na prática educativa favorece a motivação do estudante, com 5,7% como resultado, sendo um respondente dos Anos Finais da Rede Pública e outro dos Anos Iniciais da Rede Privada.

Mas, relacionando com a questão de número 7, percebe-se uma contradição, pois todos concordaram plenamente que, uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e amorosidade em sala de aula pode auxiliar na construção do conhecimento. Como se a motivação do estudante fosse gerada pela boa relação, mas não pelo vínculo afetivo.

Cabe mencionar as afirmativas de Stecanela e Castilhos (2014, p. 488), quando dizem que os(as) educadores(as) brasileiros precisam estar atentos às mutações da escola, pois, “torna-se urgente compreender como o tecido social se redesenha a partir de vários aspectos de ordem cultural e social, a horizontalização da autoridade, por exemplo”.

Posteriormente, fora apresentada a questão de número 11 a partir deste enunciado: *Nas obras de Wallon, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.* Em conformidade, é estendida a pergunta: *Diante disso, o que você destacaria como papel da emoção e da afetividade na aprendizagem?*

As narrativas transitaram entre ramificações das três palavras chaves da pergunta. Emoção, afetividade e aprendizagem, portanto, irei abordá-las nas categorias que seguem, ou seja: Aprendizagem significativa - do vínculo afetivo a cognição; Olhar para o Outro; Afetividade e seriedade e; Tipologias das emoções que circulam na sala de aula.

5.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - DO VÍNCULO AFETIVO A COGNIÇÃO

Direta ou indiretamente, os pontos dessa categoria de análise são destaque em algumas narrativas, se entrelaçando e permitindo a retomada desses fatores tão relevantes se tratando da temática desse Trabalho de Conclusão de Curso. Inicialmente, surgem as seguintes narrativas:

> A aprendizagem significativa está ligada às emoções da criança (aluno). Aquilo que ela sente e protagoniza é o que trará sentido para ela. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Nós aprendemos o que nos é significativo, para ter esse princípio é necessário a emoção durante o processo, os afetos e a paixão por aprender. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Entende-se a aprendizagem significativa como a evolução do cognitivo, conforme Wallon (1994 apud ALMEIDA 1999, p. 49) “entre a emoção e a afetividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo”. Almeida (1999) relata que afetividade e inteligência evoluem conforme o desenvolvimento da criança, e quando ocorre essa mutação as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Ainda assim, o vínculo afetivo é essencial de acordo com o que mencionam os colaboradores a seguir:

> Elas criam o vínculo que facilita o processo de ensino e aprendizagem. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> A afetividade, na minha opinião, é imprescindível para que se crie um vínculo entre professor e aluno. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Trata-se da reprodução da ideia de Pereira (1995), o qual discorre sobre o fato de que a afetividade como função acolhe o desenvolvimento de entendimento da realidade que, por sua vez, ultrapassa a emoção e antecede a atividade intelectual que possui como “serviço” analisar, conhecer e explicar. Em continuidade, trago outros relatos:

> Trocas diárias de afeto e amorosidade dentro da sala de aula. O aluno sente confiança faz ele querer aprender sempre mais. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> A afetividade ajuda na confiança do aluno x professor. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Quando um aluno se sente confortável, respeitado e recebe carinho do seu professor, certamente ele irá para a escola mais motivado e também se sentirá mais à vontade para tirar dúvidas, não ficando retraído, mas se sentindo parte fundamental daquela sala. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Nesse sentido também, Almeida (1999, p. 51) relata que “Na obra Walloniana, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. Com base nisso, os participantes demonstram prezar pela confiança do aluno para que ele se sinta confortável no ambiente a fim de evoluir em sua aprendizagem e, para tal êxito, faz-

se necessário o afeto e a amorosidade.

5.5 OLHAR PARA O OUTRO

O olhar para o Outro, trata-se, nesse contexto, do olhar empático que busca compreender alguém emocionalmente, colocar-se no seu lugar. Quatro professores contribuíram com a questão, a partir das seguintes afirmativas:

> Papel empático, compreender que diante de algumas situações de aprendizagem tornam-se as melhores ferramentas. (Anos Finais do Ensino Fundamental).
>
> Empatia, Paciência. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> A empatia gerada através das trocas de afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento humano do aluno. (Anos Finais do Ensino Fundamental).
>
> A simpatia, preocupação e o interesse pelo cotidiano do aluno. (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Em meu entendimento, vale salientar a empatia como ferramenta para o professor utilizar em sala de aula, visando buscar conhecer mais do aluno, interagindo a partir das descobertas sobre o cotidiano, gostos, dificuldades e facilidades no âmbito cognitivo, entre outras questões. Portanto, provoco a reflexão sobre a afirmativa de Pereira (1995, p. 39), a qual está intimamente relacionada a ideia em confronto.

