

Luiz Síveres
Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Organizadores

Diálogo: Um processo educativo



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
2018

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Revisão:

Capa / Diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DÍÁLOGO: um processo educativo / Luiz Síveres; Ivar César Oliveira de Vasconcelos (Orgs.) - Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.
184 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-23-7

Universidade Católica de Brasília. Unesco. Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Educação – Brasil. 2. Pedagogia. 3. Inclusão Educacional. 4. Relação entre Aluno Escola. 5. Diálogos formativos. 6. Diálogos pedagógicos. I. Síveres, Luiz; Vasconcelos, Ivar César Oliveira de. II. Título.

CDU: 37.06

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|--------------------------------|-------|
| 1. Educação: Diálogo | 37.06 |
| 2. Contatos Humanos: Pedagogia | 37.06 |

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

DIALOGANDO SOBRE AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Luiz Síveres¹⁶
Rosa Jussara Bonfim Silva¹⁷
José Ivan Lopes¹⁸

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir e relacionar a importância da afetividade e da interação nas relações educativas. O texto aborda a problemática da influência da afetividade e suas implicações no processo de interação entre educador e educando. A teorização do estudo toma como base de reflexão Wallon (1968; 1978), com o devido destaque para os conceitos de afetividade e o ser humano como realidade organicamente social; Vygotsky (1994; 2007; 2016), especificamente no que se refere à subjetividade e ao processo de interação; e, por fim, o problema da intencionalidade educativa na perspectiva da fenomenologia de Husserl (2001).

16 Pós-Doutor em Educação e Psicologia (PUC/SP). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCB/DF). E-mail: luiz.siveres@catolica.edu.br.

17 Doutoranda em Educação (UCB). E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br.

18 Mestre em Ciências da Religião (UCMG). Diretor Acadêmico da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: diretoria@finom.edu.br.

A relevância da observação e da escolha dos sujeitos participantes da pesquisa realizada traz presente a sintonia entre o que se busca de si no outro e do outro em si. As professoras entrevistadas contribuíram por meio das experiências vividas em sala de aula. O trilhar metodológico trouxe primeiramente o situar os sujeitos da pesquisa, que são professoras alfabetizadoras. A segunda fase buscou as posições dos pesquisados acerca da temática. Um terceiro desafio foi evitar o distanciamento entre posições teóricas, posições discursivas e recurso da pesquisa. E, finalmente, materializar as entrevistas, buscando um diálogo entre os relatos solitários.

Assim, a pesquisa apresenta narrativas de professoras, que foram reunidas com o objetivo de refletir e despertar nos educadores, pelo menos em parte, o valor da afetividade e da interação para a consolidação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Para discutir as possíveis relações entre intencionalidade educativa, afetividade e interação no espaço escolar, o estudo tomou como base de análise as contribuições de professoras alfabetizadoras da rede municipal de João Pinheiro, município situado no noroeste de Minas Gerais.

A abordagem metodológica embasou-se na pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2016), tendo como método a entrevista semiestruturada, que buscou compreender como estas experiências podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças. O trilhar metodológico trouxe à luz as particularidades vivenciadas pelos docentes na relação educador e educando dentro de um determinado cenário sociocultural, e ampliou-se sobre as questões da intencionalidade educativa que dizem respeito ao conjunto de estratégias de ensino, finalizando com a possibilidade da afetividade estreitar os laços entre o saber e o aprender.

A problemática apresentada foi categorizada e baseou-se na conceituação do afeto, da interação entre afetividade e relações educativas e seu impacto ou não, no processo de ensino e aprendizagem. O procedimento de coleta e análise de dados baseou-se na análise de discurso de Foucault (1986, p.56): “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas”. Para o autor, as narrativas discursivas constituem uma experiência vivencial, que se configura na escuta ativa e interativa.

Os principais conceitos de Wallon, Vygotsky e Husserl

Wallon define o ser humano como organicamente social. Para este teórico, a criança evidencia uma relação de dependência com o adulto, dessa maneira, a construção de significados vai se formando gradativamente por meio de uma relação dialética entre o eu e o outro. Ou seja, para o autor (1978, p.32), “[...] a criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto”.

