



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRO-REITORIADE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



JUSSARA VIEIRA DIAS

**RELAÇÕES AFETIVAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
2020**

JUSSARA VIEIRA DIAS

**RELAÇÕES AFETIVAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na educação básica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

VITÓRIA DA CONQUISTA  
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Relações afetivas e mediação pedagógica na educação infantil**

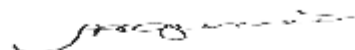
**Autora: Jussara Vieira Dias**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Jussara Vieira Dias e aprovada pela Comissão Avaliadora.

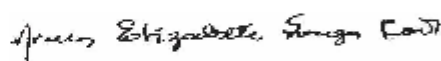
Data: 04 /09/2020

COMISSÃO AVALIADORA



---

Prof. Dra. Maria Aparecida P. Gusmão (Orientadora)



---

Prof. Dra. Maria Elizabete S. Couto (UESC)



---

Prof. Dra. Sandra Márcia C. Pereira (UESB)

D53r Dias, Jussara Vieira.  
Relações afetivas e mediação pedagógica na educação infantil. /  
Jussara Vieira Dias, 2020.  
108f. il.  
Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da  
Conquista, 2020.  
Inclui referência F. 92 - 99.  
1. Educação infantil. 2. Afetividade – Processo de ensino. 3.  
Mediação pedagógica. 4. Interação. I. Gusmão, Maria Aparecida  
Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado  
Acadêmico em Ensino- PPGEn. III. T.

CDD 372.2

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*  
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Affective relationships and pedagogical mediation in early childhood education.

Palavras-chave em inglês: Early childhood education. Affectivity. Mediation. Interaction

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Titulação: Mestre em Ensino

Banca Examinadora: Prof. <sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Pacheco Gusmão (Orientador), Prof. <sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elizabete Souza Couto (examinador externo), Prof. <sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Pereira Campos (examinador interno).

Data da defesa: 04 de setembro de 2020.

Dedico este estudo às minhas amadas crianças, Loló e Lili,  
a quem pude doar todo o amor infinito e, assim,  
torná-las pessoas que também possam fazer a diferença.

“Acreditarmos verdadeiramente naquilo que desejamos,  
é o primeiro passo para que se torne realidade”.

(Autor desconhecido)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ser supremo que nos guia em nossas escolhas,  
"Tudo posso naquele que me fortalece" Filipenses 4:13.

Aos meus pais, Alaídes e Antônio (in memoriam).

Às minhas filhas, Lorena e Lidiane, razão do meu ser.

Aos meus irmãos, por acompanharem minha trajetória profissional, Suene Kátia, Suzana, Darlan e César.

Aos meus colegas do mestrado, meu enorme apreço por ter conhecido pessoas tão lindas, com as quais dividimos alegrias, tristezas e conquistas.

À minha grande amiga Simone, com quem pude contar em todas as horas.

Aos amigos que sempre estiveram comigo e com quem compartilhei toda essa vivência.

À minha orientadora, Maria Aparecida Pacheco Gusmão, que com sensibilidade e maestria, me conduziu até o fim do caminho; agradeço pelo acolhimento, amizade, orientação, pelas cobranças e, sobretudo, pela confiança ao me fazer acreditar que é possível, sempre me incentivando a seguir em frente a cada etapa vencida nessa longa jornada.

Aos membros do grupo de estudos GDICEM/UESB, Prof. <sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Gusmão, Luciana e Pierre, que foram fonte de inspiração e motivação para o ingresso no mestrado.

À UESB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por me proporcionar esta extensão em minha trajetória profissional.

Ao PPGEn, Programa de Pós-Graduação em Ensino Stricto Sensu, que sempre buscou nos mostrar a importância da escolha, ao acompanhar todo o processo de forma responsável.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen), a cada um de vocês minha enorme gratidão, por me fazer aprimorar novos saberes.

Agradeço às professoras da banca examinadora, Prof. <sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elizabete Souza Couto (UESC) e Prof. <sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Márcia Pereira Campos (UESB), pela oportunidade de me conceder a expansão do conhecimento por meio desta dissertação e pelas preciosas contribuições que enriqueceram este estudo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio nesse processo de estudos do mestrado, incentivando a pesquisa.

## LISTA DE QUADRO

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Estágios de desenvolvimento segundo Henri Wallon .....                  | 19 |
| Quadro 2 - Correlações entre as perspectivas de Vygotsky, Wallon, Bakhtin.....     | 31 |
| Quadro 3 - Artigos sobre afetividade .....   | 35 |
| Quadro 4 - Documentos oficiais que trazem a palavra afetivo .....                  | 38 |
| Quadro 5 - Questionário às professoras - Categoria 1- afetividade e cognição ..... | 56 |
| Quadro 6 - Categoria 2- afetividade, interação/mediação .....                      | 61 |
| Quadro 7 - Categoria 3 - afetividade e sensibilidade .....                         | 64 |
| Quadro 8 - Enunciados da professora PMM proferido na sala de aula.....             | 83 |

## LISTA DE SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| BNCC  | Base Nacional Comum Curricular                           |
| CEB   | Conselho de Educação Básica                              |
| CNE   | Conselho Nacional de Educação                            |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil         |
| EJA   | Educação de Jovens e Adultos                             |
| PPGEn | Programa de Pós-Graduação em Ensino                      |
| PPP   | Projeto Político Pedagógico                              |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| SMED  | Secretaria Municipal de Educação                         |
| TA    | Teoria da Atividade                                      |
| TCLE  | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido               |
| UESB  | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia               |



## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Modelo básico de mediação proposto por Vygotsky.....    | 24 |
| Figura 2 - Categorias.....   | 69 |
| Figura 3 - Foto 1: brincadeira de roda “atirei o pau no gato”..... | 78 |
| Figura 4 - Foto 2: dinâmica em sala.....                           | 80 |
| Figura 5 - Foto 3: jogo de faz-de-conta.....                       | 81 |
| Figura 6 - Foto 4 e 5: momentos da rotina escolar .....            | 82 |
| Figura 7 - Foto 6: crianças brincando .....                        | 85 |
| Figura 8 - Foto 7: a criança incorpora o artista.....              | 87 |
| Figura 9 - Foto 8: brincando de fazer torta e biscoito.....        | 87 |
| Figura 10 - Foto 9: jogo de faz-de-conta.....                      | 88 |

## RESUMO

A afetividade é uma das importantes dimensões inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem. A compreensão da relação dos vínculos afetivos no ambiente escolar tem sido motivo de discussões no meio acadêmico e, portanto, tema central deste trabalho. Por isso a questão do estudo foi: Quais as influências das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil? O estudo teve como objetivo geral Analisar as influências das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil. Os objetivos específicos são: a) Observar indícios de relações afetivas e mediações pedagógicas na sala de aula; e b) Analisar momentos interativos de demonstração afetiva em fotografias na sala de aula e no entorno escolar. O aporte teórico foi fundamentado em Vygotsky (2001), Bakhtin (2002), Wallon (2007) e também pesquisadores seguidores destes, como: Almeida e Mahoney (2004/2007), Leite (2002), Oliveira (2002) e Tassoni (2002). A metodologia foi qualitativa do tipo pesquisa participante. O *locus* foi uma creche municipal com duas professoras e seus respectivos alunos de 4 a 5 anos. Os instrumentos da pesquisa foram: questionário, observações e análise de fotografias das crianças. As categorias de análise foram: afetividade e cognição; afetividade na interação/mediação, afetividade e sensibilidade, contato físico e a representação simbólica. Os resultados evidenciaram que as relações afetivas proporcionam a evolução no ensino e aprendizagem das crianças na educação infantil, portanto, este estudo se torna relevante na formação continuada de professores que atuam com essa clientela e também abre possibilidades para a continuidade dessas temáticas.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Afetividade. Mediação. Interação.

## ABSTRACT

Affectivity one of the important dimensions inherent to teaching and learning processes. The understanding of the relationship of affective bonds in the school environment has been the subject of discussions in the academic environment and, thus, the central theme of this work. Therefore, the question of the study was what are the influences of affective relationships and pedagogical mediation in early childhood education? The general objective of the study was to analyze the influences of affective relationships and pedagogical mediation in early childhood education, in school life, and their contributions to the process of development in teaching and learning. And, as specific objectives: a) observe signs of affective relationships and pedagogical mediations in the classroom; and b) analyze interactive moments of affective demonstration in photographs in the classroom and in the school environment. The theoretical contribution was based on Vygotsky (2001), Bakhtin (2002), Wallon (2007), and also researchers that follow these, such as: Almeida and Mahoney (2004/2007), Leite (2002), Oliveira (2002), and Tassoni (2002). The methodology was qualitative of the participant research type. The *locus* was a municipal daycare center with two teachers and their respective students aged 4 to 5 years. The research instruments were: questionnaire, observations, and analysis of children's photographs. The analysis categories were: affectivity and cognition; affectivity in interaction / mediation, affectivity and sensitivity, physical, contact and symbolic representation. The results showed that affective relationships provide the evolution in the teaching and learning of children in early childhood education, therefore, this study becomes relevant in the continuing education of teachers who work with this clientele and also opens up possibilities for the continuity of these themes.

**Keywords:** Child education. Affectivity. Mediation. Interaction.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO .....  | 13        |
| <b>1 AFETIVIDADE E ENSINO: TEÓRICOS DE REFERÊNCIA E AS EXPRESSÕES AFETIVAS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>                     | <b>17</b> |
| 1.1 AFETIVIDADE E OS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA .....   | 17        |
| 1.1.1 Wallon e a dimensão afetiva do desenvolvimento .....  | 17        |
| 1.1.2 Vygotsky e a mediação .....   | 21        |
| 1.1.3 Bakhtin e a concepção interacionista da linguagem.....  | 26        |
| 1.1.4 Correlações entre as ideias wallonianas, vygotskyanas e bakhtinianas em relação à afetividade e ao processo ensino e aprendizagem ..... | 30        |
| 1.1.5 Afetividade e ensino e aprendizagem na sala de aula da educação infantil ...  | 33        |
| <b>2 METODOLOGIA .....</b>  | <b>41</b> |
| 2.1 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....   | 43        |
| 2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....   | 46        |
| 2.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS .....  | 47        |
| 2.3.1 Questionário .....  | 48        |
| 2.3.2 Observação .....  | 48        |
| 2.3.3 A fotografia como fonte documental .....  | 50        |
| <b>3 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>  | <b>53</b> |
| 3.1 QUESTIONÁRIO: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS .....  | 54        |
| 3.2 OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i> .....   | 66        |
| 3.2.1 Categoria - afetividade e cognição/Mediação .....   | 69        |
| 3.2.2 Categoria - afetividade e contato físico.....   | 71        |
| 3.2.3 Categoria - afetividade e sensibilidade .....   | 72        |
| 3.3 A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE NAS FOTOGRAFIAS.....   | 75        |
| 3.3.1 Categoria – contato físico/afetividade.....   | 77        |
| 3.3.2 Categoria - Interação/mediação.....   | 82        |
| 3.3.3 Categoria – representação simbólica .....   | 85        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>89</b> |
| REFERÊNCIAS.....  | 92        |
| APÊNDICES .....   | 100       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)....</b>  | <b>101</b> |
| <b>APÊNDICE B - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos ...</b> | <b>102</b> |
| <b>APÊNDICE C - Termo de assentimento .....</b>                             | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICE D - Questionário .....</b>                                      | <b>105</b> |
| <b>APÊNDICE E - Registro fotográfico: momento A .....</b>                   | <b>106</b> |
| <b>APÊNDICE F - Registro fotográfico: momento B.....</b>                    | <b>107</b> |
| <b>APÊNDICE E - Registro fotográfico: momento C .....</b>                   | <b>108</b> |

## INTRODUÇÃO

As relações afetivas e a mediação pedagógica na infância são temáticas que norteiam este trabalho. Fruto de inquietações enquanto docente, por muitas décadas, ao observar comportamentos específicos dos professores no espaço escolar, os quais acreditava que interferiam sobremaneira no processo ensino e aprendizagem.

Refletir sobre a própria prática é de grande relevância não só para o aprimoramento da profissão, mas também para o “eu” pessoal por possibilitar a compreensão de fatores significativos da profissão e assim a consequente intervenção com ações didáticas. Entretanto, para me tornar a professora que hoje sou<sup>1</sup> percorri um extenso caminho: formação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e participação em diversos cursos de formação continuada, os quais foram traçando e solidificando, cada vez mais, a prática de sala de aula e os caminhos do saber docente.

Esses saberes partilhados por colegas de profissão mais experientes, o suporte de coordenadores pedagógicos e o diálogo com os familiares dos alunos, mostraram-me pontos que poderiam ser aprimorados.

Desde o ingresso no magistério, foram até o momento 33 anos de experiência na educação. A atuação como professora da educação infantil, do ensino fundamental e professora formadora de outros professores foi marcada por inúmeras vivências que permitiram sentir de perto o ambiente educacional. Em meio ao contexto do cotidiano escolar, percebi como ocorre o processo de aprendizagem e também a importância das relações interpessoais e da afetividade.

Todo esse trabalho foi muito importante, pois fez-me perceber que a afetividade e a aprendizagem são imbricadas e que a criança se relaciona emocionalmente com colegas, professores em sala de aula, e essa relação gera vínculos positivos.

Lecionei inicialmente como professora com turmas do segundo ao quinto anos, depois com turmas da pré-escola em uma escola privada. O encanto pela educação infantil foi instantâneo. Essas experiências proporcionaram-me conhecer cada um dos meus alunos e, assim, compreender suas dificuldades e potencialidades.

Anos depois, participei de um projeto de intervenção, “Roda de Alfabetização<sup>2</sup>- Todos podem Aprender”, promovido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista, cujo objetivo era criar possibilidades por meio de atividades diversificadas, para

---

<sup>1</sup> Ao apresentar as implicações pessoais enquanto professora, usarei a primeira pessoa do singular, porém no decorrer do texto dissertativo usarei a primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup>O projeto Roda de Alfabetização, iniciado em 2009, idealizadora do Projeto, Alcina Lúcia Simões.

o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, das competências da leitura e da escrita e do campo psicomotor. Esse projeto selecionava alunos com distorção idade/série, que apresentavam dificuldades de aprendizagem mesmo em sala de aula regular, para atendimento de duas horas com um professor da “Roda de Alfabetização”. Dentre os trabalhos realizados, psicomotor, social, o afetivo, este último em específico chamou-me atenção, pois percebíamos que contribuía em todo o processo. Em pouco mais de quatro meses as crianças já demonstravam avanços consideráveis nos aspectos supracitados, sobressaindo-se na leitura e escrita.