> A primeira forma de afetividade está nas emoções, cujo papel é o de unir os indivíduos entre si por reações orgânicas e íntimas de forma global e indiferenciada. Essa mesma forma de interação dará origem a oposições, desdobramentos e o gradativo surgimento da consciência.

Sob o mesmo olhar acrescento mais uma narrativa:

> Atenção, cuidado, olhar atento, perceber mudanças, valorizar e vibrar pelas conquistas. Dar espaço para o diálogo, para ouvir, um abraço, um olhar, um carinho, uma palavra. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

A mesma complementa as propostas anteriores, encaminhando variadas potencialidades a serem desenvolvidas pelos professores.

5.6 AFETIVIDADE E SERIEDADE

Enquanto isso, um professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental traz a

seguinte narrativa.

> Eu destacaria o bom humor, um professor que chega na aula bem-humorado, alegre, já ganha os seus alunos e a aula desenvolve muito melhor.

Outros professores frisam a importância da seriedade, no sentido de que o afeto tem um limite, pois o mesmo não deve negar o fato de que o aluno precisa se dedicar, organizar e ser responsável com sua própria aprendizagem.

> A efetividade ajuda, mas o discente precisa se esforçar também. (Anos Finais do Ensino Fundamental).
>
> O discente precisa se esforçar também para desenvolver a aprendizagem. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Devemos ter cuidado, porque muitas vezes os alunos "acomodam". (Anos Finais do Ensino Fundamental).

Diante disso, é possível analisar uma preocupação que Freire (1996) já nos trouxe sobre a prática educativa, a qual deve sim ter tanto afetividade como alegria, desde que advinda da seriedade e clareza que a formação científica dos educadores(as) proporciona. Esses são fatores que auxiliam para uma aprendizagem que está em processo mutável constantemente.

Enfatizo também, Almeida (1999, p. 83) que diz: “a inteligência costuma ceder aos caprichos da emoção, pois sempre que esta se exprime, suprime a atividade intelectual e reduz para si todas as disponibilidades do sujeito”. Dizendo de outro modo, é preciso buscar pelo equilíbrio da razão e da seriedade entre a emoção e a afetividade, para não comprometer nem o professor e nem o aluno.

5.7 TIPOLOGIAS DAS EMOÇÕES QUE CIRCULAM NA SALA DE AULA

> As emoções elas podem nos prejudicar se não soubermos lidar com ela, portanto é necessário termos um equilíbrio emocional para podermos aprender. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Essencial para facilitar a comunicação com alunos e compreensão nas atitudes e reações que esboçam em aula. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Sentimentos e atitudes juntos. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Os resultados diante dessas atitudes serão mais significativas para educador e educando. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

> Ambas são alavancas para desenvolver a aprendizagem não importando a idade do educando. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> A emoção seria a condutora á cognição (aprendizagem). (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

As análises das narrativas anteriores, me conduziram à necessidade de reconhecer quais são as emoções que percorrem a sala de aula, conforme a categoria e as possibilidades de reação/ intervenção dos professores diante das emoções que os alunos protagonizam no cotidiano escolar.

No entendimento de Almeida (1999, p. 103),

> A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las, coordená-las.

Em consonância, o ambiente escolar é uma das instâncias sociais na qual os sujeitos situam-se como pessoa completa, ou seja, um sujeito de conhecimento e afeto. Nesse contexto, os agentes sociais presentes na escola precisam respeitar o espaço da emoção do indivíduo em suas atividades e conhecer seu funcionamento. “O professor deve permitir que a emoção se exprima, para o que é essencial entender como ela funciona para não entrar no circuito perverso e, assim dificultar o desenvolvimento emocional da criança” (ALMEIDA, 1999, p 102).

Torna-se importante frisar que a afetividade é um termo abrangente, que abarca os sentimentos que são “estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções das quais se diferenciam nitidamente” (ALMEIDA, 1999, p. 53). Em vista disso, as emoções constituem-se como uma das formas de afetividade, sendo definidas por Almeida (1999) como síndromes de cólera, medo, tristeza, alegria, timidez.

