



UFC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JOANA VIDAL PINHEIRO

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE PARA A
FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA**

**FORTALEZA
2017**

JOANA VIDAL PINHEIRO

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE PARA A
FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana

FORTALEZA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P72a Pinheiro, Joana Vidal.
Afetividade na Educação Infantil : uma possibilidade para a formação integral da criança / Joana Vidal Pinheiro. – 2017.
64 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.
1. Afetividade . 2. Educação Infantil. 3. Relação docente- discente . I. Título.

CDD 370

JOANA VIDAL PINHEIRO

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE PARA A
FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA**

Esta monografia foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Graduação em Pedagogia, certificado pela Universidade do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^ª. Ms. Carla Poennia Gadelha Soares
Aluna do doutorado em Educação - UFC

Prof^ª. Ma. Michele Gonçalves Romcy Torres
Aluna do doutorado em Educação - UFC

Prof^ª. Especialista Sheila Maria Muniz
Aluna do mestrado em Educação - UFC

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos.
Ao meu amado irmão Roberto (*in memoriam*)
que me ensinou que podemos chegar lá, que é
possível realizarmos nossos sonhos, que nada
é capaz de nos deter.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, que me conduziu em cada passo dessa caminhada, que me sustentou quando não tinha mais forças e, em nenhum momento, deixou-me desistir. À Nossa Senhora, minha mãe e rainha, pela sua intercessão em cada momento dessa trajetória.

Aos meus pais, Maria do Socorro Vidal de Ataíde e José Almeida Pinheiro, a quem devo tudo que sou, pois não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui e, em cada passo que eu dava, sempre estiveram do meu lado a me apoiar e amar.

Aos meus irmãos, José Almeida Pinheiro Filho e Maria Eliza Vidal de Ataíde, por me apoiarem em minhas escolhas e confiarem na minha capacidade de realizar esse sonho. Ao meu irmão Roberto Edilano Vidal de Ataíde (*in memoriam*), que me ensinou a acreditar que eu poderia sim realizar os meus sonhos, assim como ele batalhou e realizou o seu.

À minha sobrinha linda, Vitória Aparecida de Ataíde Fernandes, que me motiva, a cada dia, a ser uma excelente pedagoga e que, com seu carinho, repõe todas as forças que preciso para continuar.

À minha querida orientadora Tania Vicente Viana, que me acompanhou em cada momento dessa escrita, que, durante esses seis meses, foi muito mais que minha orientadora, foi amiga, foi confidente, foi psicóloga. E, com toda sua paciência e carinho, não me deixou desistir nos momentos de desespero.

Às grandes amigas que fiz na universidade e quero levar para vida inteira, Jessany Terto Coelho e Caroline Ribeiro Oliveira, por todo o apoio que me deram durante esse período de escrita do TCC e por todos os momentos que compartilhamos juntas durante esses 3 anos e meio de faculdade. A amizade de vocês é muito importante para mim.

À minha amiga-irmã, Ariane do Nascimento Batista, que pacientemente aguentou meu desespero, meu cansaço, meu estresse durante todo esse percurso e que sempre tinha uma palavra de incentivo para me fazer acreditar que tudo daria certo.

À *pro* Socorro Ribeiro, *pro* Karol Calixto e *pro* Juliana Mendes, que carinhosamente aceitaram participar de minha pesquisa e, com todo afeto e prontidão, não mediram esforços para me ajudar a concluir esse trabalho.

A todos os verdadeiros educadores que passaram por minha vida, desde a escola até a faculdade, pois deixaram marcas eternas em mim e me fizeram acreditar na Educação.

Enfim, todos vocês são muito especiais para mim e, sem a ajuda de cada um, eu não teria conseguido chegar até aqui. Vocês ficarão eternamente marcados em meu coração. Muito obrigada por tudo.

Crianças aprendem mais quando gostam do professor e quando sabem que o professor gosta delas.

Gordon Neufeld

RESUMO

A afetividade, embora não muito valorizada no âmbito educacional, possui relação intrínseca com a aprendizagem, sendo a cognição e o afeto aspectos indissociáveis e de suma importância para o desenvolvimento infantil. Por isso, a relação que se estabelece entre docentes e discentes (professor e crianças, no caso da Educação Infantil) é de grande importância e significado para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, é a partir de verdadeiras relações afetivas que as crianças vivenciarão a construção de seus conhecimentos, visto que elas, mais do que os jovens e adultos, precisam desse vínculo afetivo junto ao seu professor para que se sintam acolhidas e respeitadas no ambiente de ensino e assim desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem (ALENCASTRO, 2009; GUIOGOTO, 2001; PIAGET, 2001; VYGOTSK, 2000; WALLON, 2007). Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a influência da afetividade na relação docente-discente na Educação Infantil, segundo a perspectiva do educador. Especificamente, buscou-se: i) conhecer as características afetivas da relação docente-discente na Educação Infantil, ii) investigar a influência da afetividade nessa relação em prol da aprendizagem e iii) coletar sugestões para a melhoria dessa relação nesse nível de ensino. Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada em uma escola privada do município de Fortaleza, CE, na forma de um estudo de caso. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. A amostra foi intencional e composta por: i) uma professora da Educação Infantil que trabalha na escola visitada ii) a coordenadora pedagógica da mesma instituição; iii) a diretora da escola visitada. Os resultados revelaram quão grande é a influência da relação docente-discente na vida das crianças, podendo trazer inúmeros benefícios ou malefícios para as mesmas, dependendo de como ocorre essa relação. Se for baseada na afetividade, proporcionará benefícios que vão além da aprendizagem e da vida escolar da criança, mas, se for uma relação ríspida, de desrespeito, de afastamento do professor em relação às crianças poderá deixar marcas negativas durante toda a vida do discente. Indicaram também que, para essa relação ocorrer de modo afetivo, é necessário o empenho não só dos professores, mas de toda comunidade escolar, seja coordenador, diretor, pais e demais funcionários da instituição. As sugestões dadas para a melhoria dessa relação educador-educando apontam para mudanças na Educação desde a nível nacional, com mudanças políticas, até questões mais internas, como a valorização da afetividade dentro das relações e vínculos estabelecidos na instituição, uma vez que não se consegue trabalhar a afetividade sozinho, assim como só se conseguirá oferecer afeto se esse profissional estiver bem emocionalmente e, para isso, ele precisa ser respeitado e valorizado em seu ambiente de trabalho, assim como deve ser visto como um ser humano, que precisa ser acolhido e compreendido e não como uma máquina que deve produzir mais e melhor a cada dia.

Palavras – Chave: Afetividade. Educação Infantil. Relação docente-discente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 UMA REFLEXÃO INTERACIONISTA SOBRE A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO	12
2.1 Afetividade e Cognição segundo Piaget	13
2.2 Afetividade e Cognição segundo Vygotsky	18
2.3 Afetividade e Cognição segundo Wallon	20
3 A RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
4 METODOLOGIA	33
4.1 Pesquisa Qualitativa	33
4.2 Estudo de Caso	34
4.3 Entrevista	35
4.4 Análise de conteúdo	36
4.5 Coleta de dados	37
4.5.1 Amostra.....	38
4.5.2 Caracterização dos Sujeitos.....	38
4.5.3 Caracterização da Escola.....	39
4.5.4 Instrumentos.....	40
4.6 Análise dos Dados	40
5 ANÁLISE DOS DADOS	41
6 CONCLUSÃO	54
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	58

1 INTRODUÇÃO

O interesse por estudar o tema desta monografia, a saber: a influência da afetividade na relação docente-discente na Educação Infantil, surgiu de inquietações e vivências percebidas ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica, nas quais fui percebendo e comparando a influência da afetividade na relação professor-aluno. Como desde muito nova já sabia que queria ser professora, passei toda a minha vida escolar observando meus professores, sua relação com a turma e a relação da turma com eles. Conversava muito com meus docentes e, mediante essas conversas e observações fui percebendo a presença de vínculos afetivos nas relações professor-aluno e, mais ainda, percebendo que esses vínculos poderiam afetar positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Ao estudar a disciplina de Psicologia, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), deparei-me com a psicogênese da pessoa completa de Henry Wallon e pude compreender que meus pensamentos, até então baseados no senso comum e na empiria, tinham uma fundamentação científica, o que me motivou a estudar mais sobre o assunto. A cada nova descoberta, mais certeza eu tinha da importância deste tema na Educação. E, após a realização do estágio na Educação Infantil, pude compreender o quão importante é a presença da afetividade nessa etapa da Educação Básica.

No estágio obrigatório em Educação Infantil, tive a oportunidade de perceber como as crianças necessitam da criação de vínculos afetivos com seu professor, uma vez que pude observar, na mesma instituição, a presença de uma professora bem afetiva com sua turma e de outra que não demonstrava muitas atitudes de carinho. No decorrer do semestre que lá estive, era notável a diferença de como as crianças de ambas as salas se envolviam nas atividades, sendo que as crianças da professora que demonstrava afetividade se envolviam mais nas atividades, interagiam melhor com a turma e apresentam poucas rejeições à permanência na instituição e/ou nas atividades. Já com a outra professora, os resultados foram bem diferentes, como, por exemplo, a permanência das crianças nas atividades propostas era algo forçado, havendo sempre interrupções e momentos de pausa pela professora para pedir que as crianças se sentassem, ou escutassem o que ela estava falando. Foi igualmente percebida, em vários momentos, a recusa das crianças em realizar alguma atividade proposta pela educadora ou mesmo em permanecer na instituição.

Na sociedade em que vivemos, na qual a busca por maiores e melhores resultados quantitativos se expressa de modo demasiado, as escolas de modo geral e as instituições de Educação Infantil de modo específico supervalorizam os aspectos intelectuais e cognitivos em detrimento dos demais, de maneira que a afetividade é ainda desvalorizada, e mesmo desprezada.

Muitos discriminam e desconsideram o valor da afetividade na escola, uma vez que a relação existente entre afetividade e aprendizagem ainda é bastante desconhecida do público. Convém esclarecer, porém, que essa relação revela que a afetividade é intrínseca à aprendizagem, como também é algo inerente ao processo de desenvolvimento psicológico da criança. Diante disso, ela se torna essencial às práticas pedagógicas da Educação Infantil. A fim de assegurar uma abordagem afetiva do ensino às crianças, a legislação educacional se refere à necessidade de proporcionar vivências afetivas dentro das instituições de Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), por exemplo, no artigo 29 do seu segundo capítulo, expõe que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, no que diz respeito aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Assim sendo, a Educação Infantil tem por função trabalhar a afetividade na criança, ressaltando que esta também contribui para a formação da moral e dos aspectos intelectuais do aprendiz.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), por sua vez, afirma que a Educação Infantil deve ser ambiente propício para estabelecer vínculos afetivos e de troca entre adultos e crianças, fortalecendo a autoestima do discente e ampliando aos poucos suas possibilidades de comunicação e interação social. Logo: “O diálogo afetivo que se estabelece com o adulto, caracterizado pelo toque corporal, pelas modulações da voz, por expressões cada vez mais cheias de sentido, constitui-se em espaço privilegiado de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 21).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil exibem, em seu artigo 8º, inciso II, que as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem assegurar “[...] a indivisibilidade entre as dimensões expressivo-motora, **afetiva**, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, grifo nosso).

A afetividade é necessária à aprendizagem e possui uma importância grandiosa no que se refere ao desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, público-alvo da Educação Infantil.

Urge, então, conscientizar os professores dessa etapa da Educação Básica de que não basta se preparar teoricamente, com uma excelente formação acadêmica, é preciso desenvolver e cultivar a sensibilidade e os vínculos afetivos junto às crianças, para que se sintam valorizadas e respeitadas em seu ambiente de aprendizado.

Diante do exposto, o presente trabalho objetivou, de modo geral, compreender a influência da afetividade na relação docente-discente na Educação Infantil, segundo a perspectiva do educador. Especificamente, buscou-se: i) conhecer as características afetivas da relação docente-discente na Educação Infantil; ii) investigar a influência da afetividade nessa relação em prol da aprendizagem e iii) coletar sugestões para a melhoria dessa relação nesse nível de ensino.

A base teórica que norteou esse estudo foram as reflexões dos estudiosos que defendem uma perspectiva interacionista no desenvolvimento psicológico da criança, a saber: Piaget, Vygotsky e Wallon (PIAGET, 2001; VYGOTSKY 2000; WALLON, 2007).

O trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro, são abordadas as concepções de Piaget, Vygotsky e Wallon para esclarecer a relação entre afetividade e cognição. Alguns conceitos básicos de cada um dos três autores serão explicitados, tais como as fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky e o conceito de psicogênese da pessoa completa de Wallon, assim como sua proposta de classificação dos estágios de desenvolvimento. Paralelamente, será destacada a relação entre afetividade e cognição realizada por esses estudiosos

O segundo capítulo explora a afetividade na relação docente-discente, elucidando a influência da mesma no processo de ensino-aprendizagem. Explica, também, a necessidade dos ambientes escolares conferirem ênfase e valorização aos processos afetivos, com os consequentes benefícios que uma saudável relação educador-educando pode proporcionar ao desenvolvimento infantil e à vida das crianças.

No terceiro capítulo, será abordada a metodologia utilizada para a pesquisa de campo, a qual é de cunho qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, que foi realizada junto a uma professora da Educação Infantil, a uma coordenadora pedagógica e a uma diretora de uma escola privada do Município de Fortaleza, CE.

O quarto e último capítulo é destinado à análise dos dados coletados pelas entrevistas realizadas no estudo de caso em questão, em que foi desenvolvida uma análise de conteúdo.