O ingresso em alguns grupos de estudos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2014, possibilitou-me ampliação das discussões sobre a Infância, a Educação Infantil, o ensino etc. Dessa forma, o desejo pela pós-graduação (*stricto sensu*) mestrado, se fez mais intenso. E após algumas tentativas, fui classificada e assim este trabalho se inseriu no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn)/UESB.

O campo da afetividade tem sido tema de discussão no meio acadêmico, principalmente a partir das postulações de Henri Wallon (1995), importante teórico que discutiu essa temática relacionando-a ao ensino e à aprendizagem. Ele elaborou uma teoria psicogenética para explicar a sua visão sobre a afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano. Esse estudioso dedicou grande parte da sua vida tentando demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano, privilegiando as relações intrínsecas entre a afetividade e a inteligência. Wallon (1995) discutiu a dimensão afetiva de forma significativa, de modo a compreender as relações afetivas como fundamental no desenvolvimento do sujeito e das relações interpessoais.

Neste estudo também adentramos no pensamento de Bakhtin (2002) sobre as relações dialógicas, nas quais o sujeito se constitui na interação com o outro. Também na mediação proposta por Vygotsky (2001), como um elemento constitutivo da formação humana destacando a figura do professor, como principal mediador no processo ensino/aprendizagem.

Esses estudiosos enfatizaram em seus estudos as relações interpessoais, interativas e o processo dinâmico da linguagem entre os sujeitos.

Em se tratando das questões de ensino/aprendizagem e afetividade em tempos modernos, muitas pesquisas (GROTTA, 2000; TASSONI, 2000; 2008; CARVALHO, 2006; GUIMARÃES, 2008; entre outras) apresentam resultados significativos acerca da influência desta no ambiente escolar.

Destacamos no corpo desse estudo as pesquisas elencadas de acordo com o nosso levantamento no Estado do Conhecimento, com vistas a conhecermos e compreendermos o que

essas produções científicas contemplam sobre nossa temática. Citamos aqui apenas algumas que consideramos relevantes no sentido de atender aos nossos questionamentos: Kieckhoefel (2011), Santos e Rubio (2012), Emiliano e Tomás (2015), Santos, Junqueira e Silva (2016) e Leite e Colombo (2018).

Dessa forma, este estudo abordou temáticas que se entrelaçaram a todo momento: afetividade, relações interpessoais, mediação, interação verbal, o eu e o outro, dialogismo etc.

A questão de pesquisa delineada foi: quais as influências das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil?

A partir dessa questão o objetivo geral se configurou: analisar as influências das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil. E em seguida os objetivos específicos, a saber: a) observar indícios de relações afetivas e mediações pedagógicas na sala de aula com crianças de 4 a 5 anos e também nos espaços da creche b) analisar momentos interativos de demonstração afetivas em fotografias na sala de aula e no entorno escolar.

A trajetória do presente estudo encontra-se estruturada em introdução e mais três capítulos

No primeiro capítulo, *Afetividade e Ensino: teóricos de referência e as expressões afetivas na sala de aula da educação infantil*, abordamos sobre a compreensão das relações entre afetividade e inteligência na infância nas perspectivas de Wallon, Vygotsky e Bakhtin, bem como aspectos relativos ao ensino e aprendizagem. Organizamos-os nas seguintes seções: a primeira, *Afetividade e os teóricos de referência, Wallon e a dimensão afetiva do desenvolvimento, Vygotsky e a mediação e Bakhtin e a concepção interacionista da linguagem*. Na segunda seção traçamos *as Correlações entre as ideias wallonianas, vygotskyanas e bakhtinianas em relação à afetividade e ao processo ensino e aprendizagem*, por fim, na última seção, *Afetividade e ensino e aprendizagem na sala de aula da educação infantil*. Cada um destes tópicos fez uma correlação com a temática em discussão.

No capítulo II, delineamos o caminho escolhido para este estudo, apresentando, primeiramente, os aportes teóricos da pesquisa qualitativa, o surgimento desta na pesquisa em educação, seus conceitos e trajetórias, também o *locus* da pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos da pesquisa utilizados para análise como: o questionário, observações, análise documental de fotografias das crianças.

No capítulo III, apresentaremos a análise de dados, por meio de algumas categorias elencadas a partir dos dados colhidos e produzidos no decorrer do estudo. Este detém-se na análise dos resultados que foram utilizados como instrumentos: o questionário, em que as professoras demonstraram compreender o termo e sua aplicabilidade na educação; a observação



que nos possibilitou vivenciar diferentes situações, verificando as manifestações das crianças e as fotografias onde flagramos alguns momentos espontâneos de afetividade.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em que retomamos as constatações verificadas, apresentando as conclusões a que chegamos por meio da análise de dados sobre a afetividade e mediação, compreenderemos que seus respectivos desenvolvimento e aprimoramento constituem-se por meio de um processo de construção permanente.

## **1 AFETIVIDADE E ENSINO: TEÓRICOS DE REFERÊNCIA E AS EXPRESSÕES AFETIVAS NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo evidenciaremos as perspectivas de Vygotsky (2001), Bakhtin (2002) e Wallon (2007), para a compreensão das relações entre afetividade e inteligência na infância e também discutiremos aspectos relativos ao ensino e aprendizagem, organizado em três seções, a saber: 1. 1 Afetividade e os teóricos de referência na qual abordaremos sobre Wallon e a psicologia psicogenética; Vygotsky e a mediação e Bakhtin e a concepção interacionista da linguagem; 1. 2 Correlações entre os referidos autores sobre a temática em estudo, nas ideias wallonianas, vygotskyanas e bakhtinianas em relação à afetividade e ao processo ensino e aprendizagem; e, por fim, na última seção, 1. 3 uma discussão sobre a afetividade, ensino e aprendizagem na sala de aula da educação infantil. Nessa seção discutimos os elementos que servem para posterior categorização e análise, a saber: afetividade, cognição, interação, mediação e sensibilidade.

### **1.1 AFETIVIDADE E OS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA**

#### **1.1.1 Wallon e a dimensão afetiva do desenvolvimento**

Henri Wallon, nascido na França, no ano de 1879, viveu sempre em Paris. Seu pai era arquiteto e a mãe do lar. Foi o terceiro de sete filhos, todos criados em uma família republicana de tradição democrática. Sua mãe era afetuosa, meiga e prestativa. O ambiente em que cresceu era politizado, democrático, intelectual. Gentil e justo, ele cresceu preocupando-se com as causas sociais dos menos favorecidos. Faleceu no ano de 1962, tendo deixado para a educação uma produção científica bastante significativa. Era apaixonado pela psicologia, no entanto, em sua época ainda não havia nas faculdades um curso específico nessa área (VIEIRA, 2014).

No livro *A evolução psicológica da criança*, Wallon (2007) destaca a ligação indissolúvel entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, ressaltando que não existe predominância de um sobre o outro, mas uma ação recíproca. Com isso, entende-se que, nesse processo de ir e vir, há uma ação contínua do indivíduo com o seu meio.

Nessa psicogenética de Wallon (2007), a dimensão afetiva ocupou lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento. Ele assegurou que:

A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa. Ela é também uma fase do desenvolvimento humano, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional, portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira (WALLON, 2007, p. 90).

Assim, para Wallon (2007), a cognição, como a afetividade, brota das entranhas orgânicas e vai adquirindo complexidade e diferenciação na relação dialética com o social.

Em seus estudos sobre a psicologia do desenvolvimento, Wallon (2007) trata da afetividade como fator preponderante na construção do conhecimento, pois, segundo ele, duas funções básicas constituem a personalidade: afetividade e inteligência. A afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Wallon (2008) sempre buscou em seus estudos compreender o papel da afetividade, que inclui emoções, sentimentos e paixões como constituintes do ser humano. Nesse sentido, procurou explicar sobre o papel das emoções na vida, desmistificando a dicotomia razão e emoção.

Sendo assim, Wallon (2007) nos confere uma contribuição de grande proporção para se pensar o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar a partir da importância que atribui a afetividade no processo de formação do indivíduo.

Wallon (2007) divide o desenvolvimento infantil nos seguintes estágios: impulsivo-emocional, sensório motor e projetivo, personalismo e formação do caráter, do pensamento categorial e puberdade-adolescência. Nesses estágios os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento, ou seja, as conquistas do plano afetivo são utilizadas no plano cognitivo e vice-versa.

Wallon (2007) percebeu nesses estágios o desenvolvimento de forma progressiva, cada um deles sendo um sistema completo, com características e interesses próprios e com funções específicas para o aparecimento da etapa posterior. Cada um leva-nos a compreender que o desenvolvimento da pessoa não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflito e alternância na predominância dos conjuntos. Dessa forma, essas etapas do desenvolvimento passam por um processo descontínuo, marcado por *rupturas, retrocessos e reviravoltas*<sup>3</sup>, cujos movimentos acarretam profundas mudanças nas etapas vivida

---

<sup>3</sup> Conflitos se instalam nesse processo e eles são propulsores do desenvolvimento aos quais chama de fatores dinâmogênicos (que conferem dinâmica). Tais conflitos podem ser resultado de desencontros entre o

pela criança. Assim, a passagem desses estágios acontece em um movimento de contínua reformulação, marcada por crises que afetam a conduta da criança. A cada passagem ocorre uma reformulação na etapa anterior, criando assim conflitos que levarão à aprendizagem.

Vejam no quadro 1 as características desses estágios.

**Quadro 1 - Estágios de desenvolvimento segundo Henri Wallon**

| Estágios  | Características   |
|---|---|
| Estágio I – Impulsivo-Emocional   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>0 a 2-meses:</b> Estágio de impulsividade motriz pura. Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos).</li> <li>✓ <b>3 a 9 meses:</b> Estágio emocional. Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente.</li> <li>✓ <b>9 a 12 meses:</b> Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.</li> </ul> |
| Estágio II – Sensório Motor e Projetivo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>12 a 18 meses:</b> Período sensório-motor. Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações.</li> <li>✓ <b>18 meses a 2-3 anos:</b> Estágio projetivo. Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.</li> </ul>   |
| Estágio III Personalismo Formação do caráter/Fase das crianças da educação infantil | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>3 anos:</b> Crise de oposição. Independência progressiva do eu (emprego do “eu”). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa.</li> <li>✓ <b>4 anos:</b> Idade da graça. Sedução do outro, idade do narcisismo.</li> <li>✓ <b>5 a 6 anos:</b> Representação de papéis. Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.</li> </ul>                            |
| Estágio Pensamento Categorical  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>6 a 7 anos:</b> Desmame afetivo, “idade da razão”, idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo.</li> <li>✓ <b>7 a 9 anos:</b> Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos.</li> <li>✓ <b>9 a 11 anos:</b> Conhecimento operativo racional, função categorial.</li> </ul>   |
| Estágio Puberdade-Adolescência  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>A partir dos 11 anos.</b> Neste estágio, o indivíduo começa a estabelecer os limites de sua autonomia e dependência. Seu pensamento adquire um nível alto de abstração e reflexão, possibilitando sua inserção nas mais diversas atividades sociais.</li> </ul>   |

Fonte: Clanet, Laterrasse e Vergnaud (2009)

Ao passar por cada um desses estágios, a criança traz as conquistas realizadas pela etapa anterior, construindo-se, reciprocamente, num processo de integração e diferenciação.

Nos cinco estágios propostos por Wallon (2007), cada um possui sua especificidade e também o predomínio, ora mais afetivo, ora mais cognitivo, conforme explicitado por Guedes,

O primeiro, ‘impulsivo-emocional’, que abrange o primeiro ano de vida, cuja ênfase é a emoção (predomínio afetivo); o ‘sensório-motor e projetivo’, que vai até o terceiro ano, quando o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico (predomínio cognitivo). O do ‘personalismo’, que cobre a faixa dos três aos seis anos, cuja tarefa central é o desenvolvimento da personalidade, a construção da consciência de si (predomínio afetivo). Aos seis anos inicia-se o estágio ‘categorial’, cuja ênfase recai para os avanços dos progressos intelectuais, dirigindo o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior (predomínio

---

comportamento da criança e o ambiente exterior (exógeno – relativo à externo) ou originários de fatores orgânicos, relativos a maturação infantil (endógenos – causa interna) (GUEDES, 2007).

cognitivo). Por fim, o estágio da adolescência quando a crise pubertária impõe a necessidade de novos contornos da personalidade em função das mudanças corporais, trazendo à tona questões pessoais, morais, existenciais, retomando a predominância da afetividade (GUEDES, 2007, p. 3).

A cognição para Wallon (2007) está alicerçada em quatro categorias de atividades cognitivas específicas ou os *campos funcionais*: o *movimento*, a *afetividade*, a *inteligência* e a *pessoa*. Estes emergem do orgânico e adquirem um status social na relação com o outro e é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa. Wallon (2007) trabalha com a ideia de integração funcional desses campos, destacando que são complementares e atuam de forma totalizante. A *afetividade* é a primeira forma de interação com o meio, sendo a motivação do movimento. Atua como elemento mediador das relações sociais: na interação com o outro, desenvolvem-se sinalizações afetivas específicas como medo, alegria, raiva, tranquilidade. O *movimento* é a expressão da vida psíquica por meio do corpo, é o primeiro que precisa desenvolver-se para possibilitar a sobrevivência, mas ele continua a permear todas as idades Loos-sant'ana, Gasparim (2013). O *pensamento* também vai, gradativamente, construindo-se, sendo sustentado pelo movimento. O conjunto funcional cognitivo oferece diversas funções para lidar com o meio e resolver as situações da realidade. É responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013). A *pessoa* é também um campo funcional por estar fazendo parte de todos os outros e ser coordenadora dos mesmos. Ela tem a função de desenvolver a consciência e a identidade do eu. Estes quatro elementos básicos, que se comunicam todo o tempo, vão sofrendo transformações, vão se diferenciando uns dos outros no decorrer do desenvolvimento da criança.

A diferenciação de processos internos à cada campo e dos campos entre si é resultado de processos ligados às relações sociais e de maturação neurológica. Estes campos estão vinculados entre si, sendo que a predominância de um ou outro, em determinadas idades, caracterizam a dinâmica do desenvolvimento da criança (DANTAS, 1990).

Uma das grandes contribuições de Wallon (2007) para a Educação e para a Psicologia foi enfatizar como as emoções estão interligadas não só ao desenvolvimento humano como também ao processo de ensino/aprendizagem. Ele defende que a interação e o estímulo funcionam como base para uma aprendizagem bem estruturada.