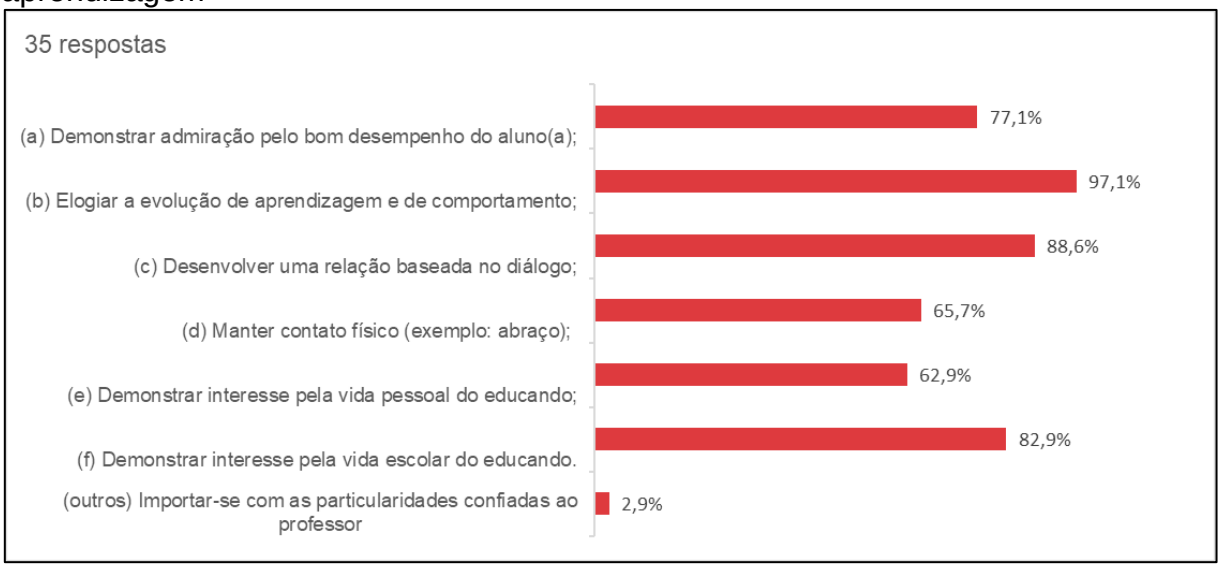
Almeida (1999) oferece sugestões para lidar com essas emoções, que nada mais são do que um modo de expressá-las e representá-las para reduzir as crises emocionais. Quando transforma essa emoção para algo concreto torna-se um mecanismo eficiente para o aluno compreender o que está sentindo. Portanto, o(a) professor(a) pode utilizar técnicas de dramatização, desenho, relato oral e etc.

Ainda, de acordo com o contexto do formulário, apresento a questão *12: Quais são as formas de afeto que você acredita que podem ajudar no aprimoramento da aprendizagem dos seus(suas) alunos(as)? Obs: Pode assinalar uma ou mais*

alternativas. Diante do questionamento havia como opção para resposta: *(a) Demonstrar admiração pelo bom desempenho do aluno(a); (b) Elogiar a evolução de aprendizagem e de comportamento; (c) Desenvolver uma relação baseada no diálogo; (d) Manter contato físico (exemplo: abraço); (e) Demonstrar interesse pela vida pessoal do educando; (f) Demonstrar interesse pela vida escolar do educando.*

Assim sendo, segue o gráfico obtido:

Figura 7 - Gráfico da resposta a questão 12 - Formas de afeto que contribuem para a aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora através plataforma Google Formulários.

Destarte, a forma de afeto que conquistou maior percentual foi elogiar a evolução de aprendizagem e de comportamento, com 97,1%, respectivamente, desenvolver uma relação baseada no diálogo com 88,6%, demonstrar interesse pela vida escolar do educando com 82,9%, demonstrar admiração pelo bom desempenho do aluno(a) com 77,1%, manter contato físico (exemplo: abraço) com 65,7%, demonstrar interesse pela vida pessoal do educando com 62,9% e, por último, importar-se com as particularidades confiadas ao professor, como sugestão de um participante do questionário, obtendo 2,9% no gráfico.

Torna-se inegável o destaque para o afeto em suas múltiplas formas no aprimoramento da aprendizagem. Segundo Almeida (1999, p.105), “a medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes”. E, por conseguinte, o afeto inclui não apenas o toque, mas também o conhecer, ouvir, conversar e admirar a criança.

Por conseguinte, exponho a última questão: *13. O espaço a seguir está*

reservado para você expressar livremente algo que deseje descrever sobre sua experiência docente e que tenha relação com o papel da emoção e da afetividade na aprendizagem das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Das interações dos participantes com essa questão, emergiram outras dimensões de tipologias das emoções, entre as quais posso citar: cólera, medo, tristeza, alegria e timidez.

Sendo essas, as emoções que o professor se depara e reage com atitudes variadas. Entretanto, geralmente revelam-se vulneráveis quanto à sua eficácia, dado que os professores "(...) assumem uma postura que apenas nutre a atividade da emoção". Essa função de nutriente da emoção é constatada pelas diversas atuações no "circuito perverso" (ALMEIDA, 1999, p. 91).

Almeida (1999) revela, à luz da teoria Walloniana sobre as emoções, que ignorar a dramatização da emoção é uma forma de não ser afetado e também de o aluno em questão voltar-se para a razão. Uma professora participante da pesquisa narrou uma eventualidade que vivenciou e que exemplifica muito bem essa dramatização e a resposta diante da atitude de "ignorar" o seu momento de cólera.