Nota-se na teoria walloniana que alguns conceitos estão intercalados e em constante movimento. Os conceitos fisiológicos e afetivos como referencial para a construção da individualidade, e a linguagem e a representação como aquisição gradual do conhecimento. De acordo com Wallon (1978), as emoções são manifestações subjetivas, mas alicerçadas pelo organismo. O autor estabelece um vínculo indissociável entre sujeito, corpo e ambiente. Portanto, a afetividade se desenvolve dentro de um processo de amadurecimento orgânico, social e cultural.

Vygotsky define o ser humano como ser social, em que o desenvolvimento do pensamento se forma e transforma por meio da relação com o outro. Para o autor (2007, p. 139), “[...] o pensamento orientado é consciente, isto é, prossegue objetivos presentes no espírito de quem pensa”. Portanto, o desenvolvimento humano é um ato social a passar obrigatoriamente pelo desenvolvimento da pessoa que, por sua vez, evolui a partir das experiências com o meio cultural e social.

De acordo com Vygotsky (2007), o pensamento e a linguagem são indissociáveis no processo de interação entre os sujeitos. E estas funções ocorrem progressivamente com o amadurecimento do conhecimento que, por sua vez, ocorre por meio da relação homem/mundo, relação que é mediada pela linguagem e por sua carga cultural.

Na perspectiva de Husserl (2000), a razão caracteriza-se por ser o valor maior para o ser humano. A pessoa é identificada e se realiza pela racionalidade. Ao analisar a possibilidade do conhecimento e as formas para elaborá-lo, o autor analisa a questão e reconhece que os sentimentos, por sua vez, são a resposta mais eficaz quando se refere ao problema do conhecimento, pois eles são a via que leva à verdade do conhecimento. Desta forma, razão, conhecimento e sentimento se complementam numa relação mútua de interdependência.

Por meio da fenomenologia, o pensador alemão possibilita a união das propostas de Wallon e Vygotsky. Nela o autor enfatiza a relevância do questionamento acerca do conhecimento tanto físico, quanto psíquico. Haja vista que para ele o ato de conhecer é um mistério que muda constantemente e se adequa ao novo. Husserl (2000, p. 51) é enfático ao questionar: “[...] como se pode estabelecer a crítica do conhecimento?”.

Nesse sentido, torna-se relevante inquietar-se com o saber natural e estático, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem, aliado à intencionalidade pedagógica, deve trazer a reflexão para o campo do como e aonde o processo educativo deseja chegar por meio da somatória de situações entre educador e educando.

Ao propor a chamada fenomenologia, Husserl, por sua vez, passou a influenciar o pensamento, tanto na perspectiva filosófica quanto científica e educacional. Na verdade, a maior contribuição do filósofo alemão se dá quando da sua ruptura com o chamado objetivismo, a saber, com a tendência científica e filosófica orientada para a reflexão puramente objetiva e promotora do distanciamento da vertente humanista. Dessa forma, Husserl indica outra via possível para a ciência e para a educação.

A proposta de Husserl (2002, p.88) toma como referência a forma pela qual ele mesmo define o ser humano e descreve suas especificidades: “[...] desde Sócrates, a reflexão toma por tema o homem em sua humanidade específica, o homem como pessoa, como sujeito concreto, construtor de sua história e da história da humanidade”. Desta forma, ao considerar o chamado “mundo da vida”, o referido filósofo retoma um conceito relevante, e que é avaliado por ele como uma reflexão de primeira grandeza. Por essa razão, o autor propõe a verdadeira humanização da educação e retoma o conceito que revela a sua compreensão antropológica, uma vez que destaca o que considera valores essenciais do ser humano.

Para a educação especificamente, a fenomenologia de Husserl (2001) apresenta contribuições inestimáveis, pois, nessa linha de pensamento, ele compreende a educação como formação, o que significa dizer que o seu papel vai além da simples instrumentalização. Esta última considera o ato de ensinar como algo mecânico, que prioriza a memorização e a reprodução de ideias ou conceitos de forma impessoal e objetiva, descaracterizando a educação enquanto ato humano.

A formação, por sua vez, é uma atividade eminentemente humana, marcada pela capacidade de exercício da criatividade e da liberdade; para tanto, utiliza-se da sensibilidade, da criticidade e da autonomia humana. Para Husserl, a formação se assemelha à *paideia* grega, ou seja, à educação que resgata o sentido da vida, da criatividade humana e da cultura.