2 UMA REFLEXÃO INTERACIONISTA SOBRE A AFETIVIDADE E A COGNIÇÃO

A afetividade e o estudo das emoções eram considerados algo supérfluo, marginal, não científico e, por isso, durante muito tempo, não se estudava ou se interessava pela influência afetiva na nossa vida. Somente a partir da década de 1970, quando surgiram estudos empíricos e teóricos que aceitaram os estados internos como variáveis explicativas do comportamento, é que esse pensamento começou a mudar (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Hoje, entende-se que a afetividade possui grande importância na nossa vida. Porém, no desenvolvimento infantil, esta possui um papel ainda mais significativo. A criança, mais do que a pessoa adulta, necessita e utiliza-se da afetividade para se relacionar com o mundo e assim desenvolver suas capacidades (NUNES, 2011; WALLON, 2007).

A criança, ao nascer, não sabe falar ou mesmo expressar seus sentimentos, dores e/ou vontades, por isso utiliza-se do choro, a expressão mais primitiva de afetividade, para se comunicar com os adultos a sua volta. É a primeira forma de ligação entre a criança e o meio social. Assim inicia-se sua jornada como sujeito do conhecimento.

Há, portanto, uma importância da afetividade no desenvolvimento infantil, pois sem o seu aperfeiçoamento, a criança não poderia estabelecer uma ligação efetiva com o meio no qual está inserida. Consequentemente, não conseguiria desenvolver nenhuma de suas capacidades, nem mesmo a cognitiva, que guarda uma estreita relação com a afetividade, sendo ambas consideradas interdependentes (PIAGET, 2001).

Entretanto, ainda é comum no nosso meio a presença de educadores que se utilizam da concepção teórica tradicionalista, na qual a criança pode ser dividida em duas partes: a cognitiva e a afetiva. São assim trabalhadas separadamente e sem qualquer ligação de uma com a outra. Isso pode ser considerado um erro grotesco, uma vez que “a cognição exerce papel de importância no desenvolvimento psicológico, evoluindo com a experiência ou ação do sujeito ao meio. Contudo, sem os aspectos afetivos, seria incompleta” (OLIVEIRA, 2016, p. 13).

Nessa perspectiva, é interessante considerar alguns pressupostos que envolvem a relação entre afetividade e cognição. O primeiro deles é que ambos os aspectos (cognitivos e afetivos) são diferentes em natureza, mas indissociáveis na conduta da criança, ou seja, não existe uma conduta exclusivamente afetiva e/ou cognitiva. O segundo pressuposto afirma que a afetividade interfere constantemente no funcionamento da inteligência, estimulando-o ou desmotivando-o, acelerando-o ou atrasando-o. E o terceiro e último pressuposto, porém não

menos importante, refere-se ao fato de a afetividade constituir o elemento enérgico para as condutas (SOUZA, 2003).

Saltini (1997) enfatiza que a afetividade é fundamental no desenvolvimento da inteligência, visto que a motivação nasce dela e, somente por meio da motivação, é que se busca o conhecimento e assim se desenvolve a inteligência. Logo, a afetividade é considerada a base de toda atividade psíquica e intelectual. “Seria impossível entender o desenvolvimento da inteligência sem um desenvolvimento integrado e convergente cada vez maior de nossos interesses e amores por aquilo que olhamos, tocamos e que nos alimenta a curiosidade” (SALTINI, 1997, p. 52).

Nesse sentido, Piaget, Vygotsky e Wallon, conhecidos no âmbito educacional sobretudo por sua reflexão interacionista sobre a inteligência, também concedem um valor primordial à afetividade no desenvolvimento infantil, estabelecendo uma relação entre esta e a cognição. Os estudos interacionistas em Psicologia defendem uma interdependência entre o organismo e o ambiente, que proporcionam a construção de conhecimentos. Isso não ocorre de maneira passiva, mas a partir da ação do sujeito no meio (NUNES; SILVEIRA, 2008).

Com base na visão interacionista dos três pesquisadores citados acima, cuja concepção de educando é a de um sujeito ativo, analisaremos, a seguir, as concepções de cada um desses estudiosos, individualmente, assinalando a relação estabelecida entre cognição e afetividade.

2.1 Afetividade e Cognição segundo Piaget

Jean Piaget nasceu em 1896 em Neuchâtel, na Suíça. Em 1916, formou-se bacharel em Ciências Naturais e, dois anos depois, tornou-se doutor em Biologia. Posteriormente cursou Psicologia e investigou o campo da Epistemologia. Aos 30 anos, já era conhecido por estudos sobre Psicologia e tornou-se professor da Universidade de Genebra. Em 1950, fundou um centro de referência sobre Epistemologia, em Genebra. Em 1980, faleceu. Sua abordagem teórica recebeu o nome de *Epistemologia Genética*, devido a sua preocupação com a gênese do conhecimento humano (OLIVEIRA, 2016).

Piaget (1896-1980) dedicou-se a entender como é possível construir o conhecimento e, para esse propósito, estudou, a partir do modelo clínico¹, como as crianças desenvolvem noções fundamentais do conhecimento lógico, demarcando assim diferentes níveis cognitivos durante o desenvolvimento, divididos em quatro fases.

A primeira fase é chamada de *Sensório Motora*, a qual se inicia no nascimento e segue até por volta dos dois anos de idade. Nessa fase, muitas e extraordinárias mudanças ocorrem no desenvolvimento mental da criança. No decorrer dos primeiros 18 meses de vida, a criança vive uma verdadeira Revolução Copérnica², passando de uma indiferenciação total eu-outro para uma posterior diferenciação, caracterizada pela construção de categorias de objeto, espaço, tempo e causalidade (PIAGET, 2001).

Por volta dos nove meses de vida, a criança do sensório-motor começa a procurar os objetos que saem do seu campo de percepção, o que Piaget chama de *permanência do objeto*. Isto é, antes desse período, a criança não associa a existência de um objeto quando ele se encontra longe do seu campo de visão, somente quando o vê, ela o percebe e considera a sua existência. Porém, a partir dos nove meses, a criança começa a construir a noção da existência desses objetos mesmo quando fora de sua zona de percepção visual.

No início da fase sensório-motora, ocorre a predominância dos impulsos instintivos: a afetividade, nesse momento, é caracterizada por emoções primitivas, mais relacionadas ao estado fisiológico, tais como o medo. “Os psicanalistas chamaram de narcisismo a este estágio elementar da afetividade, mas é preciso compreender que é um narcisismo sem Narciso, isto é, sem a consciência pessoal propriamente dita” (PIAGET, 2001, p. 23). No que se refere ao desenvolvimento moral³, nessa fase há a predominância da *anomia*, ou seja, o bebê não tem noção da existência de regras a serem seguidas.

A segunda fase, que ocorre por volta dos 2 aos 7 anos de idade, é denominada *Pré-Operacional*, na qual ocorre o desenvolvimento da fala e do pensamento, promovendo a transição da inteligência do aspecto motor para o mental.

¹ O método clínico utilizado por Jean Piaget consistia em investigar a gênese do conhecimento construído pelo sujeito em suas relações com o meio, a partir da interação do sujeito. Os métodos utilizados são a entrevista e a observação das respostas e ações do sujeito de forma interativa com o pesquisador (PEREIRA, 2014).

² O termo Revolução Copérnica é referente à teoria heliocêntrica de Copérnico, que se baseia na ideia de que a Terra não é o centro do Universo, da mesma forma que a criança no final de seu período sensório motor começa a se colocar como um elemento entre outros no universo que está construindo pouco a pouco e não mais se coloca como o centro, trazendo tudo para si (PIAGET, 2001).

³ PIAGET, J. O julgamento moral da criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Porém esse pensamento ainda não é racional, uma vez que essa fase é anterior à razão e orienta-se pela percepção. É assim um pensamento caracterizado como mágico ou intuitivo, limitado pela percepção e pelo egocentrismo, marcado por irreversibilidade e rigidez.

Segundo Piaget (2001) egocentrismo é a incapacidade da criança de considerar um ponto de vista diverso do seu, uma vez que essa fase é caracterizada pela indiferenciação eu-outro. E, a irreversibilidade é a incapacidade da criança pequena de fazer o caminho de volta para a situação inicial.

Também são atributos do pensamento dessa fase o animismo, o artificialismo e o finalismo. O *animismo* é a tendência que as crianças apresentam de conceder vida aos objetos inanimados. O *finalismo* se caracteriza pela necessidade de uma explicação finalista para todos os fenômenos, inclusive os fortuitos. E o *artificialismo* é a crença de que todas as coisas foram fabricadas, mesmo as rochas, as nuvens, tudo foi construído artificialmente por alguém (PIAGET, 2001).

Do ponto de vista da afetividade, nesse período, “[...] segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito, dentre outros) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios” (PIAGET, 2001, p. 24). No que diz respeito ao desenvolvimento moral, observa-se a *heteronomia*, a qual se distingue pela relação unilateral entre a criança e o adulto, isto é, pelo temor do adulto que impõe as regras (por causa desse temor, obedece). É o que se chama moral de submissão, ou seja, a criança segue as regras não por considerá-las aceitáveis e corretas, mas, pelo fato de temerem o adulto, obedecem por submissão. Por exemplo, é normal as crianças desobedecerem às regras quando estão sozinhas, pois consideram que, se não há a presença de um adulto, que é o responsável por tal regra, não há problema em quebrá-la. Nessa fase, há também a compreensão perceptiva de justiça, em que não se considera a intenção dos fatos, mas o que sua percepção lhe mostra como sendo mais grave.

A fase chamada de *Operatória Concreta*, que ocorre por volta dos 7 anos de idade e se prolonga até os 11-12 anos, caracteriza-se por um pensamento operatório, reversível, com noção de conservação ou invariância, porém limitado a objetos e situações reais. Nessa fase, há o desaparecimento do egocentrismo e uma tendência à socialização. Segundo Piaget (2001), o pensamento operatório se diferencia pelo agir com a razão. Reversibilidade é a capacidade de voltar mentalmente ao ponto de partida de um pensamento e a noção de

conservação e invariância é a concepção de que os objetos continuam sendo iguais a si mesmos, apesar de mudanças perceptivas aparentes.

No âmbito afetivo, o respeito mútuo prevalece e com isso surge o sentimento de justiça. “Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los” (PIAGET, 2001, p. 41).

Em relação ao desenvolvimento moral, verifica-se a *autonomia*, com a capacidade de acatamento de regras, respeito mútuo nas relações sociais, possibilidade de acertos, compreensão da justiça a partir das intenções e moral de cooperação, que se caracteriza pela interação que ocorre entre as crianças, uma vez que elas se corrigem frequentemente e, nesse corrigir o outro, percebem seu próprio erro. Desse modo, considera-se mais eficaz essa coordenação dos pontos de vistas entre as crianças, do que a correção feita pelo próprio professor (PIAGET, 2001).

A última fase considerada por Piaget foi denominada de *Operatória Formal*, a qual coincide com o período da adolescência, pois começa por volta dos 11-12 anos de idade e prossegue pela vida adulta, não havendo assim novas fases do desenvolvimento cognitivo. Essa fase se diferencia da anterior pela construção do pensamento hipotético-dedutivo. Os adolescentes já são capazes de deduzir sobre hipóteses, ou seja, de pensar sobre o real e o possível, de aplicar regras lógicas diante de problemas abstratos e hipotéticos e assim avaliar mentalmente um fenômeno em todas as suas variações.

Nessa fase, a afetividade caracteriza-se pela consolidação da identidade e da inserção do sujeito na sociedade adulta, o que pode causar certos conflitos internos, assim como entre o sujeito e o meio social, uma vez que ele busca a autoafirmação.

Nesse sentido, Piaget (2001, p. 64) afirma:

A verdadeira adaptação à sociedade vai-se fazer automaticamente, quando o adolescente, de reformador, transformar-se em realizador. Da mesma maneira que a experiência reconcilia o pensamento formal com a realidade das coisas, o trabalho efetivo e constante, desde que empreendido em situação concreta e bem definida, cura todos os devaneios.

Apesar de não ter se dedicado especificamente ao tema da afetividade, conferindo maior ênfase ao estudo do desenvolvimento cognitivo, Piaget constata uma relação entre afetividade e cognição. Por conseguinte: “A afetividade seria a energia, o que move a ação,

enquanto a razão seria o que possibilita ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações” (LA TAILLE, 1992, p. 65 apud OLIVEIRA, 2016, p. 20).

Para Piaget (2001, p. 22), “[...] há um paralelo constante entre a vida afetiva e intelectual”, uma vez que toda conduta necessita de instrumentos e/ou técnica, que são os movimentos e a inteligência, assim como necessita de modificações e valores finais, que são os sentimentos, a afetividade. Desse modo, afetividade e cognição são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares da conduta humana.

Ao estruturar o desenvolvimento cognitivo em fases - que não devem ser considerados somente quanto ao aspecto cronológico, mas, sobretudo, quanto a sua sucessão hierárquica - Piaget considera a existência de aspectos cognitivos e afetivos, não existindo um comportamento originado exclusivamente da afetividade ou da cognição. Para o estudioso (PIAGET, 1971, p. 271 apud ALENCASTRO, 2009, p. 9): “A vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura”.

Nessa perspectiva, é “impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo” (WADSWORTH, 1996, p. 23). A afetividade, portanto, exerce influência sobre a cognição; ela “[...] pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará” (WADSWORTH, 1996, p. 23).

Em suma, para Piaget (2001), a afetividade está integrada ao desenvolvimento intelectual das crianças, por isso a importância de valorizá-la e de compreender que sem esta o processo de aprendizagem não ocorre. Conforme esse pensamento, as instituições educacionais devem conceber lugar de destaque aos processos afetivos dentro de suas atividades pedagógicas e das relações interpessoais. Vygotsky, que também partilha de uma visão interacionista, relaciona a afetividade e a cognição, como veremos no tópico a seguir. Confere, contudo, ênfase ao meio social no qual o sujeito está inserido.

2.2 Afetividade e Cognição segundo Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em uma pequena província na antiga Bielo-Rússia. Teve uma vida curta, morrendo muito cedo, aos 37 anos, em junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu por 14 anos de sua vida. Em 1914, começou seus estudos em Direito e Literatura. Coursou também Medicina, História e Filosofia. “Seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e posteriormente, até medicina” (REGO, 2002, p. 22).