> Alunos que se sentem amados e respeitados também respeitam. Tive um aluno com dificuldades em respeitar regras e um dia ele surtou por não saber esperar a sua vez de entrar na brincadeira. Em um primeiro momento chamei a atenção dele, porém percebi que ele estava descontrolado e permiti que ele extravasasse toda a raiva que ele sentia e continuei a brincadeira com o restante da turma. Após alguns minutos ele veio pedir se poderia brincar então expliquei que a maneira como ele tinha agido com os colegas tinha sido desrespeitosa e se ele tinha algo que quisesse falar, que aquele seria o momento. Ele me disse que não entendia por que tinha que esperar tanto para chegar a vez dele, então de forma carinhosa expliquei mais uma vez como funcionava a brincadeira e dei um abraço nele. Nos demais dias que seguiram ele parecia ter se transformado em outra criança. Estava mais calmo e receptivo a cumprir as regras. No dia seguinte sem que eu falasse nada ele veio até mim para pedir desculpas pelo acontecimento do dia anterior. Acredito que respeitar o aluno seja também respeitar seus sentimentos, pois assim como não gosto que me obriguem a me desculpar sem que esteja pronta para isso as crianças também merecem ter seus sentimentos respeitados e o seu tempo de assimilação. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Complementando, Almeida (1999) diz que as atitudes possuem na sua origem a função de representar as emoções. E constantemente,

> A falta de clareza a respeito da ligação existente entre movimento e emoção interfere, muitas vezes, na relação professor-aluno. O professor pode cometer o engano de interpretar expressões de alegria como indisciplina. Esse erro de leitura normalmente o leva a reagir com irritação diante da simples presença de uma criança hipertônica, já que não se encontra preparado para lidar com suas necessidades posturais (ALMEIDA, 1999, p. 91).

Vias muito comuns de expressão da emoção são o choro e o riso, que são

formas externas da emoção “por intermédio de atividades somáticas e autônomas, como expressão facial, lágrimas, palidez, riso”. Já, internamente, “sob forma de alterações viscerais ou vasculares. Esses efeitos confirmam a estreita dependência da emoção em relação a todo sistema postural” (ALMEIDA, 1999, p. 70). Ainda sobre a questão, surgiram narrativas de quando o afeto possibilita identificar caminhos de superação:

> Seja afetuoso e terás sucesso na profissão de ser professor. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Um abraço uma palavra e um carinho falam tudo. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> O aluno sentindo-se mais valorizado. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Não existe aprendizagem sem amor e afetividade. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Tais opiniões abrem “portas” para a vivência relatada.

> Uma das experiências mais marcantes de manter essa relação de afetividade, foi perceber em um aluno a dificuldade na aprendizagem e após diagnóstico médico confirmar que ele tinha dislexia e não problema de visão como os pais acreditavam. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Diante de tal experiência, é valioso ressaltar o afeto possibilitando o caminho de superação que provavelmente ocorreu na vida dessa criança ao identificar qual o motivo de suas dificuldades através do olhar atento do professor. Torna-se irrefutável o fato de que a escola possui papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança, além do desenvolvimento da aprendizagem. Pois, como meio social, é um ambiente diferente da família.

Sendo assim, Stecanela (2018) aborda que na relação pedagógica o anseio pelo diálogo se revela como princípio e método. E trata esses dois pontos como necessários na escola contemporânea, afinal o diálogo é parte da dimensão socializadora da escola, tanto individual como coletiva. Dois professores complementam a temática com seus relatos.

> Busco sempre conquistar cada um dos meus estudantes, ter um olhar diferenciado, e ouvi-los, pois, isso contribui muito na aprendizagem e traz retornos positivos na sua participação nas aulas e atividades, pois o professor passa ser uma boa referência e exemplo para ele. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> Assunto de grande relevância a ser praticado em sala de aula. Considero a amorosidade e dialogicidade características essenciais para professores que optam por trabalhar com crianças. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

As narrativas apontam a escuta e o diálogo na dimensão horizontal, onde não está potencializada a autoridade do professor sobre o aluno, mas na existência de uma dinâmica de afetividade e amorosidade, num sentido positivo e atual.

Em suma, “o papel do educador não pode ser reduzido a algo imutável. Não posso dizer: “Este é o papel do educador”. Ele é histórico, social, em outros termos, não está inserido na natureza do ser educador” (GADOTTI et al., 1986, p. 64). No entendimento de Gadotti (1986) uma política revolucionária implica em ouvir e falar. Por isso, as relações em sala de aula e as competências do professor vem se modificando continuamente.

No que tange ao afeto, Almeida (1999, p. 108) reitera que “Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem”. Observei também que a relação pedagógica foi trazida no aspecto das responsabilidade para além da relação pedagógica tradicional.

> Cada aluno tem uma realidade familiar, muitas vezes, a afetividade completa uma busca que não tem no ambiente familiar, mas sempre lembrando que a aprendizagem caminha junto. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).
>
> O Professor muitas vezes é o único ser amoroso na vida de algumas crianças. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Nesses casos, compreende-se o professor como agente social com responsabilidade para além da tríade que compõe a relação pedagógica a qual, de acordo com Stecanela (2016, p. 347), em uma dimensão clássica, é composta pelo professor, aluno e conhecimento. Mas, em uma dimensão contemporânea, a relação pedagógica integra outros elementos, como o diálogo e a pesquisa, entre outros.