O pensamento de Husserl une as propostas de Wallon e Vygotsky. O primeiro aspecto relevante que identifica o pensamento de Husserl como elo de ligação é a própria concepção de fenômeno, por meio do qual ele explica o ser humano e a sua capacidade de gerar conhecimento e de se relacionar com o outro numa construção humanizadora. Em segundo lugar, do ponto de vista do filósofo alemão, é evidenciado a urgente necessidade de utilizar-se dos elementos da afetividade e da interação na prática educacional, tendo em vista o resgate do verdadeiro sentido da educação como prática formativa da identidade humana, conforme aponta Fernandes (2011, p. 38): “[...] ensinar é uma relação que se dá por causa, isto é, por amor, da aprendizagem. É uma relação entre aprendizes: entre alguém que, na maturação da experiência do aprender, de repente, se tornou mestre e alguém que ama, quer, busca o aprender”.

A construção da relação interpessoal entre educador e educando

De La Taille, Oliveira e Dantas, (1992, p. 44) enfatizam que “A palavra carrega a ideia, como o gesto carrega a intenção”. Partindo dessa reflexão, a construção da relação interpessoal pode ser entendida como um processo de mediação entre os sujeitos por meio de elementos sociais e culturais. Conforme aponta a educadora 3: “Através da afetividade o trabalho do professor ganha êxito, a conquista dos seus objetivos são todos alcançados”. Neste sentido, a reflexão metodológica por meio da pesquisa qualitativa sobre o processo de ensino e aprendizagem desempenha, desempenha um papel crucial na medida em que possibilita o processo de desenvolvimento humano, na medida em que dá voz aos participantes.

Observe-se as inferências da educadora 1: “O professor deve ter uma postura de facilitador para o ensino e aprendizagem, do contrário ele bloqueia o

desenvolvimento do aluno, deve visar à construção do cidadão em todos os seus direitos e deveres. Assim, seu trabalho deve ser afetivo e de qualidade”. Nesta análise é possível identificar a prática docente como o meio de construir direitos e deveres, o que afasta as possibilidades de uma aproximação afetiva e cooperativa. No discurso analisado impera o consumismo de diretrizes curriculares, como afirma Husserl (2000, p. 5): “Desenvolveremos as nossas meditações dum modo cartesiano, como filósofos que principiam pelos fundamentos mais radicais”. O modelo cartesiano das escolas evidencia a aplicação mecânica da prática pedagógica.

Por outro lado, é possível perceber nas narrativas, discursos que facilitam a conciliação entre conhecimentos teóricos e interação docente, influenciados pela afetividade, conforme aponta a educadora 4: “Refletir sobre as necessidades de cada criança, conhecer e proporcionar-lhe uma relação afetiva, comunicativa no seu processo de ensino e aprendizagem”. A reflexão sobre as aprendizagens da prática por meio da afetividade como fio condutor da interação entre educadores e educando, é reforçada pela análise da educadora 5, ao afirmar que é relevante “Colocar-se à disposição dos seus alunos, na posição de facilitador da aprendizagem”.

É inegável o impacto da relação educador e educando no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, os discursos das educadoras apontam que o processo de mediação pedagógica é fundamental na relação que se estabelece entre educador e educando. Este delinear é evidenciado pela narrativa da educadora 8: “O educador é o mediador do saber, ele deve ser flexível e aberto à mudança, o mesmo deve trabalhar de acordo com a realidade dos alunos de forma que a construção do saber seja edificada de forma atrativa”.

O mesmo é sugerido pela educadora 9: “O professor tem um papel de mediador na construção do conhecimento do educando, ele indica a ponte cabendo ao aluno atravessar ou não”. Essa mediação pedagógica requer um movimento de aproximação, o que é reforçado pelo conceito de interação de Vygotsky (1994), ou seja, a convivência e vivência educacional deve proporcionar um alinhamento entre educador e educando.

O saber evidenciado pela educadora 6 aponta que “O professor é aquele que conduz ao aluno, cativando para um bom relacionamento, sendo exemplo

para o aluno no futuro”. Nessa mesma linha de pensamento, Husserl (2000, p. 59), afirma que “as variações deixam de ser variações daquilo que se intenciona no pensamento”, ou seja, os saberes, a afetividade e a intencionalidade educativa têm relação direta entre o processo de aprendizagem e a condução das estratégias de ensino.