Seu interesse pela Psicologia surgiu de um contato com problemas congênitos de crianças com cegueira e afasia⁴. Dedicou-se a estudar a gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, tomando por base o contexto sócio-histórico. A esses processos psicológicos tipicamente humanos, Vygotsky (2000) deu o nome de *funções psicológicas superiores*, as quais são dotadas de controle e intencionalidade e são formadas através da interação social. De acordo com Oliveira (2016), Vygotsky considera que essas funções são típicas do ser humano e constituídas ao longo de sua história social, porém isso não as afasta do biológico, visto que são apoiadas na estrutura biológica própria da espécie, que confere potencialidades e limitações às realizações humanas. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VYGOTSKY, 2000, p. 76).

Vygotsky, diferentemente de Piaget e Wallon, não classificou o desenvolvimento em fases ou níveis, mas ofereceu conceitos que podem ser utilizados em todo o ciclo vital. Nessa perspectiva, formulou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que seria a distância entre o que a criança já sabe fazer de modo independente (Zona de Desenvolvimento Real) e o que a criança consegue fazer com auxílio de outra pessoa (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Com efeito:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas

⁴ Afasia: perda ou alteração da linguagem devido à lesão corporal (MANSUR, 1996 in PRESTES, 1998).

funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p. 97).

De modo geral, o catedrático confere destaque à importância das interações sociais, as quais não estariam relacionadas somente à cognição, mas também à afetividade. Assim como Piaget, Vygotsky considera que “[...] cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano” (REGO, 2002, p. 122). Nesse sentido, Rego (2002, p. 122) esclarece ainda que: “Vygotsky não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade”.

O estudioso russo concebe tanta importância à afetividade que, nos anos que antecederam sua morte, escreveu vários textos abordando temas relativos a essa área. No entanto, muitas dessas obras ainda não foram publicadas e outras não foram traduzidas do russo, o que dificulta nosso acesso a essas obras. (OLIVEIRA, 2016).

Ainda que de modo implícito, é possível perceber a preocupação de Vygotsky em integrar os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano. Profundamente influenciado por Espinosa (1632-1677)⁵ o estudioso russo buscou uma nova compreensão para as relações entre mente e corpo, cognição e afeto. Espinosa propunha uma solução monista para os problemas relacionados ao corpo e à alma, a cognição e à emoção, superando a tradicional fragmentação e apontando a necessidade de unir ambos os aspectos para a compreensão do ser psicológico completo. Compreensão essa que se diferenciava da abordagem dualista sugerida por Descartes (1596-1650)⁶, que considerava afeto e cognição dois polos opostos do desenvolvimento e plenamente independentes um do outro.

Vygotsky é enfático ao afirmar que uma compreensão completa do pensamento humano precisa comportar sua base afetivo-volitiva, sob a pena de não se tornar possível tal compreensão. Desse modo, o referido teórico “[...] concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 2002, p. 120-121).

Para Vygotsky (2000), a aprendizagem se relaciona à aquisição das capacidades tipicamente humanas. Porém, para que essa aprendizagem ocorra, é necessário haver motivação para aprender, o que confere importância à afetividade no processo de

⁵ Espinosa (1632-1677) foi um filósofo holandês e judeu. Devido à sua influência religiosa, em suas obras, abordava a relação entre alma e mente. Por causa de um conservadorismo filosófico e religioso, poucas de suas obras foram publicadas enquanto ele estava vivo. A maioria de suas ideias só foram aceitas e reconhecidas no século XX (CALERI, 2014).

⁶ Descartes (1596-1650) é considerado o fundador da Filosofia Moderna. Pertence à linha dos pensadores racionalistas, sendo reconhecido pela ênfase que dava à autoridade da razão (ROSA, 2012).

aprendizagem. Desse modo, cognição e afeto se inter-relacionam e exercem influência recíproca no decorrer do desenvolvimento humano.

As dimensões do afeto e da cognição, segundo o psicólogo russo, estariam, desde cedo, relacionadas dialeticamente⁷, o que pressupõe que a vida emocional do sujeito está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência. Assim, ele considera que nunca experimentamos os sentimentos ou o pensar de maneira pura, pois em ambos os casos afetividade e cognição se inter-relacionam.

Desse modo, podemos concluir que Vygotsky, em seus estudos, confere importância à afetividade, relacionando-a com os processos cognitivos a fim de demonstrar que ambos não são independentes, nem mutuamente excludentes, mas, ao contrário, relacionam-se intrinsecamente e exercem grande influência no processo de ensino-aprendizagem.

Assim como Piaget e Vygotsky, Wallon também relaciona a cognição com a afetividade, porém este último intercala momentos afetivos e cognitivos ao longo do desenvolvimento da pessoa completa, como será melhor analisado no tópico a seguir.

2.3 Afetividade e Cognição segundo Wallon

Henry Wallon nasceu na França, em 1879, e faleceu em 1962. Estudou diversos campos do conhecimento, passando pela Filosofia e pela Medicina, até chegar à Psicologia. Trabalhou com crianças com deficiências neurológicas e alterações comportamentais, bem como prestou assistência médica a feridos de guerra (GALVÃO, 2008).

Em seus estudos, Wallon (1879-1962) empenhou-se em compreender o desenvolvimento psicológico, dando ênfase à pessoa na sua totalidade, isto é, ele preocupou-se com o desenvolvimento da pessoa como um todo e não só em sua dimensão cognitiva. Por isso, concedeu especial atenção à valorização dos aspectos afetivos.

Em sua psicogênese da pessoa completa, Wallon subdivide a afetividade em: emoção, sentimento e paixão. Considera assim que a afetividade é um conceito mais amplo,

⁷ Dialética é um termo de origem grega *dialektiké* e significa a arte do diálogo (DIALÉTICA, 2017).

esclarecendo, ainda, a presença de relações entre a dimensão orgânica da emoção e o componente cognitivo representacional dos sentimentos e da paixão.

Nesse sentido:

A afetividade é entendida por Wallon como um conceito amplo que envolve um componente orgânico, que é a emoção, e também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. Emoção, sentimento e paixão se diferenciam por seu fundamento e expressão, pois envolvem diferentes níveis de visibilidade, de duração, de intensidade, de controle e de predominância (MACEDO; SILVA, 2009, p. 216).

Para Wallon, a emoção é a parte mais orgânica e empírica da afetividade, tendo uma duração breve. Ela é, além de orgânica, visível e sem controle. O sentimento é representacional, menos visível e intenso, mais duradouro e controlável. Já a paixão é tida como encoberta, intensa, focada e duradoura. É importante esclarecer que a paixão a qual se refere Wallon não se trata da paixão romântica, mas sim da motivação extrema para uma determinada atividade.

O referido teórico postula três leis que regem o desenvolvimento humano, as quais são denominadas: i) alternância funcional; ii) predominância funcional e iii) integração funcional. A *alternância funcional* é a inversão da orientação da atividade e interesse da criança, do eu para o mundo e do mundo para o eu, ou seja, é a rotação dos movimentos de busca do conhecimento para dentro (construção do eu) e para fora (construção do mundo). A *predominância funcional* é a característica de predomínio de domínios afetivos e cognitivos a cada novo estágio. Já a *integração funcional* considera que “[...] as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, não suprimem as mais arcaicas, mas exercem sobre elas o controle” (GALVÃO, 2008, p. 46). Isto é, há um conjunto funcional hierarquizado na relação entre os estágios, sendo a fase seguinte sempre mais complexa que a anterior.

Referente à alternância funcional, Wallon considera que, no processo de desenvolvimento, sucedem-se fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Para ele, o desenvolvimento infantil se inicia com o predomínio da afetividade. Somente pelas emoções, é que o recém-nascido consegue se relacionar com o ambiente físico e social que o cerca (NASCIMENTO, 2004).

De modo análogo a Piaget, classificou o desenvolvimento humano em fases ou estágios: i) estágio impulsivo-emocional; ii) estágio sensório-motor e projetivo; iii) estágio personalista; iv) estágio categorial e v) puberdade ou adolescência.

O primeiro deles é o *impulsivo-emocional*, o qual pode ser compreendido em dois momentos: o primeiro (impulsivo) corresponderia aos três primeiros meses de vida do bebê e nele predominam as atividades de exploração do próprio corpo; já o segundo momento (emocional) caracteriza-se pela transformação das descargas motoras em formas de expressão e comunicação por meio das emoções, considerada a primeira forma de expressão humana. De modo geral, o estágio impulsivo-emocional caracteriza-se por sua natureza centrípeta⁸, predomínio afetivo e nele inicia-se a diferenciação eu-outro para processos relacionais.

No segundo estágio, denominado *sensorio-motor e projetivo*, que ocorre por volta de 1 a 3 anos de idade, há a exploração da realidade externa; assim como se apresentam a capacidade simbólica, o predomínio cognitivo, o desenvolvimento da consciência corporal; a sua natureza é centrífuga⁹. Nessa fase há, também, a subdivisão em dois momentos: sensorio-motor e projetivo. Nesse segundo momento, ocorre a projeção do ato motor em atos mentais.

No estágio do *personalismo*, terceira fase do desenvolvimento, ocorre a diferenciação gradual de si em relação a objetos e pessoas, assim como a mudança paulatina do discurso da terceira para a primeira pessoa. Seu predomínio é afetivo, sua natureza centrípeta e caracteriza-se pelos comportamentos de oposição, sedução e imitação. A *oposição* é considerada como uma busca de afirmação de si e de diferenciação do eu em relação ao outro. A *sedução* consiste na necessidade da criança de se sentir admirada e a *imitação* se refere à criação de personagens baseada em modelos, que são pessoas a quem a criança admira.

O estágio *categorial*, quarta fase do desenvolvimento, ocorre por volta de 6 a 11 anos de idade. Nele, há a organização da realidade em categorias, separação entre qualidade e objeto, disciplina mental. O *pensamento categorial* é caracterizado pela separação entre a qualidade e o objeto, como por exemplo, dissociar o nome da pessoa, isto é, mais de uma pessoa pode chamar-se Pedro, por exemplo. Outra característica desse pensamento é a disciplina mental, pela qual a criança consegue permanecer concentrada durante um tempo maior numa mesma atividade. O predomínio nesse estágio do desenvolvimento é cognitivo e sua natureza, centrífuga.

O último estágio do desenvolvimento humano, segundo Wallon, é a *puberdade e/ou adolescência*, no qual há a necessidade de reorganizar o esquema corporal; há também

⁸ A *natureza centrípeta* se relaciona às fases de acúmulo de energia, voltadas para a construção do eu (CARVALHO; MATOS, 2009).

⁹ A *natureza centrífuga* se relaciona às fases de dispêndio de energia, voltadas para a elaboração, diferenciação e estabelecimento de relação com a realidade do mundo exterior (CARVALHO; MATOS, 2009).

ambivalência e alternância entre oposição e conformismo. Nessa fase, a agitação emotiva interfere no comportamento e na cognição. Diante disso, seu predomínio é afetivo e sua natureza é centrípeta, voltada ao conhecimento de si.

Na teoria walloniana, o domínio afetivo é o responsável por conceder energia ao ato motor e à cognição. É a partir dele que a pessoa constrói valores, vontades, interesses, necessidades e motivações. Segundo o referido teórico, existem quatro tipos de domínios funcionais: os afetivos, os cognitivos, o ato motor e a pessoa, que se integram na constituição do sujeito. Esses domínios representam um sistema de funções psíquicas, que se apresentam na criança por meio de suas atividades (MACÊDO; SILVA, 2009).

Nessa perspectiva:

Esses conjuntos ou domínios funcionais são responsáveis, cada um, pelo predomínio de uma dimensão das atividades da criança e formam um sistema integrado, em que um participa da constituição do outro e cujo funcionamento depende do sistema total, fazendo funcionar o psiquismo como uma unidade. Na verdade, os domínios funcionais são construtos utilizados para descrever e explicar a vida psíquica e devem ser compreendidos como recursos abstratos que tem por finalidade a análise e compreensão daquilo que na realidade é impossível ser separado que é o ser humano. Os domínios funcionais representam um sistema de funções psíquicas, que se expressam na criança por meio de suas atividades, de tal modo que cada atividade é resultante da integração, na pessoa, do cognitivo, do afetivo e do motor (MACÊDO; SILVA, 2009, p. 217).

No que se refere ao desenvolvimento infantil, é ainda maior a necessidade de se considerar os aspectos afetivos, pois são estes que promovem as primeiras relações da criança com o mundo. Assim sendo, Wallon (2007, p. 122) corrobora que “[...] é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”. Como consequência, fica explícita a necessidade das crianças tanto em demonstrar como em receber afeto nos diversos ambientes que frequentam.

Pode-se inferir, que, conforme o pensamento de Wallon, afetividade e cognição estão intimamente relacionadas, possuindo uma relação de interdependência. Faz-se necessário conceder maior importância aos aspectos afetivos quando se busca compreender a constituição da pessoa, uma vez que esta não se limita aos seus aspectos intelectuais.

Diante da reflexão realizada pelos autores interacionistas em Psicologia – Piaget, Vygotsky e Wallon – a afetividade exerce grande importância nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A afetividade possui significativa importância no desenvolvimento infantil e nas interações da criança com o mundo, sendo afetividade e cognição processos

indissociáveis, que precisam caminhar juntos a fim de que a criança possa se desenvolver integralmente, tal como propõe o objetivo central da Educação Infantil (BRASIL, 1996; PIAGET, 2001).

Ao compreender a importância da afetividade no desenvolvimento infantil e a relação existente entre afetividade e cognição, é interessante perceber como essa relação se dá na escola, e até que ponto a relação afetiva entre docente e discente interfere nos processos de aprendizagem. O capítulo seguinte procura relacionar afetividade e a relação educador-educando, demonstrando como uma boa qualidade nas relações humanas dentro da instituição de ensino, com a presença de afetividade e de vínculos no trabalho pedagógico, contribui para a promoção das aprendizagens infantis.