No contexto atual, a tríade se reconfigura, pois além do desenvolvimento intelectual, encontra-se entre docente e educando o desenvolvimento afetivo, pois na escola contemporânea compreende-se a pessoa completa. Além da dimensão cognitiva, contempla as “dimensões atitudinais e procedimentais, isto é, o trabalho com os valores e com as normas de convívio social, oportunizado pelo exercício permanente da cidadania” (STECANELA, 2016, p. 347 e 348).

Em uma outra vertente visualizou-se os rótulos - profecias autorealizáveis:

> Eu acredito que o papel do professor está totalmente ligado com a afetividade, eu busco essa relação com os meus alunos e até agora tem dado super certo. Inclusive alunos que para outros professores eram considerados “ruins”, comigo eram ótimos, rendiam, faziam as atividades, se

> comportavam, por causa da relação de amizade que nós tínhamos. (Anos Finais do Ensino Fundamental).
>
> Já tive alunos em sala de aula que receberam rótulos de outros professores, mas não deixei isso me influenciar. Aos poucos, fui me aproximando dele, conversando, dando atenção e carinho e aquele aluno cheio de rótulos, nunca fez parte dele. Conheci um aluno que ninguém nunca conseguiu ver e isso não tem preço que pague. (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

Conforme os relatos dos professores participantes da pesquisa, percebe-se que, infelizmente ainda existe a rotulação de alunos nas escolas atribuída pelos próprios docentes. Muitas vezes, não se atentam ao fato de que, conforme Ferraz e Ristum (2012), os rótulos se enquadram como violência psicológica, emocional e moral. “A violência seja física ou psicológica, praticada contra a criança traz danos consideráveis a uma dimensão subjetiva que é a autoestima” (FERRAZ e RISTUM; 2012, p. 106).

Nesse sentido, o ambiente escolar se revela como meio social importante para o desenvolvimento da autoestima das crianças. Desse modo, compreendo essa pauta relevante para ser tratada nas escolas, para que os professores que praticam a rotulação obtenham essa informação e analisem suas atitudes. Além de sugerir como temática para outros trabalhos, seja dissertação, tese, trabalho acadêmico, projeto de pesquisa, relatório técnico-científico, ou artigo científico.

Agregando ao presente trabalho, incluí a nuvem de palavras destacadas através das escritas dos participantes da pesquisa, a fim de elucidar visualmente.

Figura 8 - Nuvem de palavras das narrativas produzidas a partir das questões abertas.

Fonte: elaborado pela autora

6. APRESENTAÇÃO DA COMPOSIÇÃO: CONCLUSÕES

> Para o próprio autor, ao observar as reações e considerações sobre suas obras, acredito que não basta criar a obra e guardá-la; ela deve acontecer, ser apresentada estar nas interações humanas (PEREIRA, 1995, p. 51).

Encerro essa composição, repleta de notas musicais, partituras e trilhas sonoras, apresentando a obra. Compartilhando as conclusões que inicialmente surgiram pela dúvida: Conviver por meio da afetividade e emoção contribui para a aprendizagem? Questão acompanhada pelo objetivo de investigar o papel da emoção e da afetividade na aprendizagem de crianças nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, considerando o conviver através do diálogo e amorosidade.

Ao iniciar a busca por autores que abordassem o assunto, encontrei Henri Wallon, Humberto Maturana e Paulo Freire. Através da leitura de seus escritos obtive a compreensão de três conceitos, da emoção, afetividade e aprendizagem.

Henri Wallon, por meio de sua teoria psicogenética da aprendizagem, configura a dimensão afetiva como conceito fundamental, a partir de uma teoria da emoção. Sendo emoção (ferramenta de sobrevivência), sentimento e paixão ramificações da afetividade. Além de abordar a formação da pessoa completa a qual passa pela afetividade como base orgânica transformando-se em demonstrações sociais.

Para Humberto Maturana, a biologia das emoções no aprender trata-se do ser humano em sua constituição da união do emocional com o racional através do amor como regente.

E Paulo Freire, com sua teoria da ação dialógica, aborda a afetividade como algo de que o professor não deve temer em expressá-la, destacando que não há necessidade de uma separação radical entre seriedade docente e afetividade. Freire defende que só há compreensibilidade na dialogicidade, ou seja, na comunicação. Dito isso, é visível que a hipótese de que “a emoção e a afetividade contribuem para uma aprendizagem significativa e, como consequência, os alunos tornam-se mais ativos e dinâmicos”, pode ser considerada comprovada.

Já no processo metodológico, houve a necessidade de utilizar as ferramentas tecnológicas que temos à disposição devido ao cenário de pandemia mundial. Desse modo, o isolamento social foi respeitado através da formulação de um questionário

digital quanti-qualitativo. E, através dele, obteve-se a tabulação e análise dos dados, os quais permitiram, mediante a contribuição de professores que já atuaram ou atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, resultados que compõem essa apresentação “musical”.