De acordo com Wallon (1978), o processo educacional deve perceber a criança em sua totalidade, como ser ativo, concreto e social. Nessa linha, a percepção da educadora 3 indica que “A insegurança às vezes faz com que o aluno deixe de esclarecer várias dúvidas no seu processo de aprendizagem, o professor muitas vezes impõe suas regras e não dá significância aos sentimentos do aluno”. A partir do exposto, é possível identificar que a afetividade deveria estar presente em todas as esferas do processo educativo, podendo interferir positiva ou negativamente na aquisição da aprendizagem.

As postulações de De La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 33) elucidam que “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”. Nesta reflexão parece estar conectada a abordagem da educadora 4, quando refere: “Podemos torná-los seres incompletos e necessitados de diálogo durante o relacionamento profissional, afetivo e emocional”.

Identifica-se claramente nos discursos das educadoras que a mediação pedagógica é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos dentro das salas de aula, o que vem confirmado pela educadora 1: “A falta de afeto pode bloquear o ensino e aprendizagem; a escola é a continuação do lar, por isso não pode estar limitada em fornecer somente conhecimento conceitual, a afetividade é importantíssima para que o aluno se sinta seguro para desenvolver seu aprendizado”.

No entendimento de Vygotsky, Luria e Leontiev (2016, p. 161), “[...] o conceito de consciência é tão central, quanto à concepção das relações entre afeto e intelecto”. Deve-se, no entanto, sintetizar que as complexidades das relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem, podem caracterizar ou descaracterizar as possibilidades de uma educação que preze pelo desenvolvimento humano.

As contribuições da afetividade na relação educador e educando

Wallon (1978, p. 91) considera que “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem”. Em consonância com o autor, a educadora 1 elucida “São bem claros os benefícios. A criança tem mais interesse, pois percebe carinho e proteção, assim o educador consegue êxito no resultado final”. É possível verificar a consonância também na narrativa da educadora 4: “Facilita a convivência entre ambos, respeitando e interagindo de forma objetiva dentro do espaço escolar e social”. As contribuições das educadoras concentram-se nesta categoria, a forte carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre educadores e educandos. Configuram situações que são percebidas pelos olhares, linguagem verbal e não verbal, contatos, proximidade e distanciamento.

A teoria de Wallon (1978) serve como instrumento para a reflexão pedagógica dentro da narrativa da educadora 5: “Traz mais facilidade de concentração, compreensão, socialização e desempenho escolar”. A reflexão suscita a necessidade de aliar prática pedagógica dentro do universo da criança, tanto no campo afetivo quanto cognitivo e social, o que é evidenciado pela educadora 8: “Os benefícios são grandes, uma vez que esta relação facilita o ensino, transmitindo segurança para ambos. Cria-se um elo entre o saber e o aprender”. Enfatizado pelo autor, o processo de ensino e aprendizagem deve integrar à sua prática e aos seus objetivos duas dimensões: a social e a individual.

Vygotsky (1994, p. 75) afirma que “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”. Dentro desta perspectiva, a educadora 4 apresenta a seguinte reflexão: “É revestido pelos ensinamentos e aprendizagem, as crianças têm livre arbítrio quanto ao uso do diálogo no espaço escolar”. Já a educadora 1 salienta: “Minha relação com os meus alunos é bastante eficaz, procuro sempre estar mais próxima possível das crianças, percebo que elas também demonstram muito carinho comigo e tem confiança”.

Amparada em Cavalcante e Góis (2015), a educação deve favorecer o fortalecimento dos vínculos entre as pessoas. Nas reflexões da educadora 9, a mesma reforça: “O amor nos permite desenvolver todas as atividades e é a ponte

que nos liga ao outro, transmitindo segurança e sensatez suficiente para conduzir o ensino aprendizagem”. Ao trazer a questão de relação educador e educando, a educadora 5 afirma: “Ótima! Com muito diálogo, carinho, afeto e limites a serem seguidos”.

Portanto, é possível identificar que os discursos dos educadores sugerem que a relação educador e educando constitui um espaço significativo dentro do processo de aprendizagem, haja vista que as relações interpessoais implicam em um enorme poder de impacto afetivo tanto nos educadores quanto nos educandos, podendo ser positivo ou negativo, dependendo da forma de como essas interações são vivenciadas. Nesta linha de reflexão, Vygotsky (1994) enfatiza que a boa aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento intrínseco e extrínseco.