O vínculo afetivo é uma das necessidades primordiais que a criança estabelece com quem mantém um relacionamento próximo, em primeiro lugar, com a mãe, e, em seguida, com os que a cercam no ambiente escolar.

Wallon (2007), observa ainda que cabe nessa fase preparar a emancipação da criança e promover o seu “encontro” com outras crianças da mesma idade, isso por que para o autor, as relações entre os pares de crianças e crianças e adultos são fundamentais processo do desenvolvimento infantil. Compreendemos assim, ser a Educação Infantil um espaço de mediação da inserção social e cultural das crianças ao mundo dos adultos, mas que tem como foco a criança em si mesma.

### **1.1.2 Vygotsky e a mediação**

Lev Semenovich Vygotsky, nasceu numa pequena cidade da Rússia, em 17 de novembro de 1896. Filho de pais cultos que lhe deram condições de um ambiente desafiador em termos intelectuais, pois a educação informal em sua família era muito valorizada, tinham uma biblioteca e grupos de estudos em casa. Quanto ao aspecto econômico uma estabilidade representada no contexto de uma atmosfera de amor, gentileza para todos os filhos.

Vygotsky era o segundo filho de oito irmãos numa família de origem judaica. Seu pai trabalhava como executivo do banco local e também diretor de uma companhia de seguro e sua mãe era professora formada, sem exercer a profissão em função da criação dos filhos. Sua mãe era poetisa e gostava muito de literatura, fato que provavelmente influenciou a formação de seu filho que sabia alemão, latim e grego, além do russo. Desde muito cedo ele se dedicou aos estudos. Aos 17 anos completou o curso secundário e em 1925 cursou Medicina no Instituto Médico de Moscou e depois em Kharkov, onde ministrou curso de Psicologia. O interesse de Vygotsky pela Psicologia começou a delinear-se a partir de seu contato no trabalho de formação de professores.

Escreveu críticas literárias, lecionou e proferiu palestras sobre temas ligados a literatura, ciência e psicologia. Fundou uma editora, uma revista literária e um Laboratório no Instituto de Treinamento de Professores, local onde ministrava cursos de Psicologia.

Para Vygotsky (2001) o ser humano é personalidade social que se faz a partir da interação, bem como de suas relações sociais. Sendo assim, o autor compreende que as funções psicológicas são construídas e constituídas pela estrutura social.

A proposta dos estudos de Vygotsky (2001) era encontrar uma síntese para uma nova ciência humana, que numa perspectiva mais holística, procurava estudar o homem como indissolúvel corpo e mente, ser biológico e social, membro da espécie humana, participante do processo histórico cultural (FICHTNER, 1996).

Fundou a Teoria Histórico-cultural objetivando: “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo.” (VYGOTSKY, 2001, p. 25).

Essa teoria nunca foi pensada como um sistema fechado e sistematizado, de forma pronta e acabada, mas uma tentativa complexa de determinar o que é o sujeito no seu contexto social. Representa, assim, uma riqueza de perguntas, problemas e visões, que permitem as mais variadas interpretações.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano tem uma forma específica de aprender em cada idade, uma forma pela qual melhor se relaciona com o mundo que o rodeia e que, por possibilitar sua atividade de apropriação (de atribuição de um sentido ao que vive e aprende) e de objetivação (de expressão do sentido atribuído ao vivido), promove as mudanças mais significativas em seu desenvolvimento (SILVA; SILVA 2016).

Portanto, a criança que emerge do enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky é sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo que lhe permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes.

Vygotsky (2001) sublinha que a aquisição de conhecimentos, realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente, “organismo e meio”, exerce influência recíproca, pois o homem como ser social transforma e é transformado nas relações que permeiam sua cultura. Isso nos mostra que o biológico e o social não estão dissociados, como já destacamos anteriormente.

Dentre as várias contribuições da perspectiva Histórico-Cultural, destacamos as teorizações a respeito das *Funções Psíquicas Superiores ou Funções Psicológicas Superiores* entendidas como aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, como por exemplo: pensamento, memória, percepção, atenção, imaginação, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, linguagem entre outras, as quais são próprias ao homem e são desenvolvidas por meio da utilização de instrumentos adquiridos culturalmente. Dessa forma, o homem é capaz de pensar em fatos jamais vividos, imaginar um objeto em sua ausência, organizar ações para realizar posteriormente e relacionar fatos e eventos.

Segundo Vygotsky (2010), as funções mentais surgem na criança da seguinte forma:

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas

posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança (VYGOTSKY, 1935/2010, p. 699).

Vygotsky (2001) trata da gênese das *funções mentais superiores* por meio do conceito marxista de mediação. Ele considera o desenvolvimento humano em sua fase mais elementar do psiquismo humano, do processo inferior ao biológico. Nesse sentido, ao entrar em contato com outros elementos da cultura, mediada pela atividade prática, as estruturas psíquicas primitivas do homem evoluem, pois estas estão subordinadas às incitações do ambiente e fazem com que essas funções psicológicas passem de naturais a culturais, quando mediadas.

O desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e ao pensamento. Quando se refere às funções psicológicas superiores no desenvolvimento da criança, Vygotsky as classifica em dois momentos:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 2001, p. 75).

Segundo Vygotsky (2001), há dois níveis de desenvolvimento – Zona de Desenvolvimento Real (aquilo que uma pessoa consegue realizar sozinha) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (que realiza com a ajuda de alguém mais experiente), o que modifica toda a visão pedagógica tradicional e questiona as teorias postuladas anteriormente pela Psicologia. Essa nova concepção indica que no contato com o outro mais experiente, seja uma outra criança ou, o adulto - mediadores dessa interação -, a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros. Portanto, para ele:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estágio embrionário. Tais funções podem ser chamadas de “botões” ou flores do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 86).

Vygotsky (2001) evidencia assim o papel do outro como mediador e a relação do homem com o mundo da cultura que perpassa por elementos mediadores utilizados como ferramentas auxiliares na atividade humana.



Os elementos mediadores se apresentam em dois tipos: os instrumentos e os signos. São, portanto, representações mentais que substituem objetos do mundo real, os quais irão ajudar a criança a na construção do conhecimento. Para Vygotsky (2001) os instrumentos ao se interporem entre o homem e o mundo, ampliam as possibilidades de transformação da natureza, ou seja, são usados para se fazer algo. O segundo elemento mediador, exclusivamente humano, pode utilizar a linguagem simbólica toda composta de signos linguísticos e não linguísticos. Nesse aspecto para Vygotsky (2001) o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis.

Isso é enfatizado por Vygotsky:

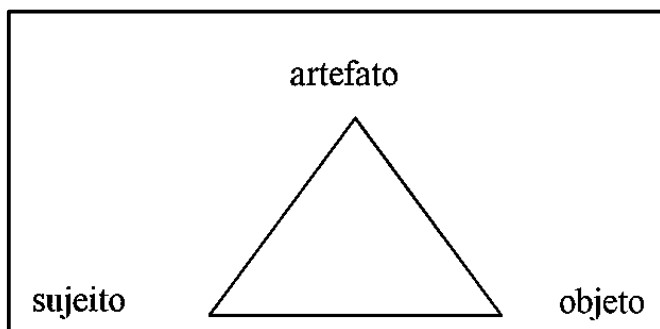
[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 118).

Sobre esse processo de mediação Oliveira, assim discute:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Conforme a figura 1, podemos compreender essa interrelação entre sujeito, objeto e a mediação.

**Figura 1 - Modelo básico de mediação proposto por Vygotsky**



Fonte: Vygotsky (1978, p. 40).

A figura 1, apresenta os três elementos dos fatores relacionados a mediação proposto por Vygotsky (1978). Ele criou a ideia da mediação cultural da ação humana, cujo conceito tornou-se central na Teoria da atividade (TA)<sup>4</sup>. Mediação cultural significa que a relação entre o sujeito e o objeto é mediada por artefatos culturais (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014). Dentre os fatores destacados como “artefato”, segundo Cole (1996, p. 117) “[...] se refere a um aspecto do mundo material (e conceitual) que tenha sido modificado ao longo da história da sua constituição através de ações”.

“A relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos. Entre o homem e o mundo existem elementos mediadores – ferramentas auxiliares da atividade humana” (CAMILLO; MEDIEROS, 2018, p. 95). Nesse processo, ocorre o desenvolvimento das estruturas mentais, por meio da mediação, utilizando os instrumentos ou signos.

Dessa forma, o meio dita a forma de comunicação e de interação entre o ensino e a aprendizagem, conforme aponta Vygotsky:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY, 2001, p. 73).

Vygotsky (2001) enfatiza em sua concepção que a aprendizagem depende das relações interpessoais, sendo a relação sujeito/meio mediada pelo outro. Dessa forma, entende-se que a aprendizagem e a compreensão do mundo não são possíveis sem o outro, e, por meio das significações, podemos refletir acerca da realidade.

Segundo Vygotsky (2001, p. 235) “[...] na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. Sua compreensão é a de que a formação dá-se na relação entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, com modificações mútuas.

Consideramos, portanto, que o caminho dessa construção acontece por meio da interação social entre duas ou mais pessoas, que trocam experiências e, assim, criam novos conhecimentos. A partir da interação entre diferentes sujeitos, estabelecem-se processos de

---

<sup>4</sup> Na Teoria da Atividade (TA), a aprendizagem é situada em atividades humanas. A TA é uma linha teórica e de pesquisa interdisciplinar proveniente da psicologia sócio-histórica e cultural russa, iniciada nos anos 1920 e 1930 pelos psicólogos Vygotsky, Luria e A. N. Leontyev (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; CASSANDRE; BULGACOV; CAMARGO, 2011).

aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento.

É importante inferir que a importância do outro não está só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir.

O desenvolvimento de formas superiores de pensamento ou de comportamento é possível, portanto, no processo de internalização da cultura. Os signos, significados, sentimentos, instrumentos são compartilhados pelos sujeitos e transmitidos através das gerações (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010).

Durante o perpassar do processo de desenvolvimento, a criança internaliza conceitos tanto espontâneos como científicos. Vygotsky (2001, p. 74) chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa”. Ele considera que, desde os primeiros dias de seu desenvolvimento, as atividades da criança adquirem um significado próprio dentro de um sistema social, pela mediação exercida por outras pessoas, sendo a chave para a compreensão da ação dessa influência a noção de internalização. É por meio dela que se constituem as funções psicológicas superiores. Conforme Vygotsky (2001, p. 65): “[...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana”.

A internalização de conceitos ocorre, segundo Vygotsky (2001), pela linguagem por meio do diálogo, pois o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, já que é pelas palavras que o pensamento ganha existência.

Apesar de ter iniciado os estudos das emoções por meio da base biológica, Vygotsky (2001) assegurou que reações orgânicas expressas pela criança podem ser semelhantes diante de estados emocionais diferentes. As emoções são funções psicológicas superiores que sofrem influência da cultura e estão em constante desenvolvimento, transformação e construção de novas emoções.

### **1.1.3 Bakhtin e a concepção interacionista da linguagem**

Bakhtin Mikhail foi um grande pensador russo que nasceu em 1895 em uma cidade provincial chamada Orel, e morreu em 1975, na capital da Rússia, Moscou. Ele estudou na Universidade de São Petersburgo entre os anos de 1914 e 1918. Após esse período foi viver em Neve, porém dois anos mais tarde ele se muda para Vitebsk, centro da arte de vanguarda.

Bakhtin é considerado um expressivo estudioso que viveu na antiga União Soviética. A sua consagração não se dá por nenhuma dissidência política, mas por ser um homem que levou a vida a estudar e um ser em toda a sua completude (cultural, espiritual e linguística). Um grande pensador, um filósofo que viveu os anos da grande revolução russa. Esse autor era de família nobre, neto de banqueiros e recebeu dos pais uma educação exigente e muito refinada, mas após a falência iniciou as atividades com o comércio.

Bakhtin começou a se interessar por leitura de obras de diversos filósofos antigos, os quais foram sua fonte de inspiração para o estudo sobre a linguagem, a língua e os conceitos basilares que alicerçaram o seu pensamento filosófico da linguagem e que, mais tarde, seria trabalhado por ele e por todos do grupo denominado Círculo da Bakhtin<sup>5</sup>: interação, dialogismo, enunciação.

De acordo com esse pensador, a linguagem não é um dom inato, uma expressão do pensamento nem um meio, um instrumento capaz de transmitir ao destinatário uma mensagem, mas uma forma de interação social, de diálogo interpessoal, de trabalho coletivo, que se realiza dentro das práticas sociais, nos mais diferentes grupos, nos mais diversos e infinitos momentos, em todas as formas de comunicação. Entendemos assim que a interação faz parte da vida social e que nela se encontram presentes diversos elementos constitutivos como o pensamento, a fala, o diálogo, que vem demandar o tempo, o sujeito e o outro. A linguagem é vista como fenômeno social, tornando-se a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal.

Segundo Faraco (2009, p. 13), “[...] o ponto de partida na abordagem do pensamento bakhtiniano é o “vínculo entre utilização da linguagem e a atividade humana”. Em sua construção teórica, Bakhtin (2010) aborda que o uso da linguagem encontra-se relacionada em todos os campos da atividade humana e que não falamos no vazio. Ele ainda destaca que “[...] o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados” (BAKHTIN, 2002, p. 90).

Os sujeitos constituem-se à medida que interagem uns com os outros. Suas consciências e seus conhecimentos de mundo são produto desse processo. Portanto, a língua é resultado do trabalho dos falantes, sendo o trabalho linguístico contínuo, realizado por diferentes sujeitos,

---

<sup>5</sup> O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, Círculo da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volochinov e Medviédev). Denominado círculo multidisciplinar de estudos, integrado por filósofos, poetas, cientistas, críticos de arte e literatura, escritores e músicos que discutiam as questões relevantes para as ciências sociais, norteados pela concepção da linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da ciência linguística, mas deveria ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana. Disponível em: <http://www.edufor.edu.br/uploads/artigos/2017/02/bakhtin-um-dialogo-interdisciplinar-a-partir-de-relacoes-dialogicas.pdf>. Acesso em: 27/08/2020.

em diferentes momentos históricos e em diferentes formações sociais. A língua, portanto, possui a peculiaridade de ser dialógica, uma vez que os enunciados são proferidos por vozes e os discursos encontram-se promovendo uma interação viva.

A partir das ideias de Bakhtin (2002), podemos considerar que a língua não está pronta e não pode ser compreendida isoladamente, fora de seu contexto social, mas evidencia a importância dos fatores extralinguísticos para seu entendimento, ultrapassando, assim, a visão da língua como um sistema.

