



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**EMILLY VICTÓRIA DE OLIVEIRA MARINHO**

**A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A AFETIVIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2020**

EMILLY VICTÓRIA DE OLIVEIRA MARINHO

A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Amorim Martins.

FORTALEZA

2020

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)

---

- M29p Marinho, Emilly Victória de Oliveira.  
A percepção das professoras sobre a afetividade na Educação Infantil / Emilly  
Victória de Oliveira Marinho. – 2020.  
56 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará,  
Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia,  
Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins.
1. Educação. 2. Afetividade. 3. Professoras. I. Título.

CDD 370

---

EMILLY VICTÓRIA DE OLIVEIRA MARINHO

**A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A AFETIVIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Amorim Martins.

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Amorim Martins (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Maria de Oliveira Schramm  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, por mais uma conquista.

À minha família e amigos, por todo o auxílio e paciência durante toda a minha caminhada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo caminho traçado e pela oportunidade de realizar este trabalho tão significativo para minha prática, assim como por ter me sustentado durante os tempos difíceis que rondaram meu percurso e não ter me deixado desistir.

Ao meu namorado, Bruno, por ser meu parceiro, me escutar, me apoiar e acreditar nos meus sonhos, sempre me dando forças e conselhos para continuar em frente. Obrigada por sempre ir me buscar na faculdade, independente do horário, sempre que preciso, demonstrando seu cuidado e atenção comigo. Você é um dos meus exemplos de vida, me espelho em sua força, dedicação e perseverança.

Aos meus pais, Danielle e Alúcio, pela educação que me deram e por serem meu sustento, minha força e a quem eu devo a minha vida e todas as minhas conquistas.

À minha família e, principalmente, minha madrinha Claudia e minhas primas Rachel e Rebeca, que me apoiaram, me incentivaram e me ouviram em momentos difíceis.

À minha orientadora, Cristiane Amorim, pela disponibilidade, confiança, dedicação e pela parceria estabelecida para a construção deste trabalho. Suas contribuições foram imprescindíveis para minha formação profissional, me concedendo múltiplos aprendizados nesse período final da minha graduação.

Às minhas amigas e companheiras de graduação, Mariana, Victória e Taís a quem eu sou extremamente grata por toda a partilha, todos os conselhos e momentos de escuta em que se fizeram presente durante minha trajetória acadêmica. Agradeço por todo o apoio e paciência durante meus momentos perfeccionistas, assim como de estresse e de cansaço. Vocês me fizeram mais forte!

À todas as professoras que participaram dessa pesquisa em um momento tão conturbado de suas vidas. Suas contribuições foram valiosíssimas e ajudaram a me reinventar!

A todos os professores que passaram em minha vida, e em especial, à professora Bernadete Porto, por ter acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava e me fazer entender que nós podemos ser a mudança de uma educação de verdade. Sua prática acolhedora e afetiva, seu cuidado com seus alunos e sua força me inspiram. Você deixou marcas eternas em mim. Gratidão!

Por fim, agradeço a todos que se fizeram presentes em minha vida e ajudaram na minha formação. Eu não seria quem eu sou hoje se não fosse por todos vocês. Deixo aqui o meu muito obrigada!

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a percepção de professoras de creche e pré-escola da rede municipal de Fortaleza sobre afetividade. Como objetivos específicos, buscou-se analisar como elas percebem a afetividade das crianças nos contextos de infantil I e infantil V; refletir sobre os desafios enfrentados por elas, no âmbito da afetividade nos dois contextos e analisar como elas percebem a sua afetividade na relação com o seu agrupamento. Essa experiência de pesquisa qualitativa tem como aporte teórico a psicogênese da pessoa completa, teoria de Henri Wallon sobre o desenvolvimento infantil. Discute-se aspectos do desenvolvimento infantil, as manifestações da afetividade na criança e as relações entre criança e professora de educação infantil. Como estratégia metodológica foi utilizada a entrevista individual semiestruturada, realizada com doze professoras por meio de vídeo-chamada ou chamada telefônica. A análise dos dados revelou que as professoras confundem afetividade com suas manifestações, referindo-se, sobretudo, às experiências afetivas positivas, por exemplo, o cuidado e o carinho. Contudo, compreendem a importância da afetividade no desenvolvimento e na vida das crianças, seja as que frequentam a creche (0-3 anos) ou a pré-escola (4 e 5 anos), expressando em suas falas a importância do diálogo, dos gestos e do tom de voz das professoras de crianças dessas diferentes faixas etárias. Além disso, as docentes afirmaram que são muitos os desafios presentes nas suas práticas pedagógicas, destacando a dificuldade em compreender as manifestações emocionais das crianças, sobretudo o choro, as relações com as famílias e as condições físicas das escolas. As professoras afirmam que expressam a sua afetividade através da maneira como cuidam das crianças, como se comunicam com elas, como as escutam e como lhes favorecem a vivência de experiências afetivas positivas. Algumas destacaram que têm o papel de promover o desenvolvimento emocional das crianças do seu agrupamento e, assim, desenvolver sujeitos saudáveis e críticos. Os resultados desse trabalho evidenciam a necessidade de processos de formação continuada que contemplem o tema da afetividade, pois os saberes das professoras parecem oriundos basicamente da experiência e suas ações parecem ter como base a intuição. É interessante que essas experiências favoreçam também o autoconhecimento das professoras, o gerenciamento de suas próprias emoções, assim como a construção de estratégias que estimulem as crianças na organização de suas manifestações afetivas.

**Palavras-chave:** Afetividade. Crianças. Professoras.



## **ABSTRACT**

This work has as general objective to analyze the perception of daycare and pre-school teachers from the regional public system of Fortaleza about affectivity. As specific objectives, we sought to analyze how they perceive the affectivity of children in the contexts of infants and pre-school. Also, how the teachers reflect on the challenges faced by them, in the context of affectivity in both classes and analyze how they perceive their affectivity in relation to their group. This qualitative research experience is based on the psychogenesis of the complete person, Henri Wallon's theory of child development. It discusses aspects of child development, the manifestations of affectivity in children and the relationships between children and early childhood education teachers. As a methodological strategy, the semi-structured individual interview was used, conducted with twelve teachers through video or telephone calls. Data analysis revealed that teachers confuse affection with their manifestations, referring, above all, to positive affective experiences, for example, care and affection. However, they understand the importance of affectivity in the development and life of children, whether they attend day care (0-3 years) or pre-school (4 and 5 years), expressing in their speeches the importance of dialogue, gestures and the tone of voice of teachers of children of these different age groups. In addition, the teachers stated that there are many challenges present in their pedagogical practices, highlighting the difficulty in understanding the emotional manifestations of the children, especially crying, relationships with families and the physical conditions of schools. The teachers affirm that they express their affection through the way they take care of the children, how they communicate with them, how they listen to them and how they favor the experience of positive affective experiences. Some pointed out that they have the role of promoting the emotional development of the children in their group and, thus, developing healthy and critical subjects. The results of this work show the need for continuing education processes that address the theme of affectivity, as the teachers' knowledge seems to come basically from experience and their actions seem to be based on intuition. It is interesting that these experiences also favor the teachers' self-knowledge, the management of their own emotions, as well as the construction of strategies that encourage children in organizing their affective manifestations.

**Key Words:** Affectivity. Children. Teachers.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>13</b>
1.1. Contribuições de Wallon para o desenvolvimento infantil .....	13
1.2. Manifestações de afetividade na criança à luz da teoria de Wallon.....	18
1.3. Relação afetiva entre professora e criança de educação infantil .....	20
<b>CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>24</b>
2.1. Caracterização dos sujeitos.....	25
<b>CAPÍTULO 3: AS RELAÇÕES AFETIVAS COMO ELEMENTO ESSENCIAL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>30</b>
3.1. Dialogando com as professoras sobre a afetividade nos contextos da creche e da pré- escola .....	30
3.2. Os desafios da dimensão afetiva da prática pedagógica na visão das professoras .....	38
3.3. Professora: um ser sensível e de emoções .....	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

A infância é um período muito importante no desenvolvimento humano, posto que nesta etapa se constroem estruturas físicas e neuropsicossociais da criança, acontecendo avanços como, por exemplo, a passagem do balbucio para a fala e do engatinhar para o andar. O processo de desenvolvimento é influenciado por fatores sociais que oportunizam o surgimento de diferentes tipos de comportamento. Posto isso, as relações afetivas ganham relevância, já que a criança que está em um ambiente tranquilo e confortável, com indivíduos que demonstrem segurança e confiança em suas capacidades, se sente mais encorajada a conhecer esse ambiente, explorando suas diferentes possibilidades. De acordo com Dantas (1993, p. 73):

O bebê é um ser basicamente emocional: sê-lo-á também a criança durante todo o longo período em que a sua imperícia exigir relações mediadas com o ambiente físico e, por conseguinte, a capacidade de mobilizar o outro. Daí o fato de que a relação adulto-criança se caracteriza por ser um tipo de vínculo marcado por uma elevada temperatura afetivo/emocional, onde o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio.

Dessa forma, esse vínculo afetivo estabelecido na relação bebê-adulto é a base emocional e cognitiva do ser, uma vez que o bebê, como recém-chegado ao mundo, interage com o outro através do choro, em busca de mobilizá-lo para atender às suas necessidades. Assim, o interesse em pesquisar a afetividade na Educação Infantil surgiu a partir de minhas vivências em uma escola pública durante a graduação, quando tive a oportunidade de trabalhar por um ano em uma turma de infantil III, como residente no projeto de Residência Pedagógica. Nessa experiência foi possível perceber a relevância das relações estabelecidas entre crianças e professora<sup>1</sup> para a qualidade do desenvolvimento das crianças, assim como a importância de uma postura acolhedora e sensível da professora às demandas das crianças.

É errônea a caracterização da afetividade apenas como o contato físico, por exemplo, o toque. A professora afetiva não precisa estar sempre beijando e abraçando as suas crianças, pois o toque não é o único canal para demonstrar afeto. Claro que, para o bebê esse contato é fundamental: pondo-o no colo, acariciando-o, massageando-o, tocando-o, nos comunicamos com os bebês. Porém, não demonstramos acolhimento e benquerença a bebês e crianças apenas assim. A troca de olhares, as modulações da voz,

---

<sup>1</sup> Mulheres e homens têm iguais condições de exercer a docência na Educação Infantil. Porém, até hoje, no âmbito mundial, há predominância de mulheres nessa função. Considerando que no Brasil, lamentavelmente, homens nas creches e pré-escolas ainda se constituem uma rara exceção, usarei aqui o substantivo no feminino.

as expressões faciais repercutem no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança. Partindo dessa experiência, fiquei mais atenta à essa questão, optando por realizar a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as manifestações da afetividade que envolve as relações entre as crianças da creche – 0 a 3 anos, e crianças da pré-escola – 4 e 5 anos e suas professoras.

A principal fundamentação para essa pesquisa é a concepção de desenvolvimento trazida por Henri Wallon (1879-1962), posto que seus estudos valorizam a relação entre professora e criança para a formação da pessoa completa, assim como, a compreensão da dialética presente entre afetividade, cognição, ambiente social e organização biológica do ser. René Zazzo, na apresentação de uma das obras de Wallon, esclareceu sobre o método de pesquisa deste autor (1995, p. 13):

O seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais e em ver como se edifica, através dessas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade.

Dessa forma, Wallon ocupou-se de entender a criança, como um ser potente, com características próprias, problemas específicos, necessidades individuais e envolvida em um contexto social particular, que gera em cada uma delas um plano de realidade singular que influenciará na estruturação da personalidade de cada criança. Posto isso, a escolha deste autor se justifica, dentro de tantos outros autores importantíssimos que estudam o desenvolvimento infantil.

A questão norteadora deste trabalho é: “Qual a percepção das professoras de educação infantil sobre afetividade?” Para isso, foi elencado como objetivo geral: analisar a percepção das professoras de educação infantil sobre afetividade nos contextos de creche e pré-escola. Porém, a fim de garantir uma resposta mais eficaz para essa questão, foram elencados os seguintes objetivos específicos: analisar como as professoras percebem a afetividade das crianças nos contextos de infantil I e infantil V; refletir sobre os desafios enfrentados por elas, no âmbito da afetividade, nesses dois contextos; analisar como as professoras percebem a sua afetividade na relação com o seu agrupamento.

Essa pesquisa que se qualifica como uma pesquisa qualitativa, utilizou como estratégia metodológica a entrevista individual semiestruturada com cada uma das doze professoras por meio de vídeo-chamada ou chamada telefônica.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 (Brasil, 2009, art. 4º):

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Por isso que a criança, como centro do trabalho pedagógico, deve ser levada em conta como um ser completo, produtor de cultura, com emoções, desejos e necessidades. De acordo com Wallon (1995, p. 15), “a emoção é uma linguagem antes da linguagem”, assim, antes de falar, a criança se comunica com as pessoas que a cerca. Portanto, é necessário estarmos atentos às suas emoções, sendo sensíveis às suas demandas e cumprindo a missão de educar e cuidar com responsabilidade afetiva. Esta pesquisa contribui para a compreensão da importância do papel da professora de educação infantil no que se refere às experiências afetivas das crianças.

Este trabalho está dividido em três capítulos, o primeiro capítulo é dedicado as discussões teóricas, em que destaco o desenvolvimento infantil na perspectiva de Wallon, assim como as manifestações da afetividade na criança e a relação entre professora e criança de educação infantil; o segundo capítulo reúne a metodologia, destacando o percurso metodológico traçado nessa pesquisa e, por fim, no último capítulo, é exposta a análise dos dados construídos. Em seguida, são apresentadas as considerações finais, referências e apêndice.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Como referencial teórico para esta pesquisa, elegi a teoria da psicogênese da pessoa completa de Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), que aborda de maneira clara e didática o desenvolvimento infantil e todos os aspectos que influenciam o mesmo, além de leituras de autores wallonianos como Dantas (1990), Galvão (2008) e Mahoney e Almeida (2004). Assim, o estudo dessa teoria constitui-se como essencial para o desenrolar desta pesquisa.

### **1.1. Contribuições de Wallon para o desenvolvimento infantil**

Henri Paul Hyacinthe Wallon foi um grande pesquisador na área da psicologia da criança. Nasceu na França, em 1879, e viveu até 1962, época de muita instabilidade social e conflitos ideológicos. Formou-se em filosofia, medicina e psicologia e, atuou como médico em instituições psiquiátricas no atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Essas experiências, no decorrer de sua vida,

afloraram seu desejo pela neurologia e psicopatologia e, mais a frente, influenciaram na constituição de sua *teoria da psicogênese da pessoa completa*. A psicogênese da pessoa completa percebe o indivíduo como um ser completo, isto é, motricidade, afetividade e cognição fazem parte de um todo, não podendo ser compreendidas individualmente, mas conectadas, num conjunto indissociável. Para Wallon (2005), o desenvolvimento da criança é um processo permeado por conflitos, retrocessos e curvas, ou seja, não é um percurso linear, pois em cada estágio ocorrem mudanças complexas que desorganizam as estruturas existentes, reformulando-as e ressignificando-as.