Síveres (2016, p.19) sugere que a compreensão do diálogo tenha como lócus “[...] uma dimensão individual, comunitária e social”. Assim, o diálogo é um meio primordial em um ambiente escolar comprometido com uma educação humanizadora, o que só poderá se concretizar através de um projeto pedagógico que tome como responsabilidade o desenvolvimento humano e perceba as complexidades inerentes nos espaços educacionais.

A partir das reflexões da educadora 8, a presença do diálogo é manifestada pela seguinte narrativa: “Acredito que minha relação com a turma é muito boa, pois o diálogo é parte cotidiana do meu fazer pedagógico, trazendo a realidade do conteúdo para bem próximo deles, uma vez que a educação não é engessada, muito menos está pronta e acabada”. É possível visualizar na reflexão da educadora a construção de uma instituição educativa que promova a democracia, a cidadania e efetivamente a proximidade entre os sujeitos por meio do diálogo.

Relaciono-me de forma tranquila e equilibrada, permito que o aluno construa seu próprio aprendizado de forma crítica e segura. Atuo com responsabilidade e paixão, certa do que faço. Tenho uma proposta pedagógica de desconstrução da realidade dada, onde o aluno é levado a ler nas entrelinhas, ou seja, “o que não está escrito”, o que o outro fez questão de não deixar óbvio. O diálogo é essencial dentro da sala de aula. (Educadora 9).

A contribuição da educadora 9 sugere que é necessário um maior esforço

entre o saber falar e ouvir, diminuindo a distância entre simetria e assimetria, observando os saberes dos educandos, não subjugando o espaço social e cultural em que a escola está inserida. De certa forma, isso também é reforçado pela educadora 7: “Muito boa, eu trato meus alunos como gostaria que meus filhos fossem tratados na escola pelos professores”. As narrativas são recriadas a partir da reflexão de Freire (1999, p.77): “A capacidade de aprender, não é apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a”.

De acordo com Foucault (1986, p.135), “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. Este sentido está expresso na fala da educadora 6: “É muito boa, pois sei dar carinho e respeito na hora certa, sendo assim, temos um bom relacionamento”. Ou seja, as narrativas se entrelaçam e se configuram em expressões de sentido e de significado dentro do fenômeno social, educacional e subjetivo.

Deve-se destacar que as entrevistas trouxeram um forte direcionamento sobre a necessidade de pensar a afetividade e as relações de interatividade no processo de ensino e aprendizagem, como meio norteador para a constituição do sujeito e da aquisição do conhecimento. Cria-se, assim, conforme entendem Fernandes e Coêlho (2013), uma possibilidade do despertar para a convivência nas salas de aula.

A definição do afeto e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem

Ao definir o afeto, o princípio deste sentimento é a expressão da emoção que surge durante toda a vida, e, durante o processo de ensino e aprendizagem, há uma sintonia entre a emoção e a cognição. Neste sentido, essas manifestações interferem no processo de interação entre educador e educando. Conforme, podemos identificar na narrativa da educadora 1: “A afetividade a meu ver contribui bastante no ensino e aprendizagem, sendo uma postura que facilita e estimula este processo”. A narrativa da professora enfatiza as concepções de De

La Taille, Oliveira e Dantas (1992) sobre a afetividade, pois percebemos que os autores apresentam uma sintonia com relação aos conceitos essenciais do fenômeno afetividade. Ambos tomam como norte a concepção de desenvolvimento humano na perspectiva dos âmbitos emocionais, orgânicos, culturais e sociais. Dessa forma é possível compreender fatores como interação e complementaridade entre o pensamento de Wallon e de Vygotsky na linha da afetividade.

De La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.86) defendem que “[...] a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”. A reflexão da educadora 2 parece conectar com essa convicção do autor, quando considera: “Afeto é um sentimento de carinho, amor, amizade. Esse sentimento é muito importante no processo de aprendizagem, pois, para ensinar o professor tem que ter amor ao que faz”. Neste sentido, os discursos denotam a relevância da temática proposta para o desenvolvimento da aprendizagem.