É nessa perspectiva que esse autor trata da aquisição da linguagem e aborda sobre a importância do sujeito interagir, pôr em uso sua fala para ir aos poucos se socializando. Para Bakhtin (2002, p. 70), “[...] a unidade do meio social e do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que a língua, a fala, possa tornar-se um ato de linguagem”.

Ao considerarmos que a atividade de que estamos falando tem na palavra o seu recurso principal de interação, convém compreendermos o que nos diz Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2002, p. 113).

Bakhtin considera que o diálogo é uma forma, das mais importantes de interação verbal e que esta não se limita somente a comunicação em voz alta, mas sim a qualquer tipo de comunicação verbal.

Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, a relação com o outro. A palavra “diálogo” não significa somente a troca de enunciados frente a frente em um evento de comunicação interpessoal. Ele enfatiza que: “[...] A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 2010, p. 293). É a partir da concepção de linguagem enquanto interação e da visão do autor que é a palavra, que nasce o dialogismo. Nessa concepção, os usuários da língua interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e se comunicam realizando uma troca de enunciados. O dialogismo existe mesmo num monólogo, pois, nesta ação individual, há outras vozes que dialogam e se manifestam na expressão do orador.

Bakhtin (2002) concebe como importantes as vozes sociais que engendram os discursos. Para ele é através dessas vozes que os enunciados são tecidos, constituídos, ecoados e reverberados no diálogo das inúmeras ações humanas, por isso o diálogo não significa apenas “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” em um tempo e um espaço histórico.

Na acepção bakhtiniana nesse movimento de polifonia<sup>6</sup> na interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras de outros sujeitos, as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que, por sua vez, vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante.

No pensamento bakhtiniano, as relações dialógicas encontram-se imersas num contexto em que o sujeito social constitui-se a partir da relação com o outro. O sujeito social, ao encontrar outros enunciados, interage com os discursos num ato responsivo, aceitando ou não as ideias do outro, complementando, posicionando-se e se construindo na interação.

No enunciado de Silva e Almeida (2013), no que se refere à construção com o outro, as autoras destacam em seus estudos que:

[...] por meio dessa relação, interage-se com o outro, atua-se sobre ele, leva-o a aceitar o dito e a realizar o que se propõe. A partir desse propósito, procura-se, na posição de locutor, seleção de critérios e cuidados com a elaboração do discurso. Esta dimensão constitutiva da língua se faz presente na construção e nos efeitos de sentido do discurso, na compreensão ativa e responsiva (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 119).

Do ponto de vista de Bakhtin, a enunciação é “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [. . . ]” (BAKHTIN, 2002, p. 112), seja no ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística.

Segundo esse autor a enunciação constitui um fenômeno eminentemente social e para compreendê-la é necessário entender que ela acontece sempre na interação. Toda enunciação completa é constituída de significação e de tema ou sentido. Esses dois elementos integram-se, formando um todo. A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos que estão nos dicionários responsáveis pela compreensão entre os falantes (RECHDAN, 2003).

---

<sup>6</sup> Para Bakhtin (2002) a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14792>. Acesso em: 18 de junho/2020.

Sendo assim, podemos entender que todo enunciado é um diálogo e que este se apresenta como uma corrente evolutiva ininterrupta.

A enunciação, conforme Bakhtin (2010) diz respeito, portanto ao contexto interlocutivo, o qual leva em conta os objetivos dos interlocutores, as relações existentes entre eles, o assunto, o local e o tempo em que se processa a interlocução. Todos esses fatores contribuem para o sentido do enunciado. Logo, é a enunciação que vai indicar por que um determinado enunciado é proferido desta ou daquela maneira, revelando a forma pela qual o sujeito se marca naquilo que diz.

#### **1.1.4 Correlações entre as ideias wallonianas, vygotskianas e bakhtinianas em relação à afetividade e ao processo ensino e aprendizagem**

Desde o nascimento e durante toda a sua vida, o indivíduo passa por experiências empíricas nas quais a interação social é constante, conforme visto anteriormente nas perspectivas dos três autores estudados: Wallon, Vygotsky e Bakhtin. Embora com enfoques diferenciados quanto aos posicionamentos relativos aos estudos de cada um desses grandes teóricos, podemos destacar alguns postulados relativos à psicologia do desenvolvimento, à inteligência, à afetividade e às emoções, à linguagem e, conseqüentemente, ao ensino e aprendizagem (Quadro 2).

O quadro 2 sistematiza alguns dos postulados de Vygotsky, Wallon e Bakhtin em relação aos aspectos de abordagem: a psicologia do desenvolvimento e a inteligência (cognição), a afetividade e as emoções, a linguagem e o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao primeiro aspecto, desenvolvimento humano e inteligência podemos observar os seguintes posicionamentos: Wallon enfatiza a natureza psíquica e biológica do homem; Vygotsky destaca o biológico, porém enfatiza o social e histórico cultural e Bakhtin evidencia a relação dialógica e polifônica na interação, acentuando o papel da linguagem ao relacioná-la a todas as atividades humanas.

Vygotsky (2001) propõe que a razão teria a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, graças ao domínio dos instrumentos culturais, em especial a linguagem.

**Quadro 2 - Correlações entre as perspectivas de Vygotsky, Wallon, Bakhtin**

| <b>Aspectos sobre</b>                        | <b>Wallon</b>  | <b>Vygotsky</b>  | <b>Bakhtin</b>  |
|--|--|--|---|
| <b>Desenvolvimento humano e Inteligência</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a origem da inteligência é genética</li> <li>- a inteligência está alicerçada na integração dos campos funcionais (movimento, afetividade, inteligência e a pessoa)</li> <li>- cognição e afetividade brota do orgânico e vai adquirindo complexidade e diferenciação com relação dialética social</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- o processo da mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (pensamento, atenção, memória, imaginação, raciocínio, linguagem) – a aquisição dos conhecimentos surgem e evoluem na cultura pela mediação</li> <li>- organismo e meio exercem influência recíproca</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- movimento de polifonia na interação social</li> <li>- os sujeitos constituem seus discursos por meio das palavras dos outros</li> </ul>  |
| <b>Afetividade e emoções</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- necessidade primordial da criança</li> <li>- ocupa lugar central na construção da pessoa e do conhecimento</li> <li>- assim que sair da vida orgânica, o ser se torna afetivo.</li> <li>- atua como elemento mediador nas relações sociais</li> <li>- está interligada ao processo ensino e aprendizagem</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- as emoções são funções psicológicas superiores que sofrem influência da cultura e estão em constante transformações.</li> <li>- o homem como ser social transforma e é transformado nas relações que permeiam sua cultura.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- interagir com os discursos num ato responsivo.</li> </ul>  |
| <b>Linguagem</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a aquisição da linguagem é primordial para o desenvolvimento da cognição</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilita a internalização dos conceitos</li> <li>- o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- fenômeno social</li> <li>- forma de interação social, diálogo interpessoal, trabalho coletivo realizado nas práticas sociais.</li> <li>- concepção interacionista da linguagem</li> <li>- enunciados</li> <li>- “a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2010, p. 293)</li> </ul> |
| <b>Ensino e aprendizagem</b>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- afetividade e inteligência constituem a personalidade</li> <li>- os conflitos levam à aprendizagem</li> <li>- a interação e o estímulo funcionam como base para uma aprendizagem bem estruturada.</li> <li>- A aprendizagem desperta mais processos internos de desenvolvimento pela interação.</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- processo contínuo de aquisição intelectual e linguístico relacionado à fala interior e ao pensamento</li> <li>- 1º no nível social e depois no individual</li> <li>- Zona de desenvolvimento proximal – instrumentos mediadores: instrumentos e signos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- a linguagem não está pronta, mas é resultado do trabalho dos falantes</li> <li>- o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos e formações sociais.</li> </ul>  |

Fonte: elaborado pela autora



Ao estudar sobre a afetividade e as emoções no decorrer do desenvolvimento, Wallon (2007) conseguiu verificar as primeiras manifestações afetivas do ser humano, com suas principais características, relacionando-as também com outras atividades psíquicas. Para ele o ser humano, desde que nasce, é envolvido pela afetividade e o afeto desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento, no estabelecimento de boas relações sociais e na construção do sujeito. Dessa forma ele destacou a afetividade como fator fundamental na constituição do sujeito e como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo.

Em seus estudos Wallon (2007), aponta que as emoções podem inicialmente criar operações cognitivas que permitirão a construção do conhecimento, por um lado, e por outro, podem estruturar a pessoa no início da vida, sem a participação da cognição. A afetividade é um processo interacional, que ocorre entre os aspectos orgânicos e sociais, de modo que permite ao ser humano afetar e ser afetado pelos acontecimentos. É considerada pelo autor como um domínio funcional, que atua em conjunto com a cognição e a motricidade e ajuda na constituição da pessoa de modo completo; esta passa a se expressar, primeiramente, pelas sensações de bem-estar e mal-estar e, em seguida, pelas emoções, sentimentos e paixão, conforme já explicitado anteriormente.

Para Wallon (2007) a relação entre afetividade e inteligência é de alternância, podendo as primeiras emoções criar estruturas cognitivas, porém para Vygotsky (2001) estas relações são de complementaridade, estando as emoções entendidas no âmbito das funções mentais, das quais o pensamento faz parte (SOUZA, 2011). Para Vygotsky (2001) o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema da atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento.

O aspecto afetividade é bastante enfatizado por Wallon (2007), porém o fato de ser destacado como funções psicológicas superiores por Vygotsky (2001) ressalta a importância deste nas relações sociais, culturais, na vida do ser humano. Bakhtin (2002) acentua o dialogismo, o movimento polifônico e a enunciação no contexto interlocutivo os quais revelam as “marcas” do indivíduo e, conseqüentemente, do “Outro” que o constitui.

Podemos perceber que em relação à linguagem, Wallon (2007) a destaca como primordial para o desenvolvimento da cognição, Vygotsky (2001) enfatiza que esta possibilita a internalização de conceitos e o filósofo Bakhtin (2002) a concebe de forma mediada pela interação social e os sujeitos que praticam ações em seus “diferentes falares”, nos remete à compreensão de que os sujeitos em uma ação enunciativa emitem e organizam vozes buscando efeitos e significados.

Diante do que foi exposto torna-se evidente que a afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, desde a mais tenra idade, por isso a importância no processo de escolarização da criança. As perspectivas dos três teóricos em estudo dão-nos subsídios para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem (último aspecto apresentado no quadro 2) e sobre o qual discutiremos na seção a seguir.

### **1.1.5 Afetividade e ensino e aprendizagem na sala de aula da educação infantil**

Freitas e Miguel (2019) dizem-nos que a palavra afetividade é traçada como um termo que deriva da palavra afetivo e afeto e designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos. No âmbito da psicologia, afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos). Para Almeida e Mahoney (2007, p. 17), refere-se “[...] à capacidade à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

O afeto exerce grande influência na atividade humana, pois sem este não haveria interesse, necessidade ou motivação e, conseqüentemente, inteligência. Na visão de Codo e Gazzotti afeto é um

[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria tristeza (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 48-59).

Se considerarmos as primeiras experiências de aprendizagem como decisivas no desenvolvimento da criança, obviamente reconheceremos no professor um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, pois é ele que estabelece as metas, define estratégias e intenções educativas e decide que caminhos seguir para alcançá-las.

Para Leite e Tassoni (2013) a relação professor/aluno reafirma a importância da proximidade e da receptividade: a primeira estaria relacionada ao deslocamento do profissional da educação para auxiliar em alguma necessidade do aluno em relação à construção do conhecimento; já o segundo conceito está relacionado a estar próximo, ter amizade, se envolver e se importar com os alunos.

Acreditamos que a afetividade é capaz de minimizar as dificuldades que surgem no cotidiano escolar, assim como de estimular o trabalho docente, pois as questões afetivas causam grandes efeitos em nossas escolhas e interesses.

O processo de ensino e aprendizagem está intimamente ligado às relações interpessoais. Essas relações são permeadas das mais diversas ações e podem assim interferir de maneira positiva ou não. Interfere positivamente quando há aceitação das pessoas como elas são, saber ouvir com atenção, ser paciente, ser simpático, demonstrar interesse e respeito pelo outro. Negativamente quando às posturas são de acomodação, julgamentos de forma equivocada e desnecessária, imposição de pensamentos e opiniões.

Muitos trabalhos, a exemplo de Oliveira (1992) e Leite e Tassoni (2002), têm confirmado que a figura do professor nas relações interpessoais pode exercer um importante papel no desenvolvimento infantil e que as relações afetivas que permeiam o entorno escolar são de extrema relevância e necessárias durante todo o percurso da escolarização.

No processo de ensino e de aprendizagem um dos fatores que permeiam em constante movimento são as relações interpessoais entre professor e aluno. Nessa relação o professor possui condições de desenvolver sua prática pedagógica, que vai além da sala de aula, o que torna possível ao aluno não apenas se apropriar do conhecimento, mas também se constituir como cidadão de direitos e deveres, capaz de agir, pensar e transformar.

Compreendemos assim, que nessa relação professor e aluno, pode resultar em consequências negativas (ou não), gerando conflitos em sala de aula, os quais poderão dificultar a construção do conhecimento do aluno. Diante disso, entendemos que atitudes emocionais e comportamentais podem interferir na postura pedagógica do professor em sala de aula.

É imprescindível que o docente saiba lidar com a situação interpessoal em sala, que seja capaz de conduzir os problemas, a fim de que os envolvidos possam usufruir da qualidade das relações e, assim, contribuir para o desenvolvimento de todos. Para Leite e Tassoni (2002, p. 136) as práticas pedagógicas devem "[...] ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro [...], favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões".

No espaço escolar as relações interpessoais vão se interpelando entre os sujeitos, formando, assim, um vínculo que se constrói a partir da interação e vai se consolidando, na medida em que os elementos primordiais inter-relacionam-se, aluno-aluno, professor-aluno, o que torna essa inter-relação um aspecto fundamental no ensino-aprendizagem.

Muitos pesquisadores já discutiram sobre a importância da afetividade e da mediação no processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas desenvolvidas por Kieckhoefel (2011), Santos e Rubio (2012), Emiliano e Tomás (2015), Santos, Junqueira e Silva (2016) e Leite e Colombo (2018), entre outros, têm contribuído para a discussão acerca da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

Apresentamos no quadro 3 esses estudos e as temáticas específicas de cada um deles.