Ao longo das notas musicais, dos músicos participantes da pesquisa, percebeu-se que ainda há, no contexto educacional, a falta de informação a respeito da afetividade e da importância da emoção na aprendizagem sendo que, em uma dimensão contemporânea, a relação pedagógica integra desenvolvimento intelectual e afetivo entre docente e educando, pois, na escola contemporânea, compreende-se a formação integral da pessoa.

Ao olhar para a amorosidade, o diálogo e o respeito em sala de aula, conclui-se que a escola possui papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança, além do desenvolvimento da aprendizagem, sendo necessário a escuta e o diálogo na dimensão horizontal. Dessa forma, o estudante irá sentir-se seguro no ambiente escolar e, ao escutá-lo, o professor desenvolve empatia pelo mesmo. Consequentemente, a autoestima do educando se constrói positivamente por meio de uma relação (dimensão atitudinal do conteúdo) de confiança onde não está potencializada a postura autoritária do professor e nem a rotulação sobre o aluno.

Destaca-se, na relação pedagógica, a afetividade como anterior à inteligência, e o amor se revela como peça central advinda da emoção, evidenciando-se como fenômeno de interação para a cognição e para as relações sociais, para além de expressar o contágio que a amorosidade alcança nas pessoas, indicando o despertar do espírito de cooperação. Reconhece-se, portanto, como corroborada a hipótese de que “uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e amorosidade em sala de aula coopera para o desenvolvimento de uma aprendizagem afetiva e em alunos autônomos para resolução de conflitos”.

Verificou-se também que a maioria dos colaboradores da pesquisa, independente de idade, compreendem a dimensão atitudinal dos conteúdos como algo importante e que precisa ser considerada no papel do educador. Porém, é inegável que as outras dimensões também exigem atenção do professor do Ensino Fundamental. Ainda assim, a hipótese inicial de que “o professor tem dado maior ênfase às dimensões conceituais e procedimentais, pois necessita cumprir o currículo escolar, e que deixam as dimensões atitudinais em segundo plano”, também é corroborada.

Ao analisar os benefícios da emoção e da afetividade no conviver e na aprendizagem, percebeu-se que os mesmos variam com proporções altas entre as opções sugeridas no questionário aplicado. Todavia, a motivação elevada nos educandos se destacou entre todas as opções escolhidas pelos professores participantes da pesquisa. Sendo assim, a hipótese que afirma que “o vínculo afetivo na prática educativa favorece a constituição de alunos motivados” constata-se como presente nas concepções dos professores, embora possa ter ocorrido uma confusão entre a forma como a motivação do estudante é gerada, sendo analisado que pode ser pela boa relação, mas não pelo vínculo afetivo.

Como potencialidades a serem desenvolvidas pelos professores foram identificadas: atenção, cuidado, perceber mudanças e permanecer em mudanças, identificar causas de dificuldades, valorizar e vibrar pelas conquistas dos alunos. Além disso, dar espaço para o diálogo, para ouvir, dar um abraço, um olhar, um carinho, uma palavra de incentivo. E, ainda, reconhecer as emoções de cólera, medo, tristeza, alegria e timidez que percorrem a sala de aula, reagindo/ intervindo de modo que o aluno em questão volte-se para a razão.

Ou seja, a pesquisa contribui para o campo educacional, especialmente ao nível do Ensino Fundamental, na compreensão de que as ações humanas seguem as nossas emoções. Portanto, faz-se necessário dar a devida importância ao campo afetivo além do cognitivo, pois ambos evoluem juntos, inclusive em suas formas de manifestação por parte do professor e do aluno. Sendo assim, a relação pedagógica contemporânea exige responsabilidade e empatia do professor no afeto, diálogo e no respeito em sala de aula, para que o aluno sinta-se seguro no ambiente escolar.

Nesse sentido, estão os quatro pilares da educação para o século XXI, segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), órgão da ONU (Organização das Nações Unidas), a qual tem como propósito disseminar a paz através da Educação, Cultura e Comunicação. Portanto, o principal objetivo da Educação é direcioná-la no mundo, proporcionando diretrizes para que o conhecimento promova efetivamente o desenvolvimento humano.

Isto significa que a educação, em qualquer lugar do mundo, deve ter como estratégia principal oportunizar o desenvolvimento pleno para todos os indivíduos, sendo necessário o equilíbrio entre os quatro pilares da educação, que são: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Conviver e Aprender a Ser. Através deste Trabalho de Conclusão de Curso evidencia-se a importância da dimensão do

Aprender a Ser e Aprender a Conviver, no sentido de aceitar-se e respeitar-se para que o indivíduo possa, ao colocar-se no lugar do outro, contribuir para um espírito colaborativo, permitindo o vínculo afetivo por meio do respeito. Dois aspectos totalmente relacionados à formação integral do indivíduo.