Desse modo, em cada um desses estágios, desenvolvem-se orientações internas ou externas que guiarão o desenvolvimento da criança. Por exemplo, durante os primeiros meses, todos os esforços estão voltados para a compreensão do funcionamento do seu corpo, para a vivência de ações reflexas e espasmos motores, para a descoberta de novas partes do corpo – como as mãos e os pés –, para exploração dos seus limites e formas, para compreender a si mesmo. Porém, a partir da interação com o mundo externo, a criança se depara com um novo ambiente, novas experiências que a desorganizam e impõem uma adaptação, orientando-a à exploração do mundo exterior. Galvão (2008) esclareceu sobre a variação orientação interna/orientação externa:

Na sucessão de estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da *alternância funcional*. (GALVÃO, 2008, p. 45, grifo do autor).

Dessa forma, o indivíduo que ora voltava-se para edificação de si, agora volta-se para a compreensão do mundo, em uma constante oscilação, se desenvolvendo a partir de um equilíbrio dinâmico resultante da integração com o meio social.

Segundo Wallon, ao nascer o bebê vive o **estágio impulsivo-emocional**, período de pura imperícia, em que ele não compreende ainda as sensações de desconforto causados pelas atividades orgânicas que ocorrem em seu corpo. Assim, nesses primeiros meses de vida, a emoção adquire lugar central no desenvolvimento humano, uma vez que é a partir da alta contagiosidade do choro do bebê que as conexões entre ele e as pessoas vão sendo estabelecidas e a insuficiência da atividade cognitiva vai sendo suprida pelo vínculo afetivo formado entre o bebê e os que cuidam dele. De acordo com Nascimento (2004):

A resposta do meio vai favorecer o estabelecimento de conexões, pela criança, entre as ações do adulto próximo e as manifestações impulsivas, e, em pouco tempo, essas associações fisiológicas transformam-se em manifestações

expressivas, ou seja, vão construindo uma troca emocional entre a criança e o adulto próximo. (NASCIMENTO, 2004, p. 48)

A dinâmica estabelecida entre o meio e o bebê constitui-se o início da atividade psíquica e a emoção é o instrumento usado por ele para compreender as situações, o que torna possível a elaboração de sucessivas diferenciações e a constituição de um sistema que relaciona atitudes suas e respostas do ambiente. Por exemplo: a angústia da fome produz na criança o choro que ocasionará uma reação no adulto para suprir suas necessidades – ou não – e essas reações vão originando reflexos condicionados na criança, compreendendo que em determinada situação, o seu choro gera uma reação, sendo a primeira forma de compreensão da realidade. Nesse sentido, Wallon (2005) afirma que:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque criem inteiramente as suas atitudes e suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 2005, p. 141)

Assim, a emoção dá origem à cognição, pois fornece a motivação para que o bebê compreenda a realidade, auxiliando-lhe na passagem de um estado de indiferenciação para um estado de diferenciação em relação aos outros elementos do meio social. O recém-nascido não reconhece a distinção entre si e o outro e essa separação vai ocorrendo, gradativamente, a partir de suas aprendizagens, gerando uma identificação entre o que pertence a si e ao mundo. Nesse sentido, o estágio impulsivo-emocional conduz o bebê para o reconhecimento de si e, aos poucos, os objetos do ambiente vão se constituindo em elementos de interesse, o que faz com que o próximo estágio seja voltado para o conhecimento do mundo.

O estágio seguinte, que engloba o período do primeiro ao terceiro ano de vida, é designado por Wallon como **estágio sensório-motor e projetivo**. Nele as atividades e os interesses da criança estão voltados para fora, ela busca a manipulação dos objetos, interessando-se pelas pessoas à sua volta, é impulsionada a conhecer a si e as coisas, assim, o ato motor é estimulado na exploração do ambiente. Nesse estágio, vão ocorrendo, aos poucos, alterações sistemáticas que unem os canais da percepção através da sensibilidade da criança, podendo ser caracterizada como uma inteligência prática, sustentada pelos atos motores, com o início da marcha e fortalecida pelo surgimento das funções simbólicas. Assim, através dos atos como pegar, arrastar, empurrar, abrir e

fechar, essa inteligência prática é enriquecida, uma vez que os atos motores se projetam em atos mentais. De acordo com Dantas (1990):

Quem sustenta o pensamento no início é a motricidade, que será depois inibida por ele. As descrições infantis permanecem, por muito tempo, gestuais tanto quanto verbais; para compreendê-las não basta ouvir; é preciso ver a criança. Um pouco adiante, a motricidade se reduzirá aos anos vocais e o pensamento será impulsionado pela fala. (DANTAS, 1990, p. 15-16)

Nesse contexto, a marcha confere à criança maior autonomia em seus movimentos e através desta, maior possibilidade de reconhecimento espacial, o que estimula sua atividade ideomotora. Os gestos, nesse estágio, são a maneira que a criança encontra de se expressar, por isso Dantas (1990, p. 8) afirma “imobilize-se uma criança de três anos que fala, e o fluxo ideativo se obstrui e desfalece”, ou seja, ao impedir a criança de se movimentar, você está impedindo que o pensamento dela ocorra. Por isso que o ato motor é tão poderoso nessa etapa do desenvolvimento da criança e, somado à aquisição da fala, a inteligência é reforçada, permitindo a nomeação, reconhecimento, agrupamento dos objetos, assim como a ampliação da consciência de si, através da identificação de seu nome e percepção de sua imagem. Essa exploração permanece intensa até o surgimento da função simbólica, que, quando bem definida e somada à aquisição da fala, inicia uma nova etapa de construção do “eu”.

O **estágio do personalismo** acontece, geralmente, dos três aos seis anos, e é uma fase imprescindível para a construção do caráter<sup>2</sup> na criança, uma vez que ela passa por um processo de edificação de si. Inicialmente, com a crise de oposição, para construir o seu “eu”, a criança precisa negar o “não-eu”, diferenciando-se dos outros e das coisas e assim elaborando a sua personalidade. Wallon (2005) ao descrever esse momento de oposição, relata que é um processo totalmente necessário, que gera na criança uma negação que a faz confrontar as pessoas, muitas vezes sem motivo algum, apenas pela necessidade de sentir a sua própria autonomia e existência. Além disso, se essa fase não ocorre, a criança pode manifestar conflitos interiores e transtornos de comportamento, trazendo uma arrogância ou indiferença em sua relação com as pessoas. A fala, nesse estágio, também se modifica, pois a criança não refere mais a si em terceira pessoa, utilizando, com constância, os pronomes “eu” e “meu”. Aos quatro anos, quando a crise de oposição é apaziguada, surge outra forte característica desse estágio: a sedução. Nesse momento, a criança com seu “eu” recentemente desenvolvido, busca no outro o aplauso de seus feitos, procurando na admiração das pessoas próximas a significação do seu “eu”

---

<sup>2</sup> Termo equivalente à “personalidade”, usado em publicações brasileiras das obras de Wallon.



afetivo. Esse período é conhecido como “idade da graça”, já que sem o encanto do outro, a criança não consegue admirar-se. Por fim, a última característica do personalismo se faz na representação de papéis, em que a criança imita, através de suas brincadeiras, as pessoas que ama e lhe atraem, incorporando características do outro na formação do seu “eu”.

Na sequência surge o **estágio categorial** que acontece, aproximadamente, entre o sexto e décimo primeiro ano de vida. Ele se inicia com a chamada “idade da razão”, pois a criança estabelece novas relações com o mundo a partir da aquisição das categorias mentais. Nesta etapa, com a diferenciação mais firme entre o eu e o outro e as funções simbólicas mais elaboradas, o pensamento atribui condições mais estáveis para a exploração mental das coisas. Ou seja, nesse momento a criança desenvolve estruturas cognitivas capazes de organizar o mundo em categorias bem estabelecidas, sem que haja necessidade da presença física do objeto, conquistando a capacidade de pensar, representar e operar sobre ele. O estágio categorial cumpre a difícil tarefa de superação do sincretismo do pensamento infantil. De acordo com Mahoney e Almeida (2005) é preciso:

[...] saber e aceitar que todo conhecimento novo, não familiar, implica, na sua aprendizagem, um período de imperícia, resultante do sincretismo inicial. Esse sincretismo inicial vai se desmanchando com as atividades propostas, mas é importante considerá-lo como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. À medida que ele evolui, a imperícia é substituída pela competência. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 23)

Dessa forma, a construção de qualquer conhecimento novo comporta um processo de superação, análise e síntese entre as ideias e as coisas, que aos poucos vai se diferenciando do pensamento sincrético e auxiliando a criança na próxima fase do desenvolvimento.

Chegamos, enfim, na última fase do desenvolvimento descrita por Wallon: o **estágio da adolescência**. Esse estágio é marcado por conflitos, crises e questionamentos voltados para a identificação de si, diferenciação do outro e construção da personalidade. Assim como na crise de oposição dos três anos, a puberdade é uma etapa igualmente difícil para a construção da pessoa, pois as modificações corporais resultantes dos hormônios requerem uma transformação que exige a afirmação de si, distinguindo-se do adulto a qualquer custo afim de aceitar e reconhecer a si mesmo, seus limites, seus valores, decisões e escolhas, preparando-se para a vida adulta.

O desenvolvimento, como já foi dito anteriormente, não se manifesta linearmente, cada uma dessas fases depende também do conjunto do todo, da cultura, da afetividade e

das condições do ambiente em que o indivíduo está envolto. Não existem crianças iguais, todas têm a sua individualidade, sua construção particular do mundo, elaboradas a partir de cada crise e cada estágio estruturado ao decorrer de sua vida. A construção da pessoa não acaba nunca. Cada nova experiência vivida, novas histórias compartilhadas, novos sentimentos experimentados, adquirem sentido e permitem a construção permanente do “eu”.

## 1.2. Manifestações de afetividade na criança à luz da teoria de Wallon

Comumente, percebemos as pessoas confundindo afetividade com emoção. As emoções expressam a afetividade, mas sozinhas, não o são. De acordo com Galvão (2008):

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, *expressivas*, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano. (GALVÃO, 2008, p. 61-62, grifo do autor).

Em cada estágio do desenvolvimento da criança, a afetividade é vivenciada de uma maneira singular, em sua relação com as pessoas e com os objetos, através de sensações, emoções, sentimentos, paixões, isto é, em sua capacidade de ser afetado pelo meio em que está envolvido. Assim, de acordo com Ferreira e Acioly-Régnier (2010):

[...] podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 21)

Desde o começo da vida, a afetividade se apresenta como manifestações essenciais para o pleno desenvolvimento da pessoa e, a partir da evolução desta, a criança vai experienciando novas influências afetivas. Wallon destaca três pontos centrais da afetividade – as emoções, os sentimentos e as paixões. Como já foi dito anteriormente, durante o estágio impulsivo-emocional, a emoção adquire lugar central no desenvolvimento da criança e é através dela que a primeira forma de afetividade é expressada, dessa forma, podemos dizer que a emoção é a base das manifestações afetivas, uma vez que comanda as primeiras formas de expressões e compreensão da realidade. Nesse sentido, a emoção conduz o início da atividade cognitiva, porém, com o

passar do desenvolvimento, esses segmentos passam a se opor, sendo necessário que um se iniba para que o outro possa se manifestar. Segundo Galvão (2008):

Na vida cotidiana, é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva. O poder subjetivador das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas) incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais; é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e, portanto, dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas. (GALVÃO, 2008, p. 66)

Por exemplo, quando estamos com raiva de algo ou alguém, dificilmente conseguimos pensar logicamente e procurar estratégias para a resolução daquele problema. Isso acontece porque nossa atividade intelectual necessita que as emoções se dissipem para que ela possa atuar. Sendo assim, os adultos possuem uma capacidade de reflexão que os diferencia da criança, já que através da atividade reflexiva a crise emocional tende a se extinguir. Trazendo para a perspectiva da criança bem pequena não é diferente, aliás, é ainda mais difícil para uma criança bem pequena compreender o incômodo das alterações orgânicas causado pelas emoções, já que sua capacidade de inferir sobre elas é limitada. O adulto quando sente seus batimentos cardíacos acelerando, percebe que está em uma situação que pode se machucar, sabe que está sentindo medo. A criança não consegue avaliar todos os componentes da situação, não consegue deduzir que o que ela está sentindo são alterações orgânicas provocadas pelo medo, porém, à medida que amadurece começa a interpretar as mudanças ocorridas e, com o auxílio dos adultos próximos, diferenciá-las em emoções.

Os sentimentos, para Wallon, não carregam essas alterações expressivas, e são elaborados e estruturados pelas crianças com a aparição das funções simbólicas. De acordo com ele:

A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e diretas das emoções. A sua atitude é de abstenção, e se observa, é com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação ativa nas relações que se encadeiam à sua volta. [...] Este período inicial, defensivo e negativo, só se poderá modificar com o aparecimento e o progresso das representações mentais que fornecerão os seus devaneios motivos e temas mais ou menos inatuais. (WALLON, 2005, p. 144)

Assim, os sentimentos são importantes para a afetividade na criança porque expressam sua função representacional. Através da brincadeira de faz de conta, as crianças identificam suas emoções, assim, estas são nomeadas e representadas, sendo a partir do brincar, transformadas em sentimentos. Por esse motivo, se opõem às emoções, visto que utilizam da brincadeira simbólica – cognição – como elemento de reflexão.

Já as paixões, segundo Wallon (2005), só surgem a partir do estágio do personalismo, e carregam consigo a possibilidade de controlar as emoções, visto que implicam a existência da capacidade de autocontrole. De acordo com o autor:

A paixão pode ser viva e profunda na criança. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Essa pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar à oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas, mas existentes. Na idade seguinte, as relações mais objetivas com o ambiente poderão atenuá-las. Não deixam de ser, contudo, menos reveladoras de um temperamento. (WALLON, 2005, p. 145)

Dessa maneira, a paixão na criança se manifesta como uma aquisição do desenvolvimento, como uma possibilidade de externalizar um comportamento afetivo e operar sobre a emoção. Esses três componentes afetivos estão presentes na pessoa da criança, constantemente, e são capazes de exalar sua afetividade, sendo estes motivados também pelas influências externas. Wallon (2005) revela que esses três se apresentam como uma consequência de conflitos internos e externos que pertencem às forças da vida da pessoa, sendo as emoções de natureza orgânica e os sentimentos e paixões de natureza cognitiva. Este teórico deixa clara a indissociação entre os aspectos biológicos, afetivos e cognitivos. Dessa forma, é preciso compreender o que é afetividade e como ela costuma ser expressada pelas crianças, visto que oferece recursos para a atividade social e cognitiva da criança.