**Quadro 3 - Artigos sobre afetividade**

| Autor/Título  | Publicação   | Resumo/teóricos  |
|---|--|--|
| SANTOS, Fabiani;<br>RUBIO, Juliana A.<br>Silveira<br>Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem  | Revista Saberes da Educação, v. 3, n. 1, 2012  | <b>Objetivo:</b> compreender a dimensão afetiva e sua relevância no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Aborda a definição de afetividade e sua importância na relação interpessoal professor-aluno como fator determinante. Wallon, Piaget e Vygotsky  |
| KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo<br>As relações afetivas Professor e Aluno  | Anais X Congresso de Educação – EDUCARE, 2011  | <b>Objetivo:</b> apresentar a partir de pesquisa bibliográfica, algumas considerações teóricas e reflexões, a partir de sua vivência, sobre o lugar da afetividade na relação com o outro nos processos de ensino e de aprendizagem. Buscando responder: Será que a afetividade é fator determinante nos processos de ensino e de aprendizagem? Wallon, Vygotsky, Fazenda, Vasconcellos, Arribas, Alencar                                    |
| TOMÁS, Débora Nogueira<br>EMILIANO,<br>Joice Monteiro<br>Vigotski: A relação entre Afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente          | Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015. | <b>Objetivo:</b> investigar sobre a afetividade na relação professor aluno, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Analisa o processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento tendo como referencial teórico os estudos de Vygotsky e a psicologia histórico-cultural e a importância do papel mediador do professor no desenvolvimento do educando são apontados aspectos afetivos na relação professor-aluno-objeto. Vygotsky. |
| SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues SILVA, Graciela Nunes da<br>A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: Diálogos em Wallon e Vygotsky | Revista: Perspectivas Em Psicologia, v. 20, n. 1. Doi: 10.14393/PPv20n1a2016-06.     | <b>Objetivo:</b> apresentar as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo como acontece a relação afetiva entre professor e aluno. Buscar nas principais obras educacionais e pedagógicas referência sobre a afetividade no processo de aprendizagem, elencando pesquisas que refletem sobre as contribuições da relação entre professor e aluno para o processo de aprendizagem.                       |
| LEITE, Sérgio Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora<br>A afetividade na mediação do professor da pré-escola   | Revista de Psicologia da UNESP, v. 7, n. 1, p. 12, 2008.                             | <b>Objetivo:</b> descrever e analisar as dimensões afetivas na mediação do professor no processo de apropriação da linguagem escrita em uma sala de aula da pré-escola. Wallon   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Santos e Rubio (2012), realizaram um levantamento bibliográfico de pesquisas sobre afetividade, emoção e cognição buscando reunir alguns teóricos relevantes para compreensão

dessa abordagem no contexto escolar. De acordo com a base teórica selecionada pelas autoras por meio de uma investigação teórica e percepções científicas acerca da afetividade e emoções, buscaram reunir alguns teóricos relevantes para a compreensão sobre a abordagem do estudo. Realizaram um levantamento bibliográfico com o intuito de abranger sobre os aspectos básicos, relacionados à emoção e cognição em fase de desenvolvimento escolar. De acordo com a base teórica selecionada pelas autoras, há relação entre as dimensões afetiva e intelectual. Elas destacam um aspecto comum dentre os teóricos pesquisados, pois compartilham da premissa de que cognição e afetividade, razão e emoção, são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano.

Kieckhoefel (2011), buscou analisar concepções teóricas e reflexões acerca da afetividade na relação com o outro no processo ensino e aprendizagem. Sua abordagem foi por meio da pesquisa bibliográfica, embasada em diversos autores como: Wallon, Vygotsky, Fazenda, Vasconcellos. Ele delineou em seu estudo que a relação afetiva entre os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, o diálogo entre professor e aluno, configuram elementos fundamentais e determinantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Percebeu que afetividade e aprendizagem são indissociáveis, intimamente ligadas e influenciadas pela socialização.

Emiliano e Tomás (2015) apresentaram a importância do papel mediador do professor no desenvolvimento do educando, elucidando sobre os aspectos afetivos na relação professor-aluno-objeto, bem como apresentaram a relevância desta teoria para o saber docente, norteando a prática do professor de forma a contribuir para sua formação. As considerações delineadas por elas, evidenciaram que os pressupostos vigotskianos oferecem ao docente meios de potencializar suas ações e aprendizagens significativas.

Santos, Junqueira e Silva (2016) buscaram compreender a relação afetiva entre professor e aluno no processo de aprendizagem de crianças. Trata-se também de uma pesquisa bibliográfica apoiada em teóricos que discutem o tema e traz reflexão quanto à prática docente na sala de aula. Esses autores constataram que a afetividade é imprescindível para o desempenho educacional e que esta representa um aspecto importante na vida global do aluno.

Leite e Colombo (2008), discutem a dimensão afetiva identificada nas relações entre professor e alunos, em uma sala de aula de Educação Infantil. Os autores trazem a importância da afetividade, como fator determinante no processo de desenvolvimento humano, bem como de sua condição motivadora no relacionamento professor-aluno, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Nos resultados esses autores apresentaram os *Núcleos Temáticos Verbais* e *Núcleos Temáticos Não-Verbais*. Os primeiros referem-se aos conteúdos verbais emitidos pela

professora, (*elogio, instrução, incentivo, apoio, cooperação e correção*) para perceber as dimensões afetivas de sua mediação através do tom, da modulação de sua voz e do conteúdo das suas verbalizações, no momento de interação com as crianças. Os não-verbais, incluem os gestos e posturas da professora em relação à criança, caracterizando-se em ações, expressões corporais e faciais, como: *Expressão Facial, aproximação, contato físico, atenção e receptividade*.

Com base nos pressupostos básicos das teorias de Wallon (2007) e Vygotsky (2001), tais pesquisas, em linhas gerais, buscaram identificar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e também a mediação e a interação e suas possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ainda não se conseguiu estabelecer um corpo consistente de ações educativas no tocante à questão da relação cognição e afetividade.

Em um estudo feito por Gomes, a autora intensifica que

[...] a importância do processo educativo como potencializador de novas necessidades humanizadoras decorre do fato de que, à medida que impulsiona relações significativas entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, por intermédio da atividade da criança, o professor cria possibilidades de afetá-la positivamente (GOMES, 2013, p. 516).

Na educação infantil, o espaço da escola permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas e culturas diferentes, além de propiciar vivências relativas aos diversos saberes. É nesse espaço de troca de experiências que a criança tem contato com o contexto cultural ao qual pertence e desenvolve sua capacidade de aprender a conviver.

Os aspectos emocionais também são citados por Zabalza (2007), o qual enfatiza e nos aponta que:

[...] Não apenas porque nessa etapa do desenvolvimento os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor até o intelectual, o social e o cultural. A emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos (ZABALZA, 2007, p. 51).

As instituições de Educação Infantil, por meio do professor, têm por função oferecer um ambiente acolhedor, capaz de oportunizar diversas interações sociais que produzam ou não conflitos, desde que “[...] forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente” - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

(BRASIL, 1998, p. 31).

No entanto, em meio a esse conjunto em que se desenvolvem as relações, pensamos ser papel do professor “[...] subsidiar práticas educativas que permitam à criança o exercício da cidadania, levando em conta suas especificidades cognitivas, afetivas, emocionais e sociais” - RCNEI (BRASIL, 1988, p.).

Vejam os no quadro 4 trechos de alguns documentos com abordagem da palavra afetivo(a) ou afetividade.

**Quadro 4 - Documentos oficiais que trazem a palavra afetivo**

| Documento /Ano  | Palavra/Afetivo(a)   |
|---|--|
| Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) | No tópico sobre Organização de tempo, espaço e materiais, o termo afetivo é citado em relação à efetivação de uma proposta pedagógica que assegure: “A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19).   |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013)     | Teoricamente, a afetividade na educação infantil é entendida como um dos aspectos integrados à motricidade, linguagem, pensamento e sociabilidade, que se desenvolve a partir das interações que a criança estabelece, desde o nascimento, com diferentes parceiros. Outra referência feita é em relação ao “cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2013, p. 89).  |
| Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013)     | - O documento cita o aspecto afetivo, inicialmente, no relatório do Parecer CNE/CEB Nº7/2010 e podemos inferir que este aspecto está entrelaçado, em certo momento, ao emocional, na constituição da identidade do sujeito, assim como este é um dos aspectos que devem ser privilegiados no desenvolvimento da criança. Observamos também a relação do termo “afetivo/a” com o aspecto social, do ponto de vista ético, político e estético. O documento afirma que, na educação infantil, o aspecto afetivo está entre os que compõem o desenvolvimento integral da criança até 5 anos e que devem ser priorizados na sua formação. Uma referência importante feita acerca do aspecto afetivo é sobre as práticas educativas, quando estabelece que “Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2013, p. 86). |
|   | - Na perspectiva da integralidade entre as dimensões que formam a criança, identificamos também que o termo afetivo, de acordo com as diretrizes, está relacionado à autoestima e a vínculos estabelecidos pelas crianças, enfocando que a educação para a cidadania deve ser voltada para que as crianças aprendam a “opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito” (BRASIL, 2013, p. 88).  |
| Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006)                     | - O aspecto afetivo é referenciado nos objetivos do documento em relação ao atendimento integral da criança. “Fortalecer parcerias para assegurar, nas instituições competentes, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/linguístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária” (BRASIL, 2006, p. 20).  |
| Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Brasil (1997)                       | Esse trecho do documento vem apontar que [...] as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular. Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos (BRASIL, 2016, p. 34).   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Peixoto (2014, p. 2).

Diante do que vimos nos documentos apresentados, as políticas educacionais para a formação de professores que atuam na educação infantil perpassam por um currículo que atenda as especificidades das crianças. Desse modo, faz-se necessário que tal currículo, seja assim abordado nos cursos de formação de professores, e assim possa trazer reflexões e análises a partir dos documentos oficiais que estabelecem o padrão de atendimento de qualidade nessas instituições. Tais reflexões deverão partir de uma perspectiva de desenvolvimento integral da criança, em que ela seja vista de forma global e holística, buscando estimular as dimensões que formam a criança.

No que diz respeito às relações estabelecidas pela criança o RCNEI assim nos informa:

[...] as pessoas com quem as crianças constroem vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica (BRASIL, 1998, p. 17).

O RCNEI (1998) já apresentava em sua versão inicial que o desenvolvimento integral depende também dos cuidados que envolvem a dimensão afetiva e que as necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras, de acordo com o contexto sociocultural. “[...] Pode-se dizer que, além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil” (BRASIL, 1998, p. 25).

Diante dessa premissa, é preciso “[...] estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social” (BRASIL, 1998, p. 63), pois neste documento a criança é conceituada como ser social com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, que aprende com o outro, pelos vínculos que estabelece com os recursos disponíveis: imitação, faz-de-conta, linguagem, imagem corporal.

Destacamos aqui a importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem apresentado no RCNEI (1998), pois chama-nos a atenção aqui a abordagem de que a prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é necessário reconhecer a forma

[...] como as crianças se relacionam com o mundo, as especificidades dos recursos que utilizam, tais como a corporeidade, a linguagem, a emoção.



Entender essa forma relacional e afetiva, muito ligada à vivência pessoal, em que se utiliza um reduzido uso de categorias para assinalar o que se conhece, é crucial a um trabalho na Educação Infantil (BRASIL, 2015, p. 18).

Notamos que, embora não seja dada grande ênfase pela BNCC, no processo de ensino-aprendizagem às experiências emocionais, estas estão somente nos direitos de aprendizagem, ao se dizer que estão intrinsecamente relacionadas ao bom desempenho escolar. Isso mostra a relevância que o vínculo afetivo apresenta junto às experiências emocionais, em que o sujeito aprendiz poderá manifestar circunstancialmente seus sentimentos.

Nessa mesma direção, o volume introdutório do RCNEI aponta que: “[...] as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros” (BRASIL, 1998, p. 48). Assim, podemos dizer que, em relação a essa etapa da Educação Básica, a criança deve ser vista na sua condição plena para que seja contemplada em todos os aspectos.

A BNCC (BRASIL, 2017), enquanto documento norteador em todas as dimensões do campo da educação, não faz menção e nem se faz relação da afetividade e sua contribuição para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas dos alunos a partir da relação professor/aluno. Diante disso, verificamos que ainda há uma lacuna em relação ao termo “afetividade”, especialmente quando partimos da compreensão de que a relação da afetividade entre o professor/aluno é de suma importância para a construção do processo educativo mais significativo, no que diz respeito à dialética que envolve ensino e aprendizagem, essa afirmativa é reforçada nas concepções dos teóricos citados nesse estudo.

## 2 METODOLOGIA

Por meio da pesquisa, há uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real (FONSECA, 2002).

Assim, para melhor investigação da nossa problemática, decidimos utilizar a metodologia de investigação qualitativa, pesquisa participante, na qual o pesquisador está em contato direto com o pesquisado, tornando-se assim principal atuante nessa etapa. É nesse sentido que Bogdan e Biklen (1994, p. 17), destacam que “[...] nesta investigação o investigador é o principal responsável pela recolha de dados, pois frequenta o local que pretende estudar, preocupa-se com o contexto e entende que as ações podem ser melhor compreendidas se forem observadas no ambiente natural. ” Esses autores ainda acrescentam que a imersão do pesquisador no campo de estudo e a retenção de dados descritivos são as principais caracterizações das investigações qualitativas. No entanto esses autores alertam que é necessário verificar se o envolvimento com o fenômeno observado, nos dá a certeza que essa realidade esteja sendo captada tal como ela é.

Ao realizarmos a investigação científica por meio do método qualitativo, não iremos priorizar os resultados, mas construir e obter “[...] a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado de acordo o contexto do qual fazem parte (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Freitas (2002, p. 22) assevera que os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Ainda nesse sentido, adota-se uma perspectiva de totalidade que, de acordo com André (1995, p. 17), “leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas”.

Ao escolhermos a pesquisa qualitativa como meio para nosso estudo, depois de realizar “[...] o conhecimento acumulado (pesquisa bibliográfica) sobre o tema a ser estudado e se apropriar desse conhecimento” (GUERRA, 2014, p. 15), fez se necessário a compreensão dos conceitos mais fundamentais.

Ademais, é relevante que o pesquisador conheça algumas características desse tipo de investigação qualitativa, que para Bogdan e Biklen (1994), apresentam cinco características

básicas, não sendo necessário possuir todas para ser considerada pesquisa qualitativa. Ei-las as cinco características apontadas pelos autores que são:

[...] a fonte direta dos dados é o ambiente natural, dessa forma, o investigador é o instrumento principal; os dados recolhidos são descritivos. O investigador analisa-os de forma minuciosa, preocupando-se com os detalhes; o interesse maior na pesquisa está no processo e não no resultado; há tendência em analisar os dados de forma indutiva. Os conceitos são construídos a partir dos dados que são recolhidos e agrupados, de forma que eles não são obtidos com o objetivo de confirmar ou não hipóteses construídas previamente; o significado é de suma importância nesse tipo de abordagem. Leva-se em consideração o ponto de vista do informante, atribui-se importância à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa de forma mais fiel possível (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 47-50).