3 A RELAÇÃO DOCENTE-DISCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças, ao ingressarem em creches ou pré-escolas, levam consigo uma bagagem de vivências, emoções, sentimentos e ficam submetidas ao medo do desconhecido, do mundo totalmente novo, distantes da redoma, que é sua casa. Assim, os educadores, da mesma forma que os pais, têm a função de proporcionar um “ambiente uterino” às crianças, ou seja, proporcionar um meio capaz de proteger e acolher a criança até que ela se adapte e se sinta autônoma para vivenciar suas experiências e ser efetivamente sujeito de sua própria história; e isso se faz a partir da atenção e da dedicação que ela recebe. “As crianças necessitam conviver em um ambiente onde as relações afetivas estejam presentes. Assim deve ser na escola, como em casa, na comunidade e nos demais meios em que circula” (NUNES, 2011, p. 8).

Desse modo, coloca-se ênfase na importância da afetividade no ambiente de Educação Infantil, primeiro núcleo social da criança depois da família, principalmente no que se refere à relação docente-discente, uma vez que as crianças pequenas não aprendem desvinculadas do afeto e precisam criar um vínculo com seu professor para que se sintam bem naquela instituição e possam então se desenvolver integralmente, tal como propõe a nossa atual LDB 9394/96, como sendo a finalidade dessa etapa da Educação Básica.

Convém ressaltar que o desenvolvimento pleno não se restringe somente ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, mas abrange a afetividade, os processos psicológicos e sociais da vida do educando. “O pleno desenvolvimento da pessoa humana significa o desenvolvimento em todas as suas dimensões, não apenas do aspecto cognitivo ou da mera instrução, mas do ser humano de forma integral” (CHALITA, 2004, p. 105). É preciso compreender que quem aprende é o indivíduo completo, que possui sentimentos e emoções, os quais devem ser levados em consideração, de modo equivalente, em que um não se sobressaia do outro, mas que sejam valorizados, vivenciados e levados em consideração do mesmo jeito.

Nesse sentido, Arantes (2003) afirma que precisamos humanizar o conhecimento, de modo que se assuma uma proposta de educação que rompa com as fronteiras e com a dicotomia entre racional e emocional, entre cognitivo e afetivo. Isto é, o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem devem ser vistos sob a óptica da psicogênese da pessoa completa, a qual não considera somente aspectos cognitivos, mas leva em consideração os

diversos aspectos da vida de cada indivíduo, humanizando assim esse processo, que as vezes é tão massacrado pela supervalorização do cognitivo.

Com efeito:

Na pré-escola a inter-relação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, se dá o tempo todo, seja na sala, no pátio, seja nos passeios e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento (SALTINI, 1997, p. 89).

A afetividade é vista, nessa concepção, como um acelerador, um promotor da aprendizagem, uma vez que não é possível desenvolver qualquer aprendizagem em um ambiente hostil. “No caso da criança, no qual entre ela e o objeto a conhecer existe um mediador, geralmente na pessoa de um adulto que ensina, a calidez da veiculação afetiva entre eles catalisa poderosamente a reação que resulta na apresentação do objeto pelo sujeito” (DANTAS, 1997, p. 68 apud KULLOK, 2002, p. 55).

Isso posto, a afetividade deixa de ser desvalorizada e passa a ter local de destaque no processo de ensino-aprendizagem e na relação entre o professor da Educação Infantil e as crianças que lá estão, uma vez que age como catalisadora/aceleradora da aprendizagem e como promotora de um ambiente agradável e propício para um bom desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Cunha (2010 apud GUIOTTI, 2011) expõe que aprendemos melhor quando amamos, uma vez que somos seres marcados pelo racional e pelo emocional. Ou seja, uma criança que ama seu professor e que tem afeição por ele, certamente encontrará na instituição de Educação Infantil um ambiente agradável, a qual terá prazer de frequentar diariamente. E a escola deve ser verdadeiramente um lugar de alegria, agradável, interessante, um lugar de descobertas e trocas, de afeto, onde as crianças se sintam bem.

Além disso, para as crianças, o educador é uma referência, um porto seguro dentro da instituição; é a pessoa em quem depositam sua confiança e, caso essa confiança seja quebrada, pelo prejuízo da relação afetiva com o professor, as crianças podem mesmo perder a vontade e interesse de estudar e ter na escola um ambiente aterrorizador, do qual irão querer distância.

Segundo Fernández (1991, apud GUIOTTI, 2011), não aprendemos de qualquer um, mas aprendemos daquele a quem concedemos confiança, isto é, aprendemos de quem gostamos, com quem criamos vínculos e, por isso, a afetividade é essencial na relação docente-discente e promove resultados significativos na aprendizagem. Partilhando desse

ponto de vista, Vygotsky (2000) entende existir uma grande relação entre o afeto que o discente tem pelo professor e sua vontade de aprender. Considera que, se a criança não se sentir bem com seu professor, ela não estará apta para raciocinar de forma construtiva e aprender.

“Para algumas crianças, a aprendizagem depende da elevação da temperatura afetiva (isto é, da intensificação do vínculo) possível numa situação de mais intimidade” (GALVÃO, 2003, p. 83). Ou seja, a criação de vínculos entre o professor e as crianças, o respeito mútuo, a compreensão, de modo geral, a vivência de uma afetividade positiva nas instituições de Educação Infantil influenciam consideravelmente na aprendizagem das crianças, pois promovem um ambiente propício para isto.

Wallon (1975, apud GUIOTTI, 2011), por sua vez, ressalta que a relação docente-discente é carregada de afetividade e que essa relação pode influenciar na aprendizagem da criança, de modo negativo ou positivo. Destaca ainda que, a fim de que a criança obtenha uma aprendizagem significativa, rica e proveitosa, é necessário que haja um vínculo afetivo nessa relação.

Entretanto, é importante frisar que a relação afetiva que se estabelece nesse contexto não é piegas, é, primeiramente, um vínculo entre seres humanos, uma relação de afeto no contexto da Educação. Desse modo, não se traduz numa relação clichê, romancista, mas sim, numa relação de trocas, de aprendizado, baseada no respeito, no saber ouvir, na compreensão, assim como no uso da advertência quando preciso for.

Ao relacionar a afetividade com o aprendizado das crianças, é preciso destacar, também, o fato de que a criança necessita e deseja ser amada, acolhida, aceita e respeitada, principalmente por pais e professores, para que possa despertar a vontade de descobrir (curiosidade) e, por conseguinte, desenvolver o aprendizado. Nenhuma aprendizagem se realiza sem a afetividade, pois esta é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade e da personalidade. Com efeito, afetividade e cognição estão estreitamente interligadas numa relação de dependência (HILLAL, 1985 apud ALENCASTRO, 2009).

Assim sendo:

O aluno [a criança] aprende realmente bem o que o cativa, numa atmosfera de aula que lhe pareça segura, com um professor que sabe criar afinidades. Eis porque a escola, ao mesmo tempo, tem de conciliar o intelectual e o afetivo e constitui um lugar privilegiado para operar essa conciliação. A alegria na escola só é possível na medida em que o intelecto e o afetivo conseguem não se opor (SYNDERS, 1998, p. 92 apud NUNES, 2011, p. 12).

O afeto, portanto, é o motor do conhecimento. A criança necessita sentir esse afeto para vivenciar o processo e o prazer da aprendizagem. Deve-se permitir, igualmente, que a criança expresse seus sentimentos para que possamos compreender melhor seu universo e ajudá-la a lidar com as questões de sua própria existência. Além disso, o desenvolvimento dos laços afetivos estimula as relações interpessoais, promovendo a ajuda e o respeito mútuos, assim como o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Na relação professor-aluno (professor e crianças no caso da Educação Infantil), para haver desenvolvimento são necessários harmonia, respeito e percepção. Isto é, “O educador não pode ser aquele indivíduo que fala horas a fio a seu aluno, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna” (SALTINI, 1997, p. 62).

O professor, nessa concepção, deve ser sensível, perceptível, paciente e sereno. Deve ainda conhecer o valor da interação docente-discente, para não se posicionar como o dono do saber, mas antes compreender a escola como um espaço de relações sociais e afetivas. Ele deve sair de trás da sua mesa e se aproximar das crianças, sentar junto, brincar, a fim de pesquisar e construir conhecimentos com elas.

Ele deve também lembrar que, ao escolher essa profissão, escolheu ser alguém comprometido com a sensibilidade humana, comprometido com o educar e com o cuidar, uma vez que na Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, esses dois aspectos são indissociáveis, sendo responsabilidade do pedagogo promover ambas as dimensões (cuidar e educar) na sua atuação junto às crianças, estando a afetividade totalmente interligada às duas dimensões.

Nesse sentido, Silva (2002, p. 61) afirma:

É importante que o professor demonstre afeto e compreensão, principalmente quando a criança se mostra angustiada. A confiança na sua capacidade de enfrentar o trabalho é indispensável. Já a utilização de muitos elogios irá estabelecer uma falsa confiança do adulto diante da capacidade da criança vir a compreender verdadeiramente o que aprende, reforçando mais ainda sua insegurança.

Assim, considera-se que o professor tem um papel demasiado importante na promoção do desenvolvimento das crianças, contribuindo para a construção da confiança, da segurança e da autonomia das mesmas, ou dependendo de sua atuação, pode também promover a insegurança e a dependência dessas crianças em relação a sua aprovação.

Segundo Freire (1996 apud NUNES, 2011), um simples gesto do professor pode ser muito mais expressivo na vida de um aluno do que se possa imaginar. Um olhar de entusiasmo e/ou um balançar a cabeça demonstrando algo positivo ou insatisfação podem significar muito mais do que palavras. Além disso, as marcas deixadas pelos primeiros professores na vida de uma criança, sejam positivas ou negativas, ultrapassam o ambiente escolar e podem ser refletidas em todo o percurso de vida dessa criança. Dessa maneira, “Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (conteúdo) mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação” (GARCIA, 1995, p.69 apud KULLOK, 2002, p. 80).

Convém lembrar a importância da afetividade no trabalho com o “destravamento” intelectual (GALVÃO, 2003) de muitas crianças que sofrem com bloqueio cognitivo devido à forma como foram encaminhadas até o conhecimento, seja pelo fato de que eram menosprezadas por não terem bom rendimento escolar, seja porque esse caminho até o conhecimento foi marcado pela rispidez, incompreensão, dentre outros fatores. A afetividade pode-se tornar um meio de desbloqueio, pois ela permite à criança voltar a confiar em si e no educador que estabelece a criação de vínculos afetivos. Essa confiança proporciona a construção de conhecimentos.

O educador deve, então, estar preocupado e atento às crianças, buscando entender seu universo e respeitando o seu ritmo de aprendizagem. Precisa conhecer também sua interioridade afetiva, isto é, conhecer as necessidades desse ser que chora, ri, sofre e busca compreender o mundo que o cerca. A criança, por seu turno, precisa se sentir querida, útil, e não um mero objeto de dominação ou condicionamento utilizado pelo seu professor. Necessita falar e ser ouvida, pois a conversação é uma clara demonstração de afetividade.

Esse diálogo entre mestre e aprendiz foi bastante valorizado por Sócrates com a maiêutica¹⁰, e permanece de fundamental importância nos dias de hoje. Com isso, nota-se que o verdadeiro aprendizado se dá a partir da relação de afeto entre educador e educando; nesse caso, entre professor e criança, pois quando esta ingressa na creche ou pré-escola, busca o acolhimento, a paciência, o respeito e o amor (SALTINI, 1997).

¹⁰ Maiêutica é a arte de parir saberes, ou seja, era uma técnica utilizada por Sócrates na Grécia Antiga. Assim como sua mãe fazia partos de crianças, ele também poderia fazer partos de saber (conhecimento, ideias), isto é, ele poderia conduzir as pessoas a chegar às respostas de que precisavam sem lhes dizer qual seria essa resposta, induzindo-as a pensar sobre a pergunta e questionando-as, até que, por meio desses questionamentos, a pessoa chegava à resposta desejada (TADA; CAZAVECHIA, 2006).

Saltini (1997, p. 15) afirma ainda: “As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores”. Isto implica dizer que as escolas buscam formar seres competentes cognitivamente, que sejam capazes de aprender a ler cedo, de fazer cálculos mentais com facilidade, e até mesmo de entender processos químicos e físicos que ocorrem na natureza, porém não se preocupam em formar cidadãos com desenvolvimento moral, tampouco com o bem-estar físico e emocional de seus alunos. Não entendem, portanto, que estão contribuindo com um mundo cheio de neuroses, de individualismo e de problemas éticos gravíssimos.

Nesse sentido:

Quando os pais escolhem para o filho uma escola que apenas o prepare para o vestibular, desconhecem que há coisas mais importantes, como a formação da pessoa, do equilíbrio, do preparo para o mercado de trabalho, sim, mas antes e principalmente para a vida em todos os seus aspectos. De nada adianta ser o aluno mais bem colocado na melhor faculdade se não lhe foi inculcida a maturidade para enfrentar os problemas concretos. Se não houver o desenvolvimento da habilidade social e emocional, tudo de mais importante para o jovem se reduzirá a uma busca estéril por boas colocações, por meio de uma insana competitividade (CHALITA, 2004, p. 58).

Desse modo, é preciso compreender que a educação não é depositar informações ou acumular e transmitir conhecimento, mas é, sobretudo, como diz Chalita (2004), um ato de afeto, que só se completa com o amor, ou seja, é preciso que nos ambientes educativos, de modo especial nas instituições escolares, exista um olhar afetivo, amoroso. Entretanto, é preciso que os educadores consigam compreender que ser afetivo, amoroso, não é ser permissivo com tudo, não é passar a mão na cabeça de uma criança, mesmo quando ela esteja errada, mas é antes corrigi-la com carinho, mostrá-la seus erros e ajudá-la a corrigir os mesmos, de modo que ela possa acertar futuramente.