Tendo abordado o desenvolvimento infantil na perspectiva walloniana e discutido o conceito de afetividade, assim como as manifestações da afetividade na criança, abordo agora as relações afetivas no contexto da educação infantil, primeira etapa da educação básica, que tem como função a promoção do desenvolvimento global da criança (BRASIL, 1996).

### **1.3. Relação afetiva entre professora e criança de educação infantil**

Antes de adentrar na relação entre professora e criança de educação infantil, gostaria de reafirmar a concepção de criança adotada nesta pesquisa. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (2009, p. 6):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere.

Assim como na teoria psicogenética de Wallon, a criança considerada aqui não é alguém passivo, objetificado, a-histórico e descontextualizado, mas sim, um sujeito observador, interativo, autônomo, histórico e de direitos, que atua no ambiente e é afetado por ele, em uma constante troca, que favorece o seu desenvolvimento pessoal e social. A professora da educação infantil, por sua vez, atua com a função de cuidar e educar essas crianças, promovendo seu desenvolvimento integral.

Portanto, a fim de garantir essa educação voltada para o desenvolvimento pessoal, a professora deve ser aquela que observa e conhece a sua criança, organizando uma proposta pedagógica que a alcance integralmente, em seus aspectos emocionais, motores e cognitivos. De acordo com Nascimento, uma proposta pedagógica que considere a teoria walloniana:

[...] privilegiará a observação atenta das crianças, de tal modo que seja possível reconhecer as mudanças de objetivos de sua conduta, em diferentes idades e situações. No contexto da psicologia, uma prática pedagógica adequada será aquela que promova relações entre a criança e o meio humano e físico, incluindo aí o conhecimento, reconhecendo que se modificam reciprocamente. (NASCIMENTO, 2004, p. 64)

Porém, o ingresso numa instituição de educação infantil, muitas vezes, não é um processo tranquilo. Claro que o processo de adaptação é individual, tendo em vista as características de cada criança, mas esse ingresso envolve uma diversidade de fatores desafiadores para as crianças: o ambiente é novo, as pessoas são estranhas, a rotina é desconhecida, a separação dos familiares provoca emoções desagradáveis.

Contudo, para se sentir segura na creche ou pré-escola, a criança precisa que os adultos ajam com sensibilidade e ofereçam acolhimento. O acolhimento que falo não é encher as crianças de beijos e abraços, como vimos, uma postura afetiva da professora vai muito além de afagos e carinhos. Sua afetividade pode, e deve, ser manifestada através da maneira como conversa com cada criança, como atende às suas necessidades, como percebe suas preferências, como acredita na sua potência. A professora precisa compreender que, querendo ou não, ele é um referencial moral e ético para as crianças e seus comportamentos tendem a refletir na maneira como a criança reage e aprende. Dantas (1993) reforça que a questão emocional é um grande componente da prática pedagógica e que a professora precisa estar atenta à alta contagiosidade das suas emoções, pois:

[...] em contato com a criança, ser emocional por natureza, o adulto fica exposto à contaminação da sua emotividade e, assim, constantemente a deteriorar a racionalidade da sua ação. Em lugar de contagiá-la com a própria serenidade, o adulto se deixa influenciar pela irradiação ou pelas ansiedades

infantis, do que resultam, corriqueiramente, ações inadequadas, mais emoção, mais inadequação. (DANTAS, 1993, p. 74)

Por isso que, a tarefa de trabalhar com um ser completo não é fácil, exige além da observação atenta, a compreensão de que a criança “agitada” ou “difícil” passa por processos internos que a desestabilizam, processos que ela própria ainda não compreende. Assim, a professora, como o adulto mais experiente, deve utilizar da sua experiência para acolher as emoções das crianças de uma maneira sensível e solícita, entendendo-as como constituintes do processo de desenvolvimento.

Um aspecto relevante na relação afetiva que se estabelece entre esses pares é a autoestima da criança. A sensação de se sentir potente e competente no desenrolar das atividades é um elemento estruturante para a formação de bebês, meninos e meninas, daí a importância de conhecê-las. A relação de confiança que se estabelece entre criança e professora é imprescindível para uma aprendizagem significativa, pois ao perceber que é ouvida, a criança passa a partilhar mais, criar mais, se expressar mais e se envolver com outro, se desenvolvendo de modo mais amplo.

Os comportamentos das crianças, sua aprendizagem, seus desejos, seus sentimentos são afetados por suas emoções. O papel da professora nas creches e pré-escolas é auxiliar a criança na educação dessas emoções, lhe ajudando a identificar cada emoção e a aprender como lidar com ela.

Portanto, ter consciência do lugar da relação afetiva na educação infantil é um dos pontos de partida do trabalho pedagógico, pois a qualidade da formação integral da criança depende das relações que ela estabelece com o meio e com os adultos e crianças com os quais se relaciona. Se a criança se sente insegura na instituição de educação infantil, ela se expressará menos e se envolverá menos; se ela se sente confiante, se expressará mais e se envolverá mais, se desenvolvendo e aprendendo melhor. Almeida nos lembra:

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto, cognição e movimento. (ALMEIDA, 2000, p. 86 apud MAHONEY, 2000, p. 45)

Não podemos esquecer que os professores também são pessoas completas, que podem também ser contaminados pelas emoções do outro. Por isso que é preciso estarmos atentos à maneira como reagimos e lidamos com os problemas e dificuldades na rotina com as crianças, pois elas aprendem com nossos exemplos e formas de agir. Assumir

nossas afetividades e compreender que somos um ser completo cuidando e educando outro ser completo, está na base da construção da relação afetiva de qualidade.

## CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram se delineando a partir de um questionamento: “Qual a percepção das professoras de educação infantil sobre afetividade?”. Essa questão aponta para uma abordagem qualitativa de investigação, em que se busca descrever significados socialmente construídos, e por isso é definida como subjetiva. O objetivo geral desta pesquisa, *analisar a percepção das professoras de educação infantil sobre afetividade nos contextos de creche e pré-escola*, assim como os objetivos específicos, *analisar como as professoras percebem a afetividade das crianças nos contextos de infantil I e infantil V, refletir sobre os desafios enfrentados por elas, no âmbito da afetividade nesses dois contextos; analisar como as professoras percebem a sua afetividade na relação com o seu agrupamento* são questões que demandam um olhar minucioso e compreensivo sobre a realidade em estudo, característica da abordagem qualitativa de pesquisa.

Portanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que, para compreender o trabalho com as crianças na educação infantil é necessária uma abordagem que considere a subjetividade humana, dando importância às motivações, aos significados e as atitudes. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa corresponde a questões que não podem ser quantificadas, pois este tipo de pesquisa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Nesse sentido, essa abordagem permitiu uma compreensão mais adequada à complexidade das relações estabelecidas entre crianças e professoras. A partir dela, pude ter acesso aos significados atribuídos pelas professoras às suas experiências afetivas, assim como de suas motivações, discursos e diversos detalhes importantes sobre as experiências compartilhadas por elas.

Com relação à definição dos contextos de pesquisa, optei pelas instituições da rede pública de Fortaleza, tendo em vista que atuei em uma escola municipal durante minha experiência como residente no projeto Residência Pedagógica, e acredito que é preciso valorizá-las, impulsioná-las e dar-lhes visibilidade para ressaltar o trabalho de qualidade que é feito com as crianças, como também, abrir espaço para refletir e identificar as dificuldades que existem nesse espaço.

Com o propósito de fundamentar as discussões desta pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico na área do desenvolvimento infantil, com ênfase no papel da



afetividade nesse processo (WALLON, 2005). Já para a definição dos caminhos metodológicos, foram consultadas publicações que abordam metodologias de pesquisas qualitativas (MINAYO, 1994).

Inicialmente eu tinha também como objetivo observar e descrever as práticas pedagógicas das professoras, porém, a pesquisa de campo tornou-se impossível com o isolamento social e a paralização das instituições de educação no cenário atual, decorrente da pandemia da covid-19. Sendo assim, foi preciso redefinir os objetivos desta pesquisa, que tem como prazo de conclusão o semestre de 2020.1.

Para alcançar os objetivos geral e específicos já citados, adotei como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada com as professoras, realizadas por meio de vídeo-chamadas ou chamadas telefônicas. A entrevista, de acordo com Minayo (1994), caracteriza-se como uma conversa com objetivos bem definidos, uma vez que ela expressa a importância da linguagem verbal e o significado da fala exposta pelos atores sociais da pesquisa. O roteiro de entrevista foi previamente elaborado e composto de perguntas abertas, considerando a possibilidade de acréscimo de perguntas com o fim de esclarecer eventuais dúvidas surgidas no decorrer da sua realização. Este roteiro tem, no seu início, perguntas relativas ao perfil das professoras, sua idade, formação e tempo de exercício na docência, em seguida as perguntas abordam a percepção das professoras sobre a afetividade, destacando suas experiências e dificuldades encontradas na rotina de sua prática pedagógica com as crianças. As entrevistas foram realizadas durante quatro semanas e tiveram durações variadas, tendo em sua maioria, em torno de uma hora.

Por último, realizei o tratamento dos dados colhidos por meio das entrevistas que foram gravadas e transcritas com a permissão dos sujeitos para análise posterior. Tais dados foram classificados e analisados com base no referencial teórico adotado, para que a partir desta organização pudessem responder às questões centrais deste trabalho.

## **2.1. Caracterização dos sujeitos**

Como sujeitos dessa pesquisa foram escolhidas doze professoras, sendo duas de cada regional do município de Fortaleza, a fim de obter um panorama mais geral da Educação Infantil na Capital.

À vista disso, optei por investigar os contextos de infantil I e infantil V para compreender as especificidades da afetividade nos agrupamentos em que as crianças ainda não adquiriram a linguagem verbal oral (fala), linguagem mais valorizada pelos adultos nas suas interações, e nos agrupamentos em que as crianças já falam com

desenvoltura. Dessa forma, poderia perceber como as professoras das salas de referência desses agrupamentos percebem a afetividade, quais os desafios encontrados por elas nas suas práticas e suas concepções acerca da própria afetividade na relação com as crianças.

Com relação à definição das professoras participantes, a professora orientadora dessa pesquisa pediu o apoio das gerentes das diversas regionais que compõem o município de Fortaleza e elas informaram os contatos de coordenadoras das suas regionais. Então eu enviei mensagem para as coordenadoras, explicando do que tratava a minha pesquisa e solicitando contatos de professoras que se dispusessem a participar dela. Essas coordenadoras divulgaram a minha demanda nos grupos de WhatsApp formado com as professoras e, posteriormente, me passaram os contatos de professoras dispostas a participar. No meu primeiro contato com professoras, expus mais detalhadamente os objetivos e a metodologia da minha pesquisa. Com aquelas que se sentiram confortáveis em participar, foi marcada uma data e horário considerados adequados a cada uma delas, respeitando-se sua rotina de trabalho, tendo em vista as mudanças que a pandemia da covid-19 gerou na organização do trabalho pedagógico. Todas foram informadas quanto ao teor da entrevista, bem como receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essas professoras tiveram suas identidades preservadas, sendo usados, para isso, codinomes escolhidos por elas. A seguir, apresentarei cada uma.

A **professora Manu**, 40 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, com habilitação em Educação Infantil e realizou pós-graduação em Administração Escolar. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 16 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 2 anos. Foi aprovada em concurso público e trabalha como professora de infantil I, em horário integral com a mesma turma, na Regional I.

A **professora Maria Clara**, 38 anos, é licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará e realizou Mestrado e Doutorado em História. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 18 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 16 anos, com predomínio na pré-escola. Foi aprovada em concurso público com habilitação para o curso pedagógico polivalente e trabalha como professora de infantil V, em horário integral com turmas diferentes, na mesma instituição, localizada na Regional I.

A **professora Aline**, 43 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, com pós-graduação em Educação Infantil. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 6 anos e sua prática com educação infantil soma 6 anos, com predomínio na creche. Foi aprovada em seleção como professora substituta e atende a uma turma de infantil I, em horário integral com a mesma turma, na Regional II.

A **professora Suzana**, 46 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, com pós-graduação em Educação Infantil. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 26 anos, sempre na educação infantil, predominantemente em turmas de pré-escola. Foi aprovada em concurso público e trabalha como professora de infantil V, em horário integral com duas turmas diferentes, na Regional II.

A **professora Lara**, 43 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, com pós-graduação em Educação Infantil e em Psicopedagogia. Participa dos processos de formações continuadas realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 10 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 3 anos. Foi aprovada em concurso público e trabalha como professora de infantil I, em horário integral com a mesma turma, na Regional III.

A **professora Luana**, 36 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, com pós-graduação em Psicopedagogia e em Educação Infantil. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 6 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 10 anos. Foi aprovada em seleção para professora substituta e trabalha com turmas de infantil IV e V, em horário integral, na Regional III.

A **professora Marta**, 64 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza, além de formações à distância e formações pela Fundação Demócrito Rocha. Atua na docência há 25 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente

5 anos. Foi aprovada em seleção e trabalha como professora substituta de infantil I e II, em horário integral com duas turmas diferentes, na Regional IV.

A **professora Laís**, 36 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, com pós-graduação em Educação Infantil. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 14 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 5 anos. Foi aprovada em concurso público e trabalha como professora de infantil IV e V, em horário integral, na Regional IV.

A **professora Lia**, 37 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há mais de 15 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 5 anos. Foi aprovada em seleção para professora temporária e trabalha com turma de infantil I, em horário integral com a mesma turma, na Regional V.

A **professora Ana**, 37 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, com pós-graduação em Psicopedagogia, Alfabetização e Multiletramento, Educação Infantil e Educação Especial. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza. Atua na docência há 13 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 10 anos. Foi aprovada em concurso público e trabalha como professora de infantil V, em horário integral com duas turmas diferentes, na Regional V.

A **professora Maria**, 28 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e atualmente cursa pós-graduação em Educação Infantil. Participa de processos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza, como também participa de formações dentro do próprio CEI e de atividades de um grupo de estudo com as professoras. Atua na docência há 3 anos como professora e 6 anos na educação. Sua prática com educação infantil soma 6 anos. Foi aprovada em seleção para professora substituta e trabalha com turma de infantil I, em horário integral com duas turmas diferentes dentro de dois CEI's, na Regional VI.

A **professora Sara**, 30 anos, é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Participa de processos de formação continuada realizados pela

Secretaria de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza, assim como participou de cursos de formação pela Secretaria de Acessibilidade. Atua na docência há 5 anos e sua prática com educação infantil soma aproximadamente 3 anos. Foi aprovada em seleção para professora substituta e trabalha com turma de infantil V, em horário integral com duas turmas diferentes, na Regional VI.