A definição da palavra afeto a meu ver são sentimentos ligados à expressão de carinho, amor que proporciona segurança a pessoa que está sempre presente na sua convivência diária. A relação desse sentimento no processo ensino aprendizagem contribui positivamente no desenvolvimento educacional e aprendizagem da criança. (Educadora 4).

Dentro deste viés reflexivo da fenomenologia que permeia o espaço educativo, a inferência da educadora 4 contribui no sentido de apontar que a afetividade é um sentimento de afeição, carinho que se tem por algo ou alguém. E que a afetividade tem um papel fundamental no processo ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos as contribuições das educadoras, e entrelaçarmos os sentidos e os significados das narrativas, é possível perceber a necessidade de saber gerir situações que ocorrem na relação educador e educando, atentar para uma prática pedagógica humanizada, compreendendo os limites individuais e as contribuições coletivas. Essa compreensão também se evidencia no pensar da educadora 6: “Para mim o afeto e o carinho são fundamentais, e, ao mesmo tempo o respeito entre ambos, pois só assim é possível obter uma aprendizagem significativa”.

A aquisição do conhecimento é uma relação cíclica entre os sujeitos. Como

assevera Vygotsky (1994, p. 24), “[...] a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. Este pensamento também transparece na abordagem da educadora 8: “Afeto é um sentimento que anda lado a lado com o amor. Tal sentimento é de suma importância não só no aprendizado, mas para toda a vida, quando não há afeto, carinho e amor pelo que faz, não existe ensino favorável que possa possibilitar novas aprendizagens”. Nessa relação, tanto educador quanto educando tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações devem privilegiar a palavra como um gesto de intencionalidade educativa.

Na percepção da educadora 9, “Afeto é um sentimento que movimenta não só a vida pessoal. O afeto está intrinsicamente relacionado e interligado ao processo de ensino e aprendizagem. Sem amor, seria impossível o desenvolvimento humano”. A educadora destaca a relevância da disposição em valorizar o outro em suas singularidades, por meio do afeto e da interação entre educador e educando.

Neste sentido, o estudo finaliza com a fala da educadora 7: “Afeto é uma forma de carinho e demonstração de amor. Se não houver amor no que fazemos, a qualidade da aprendizagem de nossos alunos não será boa”. É possível perceber nas contribuições das educadoras que as relações que se estabelecem entre educador e educando estão fortemente marcadas pela afetividade, ou seja, tais relações, conforme compreende Wallon (1968), não envolvem somente aspectos cognitivos, mas a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa.

Conclusão

Analisando os achados deste estudo à luz do quadro teórico que o fundamentou, destacamos a estreita ligação entre a afetividade e o aprendizado, pois aquela é identificada como fio condutor da relação educador e educando, o que se fundamenta na intencionalidade educacional, em harmonia com o individual e o coletivo.

As questões propostas no estudo sugerem uma reflexão acerca da afetividade e da interação como conectores entre educadores e educandos. Neste sentido, os

escritos sugerem que todos os seres humanos são formados pela emoção e pela razão, e que é necessário perceber que somos um movimento que sente e pensa, e que essas duas dimensões se fundem e se separam constantemente, e mesmo separadas, influenciam a formação da personalidade.

Entender os fenômenos emocionais e racionais da humanidade é inquietar-se diante do que está aparentemente explicado. É perceber e interpretar essa dualidade de possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais, em que educandos e educadores se fundem em uma sintonia educacional, que não agrega apenas informação, mas conhecimento e sabedoria.

Em suma, na perspectiva das educadoras ouvidas e do arcabouço teórico, o estudo buscou a reflexão sobre a interação, a afetividade e a intencionalidade educacional, como possibilidade de estimulação da capacidade de ensino e aprendizagem, e de um contínuo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social entre educadores e educandos.

Referências

CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. **Educação Biocêntrica**: Ciência, arte, mística, amor e transformação. CDH. Fortaleza, 2015.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FERNANDES, M. A. **À clareira do ser**: da fenomenologia da intencionalidade à abertura da existência. Teresópolis/RJ: Daimon, 2011.

FERNANDES, M. A. Skholê: O sentido fundante da escola. In: COÊLHO, I. M. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

_____. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. Madras, 2001.

_____. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introdução e Trad. Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Summus editorial, 1992.

SÍVERES, L. **Diálogo**: um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D' Água, 2007.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone Editora, 2016.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.