De acordo com essa concepção, Chalita (2004, p.12) afirma:

Junto com o amor vêm o compromisso, o respeito, a necessidade de continuar a estudar sempre, de preparar aulas mais participativas, de repreender com pertinência, de abusar da paciência. Triste é o educador que não acredita mais na capacidade de aprendizado, que não se debruça para examinar melhor a peculiaridade de cada aprendiz.

É a partir da relação dos docentes com os discentes que nasce o processo de ensino-aprendizagem na Educação Formal. As famosas estratégias educacionais nada mais são do que a criação de adequadas relações afetivas. Por causa disso, essa relação educador-

educando não pode ser fundamentada em princípios que privilegiem a autoridade irracional e agressiva. Piaget (1965, p. 104 apud Silva, 2002, p. 62) afirma que “[...] o professor deve ser um colaborador e não um mestre autoritário”.

Assim, um professor que desconheça o significado da relação afetiva docente-discente não poderá entender o desenvolvimento da prática educativa, especialmente na Educação Infantil. Ainda segundo Piaget, mencionado por Kullok (2002), o grande desafio da Educação estaria em favorecer o desenvolvimento intelectual em harmonia com o desenvolvimento afetivo-moral, para que assim o sujeito possa, aos poucos, conquistar sua autonomia intelectual, afetiva e moral.

Desse modo, afirma Chalita (2004, p. 230) que “o grande pilar da educação é a habilidade emocional”. Isto é, as escolas precisam trabalhar esses aspectos mais subjetivos, introspectivos, precisam dar valor aos afetos, às relações, à criação de vínculo. Os alunos precisam de afeto, de atenção, precisam de um mestre que estenda a mão e que não tenha medo de dar amor.

Assim, conclui-se que prejuízos afetivos na relação docente-discente podem trazer sérias consequências ao educando, tais como desinteresse, baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem. Prejuízos afetivos comprometem também os relacionamentos existentes nas instituições, proporcionando isolamento das crianças em relação ao grupo e principalmente em relação ao seu professor.

Porém, as consequências não se remetem somente aos educandos, os educadores também sofrem com a falta de maior afetividade na relação docente-discente, gerando insatisfação, descompromisso, apatia e podendo chegar ao *burnout*¹¹, síndrome causada pelo estresse excessivo gerado nas relações humanas, verificada no período pós-industrialização.

Desse modo, pode-se afirmar que a afetividade é algo indispensável nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, seja na relação das crianças com o professor, do professor com as crianças, delas com seus colegas ou com pais e funcionários da instituição. Além

¹¹ *Burnout* é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e emocional, como é o caso dos professores. Essa síndrome pode ter três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional no trabalho. A causa é relacionada a fatores macro, meso e micro, dentre os quais podemos citar: questões pessoais do profissional; questões administrativas, como falta de recursos na escola em que trabalha; baixa remuneração; péssimas condições de trabalho; assim como questões éticas e políticas, tais como a falta de valorização do profissional da Educação no nosso país (CARLLOTO, 2002).

disso, a existência de uma relação saudável entre professor e crianças da Educação Infantil, contribuirá para o crescimento e a realização de ambos, crianças e professores.

Parafrazeando Chalita (2004), conclui-se que não há educação sem afeto. Sem uma relação docente-discente baseada na afetividade, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de modo significativo e, por isso, as aprendizagens não se concretizam, principalmente no que se refere à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. As crianças menores, público-alvo dessa etapa, necessitam mais ainda de afeto para se sentirem acolhidas e seguras, de modo a construírem, junto ao professor, conhecimentos diversos. Por isso a necessidade de conscientizar os educadores e os demais responsáveis pela Educação de que a afetividade deve ser algo presente em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, principalmente no âmbito da relação educador-educando.

4 METODOLOGIA

Nos capítulos anteriores, foram abordados os referenciais teóricos que embasam a presente pesquisa, tomando por base as teorias interacionistas de Piaget, Vygotsky e Wallon, assim como estudos referentes à importância da afetividade na relação docente-discente. O presente capítulo, por sua vez, visa apresentar a metodologia de pesquisa utilizada nesse trabalho, esboçando o passo a passo desse processo.

4.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa leva em consideração que o ser humano não é passivo, mas interpreta continuamente o mundo em que vive. Por compreender que o estudo do ser humano deve ser feito de um modo diferente, mais subjetivo, voltado para a interpretação de dados e não para a simples quantificação dos mesmos, é que essa proposta se mostra adequada aos objetivos desse trabalho.

Nesse sentido:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 13).

A pesquisa qualitativa é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa. Moreira (2002, apud OLIVEIRA, 2008) aborda como características básicas desse tipo de pesquisa: i) a interpretação como foco, havendo o interesse de interpretar a situação em estudo sob a perspectiva dos próprios participantes; ii) a ênfase na subjetividade; iii) a flexibilidade na conduta do estudo, não havendo uma definição *a priori* das situações; iv) o interesse no processo e não no resultado; v) a importância dada ao contexto, que é visto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação de experiências e vi) o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também **sofre** influência da situação de pesquisa.

De um modo geral, a pesquisa qualitativa é caracterizada também pelo diálogo entre pesquisador e informante, diálogo esse que ocorre presencialmente, proporcionando o contato entre as pessoas.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, nos moldes de um estudo de caso, a ser descrito a seguir.

4.2 Estudo de Caso

Segundo André e Lüdke e (1986), o estudo de caso deve ser realizado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar situações singulares, particulares. Ou seja, quando quer conhecer mais detalhadamente uma situação, nas suas particularidades, diferentemente de uma pesquisa de natureza quantitativa, que busca quantificar resultados gerais.

O estudo de caso apresenta três fases em seu desenvolvimento: i) exploratória, ii) delimitação do estudo e coleta de dados e iii) análise sistemática, que culmina na elaboração de um relatório.

A *fase exploratória* constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir o objeto de estudo, especificar as questões que serão levantadas e analisadas no decorrer do estudo de caso, assim como é o período de contato inicial com o campo de pesquisa e com os sujeitos envolvidos. O segundo momento, a *fase de delimitação do estudo* e a *coleta de dados*, caracteriza-se pela coleta sistemática de dados a partir do uso de instrumentos escolhidos pelo pesquisador, os quais, na sua concepção, são os mais adequados para caracterizar a problemática. O terceiro momento, *análise sistemática*, refere-se à fase da análise dos dados coletados e da elaboração do relatório. É importante, porém, enfatizar que essas três fases não ocorrem de modo linear, mas há uma superposição entre elas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Goldenberg (2004) considera que o estudo de caso não é uma técnica específica, mas sim uma análise globalizante, a mais completa possível, pois considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou comunidade, a fim de compreendê-los em seus próprios termos.

Para André (2005, p. 33), “[...] uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”. Isto é, o estudo de caso possibilita ao pesquisador uma visão profunda e detalhada de uma unidade social, ao mesmo tempo em que essa visão pode ser generalizada e ampliada para outras unidades sociais que se relacionam à estudada.

Desse modo, o estudo de caso se resume a um tipo de pesquisa qualitativa que estuda um caso específico, ou seja, um caso que tenha um tema bem delimitado, com seus contornos claramente definidos.

4.3 Entrevista

Entrevista é uma conversa, na qual se tem um objetivo específico a ser atingido. Nessa perspectiva, Moreira (2002, p. 54 apud Oliveira, 2008, p. 12) afirma: “A entrevista pode ser definida como uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Dessa forma, as entrevistas são utilizadas de modo que o pesquisador obtenha informações que provavelmente são possuídas pelo entrevistado.

É necessário que o entrevistador tenha respeito para com o entrevistado e saiba ouvi-lo atentamente a fim de criar um clima favorável à entrevista. André e Lüdke (1986) ressaltam que, durante a entrevista, cria-se uma interação entre o entrevistador e o entrevistado e, dependendo do clima dessa interação e do estímulo entre os participantes da entrevista, ela pode ocorrer de maneira natural.

Com efeito:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 36).

A entrevista pode ser classificada em três tipos: i) entrevista estruturada, ii) entrevista não estruturada ou totalmente aberta e iii) entrevista semiestruturada. A *entrevista estruturada*

é aquela que apresenta um conjunto de questões em que o pesquisador administra a cada sujeito da mesma forma, na mesma sequência e com as mesmas palavras, entendendo assim que os entrevistados compreenderão da mesma forma todas as perguntas levantadas.

A *entrevista não estruturada ou totalmente aberta* é aquela que apresenta um número de questões, sem, no entanto, serem específicas ou fechadas. Nela há ainda a suposição de que o investigador deve ouvir e entender os entrevistados, modificando assim as perguntas, caso necessário. As entrevistas *semiestruturadas*, por sua vez, ficam entre uma e outra. Há perguntas anteriormente determinadas, mas podem ser acrescentadas mais perguntas ou excluídas algumas e as respostas são mais livres (OLIVEIRA, 2008).

Diante disso, optou-se por utilizar a entrevista semiestrutura na coleta de dados do presente trabalho, uma vez que oferece uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas, por permitir a relativização das perguntas, proporcionando liberdade ao entrevistado. Possibilita, ainda, o surgimento de novos questionamentos não previstos anteriormente pelo pesquisador, podendo assim ocasionar uma melhor compreensão do objeto de estudo (OLIVEIRA, 2008).

4.4 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma forma de investigação de determinado assunto, que tem como ponto de partida as mensagens, sejam elas escritas, faladas ou documentais. Assim, “[...] é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2003, p. 20).

Nesse sentido, Bardin (1997, p. 38 apud Franco, 2003, p. 20) afirma:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

A análise de conteúdo possui três fases distintas que se complementam: i) definição das unidades analíticas; ii) pré-análise e iii) definição de categorias.

Na primeira fase, *de definição de unidades analíticas*, deve-se considerar a existência de dois tipos de unidades de análise: as unidades de registro e as unidades de contexto, e deve-se escolher entre uma delas para usar na análise dos dados obtidos. A segunda fase, *pré-análise*, divide-se em três tópicos: escolha de documentos a serem analisados; formulação de hipóteses e/ou de objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Na terceira fase, *categorização*, definem-se as categorias que serão consideradas na análise de conteúdo (FRANCO, 2003).

Segundo Franco (2003), a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos fatores da comunicação, os quais são divididos em cinco elementos básicos: fonte, processo codificador, mensagem, receptor e processo decodificador.

Franco (2003) ressalta ainda que, para uma boa análise de conteúdo, é necessária a existência de um bom plano de pesquisa, o qual deve ser feito antecipadamente e deve ser consistente. Considera que toda análise de conteúdo acarreta comparações.

Desse modo, pode-se afirmar que a análise de dados qualitativos é um processo que envolve integralmente o pesquisador, exigindo dele grande dedicação, uma vez que tal procedimento resulta em inferências que responderão aos questionamentos iniciais da pesquisa.

4.5 Coleta de dados

O período de coleta de dados teve início em junho de 2017 e conclusão no mesmo mês, consistindo em três entrevistas individuais, as quais ocorreram na instituição de trabalho dos profissionais entrevistados, que é uma escola com abordagem socioconstrutivista baseada nas teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky.

4.5.1 Amostra

A amostra da presente pesquisa foi intencional e composta por 3 profissionais da Educação Infantil de uma escola da rede particular de Fortaleza, CE, de orientação socioconstrutivista a saber: i) a diretora da instituição, ii) a coordenadora pedagógica e iii) uma professora da Educação Infantil. Aqui faço uma ressalva sobre o fato de ter escolhido uma instituição privada para fazer a pesquisa, embora no período do estágio, como já relatado, tenha presenciado fatos concretos da influência da afetividade na Educação dentro de uma instituição pública. A escolha por tal instituição embasa-se no fato de que, nessa pesquisa, buscou-se compreender a visão dos profissionais sobre a influência da afetividade nas relações docente-discente e, como tal escola é socioconstrutivista, e conhecia-se sua atuação afetiva frente aos educandos, compreendeu-se que esse seria um bom campo de estudo.

4.5.2 Caracterização dos Sujeitos

Os sujeitos entrevistados serão chamados de D para indicar a diretora da instituição, CP para coordenadora pedagógica e P para a professora da Educação Infantil.

O sujeito D é do sexo feminino, possui formação básica em Pedagogia e Psicologia, especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Administração Escolar pela Universidade de Fortaleza (Unifor) e Neuropsicologia pela Unichristus. Atualmente é doutoranda em Psicologia. Possui 21 anos de experiência no magistério e há 15 anos trabalha na instituição pesquisada, sendo a proprietária e diretora da mesma.

A CP é do sexo feminino, tem como formação básica a Pedagogia e é especializada em Psicopedagogia, tendo 16 anos de experiência no magistério e há 12 anos trabalha na perspectiva socioconstrutivista na instituição visitada, sendo a coordenadora geral da instituição.

E a P também é do sexo feminino, formada em Pedagogia, com apenas 1 ano de experiência em magistério e 7 meses na vivência socioconstrutivista trabalhando na

instituição pesquisada. Ela atua na turma do simbólico I (de acordo com a nomenclatura adotada pela instituição), que corresponde ao infantil II.

4.5.3 Caracterização da Escola

A instituição escolar pertence à rede particular de ensino, possui 15 anos de funcionamento e trabalha com a proposta socioconstrutivista, a qual se baseia nas ideias de Jean Piaget, como também nas de Vygotsky e Wallon. Encontra-se localizada na cidade de Fortaleza, CE e atende em média a 150 alunos, distribuídos no turno da manhã e no período integral.

A escola contempla os alunos com as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que na Educação Infantil atende crianças na creche, desde os 4 meses de idade e na Pré-escola. Atualmente conta com 15 turmas ao todo, sendo 9 da Educação Infantil e 6 do Ensino Fundamental, sendo aceitas no máximo 14 crianças por turma e, em média, cada turma da instituição possui 11 crianças.