### **CAPÍTULO 3: AS RELAÇÕES AFETIVAS COMO ELEMENTO ESSENCIAL NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Este capítulo tem como objetivo analisar a percepção das professoras de Educação Infantil sobre afetividade, a partir dos dados colhidos nas entrevistas com as doze professoras. Serão descritas e analisadas suas concepções sobre afetividade e as dificuldades e desafios vividos na prática pedagógica do cotidiano com as crianças.

#### **3.1. Dialogando com as professoras sobre a afetividade nos contextos da creche e da pré-escola**

Ao questionar as professoras acerca de sua concepção de afetividade, obtive inúmeras respostas. Expressões como: “amor”, “cuidado”, “carinho”, “respeito”, “empatia”, “afeto”, “troca”, “atenção”, “zelo”, “conhecer o outro”, foram citadas como sinônimos para descrever a afetividade. É fato que todas essas expressões fazem parte do conceito de afetividade, porque perpassam pela maneira individual com que cada pessoa é afetada pelo outro e constrói seu conhecimento em suas relações de vida. Afetividade é sim, tudo isso. Mas não é *somente* isso. Mahoney (2004, p. 61) destaca muito bem, como mencionado anteriormente, que a afetividade é o “conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia”.

Portanto, descrever afetividade como puramente “carinho” é excluir desse conceito sua profundidade, confundindo-a com a palavra “afeto”. Maria Clara corroborou com esse pensamento quando destacou em sua fala que “*a afetividade não está relacionada apenas ao sinônimo de carinho, mas está relacionada com o sentimento de cuidar-se, de sentir-se pertencente a um grupo e de ser aceito*”. A maneira como a criança se expressa e se envolve em um determinado meio social manifesta sua afetividade, porque compreende suas aprendizagens, suas vivências, suas experiências, suas crises e suas emoções. A seguir, destaco algumas falas das professoras ao descrever a afetividade:

Afetividade é o suprasumo do trabalho numa creche [...] Afetividade vai além de muitas coisas, não é só dizer “ah, eu gosto de crianças...”. Não! O gostar é perceptivo dentro de uma sala de aula. [...] Têm professoras que tem pouquíssima prática, mas sabem como conquistar aquela criança. Pega no colo, tem carinho, tem aquele jogo de cintura com uma criança que está ali chorando ou mordendo. E quando você começa a perceber que a sua turma tem diminuído essa questão de agressividade, de mordidas, de choro, você está vendo que o resultado é magnífico, mas tudo isso vai depender da sua afetividade. Não é só a teoria e a prática. (MANU, professora de infantil I)

Afetividade é uma possibilidade de você aceitar o outro e junto com ele, perceber uma relação de amor, de cuidado. O afeto é quando você permite cuidar e permite ser cuidado. Cuidar-se e cuidar. Então, principalmente na relação com as crianças, a afetividade é quando você tem mecanismos de chegar naquele outro indivíduo sem agredi-lo, sem construir relações de punição, de castração. Que você consegue construir sentimentos, sentidos de amorosidade, de cuidado com o outro. (MARIA CLARA, professora de Infantil V)

Eu vejo a afetividade como essa questão de perceber o outro. De sentir não só aquela pessoa física dentro da sua sala que você tem que repassar conteúdos, porque dentro dessa pessoa tem sentimentos, tem problemas, apesar de que muitas vezes, eles não querem verbalizar, elas tem dias difíceis em casa. [...] Eu acho que você vê, você ter o olhar mais voltado para a pessoa, para aquela criança que carrega muitas coisas dentro dela. Se você não tiver o olhar voltado para ela, vai simplesmente passar o A-E-I-O-U. (SUZANA, professora de infantil V)

Afetividade, para mim, eu acredito que seja esse conjunto de empatia, de conhecimento do outro, de saída de si, como eu falei, proporcionar ao outro um ambiente agradável, de educar com um olhar além do natural, do fazer, de investir no CEI através do afeto, do carinho, dos gestos, das expressões. Tudo isso. (SARA, professora de infantil V)

Para mim, a afetividade vai além do carinho, do afeto, de todo esse cuidado que a gente tem com a criança. Se eu tenho afetividade pela minha criança, eu também tenho que impor algumas coisas. Conversar. Eu não vou ser aquela pessoa na sala que permite a criança fazer tudo. Eu tenho que ser boazinha, eu tenho que ser afetiva, lógico. Dar muito carinho a criança, mas também, acredito nesse tipo de afetividade de não deixar a criança fazer tudo que quer, entendeu?! Conversar, fazer aquela rotina. (LARA, professora de Infantil I)

Eu acho que afetividade é o ato de afetar. Eu vejo de uma forma diferente, a forma como eu afeto. Não só eu, as coisas que estão ao redor também, não é a questão de ser só a pessoa física em si, mas é como eu preparo esse ambiente para afetar essa criança de uma forma positiva ou negativa. (MARIA, professora de Infantil I)

As professoras, em sua maioria, caracterizaram a afetividade como um elemento imprescindível para a prática com as crianças, que gera consequências positivas ou negativas no seu desenvolvimento. Muitas delas reforçaram a compreensão de criança como ser integral, que não está ali apenas para “receber um conteúdo” e apreender, mas para inferir sobre o mundo também, reagindo internamente ou externamente, construindo cultura, se expressando e se desenvolvendo.

Lidar com a afetividade das crianças não é tarefa fácil, compreender essa afetividade muito menos. Porém, a criança, centro do planejamento curricular na Educação infantil, constrói sua identidade pessoal e coletiva, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. A qualidade da relação afetiva da professora com as crianças é, então, fator fundamental na promoção do desenvolvimento de bebês e crianças nas creches e pré-escolas, função da Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Uma das professoras relatou o grande desafio de acolher afetivamente uma criança já rotulada como muito difícil pelas colegas. Ela contou:

O ano passado, ela (coordenadora) me deu uma criança, você não tem noção de como o nome dele fazia estremecer as estruturas da creche. Presta atenção, ele foi um desafio muito grande e graças a Deus ele se transformou. E as pessoas diziam: “Meu Deus do céu, não é a mesma criança”. Eu precisei ouvir, conversar com ele baixinho, sentar do lado dele, e eu dizia: “Do que que seu coração está cheio? Não estou entendendo por que você está batendo nos seus colegas”. Aí, minha filha, ele começava a chorar, era tipo assim: “aqui eu posso chorar”. Chorava e dizia o que tinha acontecido no final de semana: “Tia, minha mãe brigou com o pai e aí minha mãe chamou a polícia. O policial pegou meu pai, amarrou meu pai”. Então, assim, era a forma que ele estava expressando o que ele estava sentindo. Porque o que ele passou nesse final de semana foi tenebroso. E nesse dia eu percebi e disse: “Vá dar uma voltinha, vá lá no parque e quando você tiver mais calmo, você volta.” Eu sempre deixei o portão aberto, nunca prendi ele. Ele tinha mania de fugir, sem dar satisfação a ninguém. E quando ele estava no portão, olhava para trás e via que eu estava vendo, aí ele dizia: “eu volto já, vou só dar uma voltinha.” E eu nunca prendi. Ele ia e voltava. Eu dizia para minha coordenadora: “Olha, se você ver ele, você dar uma olhadinha para ele não se machucar e nem machucar ninguém. Mas ele está só dando a voltinha dele”. E nisso, a gente conseguiu muita coisa com ele, na questão do comportamento, da agressividade. A gente sabia da história da família, então ele foi a conquista de 2019. [...] Então assim, é essa empatia. Eu enfatizo a palavra empatia. Você tentar entender e fazer com que a pessoa perceba que você está preocupada com ela, né?! (SUZANA, professora de Infantil V)

Os resultados da postura adotada pela professora Suzana nos mostram que acolher a criança que vivencia emoções negativas, sentar com ela, lhe ouvir, demonstrar empatia e preocupação com seu bem-estar, entendê-la, é o melhor caminho para estabelecer um bom vínculo afetivo com ela. Se Suzana tivesse repreendido o garoto por sua agressividade, reafirmado a ideia de que ele é “teimoso” e “difícil”, ele provavelmente continuaria a se comportar da mesma forma. Sentindo-se compreendido e aceito ele pôde experimentar ser diferente, o que fez com algumas pessoas mencionassem que ele não parecia ser a mesma criança. Daí a importância de as professoras serem competentes e terem compromisso no trabalho que exercem, promovendo o desenvolvimento emocional da criança, estimulando o seu conhecimento de si, condição para se aprender a reger as emoções, negociar acordos, respeitar regras.

Ao discorrer sobre a afetividade de meninos e meninas na educação infantil, algumas professoras descreveram a criança como um ser transparente, de pura emoção, que se expressa livremente e não tem medo de demonstrar o que sente:

[...] a afetividade deles é muito nítida, muito transparente. Se eles gostam, eles gostam mesmo, eles abraçam, eles querem estar perto. Se eles não gostam, eles choram, querem agarrar a mamãe. É realzão mesmo, não tem fingimento. Até dos maiores mesmo. Já ensinei infantil IV e eles demonstram mesmo. Não tem fingimento, é sincero mesmo. É aquilo que a gente percebe realmente, né?!



Porque eles não tem essa questão de como o adulto consegue disfarçar. A criança demonstra tudo que ela sente. (LIA, professora de infantil I)

[...] Elas tem uma forma especial de demonstrar para cada um o carinho delas. Tem uns que elas dizem, tem outros que só demonstram, mas elas dizem: “Tia, eu te amo”. Essa afetividade é bem característico deles e eles não tem mágoa, rancores, eles brigam ali, se desentendem, mas logo eles já tão convivendo, se abraçando, se beijando, pede desculpas. Então, isso é muito lindo. Eu acho. (MARTA, professora de infantil I e II)

[...] tem uma frase até que diz que criança é pura emoção. E eu acredito muito nisso e a gente vivencia isso. [...] Elas são muito afetivas, né?! São muito carinhosas, querem lhe dar um abraço, ficam agarradas com a gente, então, assim, eu acho que as crianças elas são muito isso: muito afeto, muita emoção, muito carinho, né?! Elas trazem muito disso para a gente e é uma forma também delas dizerem o que elas estão sentindo naquele momento. (LAÍS, professora de infantil IV e V)

Nessas falas, podemos perceber que os conceitos de emoção e afetividade não possuem uma definição clara, mas apresentam-se como sinônimos. Para algumas das professoras parece predominar uma equivalência entre afetividade e carinho, demonstração de bem querer, porém a afetividade também envolve emoções negativas, sentimentos ruins. Lia, ao assumir que “*a afetividade deles é muito nítida, muito transparente*” utiliza “afetividade” para exemplificar uma emoção, o “choro” e “agarrar a mamãe” são atitudes expressivas da criança tomada pelo medo. A emoção da criança é nítida, porque é o meio como ela interage com o mundo, por meio de seus sorrisos, suas lágrimas e suas expressões. Para Wallon, a emoção é o instrumento utilizado pela afetividade que garante acesso ao universo simbólico da cultura, ela parte da vida orgânica e se manifesta através do corpo, das expressões faciais e da atividade motora da criança.

Como vimos nos capítulos anteriores, a afetividade das crianças em cada idade manifesta-se de maneira singular. Nos bebês, essa afetividade é a principal forma de comunicação e sobrevivência, e sendo assim, requer mais atenção aos detalhes tendo em vista a ampliação dos conhecimentos e de suas capacidades para seu desenvolvimento global. Já para as crianças maiores, a afetividade manifesta-se também através de suas brincadeiras, falas e atitudes. Na busca de compreender minhas questões de pesquisa, questionei as professoras se existiam especificidades na afetividade de crianças da creche e às crianças da pré-escola:

Assim... as crianças do I ao III elas têm necessidade desse cuidar mais físico. É tanto que as meninas (professoras) do I ao III tem auxiliar e a gente do IV ao V não tem. Então assim, essa carência de atenção se transforma em um cuidar mais forte, mais presente e isso faz com que o toque, o toque propriamente dito, da pele com pele, do I ao III aconteça mesmo que você não queira. Há

uma necessidade desse toque por conta do cuidar, porque você precisa ajudar no banho, muitas vezes ajudar na alimentação dessas crianças menores. Então, existe uma especificidade por conta disso, por conta do cuidar. Agora da criança para o adulto, eles são mais puros, não sei se eu posso estar chamando assim, porque a criança do I ao III ele gosta de você não é porque você troca a fralda, se ele gostar de você não é porque você banha ou dar comida na boca, ele gosta de você pela forma que você faz isso. Porque você pode estar dando a comida com a cara horrível e a criança percebe. Assim, o falar com as crianças, esse contato, a rotina, facilmente se percebe quando você não gosta, ou da criança do que você está fazendo, isso fica muito gritante na creche. A criança transparece, ela revela isso, é muito fiel ao sentimento. É tanto que você percebe que ela prefere uma tia e a outra não, aí você pensa: “Ah, porque ela não gosta?” É muito simples, porque quando essa tia vai trocar a fralda, ela conversa com a criança e a outra não, simplesmente tira, lava e solta. E isso acontece e facilmente você percebe. Quando você entra em uma sala, você vê que as crianças gostam mais de uma do que da outra, ou quando elas gostam das duas. Quando eles encontram no corredor, eles gritam o nome da tia. Eu acho que isso é a diferença, não é banhar, chamar, joga o shampoo e simplesmente solta a criatura e eles saem com a toalha toda solta. Você vai fazer o banho no momento que for agradável para a criança e isso gera, isso requer, isso pede afetividade. E no IV e no V, já não tem essa necessidade de ter esse toque, eu não tenho essa questão de banho, de trocar a fralda, você vai estar mais no verbal, vai estar mais conversando, olho no olho. E aí, quando a criança lhe encontra em algum outro lugar, eles gritam. Quando eu saio da creche e vou em um supermercado que a gente tem próximo e muitos deles moram nesse quarteirão. Eu só escuto: “Tiaaaa!!”. Se eles não gostassem da tia, pra que eles iam gritar pra mim? Ia ser: deixa esse coisa ruim passar, né?! Não sei se você consegue visualizar essa relação no IV e no V, mas eles fazem questão de falar com você. Quando eles te encontram no supermercado é uma festa. E você percebe isso, percebe essas relações fora da creche também, mesmo porque quando a criança passa pelo processo de adaptação, que ela confia em você, que ela parou de chorar e fica mais tranquilo, não significa ainda que essa relação de afetividade já foi conquistada, ela simplesmente já internalizou que fica, mas que a mãe volta para buscar. (SUZANA, professora infantil V)

Suzana destaca que as crianças da creche demandam mais ações de cuidados à professora, que precisa banhá-las, alimentá-las, vesti-las, etc., ações exigem um contato físico muito intenso. Porém, esse contato não corresponde, necessariamente, a uma experiência afetiva positiva, pois nem sempre o toque da professora no corpo é carinhoso, o seu olhar acolhe e sua fala estimula o bebê ou a criança a interagir com ela, numa experiência afetiva prazerosa. As crianças percebem, e expressam que percebem, quando a professora executa ações de cuidado sem qualquer prazer ou de modo ríspido. Já as crianças maiores, que frequentam a pré-escola, segundo essa mesma professora, não necessitam tanto do toque corporal, pois se comunicam com olhar e com as palavras. Isso não quer dizer que elas não têm necessidades afetivas, não têm necessidade de serem acolhidas pelas professoras. Uma professora de pré-escola acolhe afetivamente quando demonstra paciência, quando desenvolve uma escuta sensível, dialoga com a criança, se

alegra com a sua alegria, demonstra empatia com suas dores, tenta compreendê-la, confortá-la e encorajá-la.