Os referidos autores lembram que, numa pesquisa, pode ocorrer da mesma ter apenas uma ou mais características, o que a determina como qualitativa é o seu grau de utilização.

Portanto, a pesquisa qualitativa emerge como abordagem capaz de promover não só as possibilidades de interpretação, mas, sobretudo de propiciar novas hipóteses para o objeto de investigação. Os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em uma pesquisa qualitativa é relevante que o pesquisador tenha esse contato direto com o ambiente e situação a ser investigada, assim ele terá que presenciar o maior número de situações possíveis, para poder compreendê-la melhor. Para tanto escolhemos esse tipo de pesquisa por se tratar de uma investigação que envolve aspectos emocionais e afetivos, estes são passíveis de ocorrer no ambiente escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Nesse sentido, é importante ressaltar que ao realizar esse tipo de pesquisa, o pesquisador deverá se atentar a alguns pontos, quais sejam: “[...] período despendido no campo de investigação, a descrição densa e minuciosa dos dados coletados, o processo indutivo de análise, a questão da ética na pesquisa [...]” (MATTOS, 2011, p. 49).

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa, nessa não linearidade, possibilita que o investigador faça uma imersão na realidade (ambiente natural) e produza sobre este uma perspectiva interpretativa. Outro ponto que caracteriza esse tipo de pesquisa é

[...] o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos nas

interações cotidianas. [...] essa complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nas pesquisas qualitativas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Na pesquisa qualitativa, se faz necessário relatar, o mais fiel possível, as informações obtidas no decorrer da pesquisa, de forma a deixar explícito como a pesquisa foi se desenvolvendo ao longo do processo.

Todas essas especificidades elencadas da pesquisa qualitativa são possíveis de serem percebidas num estudo qualitativo que contemple o ambiente escolar. A aplicabilidade dos elementos escolhidos para delinear essa pesquisa, nos levará a responder as questões que se fizeram durante todo o estudo, sobre o objeto em questão.

## 2.1 O *LOCUS* DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foi uma creche municipal localizada em um bairro periférico no Município de Vitória da Conquista, Bahia, inaugurada pouco mais de cinco anos, cujo objetivo está em, não só cumprir a legalidade quanto ao atendimento às crianças de 2 a 5 anos, mas também com o propósito de ajudar às mães da comunidade, ao terem um espaço onde deixar seus filhos durante boa parte do dia, recebendo alimentação diária e uma educação que contribua para seu desenvolvimento.

Essa creche possui uma boa estrutura, espaço amplo, com diversas acomodações, que acolhe confortavelmente todas as crianças, área externa para realização dos eventos escolares com a participação dos pais e/ou comunidade e professores com formação, para atender às especificidades das crianças. Vale ressaltar que todos os ambientes são devidamente organizados e bem higienizados.

Neste espaço, como na maioria das instituições de educação infantil do Brasil, as professoras trabalham com o auxílio de um monitor, cuja tarefa é acompanhar e ajudar nas tarefas pedagógicas, bem como acompanhar a criança a outros espaços destinados às atividades extras.

Todos os espaços dessa creche, possui uma rotina diária, com atividades que se iniciam desde a chegada das crianças, em ação conjunta no pátio, até as mais sistematizadas no planejamento pedagógico para as salas de aula.

Conforme depoimento da direção, todo o trabalho da creche é cuidadosamente acompanhado e desenvolvido pela equipe diretiva, composta por coordenadora, diretora e vice-

diretora. Juntos primam por uma educação que possa ser prazerosa e atrativa para as crianças, deixando evidente o respeito para com elas.

A parte estrutural da instituição conta hoje com oito salas de aula, um refeitório, um espaço para brinquedoteca, uma secretaria, uma sala de gestão, uma cozinha com depósito para merenda, uma área de serviço, um banheiro para crianças com espaço para banho e dois banheiros para adultos. Ainda possui um pátio interno, com aproximadamente noventa e seis metros quadrados, e uma área externa com parque e horta.

Objetivando desenvolver atividades que venham contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, a creche oferece espaços diversificados e desafiadores para que as crianças tenham experiências significativas. Tudo é detalhadamente pensado para que possam tocar, sentir, movimentar-se com segurança, experimentando seu corpo no espaço e conhecendo o espaço através dele.

De início, funcionou com doze turmas, uma média de 22 a 24 alunos por turma, sendo 04 (quatro) de creche e 08 (oito) de pré-escola. Posteriormente, devido à demanda para as turmas menores, de 3 anos, o número de vagas foi ampliado para, assim, atender melhor a comunidade.

A Creche atende hoje a crianças de 02 (dois) a 05 (cinco) anos, com o total de 11 (onze) turmas. Sendo 05 (cinco) de creche e 06 (seis) de pré-escola, distribuídas da seguinte forma: duas turmas com crianças de dois anos, três turmas com crianças de 3 anos, três turmas com crianças de 4 anos e três turmas com crianças de 5 anos.

O funcionamento ocorre no horário das 7:45h às 16h, e essas crianças têm direito a cinco refeições por dia. A equipe escolar é formada por um grupo de 32 funcionários: diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, secretária, 03 professoras de 40 horas, 01 auxiliar de vida escolar, 15 monitoras, sendo 12 fixas em sala de aula e 04 monitoras volantes, 03 manipuladoras de alimentos, 04 auxiliares de serviços gerais e um agente patrimonial, todos envolvidos no processo educacional.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche, este tem a finalidade como um instrumento que ajuda na tomada de decisões e planejamento das ações de forma participativa, tendo em vista o alcance de uma prática pedagógica de sucesso.

Para Veiga (2001), o PPP é o instrumento utilizado pela escola na organização do trabalho pedagógico como um todo. Ao elaborar seu PPP a comunidade escolar discute sua realidade, planeja o que tem intenção de realizar e visualiza possibilidades de mudanças. Sendo assim, esse construto do PPP deve ser pautado naquilo que escola possui de singular no trabalho que desenvolve no âmbito de seu contexto histórico.

Nessa direção, a creche no seu PPP (2017) traz como missão: “Garantir a continuidade do trabalho de cuidar, educar e brincar com qualidade, respeitando o potencial e conhecimento de mundo de cada criança, efetivando então a aprendizagem de cada etapa do educando” (CRECHE, 2017, p. 4). Percebemos que nessa missão, a creche reconhece que as decisões e ações construídas de forma coletiva, contribuirão para desenvolvimento no ensino e aprendizagem das crianças.

É importante destacar que, embora tenha uma “[...] equipe gestora que lidere e coordene o trabalho da instituição, todas as decisões passam pelo crivo do grupo de funcionários, professores e pais, em reuniões periódicas” (CRECHE, 2017, p.2). Os direcionamentos propostos pelo PPP, permitem que dentro do espaço escolar ocorra a formação de uma cultura, dando aos envolvidos a percepção de um trabalho em conjunto, considerando a dimensão pedagógica da gestão de grande importância, bem como a participação da comunidade escolar.

No contexto da Creche, encontramos dados que apontam que o PPP, quando efetivamente elaborado e executado no coletivo, proporciona a participação de diversos atores, o que vem a inferir positivamente no contexto escolar. Outra importante dimensão traçada no PPP (2017) da creche é do papel docente na condução do fazer pedagógico, de profissionais que se propõem a buscar as concepções, ações e objetivos para organização de um trabalho eficaz e consistente.

Quanto a filosofia de trabalho da instituição, sobre sua prática pedagógica, esta deve ter em vista atender aos interesses e anseios da comunidade. É através da dimensão pedagógica que a creche efetiva a sua intencionalidade definindo ações que direcionam o processo pedagógico e elencando as características necessárias para que ela possa cumprir os seus propósitos e sua intencionalidade.

O Projeto Político Pedagógico da Creche (2017) está pautado e estruturado de forma a contemplar as necessidades de seus educandos, por meio de vivências práticas, construídas coletivamente a cada dia, sob constante reflexão e discussão por todos aqueles que participam do cotidiano da instituição.

De acordo com as atividades direcionadas no ambiente escolar, a rotina da creche está de acordo com os “[...] princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças” (BRASIL, 2009a; 2009b), destacados no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 05/2009. Sendo assim ancora sobre os princípios filosóficos, estéticos, éticos e políticos, estabelecendo as atividades já citadas, os tempos e os espaços para cada atividade, como: café da manhã, banho, almoço, hora do sono, lanche intermediário, jantar,

parque, pátio, rodinha, contação de histórias, psicomotricidade, artes, lógico matemático, momento da horta escolar, linguagem, hora da leitura.

Seguindo os princípios que norteiam a rede Municipal de ensino de Vitória da Conquista, a creche procura estruturar a melhor forma possível para sistematizar a rotina da creche, estabelecendo os tempos e os espaços para cada atividade como: café da manhã, banho, almoço, hora do sono, lanche intermediário, jantar, parque, pátio, rodinha, contação de histórias, psicomotricidade, artes, lógico matemático, momento da horta escolar, linguagem, hora da leitura.

A escolha dessa instituição, portanto se deu por conta de ter em sua essência uma proposta que visa à valorização da infância, buscando aprimorar as relações como um todo, no tocante às relações afetivas, bem como aos aspectos cognitivos para, assim, atingir o desenvolvimento global da criança.

## 2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Definido o espaço de pesquisa, procedemos à escolha dos participantes, ou seja, das professoras e turmas onde desenvolveríamos o estudo.

Quando pensamos em realizar uma pesquisa de campo, é de grande relevância conhecer os sujeitos ali envolvidos, delinear o perfil de todos os participantes para, assim, construir uma relação mútua de confiança.

É o que nos dizem os autores Bogdan e Biklen (1994), que afirmam sobre a importância de garantir um conhecimento maior sobre o lugar onde os participantes encontram-se, bem como de favorecer a aproximação entre observador e observados. Diante dessa premissa, o pesquisador tem um papel relevante ao entrar no *locus* da pesquisa, assumindo-se como mediador nessa interlocução para que cumpra sua tarefa.

Antes de todo o processo, antes mesmo de irmos a campo, apresentamos à direção e à coordenação da creche o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) com o objetivo de validar a pesquisa, bem como quanto a preservação das identidades dos professores, das crianças e a instituição.

Conforme já caracterizado no tópico anterior, a creche, *locus* da pesquisa, foi considerada como local ideal para realizarmos a pesquisa de campo por ser uma instituição que trabalha com foco no desenvolvimento infantil. Por meio de contato com a direção e a coordenação, visitas periódicas foram agendadas e realizadas na creche.

A escolha dos participantes da pesquisa se deu num dia em que fomos visitar e conhecer o espaço da creche. Era dia de planejamento e todas as professoras que se encontravam naquele momento, puderam conhecer a proposta, porém somente três manifestaram interesse em participarem da pesquisa.

Num primeiro contato com os participantes foi explicitado o objetivo da pesquisa, deixando claro a necessidade do registro de fotos, entrevista e a observação. A princípio demonstraram certa insegurança, apesar de terem recebido bem a proposta.

A definição dos participantes da pesquisa foi realizada mediante os seguintes critérios: as turmas fossem de quatro e cinco anos e que as professoras possuíssem mais tempo de profissão e dentro da creche. Nesse processo, participaram dessa pesquisa duas professoras da Educação Infantil, as professoras PMM e PMS (assim nomeadas com intuito de preservarmos) sua identidade, firmaram um compromisso com a pesquisadora de colaborarem conforme necessidade no processo.

As duas salas escolhidas foram, uma da turma de quatro anos e uma turma de cinco anos. Foram uma professora contratada e uma professora efetiva e as crianças das turmas de quatro e cinco anos.

A coleta de dados para a produção desse estudo ocorreu numa instituição de Educação Infantil, em que as crianças foram informadas sobre a minha presença e também os procedimentos que seriam realizados quando a pesquisadora se fizesse presente. A maioria demonstrou interesse em participar, criando assim um vínculo.

A caracterização das participantes da pesquisa será apresentada mais à frente na análise de dados, porém por questões éticas, serão identificadas por letras escolhidas aleatoriamente.

Durante todo o trabalho, podemos dizer que a qualidade das informações produzidas pelos sujeitos se apresentou com maior relevância do que os recursos utilizados, pois se encontrou pautado pela singularidade dos processos vividos pelos sujeitos.

### 2.3 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

De posse do material necessário para o desenvolvimento deste trabalho de investigação, foram adotadas três formas de produção de dados, para análise posterior: questionário, observação e análise documental de fotografias serão os instrumentos utilizados. Para melhor compreensão da importância de cada um deles, traçamos aqui algumas considerações sobre os mesmos.



### 2.3.1 Questionário

Iniciemos versando nas palavras de Oliveira (1997) que o questionário apresenta as seguintes características: (1) deve ser a espinha dorsal de qualquer levantamento, (2) deve reunir todas as informações necessárias (nem mais nem menos), (3) deve possuir linguagem adequada.

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999) e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondente.

Sobre o que define o questionário, Gil (1999, p. 128), diz que este se apresenta “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. ”.

Na visão de Marconi e Lakatos (2003, p. 201) estes definem questionário como sendo “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Quanto ao uso desse instrumento muito utilizado nas pesquisas científicas, os autores Gil (1999) e Marconi e Lakatos (2003) apresentam algumas vantagens, como: possibilidade de atingir um maior número de pessoas; garantia do anonimato dos entrevistados, maior liberdade e segurança nas respostas; permite que os participantes respondam em momento oportuno; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador.

Assim a partir dos dados obtidos no questionário é possível, “[...] comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita” (FONSECA, 1999, p. 64).

Em nosso estudo o uso desse instrumento (Apêndice D) contribuiu para termos melhor compreensão dos discursos das professoras sobre a afetividade no contexto escolar que vivenciam. Elencamos três categorias: 1) afetividade e cognição; 2) afetividade e interação/mediação e 3) afetividade e sensibilidade, para posterior análise.

### 2.3.2 Observação

O ato de observar é um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os

sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados (QUEIROZ et al., 2007).

Em relação à observação, Marconi e Lakatos definem como:

[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

A compreensão das diversas posições que os participantes ocupam é necessária ao investigador, pois a atitude de quem questiona não é a mesma de quem responde. É aconselhável ao pesquisador que ponha sob rasura suas impressões iniciais em favor daquilo que o grupo em estudo pode identificar.