Diante da trajetória protagonizada até aqui percebo a necessidade de uma prática educativa alegre e de afetividade desde que advinda da seriedade e clareza que a formação científica nos prepara durante a graduação. Levarei comigo esses ensinamentos, enquanto futura pedagoga e profissional da educação, me atentando ao indivíduo como um ser emocional e intelectual. Dessa forma encerro “o que trabalhei na mente, passo para o concreto, na execução” (PEREIRA, 1995, p. 49).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula/ Ana Rita Silva Almeida**. - Campinas, SP:Papirus, 1999. - (Coleção Papirus Educação).

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2006. (Revista Didática Sistêmica. V.4). ISSN 1809-3108. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1219/515. Acesso em: 01, abr. 2020.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Editora UFPR. Curitiba: Educar, 2010. (n. 36, p. 21-38). Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf. Acesso em: 25 ,mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade / Paulo Freire**. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1967. Disponível em:http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 08, abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa / Paulo Freire.** - São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação.** [S. l.] Revista Mosaico, 2015. (v. 8, n. 2, p. 173-182). Disponível em: http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/download/4424/2546. Acesso em: 04, maio. 2020.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; RISTUM, Marilena. **A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem.** São Paulo. Psicol. educ. no.34. Jun. 2012. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100007. Acesso em: 04, jul. 2020.

GADOTTI et al. **Pedagogia: diálogo e conflito / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães**. 2 ed. - São Paulo: Cortez-Autores Associados 1986.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** São Paulo. RAE - Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em:https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

LYOTARD, J.-F. **O pós-moderno.** Tradução de Ricardo Correia Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MORAES, Cineri Fachin. **Juventudes do século XXI e o cotidiano do ensino médio no Rio Grande do Sul: por entre as dobras do Seminário Integrado. Doutorado Acadêmico em Educação** - Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul/ RS - Brasil, 2019. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4910/Tese%20Cineri%20Fachin%20Moraes.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10, jun. 2020.

MATURANA, Humberto. **O que é Ensinar? O que é um Professor?** [S. l.] Comitê Paulista para a Década da Cultura da Paz - Um programa da UNESCO. 1990. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/Maturana2.htm. Acesso em: 02, abr. 2020.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política / Humberto Maturana.** - Belo Horizonte: UFMG, 2002. Disponível em:http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Emo%C3%A7%C3%B5es-e-Linguagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-na-Pol%C3%ADtica.pdf. Acesso em:02, abr. 2020.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia / Humberto R. Maturana, Gerda Verden-Zoller**; tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. - São Paulo: Palas Athena, 2004.

PEREIRA, Dulce Krock Rodrigues. **Inteligência Expressiva: a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon / Dulce Krock Rodrigues Pereira.** São Paulo: Summus, 1995.

NETO, Otávio Cruz et al. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação.** Ouro Preto - Minas Gerais, 2002.

SILVA, Alberto Barbosa. **A pedagogia dialógica de Paulo Freire e as contribuições da programação neurolinguística: uma reflexão sobre o papel da comunicação na Educação.** João Pessoa: PB, 2006. Disponível em:http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4302/1/FPF_PTPF_01_0950.pdf. Acesso em: 08, abr. 2020.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: **Os quatro pilares da "educação pós-moderna".** Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Grupo Paidéia. 2008.

STECANELA, Nilda. **O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.** PUCRS ESCOLA DE HUMANIDADES. Porto Alegre, 2016. Disponível em:http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997. Acesso em: 30, jul. 2020.

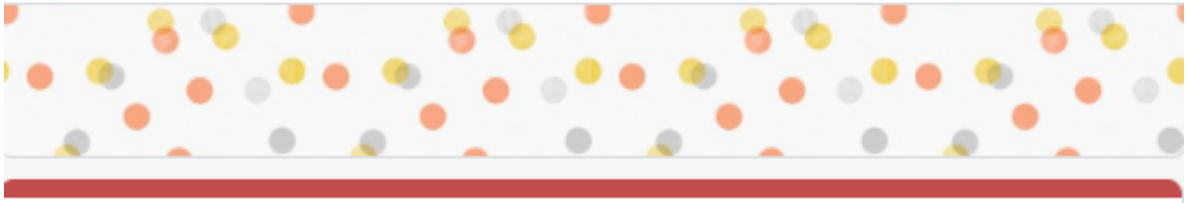
STECANELA, Nilda. **A coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar.** Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/ RS - Brasil, 2018.

STECANELA, Nilda. CASTILHOS, Mariana Selbach. **Escola como objeto de problematização e seu entendimento dinâmico. Programa de Pós-graduação em Educação.** Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul/RS - Brasil, 2014.

STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARTE 1



Pesquisa de TCC - Amorosidade e dialogicidade no conviver: O papel da emoção e da afetividade na aprendizagem da criança do Ensino Fundamental

Prezados(as) Professores(as)!