É importante salientar que, sobretudo na atual realidade, em meio ao enfrentamento de uma pandemia, é fundamental que os professores em geral, e aqueles de pré-escola em especial, estejam atentos às diversas formas de acolher afetivamente a criança sem a necessidade de tocar seu corpo.

Sabemos que uma formação profissional de qualidade é condição fundamental para a compreensão das características da afetividade das crianças a cada momento do desenvolvimento. Maria destaca a importância dos estudos para o conhecimento das especificidades de cada fase:

O bebê, no caso do infantil 1, a forma como eles se expressam é pelo choro, pelo grito, pela carinha mais distante. E já a forma dos maiores é a fala. Eles falam, ajuda de uma certa forma, eles expressam verbalmente, até de uma forma mais clara, a gente consegue entender melhor uma criança maior do que aquela menor que requer um pouquinho de estudo, um pouquinho não, muito estudo. Para a gente entender, respeitar, até esse momento que a criança só quer chorar e a gente não ficar perguntando “o que é, o que é, o que é”, às vezes ela só quer chorar mesmo, sem precisar dessa interrupção da gente dizendo: “Não chora”, a gente tem essa mania de dizer “não chora”, tem que deixar chorar. Acho que cada idade tem suas especificidades. (MARIA, professora de infantil I)

De acordo com ela, os bebês se expressam pelo choro, pelo grito, pela expressão facial e essa comunicação exige uma compreensão mais particular por parte da professora. O choro é expressão de emoção que a criança vivencia e são manifestos no seu corpo. Os adultos costumam “administrar” suas emoções por meio da reflexão, da racionalização, as crianças não. O estudo, a pesquisa devem fazer parte do cotidiano dos professores de crianças. É preciso conhecer, observar e refletir sobre processos vividos por elas para poder compreendê-las. Nesse sentido, se a professora não estuda e não observa a criança, não compreende suas ações, interesses e motivações, o que dificulta o estabelecimento de um bom vínculo afetivo com ela.

Ao conceber a afetividade como uma questão complexa na educação infantil é preciso levar em conta todos os contextos em que as crianças estão inseridas, porque não é só a professora ou a escola que as afetam, mas seus contextos familiares, principalmente. Nesse sentido, outras professoras citaram a carência social e econômica como um fator muito marcante na descrição das crianças público-alvo da educação pública. As falas mais comuns para descrever as crianças foram:

São crianças, além de ser carentes economicamente. Muitas delas, na minha realidade de escola pública, vivem em situações de rua. Eu tenho uma criança que mora na rua, que tem a escola como sua casa e a professora como a sua

mãe. Eles vão te chamar de tia no infantil I lá para o final do ano. No começo é mamãe. Tem criança que tem tanto esse vínculo de afetividade com a professora, por ter esse cuidado, esse carinho com eles, que quando chega a mãe ou a avó para buscar, eles não querem ir embora. E o que eu percebo? São crianças carentes. Socialmente. Economicamente. E que carecem de afeto. Você percebe crianças caladas, crianças que quando a gente chega para abraçar, sai de perto, porque apanham muito em casa. E aí, tudo é uma conquista. E aí a gente volta pra questão da afetividade, porque eu disse que a afetividade é supassumo em uma turma de educação infantil. Porque a criança quando chega, algumas vêm em situação de droga, de padrastos, de morar com avô, de ter vindo de abrigos. Porque a gente recebe crianças de abrigos. Então, eles têm medo se a gente chegar pra dar um carinho, pegar na cabecinha deles, eles acham que é uma pancada. E aí, você tem que ir com jeitinho, pegando no colo, cantando uma música, que eles vão ficando mais tranquilos e a gente vai conquistando, para poder a gente desenvolver nosso trabalho pedagógico. São crianças muito carentes, com relação a tudo, alimentação, tudo. (MANU, professora de infantil I)

Como eu trabalho com crianças de área de risco, eu percebo a afetividade deles muito relacionada à segurança. As crianças que mais possuem algum tipo de carência, algum tipo de sensação de distância do afeto, são aquelas que necessitam que a gente promova segurança. E não é segurança no sentido de não deixar que eles tomem conta de si mesmo, mas dar autonomia, dar confiança. Então, uma coisa que eu observo muito na minha prática na educação infantil é que as crianças elas precisam sentir-se confiáveis e confiantes. Então, a afetividade está relacionada a isso. Não é simplesmente o carinho físico, não é simplesmente uma atenção mais específica para aquela criança, não. É entender que a afetividade está relacionada no cuidado e na autoconfiança que a gente está promovendo para a construção do desenvolvimento deles. (MARIA CLARA, professora de infantil V)

Eu acho que depende muito do contexto familiar. Então, às vezes a gente percebe que uma criança é mais reprimida em casa, envolvida em um contexto de violência. Às vezes para você quebrar essa barreira da resistência, do medo, é preciso você trabalhar melhor a afetividade na criança. Mostrar para ela que você não vai cometer as mesmas coisas que ela tem em casa. Que você vai respeitar, que ela vai ter chance de brincar, de explorar, de ser feliz na creche, de ter um momento de liberdade para ela. Então, às vezes a gente tem que quebrar essa barreira do contexto familiar, para que ela demonstre a sua afetividade. (ALINE, professora de infantil I)

As crianças são muito carentes. Não só na questão financeira, na questão da comida. A gente sabe que a creche da Prefeitura tem esse cuidado, com a questão da alimentação, de suprir essa carência nutricional, quando a gente vê a alimentação balanceada com o suporte da nutricionista dentro da creche, a preocupação se as crianças estão aceitando ou não. Então, eu acho que vai além disso. A gente sabe e conhece as crianças que vão para a creche só para comer, a mãe manda porque não tem nada em casa. E há relatos que elas fazem mesmo, abertamente, sem receio. Tem mãe que manda a criança doente, porque não tem com quem fique. Então, assim, essas crianças são muito carentes, nessa questão do afeto, de ter quem escute. As crianças não têm direito à fala, elas não podem ser ouvidas, porque dizem: “Criança não fala. Menino não pode entrar na conversa”. Então, assim, uma boa parte das nossas famílias não tem instrução, são carentes também nessa questão de conhecer e valorizar a importância de se ouvir uma criança, de valorizar o que elas têm. (SUZANA, professora de infantil V)

É preciso destacar que as professoras em seus discursos, muitas vezes, generalizam a carência das crianças, como se a carência financeira e material resultasse

necessariamente em uma carência afetiva. A violência e a falta de amor também podem estar presente nas parcelas mais ricas da sociedade, não sendo dificuldades exclusivas da população atendida pela rede pública. Não é possível compreender, então, as concepções de afetividade das professoras ou as relações afetivas entre crianças e professoras construídas nos ambientes de creches e pré-escolas sem compreender o contexto mais amplo no qual esses sujeitos estão inseridos, suas histórias de vidas. É um grande desafio promover o desenvolvimento de crianças que não têm um ambiente seguro em casa, onde falta comida e existe violência. A maneira como as crianças se expressam e como se relacionam com os outros está fortemente ligada ao cotidiano que elas vivenciam e com as experiências afetivas que experimentam.

As professoras, por sua vez, também têm sua história, viveram infâncias nem sempre agradáveis de recordar, têm problemas pessoais, enfim, não é apenas os estudos, ou uma formação inicial sólida, com conhecimentos na área da psicologia do desenvolvimento da criança, que serão suficientes para garantir condições para que elas saibam lidar com a afetividade dos bebês, meninos e meninas com que trabalham. Processos de formação em contexto, em que elas possam partilhar suas angústias, refletir sobre as relações com as crianças, serem apoiadas, além de um suporte terapêutico, quando necessário, são fatores que aumentam as chances de termos professoras com uma postura afetiva acolhedora, que compreendam e dialoguem com a criança, estimulando o seu autoconhecimento e encorajando-a a aprender a lidar com suas emoções. Como afirma Oliveira-Formosinho (2001), a docência na educação infantil exige uma “capacitação pessoal e não só profissional” (p. 87)

Muitas vezes, o ambiente social em que as crianças estão inseridas coloca elementos negativos, desde condições de pobreza, em que falta o básico para uma sobrevivência sadia, até situações de abuso e exploração. Esses ambientes não são abertos para receber uma criança, com sua liberdade e espontaneidade, e ela, sufocada, na escola reage com agressividade. As professoras podem apresentar um “caminho alternativo”, auxiliando a criança a construir novas estratégias para processar suas frustrações. A fala da professora “*eles têm medo se a gente chegar pra dar um carinho, pegar na cabecinha deles, eles acham que é uma pancada*”, nos permite enxergar uma realidade social que vai além do alcance da professora. A carência econômica e, algumas vezes, afetiva, relatadas pelas professoras são fatores presentes nos contextos da escola pública que dificultam o desenvolvimento da criança. Para superar essas dificuldades é preciso partir

do respeito, da empatia e do afeto, acolhendo e passando segurança afetiva para que a criança consiga progredir.

Faz-se necessário lembrar, no atual momento de volta às instituições de educação infantil após o período de isolamento social decorrente da pandemia da covid-19, que entre os critérios para definição das crianças que têm prioridade de retorno às instituições, deve estar a “situação de extrema vulnerabilidade das crianças que vivem a situação de exploração do trabalho infantil ou sofrem violência, assédio/abuso sexual no ambiente em que moram” (CRUZ, MARTINS E CRUZ, 2020).

Retomando as questões colocadas às professoras, quando indagadas se a afetividade influencia no desenvolvimento da criança, todas as entrevistadas foram unânimes na resposta: Sim, a afetividade influencia diretamente no desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Luana destaca:

[...] a afetividade influencia diretamente. Se a criança não gosta de você, mas ela não gosta de você, por quê? Se ela não tem sentimento mal no coração dela? Porque em algum momento, você fez algo, que desrespeitou ela. Ela se sentiu desrespeitada, mas ela não sabe expressar isso, mas de alguma forma ela se sentiu desrespeitada e, por isso, ela não gosta de você, não te respeita e não quer você por perto. (LUANA, professora de infantil IV e V)

As emoções ocasionadas pelas experiências afetivas vivenciadas no nosso cotidiano são exteriorizadas em nossas ações, principalmente quando se é criança. A fala da professora “*ela não sabe expressar isso, mas de alguma forma ela se sentiu desrespeitada e, por isso, ela não gosta de você, não te respeita e não quer você por perto*” ilustra esse fato.

### **3.2. Os desafios da dimensão afetiva da prática pedagógica na visão das professoras**

Nos tópicos anteriores pudemos perceber que existem diversos aspectos que dificultam a prática pedagógica com as crianças. Os desafios expostos pelas professoras a partir das conversas realizadas foram diversos, contudo, apresentarei os três pontos principais mais citados: I) a dificuldade em lidar com o choro das crianças; II) as condições físicas das escolas e III) as relações com as famílias.

As professoras, em sua maioria, quando são questionadas sobre a dificuldade em lidar com a afetividade das crianças se reportam à sala de atividades, utilizando suas experiências próprias para ilustrar as situações.

Esse ano eu tenho uma menina, tem horas que eu fico assim: “será se eu não estou sabendo lidar com a fulana?” Porque tem horas que ela está bem

maravilhosa e com o tempo, ela começa a chorar. Aí eu não sabia dos problemas dela, porque não foi passado pra mim. Inclusive eu soube agora, já quase terminando o semestre, que ela está até com a tia, porque parece que já mataram o pai e estão em conflito entre facções, e aí parece que a mãe já está programada pra morrer também. E ela mandou a filha pra casa de uma irmã. Ela deve estar sentindo muito. E eu acho que talvez fosse isso, mas como eu não entendia, não sabia, né?! Eu até falei pra minha coordenadora: “Eu acho que essa menina está passando por algum problema”, porque de repente, a menina dava uns gritos e chorava e dizia “eu quero a minha mãe”. E eu ficava muito arrepiada e pensava assim: “Valha, vão achar que eu estou fazendo alguma coisa com essa menina”, e eu dizia: “Minha filha, o que você tem?” E aí, um dia, a mãe dela veio e deixou ela com febre na creche, a febre voltou e ela não veio pegar de jeito nenhum. E a febre foi muito alta e tudo, mas ela só foi no final da tarde. Aí, desde esse dia que ela começou com esses choros, e eu pensava que ela chorava por causa desse dia, achava que ela tinha se sentido rejeitada pela mãe. Mas eu dei tanto carinho a ela, botei na perna, ajeitei o tempo todo e eu não entendia. Mas agora, depois do que eu soube, que foi a tia que falou nessas aulas on-line, então, eu acho que ela estava era com medo, talvez ela presenciou alguma coisa ou com medo de estar acontecendo alguma coisa com a mãe dela. Eu vim analisar dessa forma agora, porque eu estava morrendo de medo que fosse eu que não soubesse lidar com essa criança. Eu ficava com medo de acharem que eu não estava dando carinho pra ela, deixando ela mais de lado ou alguma coisa assim e não era. Aí eu acho que tem a ver com isso mesmo e só agora que eu estou entendendo. (MARTA, professora de infantil I e II)

A dificuldade da professora se encontrava em não compreender os motivos do choro da criança. Por não compreender o choro repentino, a professora se questionava sobre suas condutas e a maneira como estava lidando com aquela criança, a fala “*vão achar que eu estou fazendo alguma coisa com a menina*” exemplifica o medo e a insegurança que ela sentia pelas emoções exteriorizadas da criança, questionando suas próprias práticas. De fato, só conseguimos perceber os sentimentos e as emoções quando elas são exteriorizadas. Nesse caso, a criança não se comunicava oralmente e seu choro não tinha motivos aparentes, então, para que a professora compreendesse as razões, ela precisou ter acesso ao contexto que a criança estava inserida. Ao saber do ambiente difícil e inseguro em que a criança vivia, a professora pôde compreender que mesmo a vontade de estar na escola e brincar com os amigos não era suficiente para suprir essas emoções que resultavam no choro. Fica clara aqui a necessidade de se estabelecer, de fato, uma parceria entre a instituição de Educação Infantil e as famílias atendidas (condição colocada pela LDB, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). É importante que, além de uma ficha detalhada preenchida com dados da criança e da família por ocasião da matrícula, a professora se empenhe em manter contato com os responsáveis, informando aspectos que observa na criança e se inteirando de fatos ocorridos na família que afetam a vida dela.