Nosso segundo instrumento se configura na observação de campo, podendo ainda ser observação participante por possibilitar a vivência real no fenômeno em estudo.

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado (VALLADARES, 2007).

Conforme os autores Queiroz et al. é importante:

[...] atentar para o aspecto ético e para o perfil íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, mediante suas categorias de pensamento. Assim, é preciso observar o conjunto das regras formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social. Também é necessário observar como essas regras são obedecidas ou transgredidas e como ocorrem os sentimentos de amizade, antipatia ou simpatia que permeiam os membros do grupo (QUEIROZ et al., 2007, p. 278).

Durante a pesquisa de campo, a observação se torna o momento em que o pesquisador se depara de fato com o cenário de investigação, são eles: objeto, espaço, grupo, em que a partir daí inicia a construção de seus dados para posterior interpretação de acordo com as análises realizadas num ambiente real, vivo, dinâmico.

Para a observação direta em sala de aula, propomos três categorias distintas: afetividade e cognição/mediação, afetividade e contato físico e afetividade e sensibilidade. Tais categorias foram escolhidas para objetivar às análises.

### **2.3.3 A fotografia como fonte documental**

A fotografia é um dos instrumentos que tem sido utilizada nas pesquisas em diferentes áreas, para investigação das mais diversas questões. Embora este recurso ainda seja pouco utilizado no Brasil, esta vem contribuindo para a construção do conhecimento científico.

Patton (2002) destaca o crescente uso de fotografias nas pesquisas qualitativas. As fotos podem ajudar a recordar (elicitare) coisas que aconteceram, bem como capturar o ambiente vividamente para a observação de outros indivíduos (PATTON, 2002).

Guran (2012, p. 64) assevera que a fotografia pode ser o ponto de partida de uma reflexão antropológica ou o resultado dessa reflexão. Para o autor, esse instrumento jamais poderá se constituir na própria reflexão em si, já que a mesma possui caráter eminentemente descritiva, sem prejuízo das suas dimensões simbólicas e opinativas. Pois por meio dela é possível se descrever, representar ou até mesmo interpretar tudo o que pode ser visto, ficando fora do seu alcance a apresentação de conceitos, ideias e processos de raciocínio.

Para Kossoy (2002), é justamente pela materialidade e pela representação a partir do real da imagem fotográfica que ela serve como documento real, isto é, como fonte histórica. Ao fazermos uso da fotografia documental, devemos refletir sobre o seu processo de construção, pois, segundo Kossoy (2002, p. 38) ela reflete as “[...] múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações”.

Convém salientarmos que, pela ligação das imagens com a pesquisa e com as incursões científicas, ora a fotografia apresenta-se como fonte de dados em si mesma, ora como objeto de pesquisa, mas que também pode ser instrumento e resultado (SANTOS, 2000).

Desse modo, a fotografia quando produzida por indivíduos do próprio universo em estudo, digo o pesquisador, passa a ser um objeto da própria pesquisa, com a função específica de atestar conclusões, por sua vez, esta se apresenta como o resultado de uma reflexão.

Compreendemos que a leitura da imagem atravessa essas questões como um elemento fundamental na medida em que é através da análise e da interpretação da fotografia que se chega à informação propriamente dita, ou seja, ao dado antropológico que é a razão de ser da pesquisa (GURAN, 2012).

A partir de então, podemos entender que ler imagens constitui uma das novas formas de ver o mundo e que se caracteriza muitas vezes em, identificar, categorizar e inferir algo sobre elas, para assim compreendê-las. No entanto, apesar de identificarmos o ler imagens como natural ao ser humano, nos leva a reflexão de que as imagens são mediadoras de um mundo simbolicamente construído, portanto requer uma aprendizagem.

Diante disso, ao escolhermos as fotografias e as narrativas sobre elas, a qualidade e a especificidade dos dados poderão nos subsidiar quanto as orientações para a sua análise, considerando o sentido metafórico do que foi coletado nas imagens.

Sobre o uso da imagem Collier<sup>7</sup> (1973, p. 7) defende que esse tipo de registro fotográfico contribui como fator de controle para a observação visual direta e acrescenta: “[...] As fotografias são registros preciosos da realidade material”. Collier (1973) também reforça sobre a fotografia enquanto linguagem, por meio da qual é possível adquirir uma nova visão, ao afirmar que a grande capacidade de visualização da câmara pode ajudar-nos a “[...] ver mais e de forma mais acurada, pois a máquina fotográfica não se apresenta como um remédio para nossas limitações visuais, mas como um auxiliar para nossa percepção” (COLLIER, 1973, p. 1).

Entendemos que no contexto da construção de um saber no campo das ciências sociais, para produzir sentido, a fotografia precisa ser lida de forma específica, ou seja, ter seu conteúdo redescrito e reinterpretado através do discurso textual, oral ou escrito.

Assim, ao considerarmos o pressuposto de que parte das pessoas teria dificuldade em expressar verbalmente determinados temas, o uso da fotografia poderia auxiliar na comunicação destes significados, permitindo uma melhor compreensão destes conteúdos por parte do pesquisador (SILVA; KOLLER, 2002).

O uso de fotos com o objetivo de aprofundar os relatos nas pesquisas em educação busca tornar a realidade contada mais rica em detalhes e propiciar a aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2003).

Nesse estudo escolhemos também as fotografias como instrumento de coleta/produção de dados, pois além de reforçar o desempenho de outros instrumentos, tem em si um potencial de prospecção e de explicitação de informação que lhe é próprio e exclusivo o qual nosso trabalho se inscreve.

---

<sup>7</sup> Uma das primeiras sistematizações sobre o uso da fotografia na pesquisa de campo data de 1967, quando John Collier publica *Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa* (publicado em português em 1973). Collier era um fotógrafo americano, que em suas publicações organizou um volume sobre o uso da fotografia como método de pesquisa na Antropologia, Collier procura mostrar o que fazer para perceber o mundo dos outros. Disponível em: <file:///D:/novo%202020/Downloads/36791-145504-3-PB.pdf>. Acesso em: 09 de jun de 2020.

É nesse sentido que nos direcionamos às fotografias com o objetivo de verificar como essa forma de expressão manifesta-se quando a criança cria e recria, usa sua imaginação e organiza sua representação simbólica de acordo com a cultura em que está inserida.

Escolhemos a fotografia também como objeto de estudo, pois possibilita a análise de diversos elementos reunidos num conjunto de observações, os quais categorizamos da seguinte forma: **contato físico/afetividade; Interação/mediação e representação simbólica.**

Quanto ao uso desse instrumento, gostaríamos de apresentar, os momentos vivenciados com as crianças, os quais possibilitaram-nos contar um pouco sobre o caminho desse trajeto que se fez tantas vezes inusitado e que nos fez voltar à memória da nossa infância.

A fotografia retrata características e fragmenta momentos por essa razão, o documento fotográfico é considerado por seu valor histórico e por seus elementos próprios de realidade direta que são transmitidos por sua sintaxe visual.

Durante a análise da fotografia, iremos detalhar sua descrição na tentativa de relatar com veemência o que se vê na imagem. No entanto, “A descrição de uma imagem nunca é completa” (SMIT, 1989, p. 102), pois sempre haverá algo que o pesquisador deixou passar ou mesmo desconhece.

O uso desses instrumentos irá nos ajudar a desvelar caminhos para elucidar os objetivos propostos nessa pesquisa, a partir dos temas discutidos e dos documentos apresentados.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, exporemos a análise realizadas a partir dos indicadores quanto às influências nas relações afetivas e mediação pedagógica na Educação Infantil, por meio da observação de campo, do questionário para assim verificar as respostas das professoras sobre o que elas concebem sobre aspectos relacionados à afetividade e por fim com o registro das fotografias para analisarmos momentos espontâneos de afetividades entre as crianças.

Tomamos como aporte alguns instrumentos para nossa pesquisa, tais como: a observação, o questionário e análise de fotografias. Cada uma delas teve uma relevância no desenrolar desse estudo, por trazer elementos que nos ajudaram a “[...] garantir um conhecimento maior sobre o contexto em que os sujeitos se encontram - no caso, o contexto da sala de aula - como também realizar uma aproximação entre observador e observados”.

Durante o trabalho de investigação, essas três formas de obtenção/produção de dados foram se formando na medida em que as visitas à creche eram realizadas. Estas ocorreram em períodos de 2 horas, em cada dia agendado.

A coleta das informações teve o seu início no mês de dezembro de 2018, a partir da visita ao *locus* da pesquisa, identificação dos participantes e trâmites dos documentos necessários, apresentação da proposta do projeto, juntamente à autorização do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn/UESB).

Ao se referir à coleta de dados e ao seu tratamento, Chizzotti infere que:

[...] os dados são colhidos, interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos [...] no desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados. Os aspectos particulares novos descobertos no processo de análise são investigados para orientar uma ação que modifique as condições e as circunstâncias indesejadas (CHIZZOTTI, 2003, p. 89).

Para a etapa da coleta/produção de dados de nosso estudo, escolhemos critérios que pudessem nos dar o suporte necessário para as respostas à questão: Quais as influências das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil?

A partir da coleta de dados, buscamos analisar e interpretar as informações por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 19), “[...] é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Dessa forma, detalhamos cada uma das etapas percorridas com os devidos critérios inerentes a esse tipo de análise. Em seus estudos sobre esse tipo de pesquisa, Dellagnelo e Silva (2005) reportam-nos sobre a importância do quantitativo de pesquisas que utilizam a interpretação de textos de natureza qualitativa e que esta tem-se elevado, sendo uma das técnicas de análise de dados mais utilizadas nas pesquisas qualitativas.

Os dados coletados e organizados passam primeiramente pela etapa do recorte, depois são decompostos para em seguida, serem recompostos a fim de melhor expressarem sua significação. Os recortes devem alcançar o sentido profundo do conteúdo ou passar ao largo das ideias essenciais (GOBBI; SILVA; SIMÃO, 2005, p. 75).

Dessa forma, todos os materiais coletados/produzidos foram selecionados, organizados e categorizados. As análises foram realizadas com base nas respostas do questionário, nas observações registradas no diário de campo e nas fotografias feitas pela pesquisadora nos espaços escolares.

### 3.1 QUESTIONÁRIO: O QUE REVELAM AS PROFESSORAS

Consideramos o questionário o instrumento mais adequado para conhecimento do perfil dos nossos participantes, bem como “ouvi-los” sobre a temática do estudo.

No que diz respeito ao formato do questionário, Franco e Dantas (2017, p. 41) nos diz que o mesmo “[...] deve apresentar uma organização na obtenção de informações para facilitar a análise e tabulação das repostas. As perguntas devem ser claras e objetivas para evitar erros de interpretação, contudo não devem ser indutivas.

A realização do roteiro do questionário foi um processo de tamanha relevância, visto que fomos buscar elementos em torno do tema que nos auxiliassem quanto às respostas em questão. Esse roteiro pode ser conferido no Apêndice D.

Conversamos com o coordenador pedagógico sobre o processo do uso do questionário, e lhe foram repassadas as perguntas para que tomasse conhecimento. Num primeiro contato, informamos que tipo de procedimento seria aplicado para a realização do questionário, se individualmente ou em grupo, e, assim, ficou acordada a primeira opção.

O questionário foi entregue ao coordenador pedagógico, para que este o repassasse às professoras para que tivessem tempo hábil de respondê-lo. Diante disso, fomos a campo acompanhar a rotina em momentos pontuais na sala de aula e no entrono escolar.

Esse primeiro contato foi de extrema importância para que pudéssemos apresentar o nosso projeto, solicitar autorização e assinatura dos Termos de Consentimento, conhecer alunos e professoras, coordenação, direção e demais profissionais.

Para conhecermos melhor o perfil dos participantes da pesquisa, alguns aspectos foram relevantes, como formação e experiência das professoras escolhidas. Com vistas à identificação destas, utilizamos nomes fictícios, no sentido de preservarmos a sua identidade.

A professora regente da turma de 5 anos (Professora PMM), com seus 27 anos na educação, é do quadro efetivo da rede municipal de ensino. Sua formação é em Pedagogia, e sempre atuou na educação infantil. Hoje, trabalha na creche em regime de 40 horas semanais na turma de 5 anos, com duas turmas e seus 35 alunos. Possui grande afinidade com o grupo 5, demonstra dedicação em sua atuação como docente e é muito ligada aos aspectos afetivos com a turma.

A professora PMS atua na educação há 12 anos, entrou na rede como professora contratada, lecionou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), turmas do Ensino fundamental I, até que, em 2015, foi aprovada na seleção para monitora e iniciou sua experiência na creche, com turmas de 2 e 3 anos; somam-se quatro anos de experiência nesse grupo. Hoje, atua na turma de 4 anos como professora, num grupo de 44 alunos, em duas turmas, 40 horas semanais. Sua formação é em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia.

As duas professoras demonstram reconhecer a importância da formação docente, pontuando assim sobre suas conquistas ao longo da trajetória profissional, com suas participações em cursos de capacitação providos pela Secretaria de Educação. Tais ações ampliaram o conhecimento sobre Educação Infantil.

Passaremos a seguir a descrever todo percurso para adentrarmos aos enunciados das professoras, conforme realizado em nosso estudo.

Organizamos as respostas do questionário em três categorias distintas, quais sejam: afetividade e cognição; afetividade e interação/mediação; afetividade e sensibilidade.

Com o uso desse instrumento, conseguimos externar a concepção dos docentes participantes, bem como compreender um pouco a realidade que vivenciam cotidianamente.

Das perguntas do questionário, selecionamos três delas e as colocamos na categoria 1: afetividade e cognição; vejamos no quadro 5.



**Quadro 5 - Questionário às professoras - Categoria 1- afetividade e cognição**

1- Como você conceitua a afetividade no processo ensino/aprendizagem na educação infantil?

Para mim, a afetividade é a ferramenta principal no processo de ensino/aprendizagem da educação infantil, pois é na relação sentimental que se constrói este conhecimento que é um elemento que condiciona a construção do conhecimento cognitivo e a organização do caráter (PMS).

A afetividade é um fator de grande importância nessa fase escolar, a criança consegue expressar o que sente, pois ajuda nas relações interpessoais e favorece o ensinar e o aprender, de maneira que a criança construa o seu conhecimento de forma prazerosa (PMM).

2- O que caracteriza relações afetivas na educação infantil?

Para mim, a afetividade caracteriza como uma energia necessária para que o desenvolvimento cognitivo aconteça, influenciando assim a construção em tudo na criança (PMS).