A escola possui estrutura física de grande porte, suficiente para atender as demandas da comunidade escolar, seja das crianças, dos pais, dos professores e demais colaboradores da instituição. Sua composição conta com 16 salas de aula, berçário climatizado e aprovado pela Secretária da Educação e Vigilância Sanitária, sala de música, sala de *ballet*, biblioteca, recepção, escritórios para atendimentos aos pais, sala de *marketing*, sala de computação, refeitório para professores e colaboradores, cozinha industrial, refeitório para as crianças, sala para descanso dos colaboradores, sala para reuniões, quadra poliesportiva, pátio arborizado, pátio do berçário, parquinho, piscina, 2 banheiros para piscina, 4 banheiros para Educação Infantil e 4 para o Ensino Fundamental, lavanderia, 4 banheiros para colaboradores e 1 para pais localizado na recepção, almoxarifado, dispensa, depósito para material de limpeza e 3 dormitórios climatizados.

O quadro de profissionais da instituição é amplo, sendo ao todo 62 profissionais, distribuídos entre administrativos, pedagógicos, funcionários da limpeza e da cozinha, profissionais multidisciplinares e professores de esportes. No administrativo, são 12 profissionais, divididos em portaria, recepção, *marketing*, digitação, coordenação do período

integral, vice-coordenadora do período integral, coordenadora de berçário, coordenadora pedagógica e nutricionista. Na parte pedagógica 21 professores, divididos em professores de Educação Infantil e Fundamental, professor de Inglês, de Artes, de Moral e Ética, professor de Filosofia, de Educação Física, de Psicomotricidade e de Dança. Na cozinha, há 4 profissionais e na limpeza 4 também. No berçário, há um total de 8 profissionais. Nos esportes, há 8 profissionais divididos entre professor de *Ballet*, Capoeira, Futsal e Natação. Na equipe multidisciplinar, há psicopedagogo, neuropsicopedagogo e professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹².

4.5.4 Instrumentos

Como instrumento de coleta de informações, foi utilizada a entrevista semiestruturada (APÊNDICES A, B, C). As entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, garantindo a credibilidade e confiabilidade das informações que serão apresentadas no próximo capítulo.

Como modo de resguardar o entrevistado e o entrevistador, foi apresentado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os entrevistados que participaram da pesquisa (APÊNDICE D). O TCLE é um documento básico e fundamental da pesquisa com ética, posto que permitirá ao participante tomar sua decisão de participar da investigação de forma justa e sem constrangimentos e, ao pesquisador, serve como proteção legal e moral.

4.6 Análise dos Dados

Os dados coletados nas entrevistas foram organizados e categorizados através de análise de conteúdo.

¹² Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que complementam a formação do estudante com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, ao mesmo tempo que suplementa a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

5 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo irá analisar os dados coletados através das entrevistas realizadas com uma diretora escolar, uma coordenadora pedagógica e uma professora da Educação Infantil. Para orientar as entrevistas, foram utilizados roteiros prévios (APÊNDICES A, B, C), os quais foram direcionados para cada uma das entrevistadas, contendo perguntas relacionadas à temática da afetividade na Educação Infantil e à importância desta na relação docente-discente.

Inicialmente, buscou-se conhecer um pouco sobre a visão socioconstrutivista da escola e de como era o trabalho dessa instituição com a afetividade. Em seguida, delineou-se a entrevista para aspectos mais gerais da afetividade na Educação Infantil, tais como: sua influência na relação docente-discente tanto para o aprendizado da criança como para o desenvolvimento infantil; as dificuldades para trabalhar com afetividade na Educação Infantil; a relação que se estabelece com a família e as sugestões dadas para se buscar um melhor trabalho pedagógico voltado para a afetividade no âmbito da Educação Infantil.

O referencial para análise está contido na fundamentação teórica dos capítulos anteriores. O material analisado foi obtido a partir dos relatos registrados nas entrevistas.

5.1 Categorias

Para melhor analisar os dados coletados na pesquisa, os mesmos foram classificados em categorias, a saber: i) orientações socioconstrutivistas para o trabalho pedagógico envolvendo a afetividade; ii) capacitação do professor para trabalhar com a afetividade; iii) papel do gestor/líder para promover a afetividade na escola; iv) influência da relação docente-discente no aprendizado das crianças; v) outros benefícios que a relação docente-discente pode proporcionar às crianças; vi) a afetividade na mediação de conflitos entre as crianças; vii) a afetividade e a relação com a família; viii) dificuldades para se trabalhar a afetividade na Educação Infantil; ix) sugestões para melhorar a relação professor-crianças na Educação Infantil.

5.1.1 Orientações Socioconstrutivistas para o trabalho pedagógico envolvendo a afetividade

Tomando por base a concepção socioconstrutivista da escola pesquisada, objetivou-se compreender as orientações dadas pela mesma para a presença e a vivência da afetividade dentro do seu trabalho pedagógico.

Nessa categoria, surgiram aspectos bem relevantes como: a importância que se dá ao amor, ao afeto na proposta socioconstrutivista; o fato de que, para se trabalhar com crianças, tem que ‘saber ser criança’ no momento certo e, para isso, é preciso amar o que se faz; a visão do professor como um facilitador que deve ser amigo das crianças, deve ser amoroso, compreensivo. Diante disso, D expõe:

Trabalhar com o construtivismo deixa de ser um trabalho e passa a ser mais um brincar com responsabilidade, deixa de ser dar uma aula e, na verdade, essa aula dá lugar a uma brincadeira com significado e esse significado vai muito ao encontro da disponibilidade que esse professor tem para ser esse facilitador amigo, esse facilitador amoroso que, muitas vezes, precisa ‘maternar’, esse facilitador que precisa compreender que cada criança é diferente uma da outra, esse facilitador que precisa valorizar o conhecimento que a criança traz de casa, extraescola (D).

Outros aspectos de destaque presentes nessa categoria é a visão de que a aprendizagem e a afetividade estão interligadas e de que esta última é essencial no trabalho pedagógico.

Assim:

Por nós sermos socioconstrutivistas, eu não vejo essa instituição sem afetividade, eu não vejo como separar: é um conjunto, são linhas que têm que trabalhar lado a lado [...] Nós trabalhamos com a filosofia da escola que é: eu estando bem emocionalmente, as minhas crianças vão estar bem para a aprendizagem. A aprendizagem vem como uma consequência (CP).

Nós temos que mostrar para a criança, através do afeto, se eu cuido daquela criança, ela vai ter segurança. E a afetividade é muito importante, é essencial dentro da sala de aula e para a professora também, principalmente no período de adaptação. A criança chega, não conhece ninguém, não conhece a professora. Aí já fica assim, *né*, com medo, aquele receio. E eu vou mostrar pra ela que ela não deve ter medo da escola e sim eu vou acolher, eu vou mostrar valores (P).

Essas falas se relacionam com a visão vygotskyana de que há uma relação entre o afeto que o discente tem pelo seu professor e a sua vontade de aprender. Segundo Vygotsky (2000), se a criança não se sentir bem com seu professor, ela não estará apta para raciocinar de forma construtiva e aprender. Piaget (2001), por sua vez, considera que há um paralelismo entre a vida afetiva e intelectual, sendo a afetividade o motor para a aprendizagem. Nessa

mesma perspectiva, Wallon (2007) afirma que o domínio afetivo é o responsável por conceder energia à cognição, assim, afetividade e cognição estão intimamente relacionadas. Dessa forma, a afetividade possui lugar de destaque no processo de aprendizagem, sendo considerada, pela visão socioconstrutivista, como algo essencial para um bom trabalho pedagógico.

5.1.2 Capacitação do professor para trabalhar com a afetividade

Nessa categoria, em que se objetivou identificar se a escola pesquisada realiza atividades de capacitação para os professores, voltadas para a valorização da afetividade, assim como compreender como ocorre essa capacitação, todas as entrevistadas foram unânimes em responder que há sim capacitação e que esta ocorre por meio de uma preparação inicial, que todos os profissionais da instituição passam antes de assumirem algum cargo na mesma. É como se fosse um período de adaptação desses profissionais a um ambiente que valoriza a concepção socioconstrutivista e vivencia a afetividade em seu cotidiano. Essa capacitação ocorre também por meio de palestras, reuniões e orientações que trabalham, nesse profissional, a importância de vivenciar a afetividade no ambiente escolar.

Outro ponto interessante nessa categoria é que as entrevistadas relatam a necessidade de todos os profissionais da escola vivenciarem a afetividade e não só os professores, assim como o fato de que não basta falar de afetividade: é preciso vivenciá-la em si mesmo para depois levá-la aos demais.

Nesse sentido:

Nós, aqui na escola, respiramos afetividade, desde a pessoa que assume o nosso portão. Aqui, nós buscamos não preparar apenas os professores, mas a escola como um todo, as nossas cozinheiras, as nossas pessoas da limpeza, as nossas pessoas responsáveis pelo portão, a direção, a coordenação, os professores, recepcionistas, enfim todos que compõem a escola [...] Então, para que eu possa ter uma boa afetividade para com minhas crianças, eu tenho que ter primeiramente boa afetividade comigo mesmo (D).

Na verdade, os nossos professores, eles passam por toda uma preparação. Nenhum profissional entra na escola para exercer um cargo de professor, de

educador, vindo somente de uma faculdade ou de uma outra escola, seja ela qual for [...] Começando daí, a gente parte para a afetividade de que, se eu trato meu aluno bem, se eu consigo escutar o que ele tá querendo me dizer, se eu demonstro esse afeto, em seguida, eu tenho essa aprendizagem ou tenho essa criança com prazer, com carinho. Porque assim nós não estamos falando só de crianças que não tenham nenhuma dificuldade, nós estamos falando de um todo, que nós somos inclusivos (CP).

Sempre tem cursos né?! Ela [a diretora] faz cursos com a gente, ela faz palestras. Sempre tem reuniões de como a gente deve proceder com as crianças. Conversa com os pais também, ela faz todo um estudo (P).

A instituição pesquisada se preocupa em capacitar seus professores para trabalharem de modo afetivo junto com as crianças, porém essa preocupação não se refere só aos docentes, mas perpassa toda a comunidade escolar, desde quem fica no portão à nutricionista que cuida do cardápio diário das crianças. De modo que essa afetividade é verdadeiramente vivenciada dentro da instituição e nos vínculos criados entre os profissionais, entre eles e os pais das crianças e principalmente, entre os profissionais e as crianças.

Como afirma Synders (1998 apud NUNES, 2011), a escola tem a função de conciliar o intelectual e o afetivo, ao mesmo tempo em que se constitui um lugar privilegiado para tal conciliação. E esta só pode ocorrer se os profissionais da instituição são capazes de criar afinidade com as crianças e estabelecer vínculos com elas.

5.1.3 Papel do gestor/líder para promover a afetividade na escola

Nessa categoria, buscou-se compreender como o líder, coordenador e diretor escolar promovem a valorização da afetividade dentro da instituição. E, para essa indagação, surgiram tópicos interessantes, tais como: deve haver uma relação de autoridade na escola, mas nunca de autoritarismo. O papel do líder é essencial, pois é ele que vai mediar esse trabalho afetivo junto aos professores e demais profissionais da escola. O professor só pode vivenciar afetividade dentro da sala de aula se antes a vivenciar consigo mesmo, em seu ambiente de trabalho e nas relações que estabelece com os demais profissionais da instituição.

Por isso:

Para que eu possa ter uma boa afetividade para com minhas crianças, eu tenho que ter primeiramente boa afetividade comigo mesmo. Eu tenho que estar inserida em um contexto, em uma escola, em uma empresa em que o líder dessa empresa se preocupe em como eu estou, de como está meu estado emocional, meu estado afetivo, eu tenho que ser visto por essa empresa [...]. Eu tenho que ser vista como uma peça daquela empresa e, aqui na escola, nós buscamos sempre ver a empresa como seres humanos, que, se falta uma unha em um dos nossos profissionais, alguma coisa naquele trabalho pode ser afetado. Mas não é porque está faltando uma unha que o líder dessa empresa vai fazer com que esse profissional se sinta mal ou culpado por aquela situação. Mas esse líder tem que fazer com que outra pessoa venha a compensar a falta dessa unha e mostrar que esse profissional, no dia que ele falta, ele faz falta e, quando a gente passa isso, quando a gente demonstra isso ao nosso profissional, ele passa a se sentir valorizado por essa empresa e a afetividade perpassa por todos esses caminhos e muitos outros (D).

O coordenador não é aquele que manda que exige, que mostra o que quer que seja feito. Pelo contrário, o trabalho do coordenador é coordenar isso, é repassar, mostrar para esses profissionais que o papel deles é mais do que importante na escola, é um dos principais. Sem eles, não teria esse processo com as crianças. Que eles são mediadores de todo conhecimento, porém que a criança já vem com uma bagagem e, a partir dessa bagagem, desse conhecimento prévio que eu parto para o seguinte. Mostrar que o outro também é importante, que eu nem sempre sou correto em tudo. Porque a gente também está propício a errar e é isso que a gente tem que mostrar para as crianças. De que, se hoje não tem como conseguir, amanhã a gente vai conseguir (CP).

De acordo com a visão walloniana, deve-se compreender a pessoa como um ser completo, integrado, em que o conjunto de domínios funcionais se integra, fazendo o psiquismo funcionar como uma unidade. Assim, os aspectos motores, cognitivos e afetivos estão interligados e se integram na constituição da pessoa. E os profissionais da escola, assim como todo ser humano, são pessoas completas que possuem uma dimensão afetiva, a qual deve ser respeitada e valorizada (MACEDO; SILVA, 2009).

Outro aspecto a ser considerado é que as emoções são contagiosas, e por causa disso, convém assinalar que as emoções do professor contagiam as crianças ao seu redor. Caso este esteja insatisfeito com seu ambiente de trabalho, ele vai passar essa emoção para as crianças, que vão se sentir insatisfeitas naquele ambiente.

Diante disso, pode-se considerar que o papel do líder é essencial para o trabalho afetivo dentro da instituição, uma vez que, somente a partir de uma vivência plena dessa afetividade, é que o docente será capaz de incluí-la em sala de aula.