Maria também relata que já teve dificuldades em entender o choro das crianças:

De entender. Já tive sim. De achar que é uma coisa e bater nessa mesma tecla. A gente acaba que não tem como tirar essa questão da afetividade do emocional, né?! Falar de afetividade e acabar pensando muito no emocional e eu falei muito sobre choro. Porque foi algo que me marcou muito, a forma de entender esses choros. Eu lembro que quando eu saí do particular, eu caí direto no público e assim, foi um choque muito grande, você que já viu né?! Eu saí de uma escola de um patamar bom, muito, muito, muito bom e caí em numa num bairro bem pobre. E uma das primeiras coisas que me marcaram foi uma criança que chegou do infantil IV e só chorava, só chorava, só chorava. E eu perguntava, chegava a questionar se era saudade e outras pessoas diziam que não, era porque ela chorava demais e tal e tal e tal. E eu não entendia. Até o momento que eu cheguei a ficar estressada comigo mesma, com aquele choro e você não sabe por que é. E eu parei um pouquinho. Espera aí. Vamos pensar aqui um pouquinho, vou observar o porquê desse choro. Até que chegou a hora do desjejum, era fome. E eu me senti muito culpada por ter ficado com raiva de um choro que eu não entendia, sendo que a criança estava só expressando aquela fome. Ela não queria falar porque já vinha de uma timidez e foi assim até o final do ano, sem querer se expressar muito, porque tem um problema social por trás, né?! Um problema familiar. E eu já me senti assim, bem perdida. (MARIA, professora de infantil I)

Mesmo a criança já tendo a linguagem oral consolidada, a professora Maria nos relatou a mesma dificuldade que a professora Marta teve com a criança bem pequena. Nesse sentido, a observação se fez necessária para compreender essas situações. Falar sobre seus problemas não é difícil apenas para os adultos, é também para as crianças. O incômodo que o choro de uma criança gera para o adulto que cuida dela é uma situação difícil com a qual a professora precisa lidar na sua prática. Contudo, são momentos necessários para que haja uma reflexão crítica em busca de novas alternativas para a superação desse problema.

Eu tinha uma criança em 2018 que ele morava na rua com a mãe. A mãe era drogada e essa criança já fazia pequenos furtos no sinal com o tio. E isso, a gente buscou a história pra entender por que que a criança era assim. Então, assim, ele rasgava tudo quanto era de folhas, batia nos amigos, quebrava os brinquedos da sala, pulava o muro da creche. Todo mundo tinha medo dele, de uma criança de cinco anos. Além dele ser grande, ele era forte e ninguém dizia que aquela criança tinha cinco anos. E ele foi parar na minha sala. As estratégias que eu utilizei com ele foram totalmente diferentes das estratégias que eu usei com outro. E ele dizia mesmo na cara da secretária (servidora pública): “eu não gosto de você” e dizia aquelas’ palavras bem pequeninhas’, aquelas palavras ‘cheia de flores’, né?! Eu nunca tinha escutado tanto palavrão na minha vida, como saía da boca daquela criança: “vá fazer isso, vá fazer aquilo, sua isso, sua aquilo”, mas ele nunca dizia comigo, ele dizia com as meninas da cozinha, as meninas da limpeza, da secretária que chamava a atenção dele na hora do pátio. Então assim, era muito difícil chegar próximo dele. Primeiro que você tinha medo mesmo dele. Medo. De uma criança de cinco anos. E como a escola inteira já sabia a história de vida dele, era ainda mais difícil, o distanciamento já era natural. Ninguém queria chegar perto dele. E aí, a gente foi engatinhando mesmo. E eu dizia: fulano vamos fazer isso, vamos fazer assim, e ele dizia: “nããã...” Então assim, aquela agressividade dele não era mais que uma defesa. E a mãe espancava mesmo. Ele chegava na escola todo roxo, com ferimentos, não era pancadinha não, o negócio era feio mesmo. Eles não tinham casa, ficavam de favor em diferentes casas próximas. A gente acionou o conselho tutelar. Na verdade, como eu te disse, não são



dificuldades, são diferentes estratégias. A gente simplesmente não pode julgar todo caso de um jeito só. O jeito que eu tive pra me aproximar de um foi diferente que eu usei pra me aproximar do outro. Então, você só precisa criar estratégias diferentes. (SUZANA, professora de infantil V)

Mais uma vez, podemos notar a importância do meio social para a formação da personalidade dos indivíduos. A criança envolvida em um contexto social violento, expressa em suas falas e formas de agir, comportamentos agressivos que dificultam a formação de vínculos com os sujeitos envolvidos no ambiente escolar. Na fala de Suzana *”ele nunca dizia comigo, ele dizia com as meninas da cozinha, as meninas da limpeza, da secretária que chamava a atenção dele na hora do pátio”*, podemos perceber que a afetividade que envolve a relação entre ela e a criança trouxe aspectos positivos que facilitaram o vínculo entre eles. A maneira como a criança agia com a professora era diferente da maneira como ela agia com as outras pessoas da escola, posto que Suzana utilizou-se de diferentes estratégias para aproximar-se dela, envolvendo-a em uma relação de respeito, empatia e segurança. A professora, provavelmente por meio de tentativa e erro (“engatinhando”), selecionou as estratégias que, gradativamente, auxiliaram na sua aproximação do garoto.

Além dos problemas relacionados a afetividade das crianças, as instituições precisam favorecer um bom ambiente físico para que as relações que são construídas nesse espaço colaborem para o desenvolvimento e aprendizado delas. Aqui destaco algumas falas das professoras sobre as dificuldades encontradas nesse aspecto:

[...] Trabalhamos em uma escola que é um prédio adaptado, por exemplo: as salas de Educação Infantil não tem banheiro, são salas fechadas porque são adaptadas de um antigo prédio que funcionava outra instituição. Todas as salas têm ar-condicionado, então, a porta é fechada. Isso pra mim, é muito limitante, porque por mais que as crianças saiam, façam um banho de sol e tal, mas elas estão condicionadas a ficar dentro de uma sala. Então, estrutura física é tudo adaptado. A sala que eu dou aula no infantil V, tem três degraus para as crianças subir, degraus grandes de prédios antigos. E eu falo isso, porque eu dei aula nessa mesma sala gestante. Então, pra mim era uma dificuldade subir quando eu já estava nos meses mais avançados. Então, é tudo adaptado. Algumas salas tiveram sorte, são maiores. Mas, por exemplo, faltou o ar-condicionado, você não consegue dar aula. Quebrou, você não consegue. Porque os ventiladores são desativados, você tem que abrir a porta e o vento pra substituir um ventilador, não ventila a sala. Então, isso não é percebido pela gestão, como um problema de aprendizagem, e é. A estrutura física externa é mais adequada porque tem um parquinho e tal, mas não tem areia branca, a areia que tem lá é uma areia que os gatos fazem uso e tal. Mas, mesmo assim, há uma tentativa da gestão de fazer um esforço de estar com as mínimas intenções, mas dizer que é o prédio mais adequado, não é. O deslocamento das crianças que vão do infantil I para ir ao banheiro, elas têm que passar por um corredor, por mais que tenha o piso antiderrapante, elas se deslocam metade do prédio pra ir ao banheiro, então não é muito adequado. E isso, confronta também, se eu for sair pra acompanhar uma criança ou até mesmo os do infantil V quando vão ao banheiro, às vezes, eu fico olhando do lado de fora, porque eles têm que usar o banheiro que o fundamental usa e o banheiro é do outro

lado do pátio, então, eu preciso estabelecer com eles uma rotina de “gente, na hora do banheiro, vai todo mundo junto, na hora de beber água, vai todo mundo junto.” Porque interfere na afetividade, porque vai ter aquela criança que até ela conseguir adequar o corpo para permanecer junto ao grupo pra evitar maiores acidentes, vai ser complicado. Quando a criança apresenta uma situação especial, você não consegue acompanhar a turma e acompanhar a criança, então a estrutura física deixa a desejar. A gente faz de tudo pra não deixar a turma sozinha. (MARIA CLARA, professora de infantil V)

[...] nós não temos estrutura. Se você for visitar nossa creche, você vai ver que é uma sala de aula que não tem uma janela. Mas tem um ar-condicionado, graças a Deus. Porém, não tem uma janela. É um retângulo lá dentro, um cômodo. Que aí, a gente tem que se virar em mil, para fazer tudo com eles, naquele cubo. Nosso parquinho, ele não existe. Não tem um parquinho, não tem brinquedos, mas a gente cria. A gente senta no chão e a gente cria. A gente faz acontecer. (MANU, professora de infantil I)

Eu acho que as instituições em si, a nível de prefeitura, elas não são muito favoráveis. Elas são um grande desafio, porque a gente sabe que a carência é em todos os aspectos. Por exemplo, a gente tem 16 crianças e duas professoras, né? Na verdade, é a professora e a assistente. E a assistente já entra 8h00 da manhã. Então, quer dizer, na pior parte, que é receber as crianças onde ela tem aquela separação da família, eu estou sozinha. Então, assim, é um desafio gigantesco, porque imagina você acolher 16 crianças, todas chorando, sozinha. No começo do ano, a gente estava com uma dificuldade muito grande com relação à coordenação, a coordenadora estava querendo sair. Então, tinha dia que a gente não tinha coordenador. Aí quer dizer, eu recebia aquelas crianças, sozinha, e o que me salvava, não posso mentir, era a televisão, né?! Era o que me salvava, porque as que eu conseguia receber, que eu já tinha construído aquele vínculozinho, ela já entrava, chorava um pouquinho e parava. E enquanto ela estava sentadinha ali, eu ia acolher outro. Mas assim, até dar 8h00 parecia que já eram 17h00 da tarde. Pra você ver como é complicado essa dinâmica da prefeitura. A sala de aula não tinha nada, nada que eu pudesse acolher ou entreter uma criança de um ano. O que tinha no meio da sala era um pneu com algumas bolinhas que a professora da sala vizinha emprestou e não tinha mais nada. Eu pensava: “Meu Deus, como eu vou ficar com essas crianças aqui sem nada que possa acolher”. É muito complicado. (LIA, professora de infantil I)

Por meio desses relatos, conseguimos perceber que as condições existentes nessas instituições afetam as crianças e as professoras. É direito das crianças ter um espaço seguro e acolhedor para que ela possa brincar livremente e se expressar, porém, as condições precárias de algumas escolas da prefeitura ainda é uma realidade. Essa situação também compromete o direito da professora a um ambiente de trabalho adequado. O fato de a professora Lia ter que acolher sozinha 16 crianças prejudica o estabelecimento das relações entre eles, assim como, a falta de recursos materiais, como, no caso, brinquedos adequados para crianças de um ano. Como já vimos, o ambiente é estruturante para a criança e precisa ser previamente preparado visando o desenvolvimento delas, porém, quando não existem essas condições, ocorre uma sobrecarga no trabalho da professora. Lembro, porém, que a televisão não deve ser usada como entretenimento das crianças na rotina de creches e pré-escolas. Bebês de um ano brincam com materiais diversos e não

apenas com brinquedos industrializados. Muito daquilo que costumamos colocar no lixo (recipientes e tampas em plástico ou alumínio, caixas de papelão etc.), podem ser recursos interessantes para a brincadeira de bebês. Em síntese, ao mesmo tempo em que as professoras devem se mobilizar na exigência de brinquedos e demais materiais para a sua sala de atividades e para o pátio de suas instituições, podem também selecionar materiais que seriam descartados, tendo o cuidado de excluir aqueles que ofereçam riscos, e que podem ser recursos interessantes para as crianças. Tal fato é evidenciado na fala de Manu ao expor que *“não tem um parquinho, não tem brinquedos, mas a gente cria. A gente senta no chão e a gente cria. A gente faz acontecer.”*

Se em condições favoráveis, compreender a afetividade das crianças e atuar em prol do seu desenvolvimento já não é uma tarefa fácil, nas condições precárias da rede pública de ensino essa tarefa se torna mais difícil. Salas pequenas, sem janelas e sem acessibilidade e uma quantidade de profissionais insuficiente para o volume de crianças são algumas das condições que prejudicam o trabalho das professoras. Tais circunstâncias contribuem para o sentimento de impotência, insegurança e angústia dessas profissionais, afetando diretamente sua prática pedagógica. De acordo com Vieira & Oliveira, (2013, p. 133):

[...] as condições de trabalho na educação compreendem tudo aquilo que é necessário para os sujeitos docentes desempenharem com sucesso e bem-estar o trabalho que lhes cabe. Se o que é proposto consiste no oferecimento de condições para que as crianças possam brincar, aprender e produzir conhecimento, descobrir, reflexivamente, através das interações com o meio ambiente e com outros sujeitos e compreender, criar e atribuir sentidos e significados àquilo que percebem e àquilo que fazem, é preciso que uma série de circunstancialidades favoráveis seja realidade.

A família é o primeiro núcleo social de que a criança participa, sendo esta sua principal referência. Vimos anteriormente que a afetividade da criança se desenvolve, em um primeiro momento, através desse contato com a família – a maneira como a mãe atende às suas necessidades, como conversa, como interage, vão ensinando as primeiras formas de comunicação da criança com o mundo. Assim, dentro desse ambiente social é necessário que haja experiências de amor, atenção e segurança, para que a criança possa ter um desenvolvimento saudável durante seu período de imperícia. Na ausência desses componentes, a criança pode vir a desenvolver dificuldades em construir relações afetivas com os indivíduos ao seu redor, tendo em vista que ela se nutre das emoções e sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia (MAHONEY, 1993).