Sou estudante do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul e estou desenvolvendo uma pesquisa de TCC sobre o papel da emoção e da afetividade na aprendizagem e convivência das crianças dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Gostaria de contar com sua experiência e colaboração nas respostas às perguntas deste questionário e desde já agradeço sua disponibilidade.
Esclareço que o projeto que o origina tem objetivo acadêmico, portanto, as informações prestadas aqui são sigilosas e seu anonimato será preservado.
Destaco que não existe resposta certa ou errada, o propósito é apenas conhecer sua opinião sobre o papel da emoção e da afetividade na aprendizagem e convivência das crianças da educação básica.
Os resultados da pesquisa serão apresentados na forma de monografia. Ao final do questionário, há um espaço reservado para inserir seu e-mail caso queira receber informações sobre os mesmos.

Você vai levar de 5 a 10 minutos para responder.
Obrigada pela sua participação!

Karlani Machado - Aluna do Curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul
Profª Drª Nilda Stecanela - Orientadora

*Obrigatório

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARTE 2

1. Sexo *

- ○ Masculino
- ○ Feminino

2. Idade *

Escolher

3. Quais são as suas formações? Obs: Pode assinalar uma ou mais alternativas. *

- ☐ Ensino Médio Curso de Magistério
- ☐ Ensino Médio Regular
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Ensino Superior em andamento
- ☐ Licenciatura
- ☐ Outro: _____

3 a. Caso tenha assinalado " Licenciatura" ou "Outro", utilize este espaço para descrever qual a licenciatura, e qual outra formação você possui (exemplo: especialização):

Sua resposta

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARTE 3

4. Em qual dos níveis abaixo você atua ou atuou? Obs: caso tenha atuado nos dois níveis apresentados, considere aquele em que teve maior carga horária. *

- ◯ Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- ◯ Anos Finais do Ensino Fundamental

4 a. Você é professor titular da turma? Atua em alguma disciplina apenas? Se sim, qual? Obs: Se atua em mais de uma disciplina, indicar aquela que possui maior carga horária. *

Sua resposta

5. Em qual das redes de ensino você atua ou atuou? Considere a rede em que atuou nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental. Obs: Caso tenha atuado nas duas redes apresentadas, considere aquela que teve maior carga horária. *

- ◯ Púbica
- ◯ Privada

6. Você já ouviu falar ou leu sobre afetividade e emoção na aprendizagem? *

- ◯ Apenas uma vez
- ◯ Sim, várias vezes
- ◯ Nunca

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARTE 4

7. Uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e amorosidade em sala de aula pode auxiliar na construção do conhecimento. *

- ○ Concordo
- ○ Indiferente
- ○ Discordo

7 a. Justifique sua resposta

Sua resposta

8. As demandas conceituais e procedimentais a cumprir no currículo escolar deixam em segundo plano as demandas atitudinais. *

- ○ Concordo plenamente
- ○ Concordo parcialmente
- ○ Não concordo, nem discordo
- ○ Discordo parcialmente
- ○ Discordo plenamente

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARTE 5

9. Para você, quais são os benefícios da emoção e da afetividade para convivência e aprendizagem? Obs: Pode assinalar uma ou mais alternativas. *

- [ ] Torna os alunos mais ativos e dinâmicos
- [ ] Cria uma relação de respeito e amorosidade com base no diálogo
- [ ] Possibilita que os alunos desenvolvam autonomia na resolução de conflitos
- [ ] Favorece a motivação dos alunos para aprender
- [ ] Outro: _____

10. O vínculo afetivo na prática educativa favorece a motivação dos estudantes. *

- ( ) Concordo plenamente
- ( ) Concordo parcialmente
- ( ) Não concordo, nem discordo
- ( ) Discordo parcialmente
- ( ) Discordo plenamente

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARTE 6

11.

Nas obras de Wallon, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Diante disso, o que você destacaria como papel da emoção e da afetividade na aprendizagem? *

Sua resposta

12. Quais são as formas de afeto que você acredita que podem ajudar no aprimoramento da aprendizagem dos seus(suas) alunos(as)? Obs: Pode assinalar uma ou mais alternativas. *

- [ ] Demonstrar admiração pelo bom desempenho do aluno(a)
- [ ] Elogiar a evolução de aprendizagem e de comportamento
- [ ] Desenvolver uma relação baseada no diálogo
- [ ] Manter contato físico (exemplo: abraço)
- [ ] Demonstrar interesse pela vida pessoal do educando
- [ ] Demonstrar interesse pela vida escolar do educando
- [ ] Outro:

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PARTE 7

13. O espaço a seguir está reservado para você expressar livremente algo que deseje descrever sobre sua experiência docente e que tenha relação com o papel da emoção e da afetividade na aprendizagem das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Sua resposta

14. Este espaço está reservado para inserir seu email caso queira receber uma cópia dessa produção.

Sua resposta

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Ucs.br. Denunciar abuso

Google Formulários