5.1.4 Influência da relação docente-discente no aprendizado das crianças

Nessa categoria, objetivou-se compreender a influência da presença da afetividade na relação docente-discente para o aprendizado das crianças. E, a partir dos relatos colhidos, observou-se a presença de temas referentes: ao amor ser o motivador de todo conhecimento; à relação docente-discente necessitar ter um caráter leve e amoroso; ao fato que o afeto promove a aprendizagem, assim como a confiança e a segurança nas crianças.

Nesse sentido:

O amor é que move todo o conhecimento da criança. Então se o educador, o facilitador, não tem esse amor pelo que ele faz e, principalmente, pela criança que ele pega, levando em consideração que cada criança tem seu momento para aprender, conseqüentemente essa criança não aprende de verdade, essa criança memoriza. [...] A relação de educador e educando em Educação Infantil, e em todas as outras áreas, tem que ser uma relação leve, ela tem que ser uma relação lúdica, ela tem que ser uma relação amorosa. A *prô* [professora] não tem que ter medo de pegar a criança e beijar (D).

Se essa criança não tem esse afeto, não percebe esse afeto do professor, ela não vai conseguir expor os seus pensamentos ou as suas dúvidas, ou os seus medos, ou os seus anseios diante dessa aprendizagem. Se esse professor consegue cativar essa criança, imediatamente essa aprendizagem vem, porque eu torno a repetir de que o aprender a ler e a escrever, que é o que a maioria das escolas se preocupa muito é o mais simples (CP).

A questão da confiança, *né?! A segurança entre a criança e a professora, porque a professora transmite o sentimento que a criança vai desenvolver com a professora. Se eu for rude com a criança, ela vai ter temor, não vai? Não é isso que eu quero pra criança. Ao mesmo tempo que eu tenho que amar, ela tem que se sentir amada. [...] Elas [as crianças] têm que sentir que gostam de estar no recanto [sala de aula], que gostam da professora, que gostam do todo, da escola em geral (P).*

Galvão (2003), com base em seus estudos sobre Wallon, ressalta que, para as crianças, a aprendizagem depende do vínculo afetivo que elas estabelecem com seus professores, ou seja, tal como foi relatado nas falas das entrevistadas, a afetividade existente na relação docente-discente influencia bastante na aprendizagem das crianças. Por isso a necessidade da criação de vínculos entre as crianças e seus professores, do respeito mútuo, da compreensão, da escuta nas instituições de Educação Infantil.

5.1.5 Outros benefícios que a relação docente-discente pode proporcionar às crianças

Com o intuito de verificar em que outros aspectos a afetividade e uma boa relação docente-discente podem beneficiar as crianças, identificou-se, nos relatos das entrevistas, que a relação docente-discente proporcionar benefícios não só educacionais, mas também sociais, ou seja, essa relação colabora com a formação cidadã dessas crianças, assim como desenvolve a segurança, a confiança, o cuidado, entre outros benefícios.

Nessa perspectiva, a professora da Educação Infantil (P) relatou que essa relação entre professor e crianças desenvolve a segurança, a confiança, o cuidado, o respeito.

Ainda nesse sentido:

Eu penso que os benefícios que um professor pode trazer para um educando, eles são muitos, tanto positivos quanto negativos. [...] Eu penso que o professor tem um papel fundamental para a formação da criança, para a formação do indivíduo. E penso que o maior objetivo de um educador não é formar pessoas, é formar indivíduos que pensem, é formar sujeitos pensantes. Então, pra mim, se um educador deu todas as condições para que essa criança venha a desenvolver o pensamento dela, pra mim, ele já cumpriu com a missão dele. Porque se ele leva essa criança a pensar, ele leva essa criança a ser um sujeito que pensa, um sujeito que conseqüentemente vai gostar de ler, conseqüentemente vai gostar de escrever, conseqüentemente ele vai ser um sujeito crítico consciente, um sujeito crítico que não apenas faça a crítica, mas que ele tenha já uma resolução para a crítica a qual ele fez. Um sujeito que se coloca, principalmente, no lugar do outro (D).

Quando uma criança recebe afeto, ela dá afeto. [...] Então, assim, a afetividade, ela vem nesse sentido de construir o ser humano. Nesse momento, deixa de ser um aluno e passa a ser aquele indivíduo que não estamos construindo: nós estamos ajudando a construir o caminho dele e a ter uma personalidade [...] para esse lado do bem, de saber respeitar o outro, de saber respeitar o espaço do outro, de, em alguns momentos, acalantar o outro, de mostrar que ele pode ser seu amigo no momento difícil ou não, no momento do brincar, saber dividir. Nessa formação, vem tudo e as conseqüências partem daí, do afeto. Se eu não tenho isso, eu não consigo repassar isso, mas, se eu tenho, é o que eu vou oferecer. A gente só oferece aquilo que a gente tem (CP)

Como afirma Freire (1996 apud NUNES, 2011), as marcas deixadas pelos primeiros professores na vida de uma criança ultrapassam o ambiente escolar e serão refletidas na vida dessa criança como um todo, seja positiva ou negativamente, dependendo da relação que se estabeleceu e dos vínculos criados nesse processo de ensino e de aprendizagem. Ainda nessa

perspectiva, o autor afirma que um simples gesto do professor possui um significado expressivo na vida das crianças.

Vygotsky, por sua vez, confere destaque à importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Ressalta que, para se compreender o pensamento humano de um modo completo, é preciso comportar sua base afetivo-volitiva, uma vez que ele concebe o homem como um ser que pensa e raciocina, ao mesmo tempo que sente e se emociona (REGO, 2002).

Assim, só se pode pensar na formação de um cidadão crítico, a partir da valorização de seus aspectos cognitivos e afetivos, pois o mesmo cidadão que raciocina e que critica, é o que sente e que se sensibiliza com uma causa. Desse modo, a relação docente-discente, desde que pautada na afetividade, pode ajudar no desenvolvimento social das crianças, na sua formação cidadã e crítica.

5.1.6 A afetividade na mediação de conflitos entre as crianças

Embora essa temática não tenha tido ênfase entre os objetivos da pesquisa, ela apareceu de modo relevante durante as entrevistas, sendo citada por duas das entrevistadas de um modo significativo. Por isso, é necessário analisar, mesmo que brevemente, a relação existente entre esses fatores: afetividade e mediação de conflitos.

Em duas das três entrevistas realizadas, as entrevistadas citaram o fato de que, se trabalharem com a afetividade dentro de todas as propostas pedagógicas da instituição, os conflitos existentes entre as crianças, que são normais de acontecerem, têm uma incidência menor, pois, ao vivenciarem o afeto, elas aprendem a cuidar dos amigos, a respeitar e a proteger.

Nesse sentido:

Nós não temos, graças a Deus, histórico de crianças maiores baterem em crianças menores. Pelo contrário, as crianças maiores [...] sempre a gente diz que elas são responsáveis pelas menores. Então, esse senso de responsabilidade [...] ele vem junto com a liberdade. Como também nós colocamos bastante para elas que a gente não pode fazer com o outro aquilo

que a gente não quer que faça com a gente. Então isso não é questão religiosa; é uma questão de cidadania (D).

Eu acho que, no meu recanto [sala de aula], não teve mais ocorrência em relação à mordida, a bater, essas coisas assim. Porque eu evito, porque sempre que eu vejo que eles já estão assim brigando por disputa de material, eu digo: olha amigo, tem que saber dividir, primeiro um brinca, depois troca com o amigo. Aí eles já fazem a troca (P).

De um modo geral, ao se trabalhar afetivamente com as crianças, elas que aprendem primeiro por imitação, começam a perceber e a ter atitudes de carinho, respeito, partilha, dentre outras, o que acaba por diminuir as incidências de conflitos dentro da escola, porém os mesmos são naturais de toda e qualquer convivência humana e, por isso, nunca serão inexistentes em um ambiente escolar ou em qualquer outro ambiente que lide com uma quantidade elevada de pessoas convivendo juntas diariamente.

Nessa perspectiva, Wallon considera que os conflitos são dinamogênicos, isto é, são propulsores do desenvolvimento, pois impulsionam para um novo estágio do processo de desenvolvimento nas diversas fases da vida (MACEDO; SILVA, 2009).

5.1.7 Afetividade e a relação com a família

No tocante à relação com a família, quando se trabalha numa perspectiva afetiva, foi unânime o posicionamento das entrevistadas, todas profissionais da Educação, de que a parceria escola-família é essencial para que haja um bom trabalho pedagógico dentro da instituição. Quando esse trabalho é baseado na afetividade, a presença da família na escola se faz ainda mais necessária.

Assim:

Eu penso que, pra uma escola funcionar bem, a família tem que estar junto, tem que haver essa parceria de escola-família, não essa parceria da boca pra fora, mas essa parceria de que o pai está dentro da escola. Por que o pai não pode estar dentro da escola? O pai tem que estar dentro da escola. [...] Porque também esses vínculos afetivos que são criados, que são desenvolvidos entre pais e escola, cada um respeitando os seus limites... isso quem ganha são as crianças [...] Enfim, ela tem que ter, na verdade, assim,

uma relação de amorosidade, mas principalmente de respeito, porque a afetividade eu acredito que ela anda junto com o respeito (D).

A família é essencial demais. A família não pode deixar só pra *prô* [professora] ensinar. Porque muitos pais erram nisso, esperando que a professora vá mostrar para a criança o SIM e o NÃO. Os pais acham que, ao dizer não, a criança vai deixar de amar, a criança vai espernear, vai fazer vergonha. E não é assim (P).

Saltini (1997) afirma que as crianças necessitam e desejam ser amadas, acolhidas e respeitadas, principalmente por pais e educadores. Assim, torna-se visível a necessidade de uma relação verdadeira e amorosa entre a família e a escola, de modo a proporcionar a criança esse sentimento de acolhimento que ela tanto precisa para se sentir segura e amada por todos.

Essa relação família-escola ainda favorece a atuação de pais e professores na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, pois, ao conversarem e trocarem conhecimentos sobre as crianças, eles (pais e professores) passam a conhecer melhor as possibilidades e limitações delas e podem assim atuar na ZDP, propiciando um desenvolvimento que não ocorreria espontaneamente. As aprendizagens decorrentes da mediação social promovem o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000).

Outro fator, que se torna mais visível nessa relação família-escola, é a contribuição de ambos no desenvolvimento da moral autônoma das crianças. Segundo Piaget (2001), caracteriza-se pela autonomia diante das regras, pelo respeito mútuo nas relações sociais, pela compreensão de uma justiça intencional e por uma moral de cooperação. Pode ser constatada a partir dos sete anos de idade, em média, mas é resultado de um processo de construção anterior. Quanto mais estimulada pelas pessoas próximas durante o período da Educação Infantil, pais e professores, mais facilmente construirá autonomia moral.

5.1.8 Dificuldades para se trabalhar a afetividade na Educação Infantil

Conhecendo a importância da afetividade no trabalho pedagógico, principalmente no que se refere à Educação Infantil, buscou-se identificar, juntos aos profissionais entrevistados, quais seriam as dificuldades encontradas nesse trabalho com a afetividade, de maneira a entender o porquê, muitas vezes, ele não acontece nas escolas.

De um modo geral, as respostas encontradas relacionam-se à não existência de dificuldades imediatas frente ao trabalho com as crianças, aparecendo mais dificuldades no que se refere aos pais, à não compreensão deles da importância desse trabalho afetivo e do trabalho pedagógico em si.

Tal como foi exposto pela diretora da instituição:

Com as crianças, eu não encontro dificuldades. Pelo contrário, eu encontro respostas, eu encontro facilidades. Eu penso que a maior dificuldade de se trabalhar a afetividade na criança não é a criança e sim os seus genitores, são os pais. A maior dificuldade de se trabalhar com a criança não é ela que proporciona isso, quem proporciona é o adulto, porque, muitas vezes, tem pai que superprotege demais os filhos e, se escutam uma professora dar uma determinada regra, ele se magoa. Se ele vê que a gente frustra o filho, ele se magoa e, na verdade, pra gente ser cidadão, a gente tem que ser frustrado e muito frustrado (D).

Ainda no que se refere a dificuldades de se trabalhar a afetividade na Educação Infantil, foram colhidos os seguintes relatos:

Pra mim, é o maior ganho. Por nós sermos socioconstrutivistas, eu não vejo essa instituição sem afetividade. Eu não vejo como separar. É um conjunto. São linhas que têm que trabalhar lado a lado. Então eu não tenho nem como lhe dizer se é difícil ou não, porque eu não trabalhei sem afetividade. A gente sempre trabalhou junto. [...] Então, o trabalho de uma escola que trabalha com afetividade é triplicado, porque é muito mais fácil dizer não, não é assim: é assim, do que você ir mostrar para o outro e demonstrar. Porque o que vai fazer a diferença é o exemplo. Eles veem como os professores deles se tratam. Eles veem como o professor trata as outras crianças. Então, é nesse sentido que a escola trabalha com um todo. Por isso que eu digo que eu não sei trabalhar sem afetividade. Não dá (CP).

No meu recanto [sala de aula], eu não encontro dificuldade, porque eu acho que é tão simples explicar esses sentimentos, esses valores para eles. Porque isso desenvolve não só o emocional, mas também o cognitivo deles. Eu, no meu recanto [sala de aula], não tenho dificuldades. Não sei nas outras salas. Mas, no meu recanto [sala de aula], não encontro, sinceramente (P).

Embora a afetividade seja ainda bastante desvalorizada na maioria das escolas, pode-se perceber, pela fala das educadoras socioconstrutivistas, acostumadas a vivenciar e a valorizar a afetividade na relação pedagógica, que não há grandes limitações ou dificuldades que impossibilitem os professores de trabalharem a afetividade dentro de sala de aula. Pelo contrário, essa relação que se estabelece com o afetivo é essencial para o desenvolvimento do ser. Como propõe Wallon (2007), somos um ser integrado, que possui aspectos motores, afetivos e cognitivos, os quais devem ser levados em consideração num todo e não isoladamente.