As relações que se estabelecem entre família e escola também são fatores importantes no desenvolvimento da criança, podendo afetá-lo positivamente ou

negativamente. Questionei as professoras se já tiveram alguma experiência de mal estar com as famílias e se isso afetou sua relação com as crianças, Suzana nos contou:

Sim. Já aconteceu de uma criança, que mesmo com esse olhar uniforme que eu te disse, ela precisava de uma atenção maior porque o pai era ladrão e traficante, e uma mãe, chegou pra gente pra dar essa notícia: “Olha, tia, o pai desse menino aqui, tenha cuidado com ele, porque se a senhora virar as costas, ele leva seu celular e a senhora nem vê.” Aí, o nosso cuidado é em relação a isso né, fazer com que nada saia anormal para aquela criança, porque a gente sabia de onde a criança vinha. [...] Aconteceu uma situação com a mãe da criança que eu te falei, ela foi brigar com a coordenadora e ela teve que chamar a polícia. E aí, o que eu fiz, eu tranquei a criança dentro da sala, pra que ele não presenciasse nada daquela baixaria que a mãe dele fez. Eu nem ouvi, depois é que eu soube o que tinha acontecido. Até então, ele tinha ficado dentro da sala de aula comigo, e nós sempre éramos os últimos a ir embora. Quando eu ouvi foi a polícia entrando na porta da creche, porque a mãe dele tinha falado um monte de palavrão com a coordenadora, justamente as palavras bonitas que ele dizia na creche, a mãe estava gritando lá na frente. Então, assim, claro que a gente tem que ter esse cuidado quando a gente faz atendimento, porque assim, a gente sabe que a gente tem uma clientela ‘estrela’, né?! A gente sabe que tem essas coisas, e eu lembro muito bem dessa questão, da mãe dele que brigou, gritou, que foi desacato ao servidor público. [...], mas pra você ter esse olhar e esse cuidado, também tem que tá de antena ligada e coração aberto pra não fazer nenhuma diferenciação nelas de alguma forma. (SUZANA, professora de infantil V)

Esses conflitos que ocorrem com as famílias dificultam a prática pedagógica da professora porque criam um obstáculo na continuidade do seu trabalho, a dificuldade em estabelecer uma relação de respeito e confiança com os pais interfere também no desenvolvimento da criança, porque se os pais não gostam da professora e/ou da escola, não vão auxiliar e valorizar o trabalho que é feito para o bem-estar de seu filho. Além disso, a professora utiliza o termo “clientela estrela” para descrever as famílias atendidas pela rede pública, com um tom de ironia que sugere uma postura preconceituosa, que subestima a capacidade das famílias de dar amor e se relacionar afetivamente. É importante destacar que tal preconceito também influencia na relação entre esses sujeitos, uma vez que dificulta o estabelecimento de uma parceria entre eles. Contudo, para se ter certeza dessa postura por parte da professora teria sido necessária a observação de campo para conhecer a professora e as famílias, o que não foi possível devido a pandemia do covid-19. De acordo com Vila (2000, p. 41, apud MONDIN, 2005, p. 134):

A Educação Infantil tem três atores: crianças, famílias e profissionais da educação [...] A prática na Educação Infantil não se pode realizar à margem da família. Por isso a Educação Infantil (deve ser) uma forma de apoio social para o (melhoramento de) as práticas educativas familiares.

Portanto, é imprescindível que a parceria entre escola e família seja estabelecida para que haja um canal de comunicação que possibilite um retorno das experiências que

acontecem em casa, assim como das que acontecem na escola, uma ampliação de uma situação observada pela professora, ou uma compreensão de uma situação observada em casa. É uma via de mão dupla, um não funciona sem o outro. Além disso, escola e família devem realizar ações conjuntas. A professora deve ouvir as sugestões das famílias, deve envolvê-las em atividades desenvolvidas com as crianças, colocando possibilidades para os familiares participarem ativamente, com ideias e críticas, e não apenas na execução de tarefas pré-definidas por ela. Ambos, escola e família, são responsáveis pela mesma tarefa: educar “suas” crianças buscando promover o desenvolvimento delas.

### **3.3. Professora: um ser sensível e de emoções**

Ser professora de Educação Infantil é um desafio que exige um grande desprendimento de si. De acordo com Wallon, a criança é um ser completo e complexo, não sendo possível separar sua inteligência de sua afetividade e de seu ato motor. Nesse sentido, estar em contato com as crianças, implica não só em conhecer e saber lidar com as manifestações emocionais delas, mas também de saber lidar com suas próprias emoções. Diariamente, as professoras são expostas ao contágio das emoções exteriorizadas pelas crianças, assim como vivenciam as suas próprias emoções. Seja por uma situação ocorrida no seu contexto particular ou por uma experiência com as crianças na escola, essas manifestações afetivas participam da prática pedagógica diária e podem influenciar nas interações das professoras com as crianças, como relatam algumas das entrevistadas. Maria, por exemplo, nos contou:

Eu lembro de dois fatos que eu vou te passar agora: Eu lembro de uma vez, uma criança que eu gostava muito, a gente acaba se apegando a uns mais, e era uma criança que eu já vinha acompanhando do infantil II, tava no III com ela e era bem recíproco, o carinho que eu tinha por ela, ela tinha por mim. E aí, eu lembro de uma vez que eu estava arrumando eles, era banho pra capoeira, uma coisa assim, e eu lembro que eu estava de cabeça baixa, com dor de cabeça e minha fisionomia, eu não consigo dizer que eu tô feliz, sem estar. E aí, ele olhou, pegou no meu queixo e falou assim: “O que foi, tia? O que você tem?” Aí eu: “Nada, eu só estou com dor de cabeça.” Aí ele pegou e me deu um abraço tão forte e tão apertado, ele me apertou tanto e aí olhou pra mim e disse: “Você sabia que abraço também é remédio?” Eu fui pra casa toda boba, a dor de cabeça não passou, mas o coração ficou cheio. E aí eu levei essa questão do abraço pros adultos, né?! Não só pras crianças, mas pros adultos. Em um outro momento, em um outro ano, na mesma escola, eu estava naquela correria de 16 meninos, era uns pro balé, outros pro futsal, tinha uns pra natação, então eu estava assim, super agitada, aí eu: “Vamo! Vamo! Tem que fazer isso, tem que fazer aquilo!”, aí os meninos olharam pra mim e falaram: “Calma, tia! Você tá muito estressada hoje. Por que você está assim?” Aí eu parei, e comecei a rir, pensei: “É, realmente!” E o pior é que eu vi que isso afetava eles, eu estava estressada e automaticamente estressava eles, porque eles vão precisar correr, sendo que eles não tem culpa dessa correria toda que a gente coloca. (MARIA, professora de infantil I)

Essas experiências narradas por Maria aconteceram numa instituição particular em que ela trabalhou anteriormente, mas nos mostram com clareza como as emoções decorrentes de fatos ocorridos no âmbito particular da professora interferem nas suas interações com as crianças. Na primeira situação, podemos dizer que o vínculo formado entre professora e criança acarretou, tanto para a professora quanto para a criança, o desenvolvimento de sentimentos que fortaleceram o vínculo entre elas. Assim, a criança pôde perceber que a professora não estava bem e supôs que algo teria acontecido com ela. Sem esse vínculo afetivo, provavelmente a criança não perceberia diferenças na expressão facial e/ou corporal da docente. O ato da criança oferecer um abraço como remédio, nos permite vislumbrar uma demonstração de cuidado e afeto, que gerou uma experiência afetiva positiva para a professora, tal experiência marcou profundamente as memórias dela, gerando reflexão e aprendizado. No segundo exemplo, a sobrecarga em atender 16 crianças gerou emoções negativas na professora, expressas no seu comportamento e, conseqüentemente, na sua relação com as crianças. Contudo, ao ouvir o questionamento das crianças “porque você está assim?”, a professora pôde perceber como sua ansiedade estava afetando as crianças e, ao parar e pensar, conseguiu transformar sua emoção em reflexão, uma atividade intelectual. É importante destacar que a prática pedagógica é permeada de emoções, daí ser necessário o hábito de refletir sobre o que sentimos e o que as crianças, com suas “cem linguagens” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), nos dizem sobre nós. Somos os adultos da relação, e como tal temos condições de buscar o controle das nossas manifestações afetivas, posto que emoções negativas (raiva, ansiedade, irritação) podem prejudicar as nossas interações com as crianças, gerando perdas na qualidade das nossas práticas e até prejuízos nos vínculos construídos com elas.

Ao questionar sobre a maneira como as professoras lidam com suas questões emocionais, as respostas se dividiram entre atuar no controle das emoções, assim como conversar com as crianças sobre essas manifestações afetivas. Nessa perspectiva, Laís relatou:

Geralmente, quando eu percebo que eu tô muito agitada...eu não costumo ser, sou uma pessoa bem tranquila, né?! Mas, a gente tenta conversar com eles, aconteceu alguma coisa, hoje a tia tá meio assim. Eu perdi meu pai e passei uns dias muito triste, né?! E eles perceberam que eu não estava bem, e eu precisei sentar com eles e explicar que eu não estava bem por isso, fui conversar com eles e me surpreendi com a afetividade deles comigo. Eu sempre procuro controlar essas emoções, conversar com eles, explicar alguma coisa, às vezes até mesmo “desculpa, a tia falou alto”, né?! Então, a gente vai tentando controlar através do diálogo, da conversa, pra que eles também entendam que a gente tem sentimentos, pra que eles saibam que a gente é ser

humano. Eu acho muito engraçado essa questão de eles saberem que a gente também é gente. Nesse dia que eu conversei com eles, eles perguntaram: “Tia e a senhora tem pai?”. Porque eles acham que professor é um ser que sei lá, não é normal, parece não tem pai, não tem mãe. Às vezes, na roda de conversa, eu digo “esse final de semana eu fui pra casa da minha mãe.” Ai eles: “E a senhora tem mãe?” Então, assim, eu quero que eles entendam que a gente também tem sentimentos, que tem dias que a gente também não tá legal, mas também a gente precisa entender que a gente precisa controlar esses sentimentos, essas coisas. Então, acho que é na base do diálogo mesmo com eles, porque a gente pensa que eles não entendem, mas eles compreendem muito, né?! É isso. (LAÍS, professora de infantil IV e V)

As ações da professora são modelos para as atitudes das crianças, por isso, em momentos de explosões emocionais, o diálogo que a professora elabora com elas pode criar a oportunidade para não só fortalecer as relações, mas também apresentar estratégias de desenvolvimento emocional, assim como pode abrir espaço para que as crianças conheçam melhor a pessoa da professora. O ato de desculpar-se com as crianças possibilita que elas possam aprender como agir diante dos próprios erros, das suas próprias tensões emocionais, assimilando, através dos exemplos da docente, maneiras de lidar com seus desequilíbrios. De acordo com Saltini:

A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento do si-mesmo, tanto do educador quando da criança (SALTINI, 2008, p. 102).

Logo, a atitude da professora de dialogar e compartilhar com as crianças seus sentimentos, não só é terapêutico para a docente como possibilita um canal de escuta para que as crianças possam falar sobre os seus sentimentos a partir do exemplo dela. A linha tênue entre controlar as emoções e dialogar sobre elas está em construir um canal de escuta sensível, cultivado através de um vínculo afetivo bem construído, que possibilita utilizar as tensões negativas a favor do desenvolvimento emocional dos sujeitos envolvidos. A fala da professora “*então, a gente vai tentando controlar através do diálogo, da conversa, pra que eles também entendam que a gente tem sentimentos, pra que eles saibam que a gente é ser humano*”, nos permite compreender a maneira como ela percebe a sua afetividade, uma professora completa, com sentimentos e emoções que é capaz de ser contagiada, mas que, em diversas situações, mostra que aprendemos a reger nossas emoções. Ao assumir essa postura de ser completo, a professora reconhece o poder das emoções e trabalha junto com as crianças para que elas encontrem formas de gerenciar suas próprias emoções.

Com o intuito de compreender de que maneira essas professoras percebiam sua afetividade, questionei-as sobre a forma como elas expressam a sua afetividade com as crianças. Em sua maioria, as professoras descreveram a expressão de sua afetividade como a maneira como lidam com as crianças no cotidiano, seja na comunicação, na entonação, na brincadeira, no olhar, nas relações de carinho e cuidado e, principalmente, no respeito. Nesse sentido, Aline destaca que:

Uma coisa que eu sempre vejo, que eu sinto é que o tom da voz, ele não precisa ser alto. Porque tudo isso envolve a questão do respeito. Por exemplo, se uma criança quer comer em pé no refeitório, eu não posso obrigar a criança a sentar, porque ela quer ficar em pé ali pertinho do prato. Então, assim, a afetividade ela está totalmente junta e misturada com o respeito. Então, assim, eu sinto que eu sou afetiva com eles quando eu respeito. Mas, às vezes, eu sento no chão com eles, aí vem um e senta no colo, aí o outro quer a outra perna, aí o outro quer o braço e de repente a gente tá parecendo uma centopeia, que tem muitos braços. E aí, assim, eu acho que o sentar no chão, o abraço, o acolhimento, tudo isso é afetividade. Eu acho que nesse ponto, eu consigo ser bem afetiva com eles, o carinho, entender o choro, entender a demanda que ele está naquele dia, entender se aquela criança tem algum probleminha de manhã no CEI, e ela precisa ir pra casa, aí eu converso com a coordenadora, mas espero um pouquinho, porque às vezes o contexto é de muita pobreza, então a gente espera ela almoçar. Então, eu acho que eu sou afetiva quando eu respeito, quando eu compreendo isso. (ALINE, professora de infantil I)

O tom de voz calmo, os abraços, a demonstração da preocupação com a criança, a compreensão com suas demandas, assim como o respeito por suas necessidades, são alguns exemplos citados por Aline ao descrever a expressão da sua afetividade. Tais aspectos afetivos se configuram como elementos imprescindíveis para a prática pedagógica com as crianças, visto que criam melhores condições no ambiente social e auxiliam tanto nas relações quanto no desenvolvimento das crianças. Portanto, a percepção das professoras sobre afetividade está relacionada com suas práticas diárias, percebem-na como ações de cuidado, de estar presente, de brincar junto, de proporcionar momentos lúdicos, de aprendizagens. A afetividade está presente em todos os momentos, na sala de atividades ou fora dela, as relações estão constantemente sendo nutridas por emoções e sentimentos tanto para a pessoa do professor quanto para as crianças. Nesse contexto, Sara nos conta que:

[...] Nós somos um todo. Então, a afetividade ela influencia muito, vai ficar ali na memória, vai ficar nas lembranças, nas reações, na maneira como fomos acolhidos, o que aquele ambiente transmite, o que ficou. Então, acredito que de forma positiva ou negativa, a afetividade vai influenciar no todo. (Sara, professora de infantil V)

Nessa fala, podemos perceber que Sara percebe a afetividade como parte do todo do sujeito, como um elemento influenciador de suas lembranças, de suas escolhas. Assim, a professora, ao reconhecer sua afetividade, suas emoções, seus sentimentos, sua história,



é capaz de identificar e validar os sentimentos do outro, auxiliando-o, assim, na educação de suas emoções. De acordo com Saltini (2008, p. 100) “a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado”, logo, a postura do professor frente a essa criança completa deve possibilitar o surgimento de boas experiências afetivas. Se afetada de maneira positiva, a criança será estimulada a aprender, inclusive a elaborar as experiências negativas que viveu. Quando se percebe como pessoa completa, a professora tende a acolher a criança real, com suas características positivas e negativas, e, acreditando no potencial de aprendizagem dela, tem mais chances de promover o desenvolvimento de sujeitos criativos, críticos, solidários e felizes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa permitiu-nos compreender a maneira como as professoras de Educação Infantil da prefeitura de Fortaleza concebem a afetividade. Em suas falas, pudemos perceber que a afetividade é um elemento fundamental nas suas práticas com as crianças. Contudo, elas apresentam divergências na maneira como reconhecem essa afetividade no dia a dia. Segundo os dados construídos através de entrevistas, conseguimos perceber que as docentes ainda confundem a afetividade com emoções e sentimentos. Nesse sentido, Mahoney (2010, p. 57, apud SILVA, 2017, p. 124) destaca que:

Todas as pesquisas, desde a creche até o ensino superior, indicaram a necessidade na formação de professores de adotarem uma concepção mais clara dos conceitos de emoção e sentimento, diferenciando-os daqueles produzidos pela visão ingênua, que os identificam com agrados, carícias, beijinhos; de esclarecimentos de suas possíveis e inevitáveis consequências no processo ensino aprendizagem, uma vez que estão sempre presentes em qualquer atividade executada, mesmo quando o predomínio é do cognitivo.