5.1.9 Sugestões para melhorar a relação docente-discente na Educação Infantil

Tomando por base a importância da afetividade na relação educador-educando e sabendo que esta promove o desenvolvimento integral das crianças, buscaram-se sugestões de como aplicar esse trabalho em outras instituições que não valorizam essa relação entre os professores e as crianças. As sugestões variam desde mudanças nacionais, a nível político, a mudanças estruturais dentro das próprias escolas, como a presença de professores de Filosofia, de Artes e de Música, desde a Educação Infantil. Pois eles conseguem desenvolver, nas crianças, sentimentos, emoções, assim como mudanças nas atitudes dos próprios professores, demonstrando mais atenção às crianças, sendo mais próximos delas, e promovendo momentos para se trabalhar os sentimentos em sala de aula.

Assim:

Diante de tudo que já foi exposto, a sugestão que eu daria primeiro é que nós teríamos que fazer um trabalho, primeiramente a nível nacional na Educação [...] Então, eu acho que a gente teria que começar a trabalhar o macro, pra poder a gente chegar ao micro. Ou ir na contramão, começar a trabalhar o micro pra ver se a gente conseguia chegar a esse macro. Mas pra chegar a esse macro, as escolas teriam que estarem todas reunidas. Os professores teriam que estar de mãos dadas. [...] Eu penso que, para desenvolver essa afetividade, a gente precisaria de momento de convívios, de educadores, independente de [serem] educadores de escolas públicas ou particulares. Mas de educadores, porque, no momento, de que nós estivéssemos essa visão de que eu sou um educador, eu vou ser um educador não só dentro de uma sala de aula. Eu vou ser educador em todos os momentos da minha vida, em toda e qualquer situação (D).

Ainda nesse sentido, a coordenadora pedagógica da instituição afirma: “para uma escola dizer que trabalha a afetividade, todo o grupo tem que trabalhar, se for só um não tem como”. Já a professora da Educação Infantil sugere algumas atividades para serem feitas em sala, que valorizam essa relação docente-discente, como a comemoração, em sala de aula, dos aniversariantes do mês, momento esse que propicia, à criança, sentir-se querida pela professora. Há criação de vínculos entre todos os envolvidos: pais, professora e crianças.

Assim, concordando com Saltini (1997), pode-se afirmar que as escolas deveriam se preocupar mais com os indivíduos que lá estão e entenderem mais de amor do que de conteúdos e técnicas, pois, de um modo geral, percebe-se que grande parte dos problemas pedagógicos existentes não são estruturais, ou por ausência de material ou de formação, mas são problemas e dificuldades oriundas da falta de afeto nas relações que se estabelece nessas instituições.

6 CONCLUSÃO

Educar é mais que transmitir conhecimentos, é mostrar os vários caminhos que podem ser trilhados por nossos educandos, nossas crianças na Educação Infantil, capacitando-os não apenas para ascender intelectualmente, mas também afetivamente, no que concerne ao amor, ao respeito mútuo. Por isso, a afetividade na relação docente-discente possui grande importância não só para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também e, principalmente, para o desenvolvimento integral delas, objetivo esse central da Educação Infantil.

Durante a realização desse estudo, buscou-se, principalmente, compreender a influência da afetividade na relação docente-discente na Educação Infantil, segundo a perspectiva do educador. Além disso, intencionou-se conhecer as características afetivas dessa relação, investigar a influência da afetividade nessa relação em prol da aprendizagem e coletar possíveis sugestões para a melhoria dessa relação na Educação Infantil.

Os dados analisados permitiram concluir que, na escola objeto de estudo, os docentes e demais profissionais da Educação possuem, de fato, conhecimento acerca da afetividade e da importância de uma boa relação educador-educando para o desenvolvimento integral das crianças, assim como para a sua formação cidadã e ética. Cumpre mencionar que para se chegar a esse objetivo é ofertada pela própria instituição formação para os professores e demais profissionais, conforme os pressupostos socioconstrutivistas.

Por isso, utilizam-se da afetividade em suas práticas pedagógicas e valorizam a criação de vínculos não só entre os professores e as crianças, mas entre toda a comunidade escolar, ou seja, entre os próprios funcionários da instituição, entre as crianças e os demais profissionais que convivem com elas, seja a recepcionista, a coordenadora, o porteiro, a cozinheira, a auxiliar de sala, dentre outros.

As profissionais entrevistadas reafirmaram que a afetividade influencia de um modo significativo na relação docente-discente e que a presença de afeto, de amorosidade, nessa relação, corrobora com o aprendizado, uma vez que, somente a partir do amor, da criação de vínculo com seus professores é que a criança se sentirá bem na instituição e assim se permitirá vivenciar os processos de aprendizagem, de construção do próprio conhecimento.

No que concerne às características afetivas da relação docente-discente na Educação Infantil, pode-se afirmar que essa relação é caracterizada pela afetividade acolhedora, na forma de carinho, toque, modulação da voz, assim como pelo respeito às crianças e pela escuta das mesmas.

Essa relação é de grande importância no processo de ensino e de aprendizagem, pois como ressaltado na fala da diretora entrevistada, “o amor é que move todo o conhecimento da criança”. Assim, a presença da afetividade na relação docente-discente foi considerada como algo de grande influência positiva para a aprendizagem.

No que se refere às sugestões para a melhoria da relação que se estabelece entre professor e crianças na Educação Infantil, as propostas se referiram a trabalhar tanto em nível macro, modificando questões políticas em âmbito nacional, até a preocupação dos educadores trabalharem a sua própria afetividade, uma vez que só oferecemos aquilo que temos e, se esses educadores não estiverem bem emocionalmente, não terão como criar uma relação, um vínculo afetivo positivo com seus educandos. Outra sugestão que foi relatada nas entrevistadas foi a presença de profissionais como o professor de Artes, de Música e de Filosofia nas escolas desde a Educação Infantil, pois eles ajudam as crianças a desenvolverem e a vivenciarem seus sentimentos, o que facilita a criação de vínculos afetivos.

Diante do exposto, pode-se concluir que há a necessidade de se estabelecer laços afetivos no ambiente de Educação Infantil, no intuito de proporcionar um desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, a relação docente-discente influencia de modo significativo no desenvolvimento infantil, incluindo seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, C. E. de. **As relações de Afetividade na Educação Infantil**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso – monografia (Graduação de Pedagogia/Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Seção 1. p.1.
- _____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CALERI, C.D. **Espinosa e zen-budismo: uma política contemporânea**. 2014. Tese (Doutor em psicologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: http://www.slab.uff.br/images/Aquivos/teses/2014/2014_t_Donati.pdf. Acesso em 26 abr. 2017
- CARLLOTO, M. S. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Maringá, v.7, n.1, p. 21-9, 2002.
- CARVALHO, M. V. C de; MATOS, K. A. L. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- DIALÉTICA. Dicio: Dicionário Online de Português, 2017. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialetica/>. Acesso em 26 abr. 2017.
- D ORAN, G. L. **A teoria das inteligências múltiplas e a sala de aula: A abordagem plural das capacidades discentes**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso – monografia (Graduação de Pedagogia/Licenciatura) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- FRANCO, M.L.P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Expressividade e emoção segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUIOTTI, L. F. **Educação Infantil: a importância da afetividade na relação professor-aluno na percepção de educadores**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso - monografia (Graduação de Pedagogia/Licenciatura) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

KULLOK, M.G.B. (org.). **Relação professor-aluno: contribuição prática pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MACEDO, R.M de A.; SILVA M. de J. A. A teoria psicogenética de Henri Wallon. In: CARVALHO, M. V. C de; MATOS, K. A. L. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 201-241.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**. São Paulo, n. 20, p. 1-17, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 26 abr. 2017.

NASCIMENTO, M. L. B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: Carrara, K. **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2004. P. 47-69.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. DO N. S. A Epistemologia genética de Jean Piaget e a aprendizagem. In: NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. DO N. S. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2008. P. 81-95.

NUNES, J. F. **A importância do afeto em sala de aula**. 2011. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso - monografia (Graduação em Pedagogia/Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, A. B. S. **A afetividade segundo Wallon, Piaget e Vygotsky: uma reflexão sobre a temática**. 2016. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso - monografia (Graduação de Pedagogia/licenciatura plena) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado Teórico-Conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Revista travessias, Maceió, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008.

PEREIRA, D. R. **Reflexões sobre o método clínico-crítico Piagetiano: teoria e prática**. São Paulo: Auxilium- Lins, 2014.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

- PRESTES, P.M.M. **Afasia e Plasticidade Cerebral**. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia (Especialização em linguagem) – Centro de Estudo em Fonoaudiologia Clínica. São Paulo, 1998.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ROSA, C.A de P. **História da ciência: a ciência moderna**. 2ª Ed. Brasília: FUNAG, 2012.
- SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Brasil: DP&A Editora, 1997.
- SILVA, R. M. S. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, M.G.B. (org.). **Relação professor-aluno: contribuição prática pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 51-74.
- SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 53-70.
- TADA, E.V.S.; CAZAVECHIA, W.R. **Sócrates e o método maiêutico**. Maringá: Cesumar, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4º Ed. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WALLON, H. **A evolução Psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo () M () F **Idade:** _____ anos

Nível máximo de formação:

() Ensino Superior () Especialização () Mestrado
() Doutorado () Pós-Doutorado

Área de formação: _____

Tempo de magistério: _____ anos

Tempo de ensino nessa instituição: _____ anos

Roteiro de entrevista para o (a) professor (a)

1. Na sua formação, você teve alguma disciplina voltada para o trabalho pedagógico com a afetividade na Educação Infantil? Fale a respeito:
2. Qual a concepção pedagógica da escola?
3. Quais as orientações da escola para o trabalho pedagógico com a afetividade na Educação Infantil?
4. Como a escola prepara o professor para esse trabalho?
5. Para você, como deve ser o trabalho pedagógico com a afetividade nesse nível de ensino? O que ele deve considerar para esse momento específico da vida do aluno, para essa faixa etária?
6. De que forma a relação professor-aluno estimula o aluno a aprender nesse nível de ensino?
7. Que outros benefícios, além da aprendizagem, a relação professor-aluno pode trazer para a formação do estudante?
8. Qual a relação que se estabelece com a família quando se trabalha afetividade na escola?
9. Que dificuldades você encontra no trabalho pedagógico com a afetividade na Educação Infantil?
10. Que sugestões você daria para que houvesse um melhor trabalho pedagógico com a afetividade nesse nível de ensino?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETOR ESCOLAR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo () M () F **Idade:** _____ anos

Nível máximo de formação:

() Ensino Superior () Especialização () Mestrado
() Doutorado () Pós-Doutorado

Área de formação: _____

Tempo de magistério: _____ anos

Tempo de ensino nessa instituição: _____ anos

Roteiro de entrevista para o (a) diretor (a)

1. Qual a concepção pedagógica da escola?
2. Quais as orientações da escola para o trabalho pedagógico com a afetividade na Educação Infantil?
3. Como a escola prepara o professor para esse trabalho?
4. Qual o papel do diretor para promover a afetividade na Educação Infantil?
5. De que forma a relação professor-aluno estimula o aluno a aprender nesse nível de ensino?
6. Que outros benefícios, além da aprendizagem, a relação professor-aluno pode trazer para a formação do estudante?
7. Qual a relação que se estabelece com a família quando se trabalha afetividade na escola?
8. Que dificuldades você encontra no trabalho com a afetividade na Educação Infantil como diretor?
9. Que sugestões você daria para que houvesse um melhor trabalho pedagógico com a afetividade nesse nível de ensino?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADOR
PEDAGÓGICO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo () M () F **Idade:** _____ anos

Nível máximo de formação:

() Ensino Superior () Especialização () Mestrado
() Doutorado () Pós-Doutorado

Área de formação: _____

Tempo de magistério: _____ anos

Tempo de ensino nessa instituição: _____ anos

Roteiro de entrevista para o (a) coordenador (a)

1. Qual a concepção pedagógica da escola?
2. Quais as orientações da escola para o trabalho pedagógico com a afetividade na Educação Infantil?
3. Como a escola prepara o professor para esse trabalho?
4. Qual o papel do coordenador para promover a afetividade na Educação Infantil?
5. De que forma a relação professor-aluno estimula o aluno a aprender nesse nível de ensino?
6. Que outros benefícios, além da aprendizagem, a relação professor-aluno pode trazer para a formação do estudante?
7. Qual a relação que se estabelece com a família quando se trabalha afetividade na escola?
8. Que dificuldades você encontra no trabalho com a afetividade na Educação Infantil como coordenador?
9. Que sugestões você daria para que houvesse um melhor trabalho pedagógico com a afetividade nesse nível de ensino?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados professores/coordenadores/diretor (a),

Sou aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando um estudo monográfico denominado “**Relação Docente-Discente: a afetividade e a aprendizagem na Educação Infantil segundo a percepção do professor**”. Este estudo tem como objetivo compreender a influência da relação docente-discente para a aprendizagem na Educação Infantil, segundo a perspectiva do professor. Esta pesquisa ajudará a conhecer as características afetivas da relação professor-aluno na Educação Infantil, além de investigar a influência da afetividade nessa relação para a aprendizagem, bem como coletar sugestões para a melhoria dessa relação nesse nível de ensino.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário - seja professor, coordenador ou diretor - assim solicitamos a permissão para a gravação do áudio de suas entrevistas. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos. Sua identidade será protegida pelo anonimato.

A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, nem será submetido a situações de risco. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática.

Você receberá uma cópia desse termo, em que constam os contatos da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisadora: Joana Vidal Pinheiro

E-mail / Telefone: joana_vidal_pinheiro@hotmail.com/98798-8465 ou 998267593

Orientadora: Tania Vicente Viana

E-mail / Telefone: taniaviana@secrel.com.br / 85.98878.2106

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Joana Vidal Pinheiro

Caso tenha entendido os procedimentos da pesquisa e aceite participar, por favor, assine abaixo. Uma via será mantida pelos pesquisadores a outra é sua.

Assinatura

Data: ____/____/2017