Portanto, é necessário que os processos de formação de professores abordem esse tema, a fim de lhes garantir bases científicas para lidar com a sua afetividade e a das crianças. Sendo a função da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento global, da criança (BRASIL, 1996), os professores dessa etapa da educação devem estar atentos ao desenvolvimento afetivo das “suas” crianças, promovendo experiências através das quais elas aprendam sobre si, sobre as situações que lhe provocam emoções desagradáveis e sobre como lidar com tais situações, evitando essas emoções indesejadas ou, quando elas forem inevitáveis, sobre como evitar que elas desencadeiem ações prejudiciais a si e ao outro. O ambiente da Educação Infantil é um importante cenário em que bebês e crianças se constituem como sujeitos, aprendem a gerenciar suas emoções, constroem seus valores e a sua personalidade.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, ficou evidente a importância dada pelas professoras ao meio social em que as crianças vivem, sendo esse meio visto por elas, predominantemente, como carente, tanto economicamente como em termos de boas experiências afetivas, e, em alguns casos, até violento. É prudente reafirmar que, em famílias que vivem em situação de carência econômica, não se encontra, necessariamente, um ambiente de carência afetiva e violência. Por outro lado, o desamor e a violência também estão presentes em diversos lares das camadas economicamente privilegiadas da sociedade. É certo, também, que nem todas as crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil de Fortaleza vivem em situação de extrema pobreza. Em decorrência

da pandemia da Covid-19, não foi realizada a pesquisa de campo por meio de visitas às escolas, não sendo possível averiguar se o número de crianças muito pobres era realmente significativo nessas instituições ou se ocorre um fenômeno de generalização, em que essas profissionais detêm seu olhar sobre alguns casos, estendendo as características de um pequeno grupo de crianças à maioria.

É importante lembrar que a percepção das professoras sobre a vulnerabilidade das crianças que, segundo elas, vivem no ambiente pobre, carente de boas experiências afetivas e violento, não as paralisa. Elas relataram com expressão de satisfação, o fato de, em algum momento, terem conduzidos situações com essas crianças que tiveram um “final feliz”, já que através de uma mediação afetiva, conseguiram mudanças no comportamento indesejado das crianças, contribuíram para que elas aprendessem com uma experiência negativa que viveram, em síntese, influenciaram tanto cognitivamente quanto emocionalmente, no desenvolvimento dessas crianças.

As docentes afirmaram que existem muitos desafios que cercam sua prática pedagógica, mas destacaram a dificuldade de compreender as manifestações emocionais das crianças, sobretudo *o choro*, assim como *as relações com as famílias e as condições físicas das escolas*.

Wallon deixa bem claro em suas obras, o caráter contagiante das emoções. Ao serem contagiadas pelo *choro* da criança, as professoras tendem a se desestruturar e questionar suas práticas por não terem sucesso em lidar com essas explosões emocionais. Contudo, a mediação afetiva da docente é fundamental para que a criança aprenda a lidar com as suas emoções, a partir de uma interação pautada no respeito e cuidado. Assim, as situações de incômodo e desorganização interna podem ser transformadas em oportunidade de aprendizagem. Com relação ao desafio das *relações com as famílias*, este se inicia a partir da chegada da criança na creche ou pré-escola, uma vez que os fatos ocorridos no ambiente familiar interferem no trabalho da professora. Por serem pessoas contextualizadas, completas e complexas (WALLON, 2005), caracterizadas por uma “globalidade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), as crianças não conseguem se desvincular das situações que vivenciam no seu núcleo familiar, por isso a socialização e as interações das crianças no ambiente escolar é fortemente influenciada pelas experiências familiares. As professoras, nas suas práticas, precisam conhecer e considerar a realidade das famílias, para ajudar a criança a compreender e controlar suas emoções, cultivar a tolerância, a empatia, uma boa autoestima e outras capacidades do campo afetivo. Por fim, sobre *as condições físicas das escolas*, trabalhar a afetividade das

crianças não é tarefa fácil, sendo ainda mais difícil fazê-lo em espaços inadequados. A estrutura física das instituições (com frequência casas antigas que sofreram pequenas modificações para que ali funcionasse uma creche ou pré-escola), a falta de recursos (brinquedos, materiais de arte, livros, itens de higiene) e um número de crianças por professora superior ao ideal, são obstáculos que as professoras precisam enfrentar diariamente para oferecer um ambiente mais seguro e acolhedor para suas crianças. Desse modo, tais dificuldades contribuem para um sentimento de impotência e angústia que interfere e dificulta a prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que relatam viver momentos de estresse em decorrência dessa situação, as professoras vão buscando formas de “dar conta” das suas tarefas e, dentro do possível, tornar a experiência das crianças prazerosa.

Elas relatam que expressam a sua afetividade através da maneira como cuidam das crianças, como se comunicam com elas, como as escutam e como lhes favorecem a vivência de experiências afetivas positivas no cotidiano da creche e da pré-escola. Em geral, dizem reconhecer seus sentimentos, suas emoções e as influências afetivas presentes na sua vida. Algumas destacaram que, como professora de Educação Infantil, precisam ser capazes de perceber as emoções do outro, com suas características positivas e negativas, promover o desenvolvimento emocional das crianças do seu agrupamento e, assim, desenvolver sujeitos saudáveis e críticos.

Considerando os dados aqui expostos e discutidos, podemos afirmar que esse grupo de docentes de instituições de Educação Infantil do município de Fortaleza apresenta uma concepção de desenvolvimento da afetividade que parece possuir uma sintonia com a teoria Walloniana, reconhecendo as especificidades de cada fase do desenvolvimento afetivo. Ao falarem da afetividade das bebês, as professoras destacaram que o toque é importante, mas não é a única maneira de se estabelecer uma relação afetiva com eles, pois o tom e as modulações de voz, os gestos e o olhar também são eficientes nesse mesmo fim. Elas consideram que a maneira como ocorrem as suas interações com esse bebê também influenciam no desenvolvimento dele. Porém, não desconsideraram a importância do cuidado das relações afetivas com os maiores, defendendo o respeito às manifestações emocionais que ocorrem em todas as fases da evolução humana. Mas afirmaram que, com essas crianças, o toque não tem a mesma relevância, pois uma conversa, um olhar e a forma de agir com a criança podem estabelecer e alimentar um bom vínculo afetivo.

No entanto, como já mencionado, ainda que as professoras tenham essa percepção da importância da afetividade e de sua extensa influência na vida da criança e das pessoas, em geral, esses saberes parecem ser oriundos basicamente da experiência, assim como as ações que elas desenvolvem parecem ter como base a intuição. Faz-se necessário a promoção de processos de formação continuada, de preferência aqueles que consideram o contexto de trabalho das docentes. Sejam processos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, sejam processos geridos pelas próprias instituições de Educação Infantil, eles devem promover um olhar mais apurado sobre a afetividades dos bebês e das crianças e provocar reflexões cuidadosas sobre o ambiente afetivo da creche e da pré-escola. Esses processos de formação podem auxiliar as professoras nos processos de autoconhecimento e de gerenciamento de suas próprias emoções, assim como na construção de estratégias para a organização das manifestações afetivas das crianças, uma vez que a maneira como a docente trabalha as dificuldades emocionais das crianças no cotidiano, influencia no desenvolvimento e na aprendizagem delas.

Refletir sobre as emoções vividas é um caminho necessário para aprender a lidar com elas. As professoras experienciam diversas emoções, algumas decorrentes das situações no âmbito profissional, outras do âmbito particular. Em dias estressantes, a prática da professora pode se tornar tensa e influenciar negativamente as crianças. Nessa perspectiva, o autocontrole e o diálogo são indispensáveis para a manutenção do respeito entre os pares, comunicando e estabelecendo um momento de consciência emocional, que possibilita um canal de escuta para a professora e uma possibilidade de aprendizagem para as crianças. As professoras precisam se autoconhecer, reconhecer e elaborar seus sentimentos e tentar evitar momentos de explosão emocional. As crianças, completas e complexas, não têm a mesma condição de realizar essas tarefas, mas a professora pode, observando-as e dialogando com elas, promover seu autoconhecimento e favorecer experiências de educação das emoções.

Os resultados desse trabalho evidenciam a necessidade de uma discussão contínua e ampliada sobre a afetividade no cotidiano de creches e pré-escolas, tendo em vista o impacto da afetividade no desenvolvimento das crianças menores de seis anos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A.; CRUZ, R. C.A. **A Educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e retorno às atividades presenciais**. (no prelo)
- DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. Uma introdução à Psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.
- DANTAS, H. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, 1993, p. 73-76.
- DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. Edições Loyola, 2004.
- EDWARDS, Carolyn Pope; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**. uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuições da psicologia humanista. Temas em Psicologia. vol.1, n.3, 1993, p. 67-72. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300009&lng=pt&nrm=iso). ISSN 1413-389X.
- MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psi. da Ed., São Paulo, n. 20, p. 11-30. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752005000100002&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141469752005000100002&script=sci_arttext). Acesso em mar/2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRACA, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Livraria do Minho: Braga, 2001.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. (org.) **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ZAZZO, R. (1978/2005). Introdução. In: Wallon, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70.

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****PESQUISA: A percepção das professoras de educação infantil sobre a afetividade****• Identificação do entrevistado(a):**

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Segmento em que atua hoje: ( ) creche ( ) pré-escola ( ) ambas
5. Em quais agrupamentos atua?
6. Como se deu a definição do agrupamento com o qual você trabalha? Você escolheu trabalhar com este agrupamento, especificamente? Se sim, por quê?
7. Formação Profissional/Período de realização:
  - 7.1. Graduação:
  - 7.2. Pós-Graduação:
  - 7.3. Outros (processos de formação continuada/especificar se realizados pela SEDUC ou pela instituição)
8. Tempo de exercício na docência:
9. Desse tempo, houve predomínio do trabalho em creche ou em pré-escola?
10. Sempre lecionou na educação infantil? Se não, quais as experiências anteriores?
11. A sua prática com educação infantil soma quanto tempo (aproximadamente)?
12. Foi aprovada em concurso? Se sim, para qual função? Se não, especifique seu vínculo com a instituição e sua função?
13. Atualmente, você assume a função para qual foi contratada?
14. Período de trabalho: ( ) manhã ( ) tarde ( ) manhã/tarde
15. Trabalha os dois turnos na educação infantil?
16. Caso trabalhe os dois turnos, trabalha na mesma instituição?

**• Questões referentes à pesquisa:**

1. Como você percebe sua relação com as crianças?
2. O que você define por *afetividade*?



3. Como você percebe a afetividade das crianças que frequentam a educação infantil?
4. Na sua percepção, a afetividade das crianças de creche e a das crianças de pré-escola têm especificidades? (Ou seja, crianças de creche e de pré-escola expressam sua afetividade e fazem demandas afetivas aos adultos de modo muito semelhante ou há diferenças? Se há diferenças, as descreva por favor).
5. Para você, o atendimento a bebês e crianças de creche coloca os mesmos desafios que o atendimento às crianças em pré-escola?
6. Se há diferenças entre as demandas feitas ao professor de creche e ao de pré-escola, descreva-as.
7. Como você descreveria a afetividade das crianças do(s) seu(s) agrupamento(s)?
8. Em sua opinião, a afetividade influencia no desenvolvimento infantil? Se sim, de que forma?
9. Você já teve dificuldade em lidar com afetividade das crianças/bebês?
10. Como você expressa a sua afetividade com o seu agrupamento?
11. Você acha que eles percebem a sua variação de humor (quando está feliz, irritada, surpresa, cansada etc.)?
12. Se elas percebem, como você lida com a situação (tenta controlar suas emoções, muda o assunto/a situação ou conversa sobre – no caso de trabalhar com crianças maiores, conversando sobre seu sentimento; no caso de trabalhar com bebês e

crianças pequenas, verbalizando seu sentimento/se desculpando – essas ações envolvem entonações da fala, os gestos, a linguagem facial, etc.?

13. Na sua prática, ocorreram situações em que suas características/postura afetiva (a forma como você expressa seus sentimentos e como lida com os sentimentos das crianças) fizeram a diferença (de modo positivo, garantindo a resolução de problemas/conflitos, ou negativo, agravando problemas/conflitos surgidos?) Descreva e comente essas situações.
14. Como você percebe o estabelecimento do vínculo afetivo entre você e as crianças do(s) seu(s) agrupamento(s)? Como esse vínculo se forma?

**AS QUESTÕES SEGUINTE NÃO BUSCAM JULGAR OS SENTIMENTOS DA PROFESSORA, MAS COMPREENDER COMO ELA AGE DIANTE DESSES SENTIMENTOS)**

15. Algumas vezes você se percebe mais aberta para acolher uma criança/bebê do que outra/outro? Como você entende essa situação? Como você age diante dessas diferenças?
16. Em algum momento você se percebeu “má disposta” com relação a uma criança/bebê devido às características da criança? (aparência, comportamento dela etc.). Você refletiu sobre isso? Como encaminhou essa situação?
17. Em algum momento você se percebeu “má disposta” com relação a uma criança/bebê devido a fatores que vão além de você e da criança/bebê (um mal estar na sua relação com um familiar da criança, por exemplo)?
18. A seu ver, as condições existentes no CEI em que você atua favorecem um bom ambiente afetivo no seu agrupamento? Justifique sua resposta. (saber se a forma como se organiza os agrupamentos, os profissionais/proporção ao número de crianças, formação dos mesmos, relação entre ele-; a estrutura física, os recursos disponíveis; os processos de formação; o acompanhamento da prática pedagógica; a relação com as famílias são vistos como fatores que participam da constituição do ambiente afetivo nos CEIs).