Entendo que a relação do professor com seus alunos é de muita importância dentro da sala de aula, pois é nela e com ela que vamos criando vínculos, gerando assim o respeito e a confiança. Todos precisamos nos relacionar com o outro; dessa forma, temos que saber ouvir essa criança, para melhor atender o que ele precisa (PMM).

3- A afetividade é condição necessária à constituição da inteligência pelas crianças?

Sim, pois a afetividade possui grande importância. É com um bom relacionamento professor e aluno que se constrói uma aprendizagem significativa. A afetividade deve ser o carro chefe nesse processo porque é um elemento que condiciona o caráter da criança (PMS).

O vínculo afetivo entre professor e aluno é fundamental no convívio escolar como um todo para que o aluno se sinta acolhido, porém deve estar centrado na aprendizagem (PMM).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A temática aqui apresentada e as reflexões dela decorrente resultam da necessidade de analisar nas respostas das professoras as relações que permeiam esse universo escolar no contexto da Educação Infantil.

Em relação à primeira pergunta e conforme as respostas das professoras no quadro acima, podemos perceber que, tanto para a professora PMS como para a professora PMM, a afetividade compõe e é importante para o ensino e aprendizagem na educação infantil. Essas professoras compreendem o termo “afetividade” como expressão de sentimentos positivos.

Essa expressão dos sentimentos e emoções tornam-se reguladoras ou estimuladoras da atividade psíquica e que segundo Wallon (2007) estão sempre relacionadas aos estados de bem-estar e mal-estar do indivíduo.

De acordo com o que vimos sobre afetividade, na visão de Wallon (2007), esta apresenta um papel relevante na constituição do ser humano. Ao longo do desenvolvimento infantil, em seu cotidiano, a criança passa por idas e vindas, com alterações de humor conforme o seu estado de espírito, suas angústias, seus medos e suas expectativas. A afetividade torna-se fator primordial e extremamente positiva em sua vida.

Ao traçar o conceito de afetividade, como “ferramenta principal no processo de ensino e aprendizagem” e “um fator de grande importância nessa fase escolar, pois a criança consegue expressar o que sente” as professoras mostram em suas falas a compreensão desse aspecto como um componente relevante no processo educativo.

Dada a importância destacada pelas professoras, delineamos assim, o conceito de afetividade delineado por Almeida e Mahoney (2007) que esta “[...] refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de afetar e ser afetado. O termo afetividade definido na perspectiva de Wallon, em que a manifestação das emoções e sentimentos apresentam-se de formas diferentes, embora estejam incluídas no termo afetividade. Leite (2006) e Almeida (2009) apontam que o autor usa o termo afetividade referindo-se a conjunto amplo de manifestações, compreendendo emoções e sentimentos.

Na perspectiva de Wallon (2007), a afetividade é reconhecida como um domínio funcional, que todos têm e estão ligados aos aspectos orgânicos vitais, uma vez que seus componentes requerem ações cognitivas, da mesma forma que se exige a presença de aspectos afetivos. Isso nos remete a percepção de que, juntos, esses aspectos propulsionam o desenvolvimento cognitivo ao instaurarem vínculos imediatos uns com os outros e com o meio social.

No que se refere aos sentimentos que permeiam a afetividade, Vygotsky (2001, p. 139) enfatiza que “[...] as emoções funcionam como um organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações”. Isso nos leva a compreender o quão as emoções fazem-se presentes em nosso comportamento diário, manifestando-se de dentro para fora.

Nessa compreensão, podemos perceber que as professoras consideram esse fator como preponderante para o desenvolvimento de seus alunos, observando não a só a forma como eles aprendem bem como refletindo sobre suas ações em sala de aula, enquanto ensinam.

Entender a afetividade concebida como um sentimento, atribuído ao elo educativo, leva-nos a refletir sobre como transformar essa forma de expressão em amor, respeito, amizade e confiança na relação professor/aluno. Essa dimensão afetiva irá ampliar ao professor possibilidades de perceber seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

A segunda pergunta, “O que caracteriza as relações afetivas na educação infantil?”, as professoras responderam “a afetividade caracteriza como uma energia necessária para que o desenvolvimento cognitivo” (PMS), já a professora (PMM) entende que essa relação permeia por todo processo e que precisamos nos relacionar, desse modo “vamos criando vínculos, gerando assim o respeito e a confiança”. Dessa forma estas demonstram compreender que a

afetividade se constitui como fator relevante na criação do vínculo afetivo nas relações interpessoais. É por meio da interação que esse vínculo constitui-se e se consolida, de modo que, em meio às “[...] relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, esse aluno possa dialogar, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e a ser escutado” (BRASIL, 1997).

Ao enfatizar sobre o aspecto afetivo, Wallon (2007), nos diz que desde o nascimento, somos envolvidos pela afetividade, e esta aparece como central no processo evolutivo, interferindo assim nas relações sociais. Isso porque ela está relacionada às sensibilidades internas e externas.

A afirmação da professora PMS, de que as relações afetivas trata-se “energia necessária”, imprescindível ao longo do desenvolvimento cognitivo. Compreendemos em sua fala sobre as relações afetivas como um aspecto marcante e relevante, estando assim associada a esse contexto do campo afetivo, que abrange um dos *campos funcionais*, (WALLON, 2007) a afetividade, que é a primeira forma de manifestação que se desenvolve e aparece na criança, como uma forma de relação com o meio. Este campo juntamente com os outros três *Campos Funcionais*: a inteligência, o movimento e a pessoa. Este último em que ocorre a formação do *eu* como um todo, por fazer parte de todos os outros e de desenvolver a consciência e a identidade do *eu*. Estes quatro elementos básicos, se comunicam todo o tempo, vão sofrendo transformações no âmago de si mesmos e, ao mesmo tempo, vão se diferenciando uns dos outros no decorrer do desenvolvimento da criança (SANTANA; SILVA, 2010).

Nesse sentido, a afetividade do professor e a sua sensibilidade poderão influenciar no modo de agir de seus alunos, pois, ao perceberem que o professor demonstra afetividade, as relações serão permeadas de qualidades como: confiança, dedicação, vontade de ajudar e atitudes democráticas. Isso, com certeza, muito contribuirá com a aprendizagem.

Entendemos que, nas relações interpessoais, a afetividade será aliada para que esse professor esteja mais próximo de seu aluno e compreenda melhor o seu universo. Porém, conhecer esse aluno implica não somente isso, mas ter uma pré-disposição em demonstrar gestos de carinho, atenção e respeito.

Sendo assim, o professor deve estar atento, como diz a professora PMM, “saber ouvir essa criança, para melhor atender o que ele precisa” e ser consciente de sua responsabilidade enquanto educador.

Enfatizamos nas falas das professoras PMS e PMM que ambas reconhecem a importância das relações afetivas no contexto de sala de aula, bem como de que forma essas relações irão influenciar diretamente no desenvolvimento da criança.

Quanto à terceira questão nessa categoria 1, “A afetividade é condição necessária a constituição da inteligência pelas crianças?”, as respostas das professoras foram bem contundentes.

Ao enfatizar em sua fala a importância da afetividade e como ela “constrói uma aprendizagem significativa”, a professora demonstra ter conhecimento da sua prática pedagógica na obtenção de resultados satisfatórios quanto à aprendizagem de seus alunos, cujo estímulo está na dimensão afetiva.

É nesse sentido de uma aprendizagem significativa que podemos reafirmar em Vygotsky (2001) que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui interesses, necessidades, impulsos, afeto, emoção e inclinações.

Ao buscar compreender os processos psíquicos e a pessoa em sua totalidade, Wallon (2007), entende que o desenvolvimento ocorre de maneira integrada e abrange três campos funcionais, sendo um deles a inteligência, e, nesse processo de constituição do psiquismo, cognição e afeto vão se entrelaçando, num permanente processo de integração e diferenciação.

Destacamos com base na teoria walloniana que afetividade e inteligência são duas dimensões que estão em consonância, as quais não se separam durante a evolução psíquica. Esse processo ocorrido entre essas duas dimensões é apontado por Wallon como de alternância, ou seja, há predominância alternada da afetividade e da cognição nas diferentes fases do desenvolvimento, (estágios de desenvolvimento) em que à medida que o sujeito se desenvolve, as emoções evoluem em sua complexidade e em suas expressões, modificando-se. As conquistas intelectuais conseqüentemente vão se integrando à afetividade, apresentando uma nova dimensão de caráter cognitivo (BRUNETTI, 2014).

Diante disso, o meio social, por meio da cultura e da linguagem, tem influência direta e decisiva na aquisição e evolução do conhecimento. Reafirmamos em Bakhtin (2010) que o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, a relação com o outro, e complementamos em Vygotsky (2001) que é pela linguagem que ocorre a internalização de conceitos.

Já a frase “a afetividade deve ser o carro chefe nesse processo porque é um elemento que condiciona o caráter da criança” PMS denota algo que está em primeiro lugar e que pode desenvolver o que consideramos essencial na vida do aluno, a formação de sua personalidade.

Todos esses elementos estão interligados e funcionam como base às estruturas cognitivas necessárias ao bom desenvolvimento desse aluno no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

O professor afetivo é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, demonstra prazer em ensinar, estimulando os alunos e os envolvendo nas

decisões e nos trabalhos do grupo.

Diante da dimensão da formação de uma criança em desenvolvimento, percebemos a imensa relação da afetividade com a inteligência, visto que estas evoluem ao longo do processo, construindo-se e se modificando entre uma etapa e outra. Dessa forma, vê-se que a emoção e inteligência estão interligadas mutuamente, e, por meio dessas interações, vão se constituindo as estruturas cognitivas necessárias para o conhecimento.

Entende-se que, ao entrar na escola, o papel da afetividade torna-se cada vez mais evidente, como podemos perceber na fala de Vygotsky ao dizer que

[...] as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas (VYGOTSKY, 2001, p. 121).

As ponderações da professora PMS chamam-nos a atenção quando se refere ao fato de que esse vínculo tem que estar “centrado na aprendizagem”. Com isso, compreendemos que, por mais que esse vínculo afetivo exista e seja essencial, ele deve estar centrado na aprendizagem. O elo entre professor e aluno deve existir, pois é necessário aproximar este do conhecimento, despertar o desejo de aprender, bem como promover ações centradas no desenvolvimento integral do educando, respeitando seus anseios, necessidades e interesses e lhe dando o amparo emocional necessário. No entanto, embora ele torne o trabalho agradável e prazeroso, possibilitando a identificação afetiva mais próxima desse aluno, poderão ocorrer situações adversas, como no caso do aluno que não queria nenhum tipo de contato.

Vimos nessa categoria que a afetividade na abordagem dos aspectos conceituais, traz significativas contribuições no âmbito da sala de aula e fornece suporte para melhor compreensão da prática docente, bem como analisar o processo de ensino e aprendizagem, dada a importância da mediação no percurso do desenvolvimento do ser humano.

Com o propósito de averiguar a relevância da afetividade e sua relação com a mediação e interação no contexto escolar, elencamos nessa categoria três perguntas para nossa análise:

Vejamos no quadro 6, as respostas das professoras.

**Quadro 6 - Categoria 2- afetividade, interação/mediação**

|   |
|---|
| <p>4. Em quais outras situações o professor pode criar possibilidades de afetar a criança positivamente por meio da mediação?</p> <p>Durante as atividades, o professor precisa estar atento para observar como esse aluno faz as atividades, se ele tiver dificuldade, ajudar questionando e motivando a concluir. Na hora do jogo, da atividade (PMS).</p> <p>Em qualquer atividade proposta, o professor enquanto mediador deve buscar formas para garantir a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, seja na hora do jogo, numa atividade de artes, na hora do conto (PMM).</p>  |
| <p>5. Em quais momentos em sua sala de aula você pode perceber ações afetivas que foram significativas? Poderia narrar um desses momentos?</p> <p>Tive um aluno que não falava na roda de conversa, aos poucos, fui conquistando, entre conversas, e motivando, até que, um dia, começou a se expressar. A criança que tem dificuldade de relacionamento, quando há afeto, o seu comportamento tende a melhorar (PMS).</p> <p>Foram inúmeros no decorrer dos 27 anos de profissão, pois acredito que a afetividade contribui e ajuda a criança a ter confiança, amor é fator importante na aprendizagem da educação infantil (PMM).</p>   |
| <p>6. Ao entrar nessa creche, percebemos manifestações de afetividade por parte de todos que aqui trabalham? Como vocês conseguiram construir isso e assegurar-las em todo o processo?</p> <p>Para mim, o ambiente precisa ser afetivo entre todos que ali trabalham, professor e alunos, merendeira, porteiro. É preciso conduzir todo o processo de aprendizagem de forma que todos participem de forma ativa, e isso ocorre aqui em tudo o que fazemos (PMS).</p> <p>No ambiente escolar, tudo se encontra relacionado com a aprendizagem. Todas as pessoas envolvidas nesse espaço procuram se doar nas propostas e projetos, dando o seu máximo e colocando a afetividade como ponto-chave para lidar com as crianças; afinal, elas têm direitos e deveres que asseguram isso (PMM).</p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Entendemos que o ambiente familiar no qual a criança encontra-se inserida tem ligação direta com o seu desenvolvimento, e que biológicos e ambiental, portanto, este é construído a partir da relação do indivíduo com o meio social. Dessa forma, é na sala de aula, durante a rotina escolar, que as crianças vão participando das atividades e o processo de mediação torna-se elemento necessário para a delimitação e expansão do sujeito como pessoa e como ser social.

À medida que a criança desenvolve a parte motora, a cognitiva e a afetiva, elas passam atuar juntas, em prol do seu desenvolvimento integral. Vygotsky (2001) sublinha o convívio social e a importância da percepção do adulto com a criança em relação a essa interação, mas tanto ele como Wallon (2007) falam sobre o ambiente em que a criança está inserida não como um fator determinante para o seu desenvolvimento e, sim, como um influenciador nas diferentes relações que se estabelecem entre a criança, os variados agentes de seu cotidiano e o meio onde estas relações acontecem, como a casa, os locais de lazer e a escola.

Compreendemos que toda ação do sujeito com relação ao objeto é mediada pelo signo, pela linguagem ou por meio da ação do outro. É nesse sentido que Vygotsky (2001, p. 33)

afirma que o “[...] processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” e estas só se desenvolverão por meio da interação da criança com o meio social, sendo esta influência permeada por fatores históricos e culturais.

Nas respostas das professoras PMM e PMS, percebe-se que a palavra mediação foi associada às práticas de sala de aula. A mediação pedagógica exercida pelo professor é uma forma de ampliar a cultura desse sujeito.

É nesse contexto do papel da interação social no desenvolvimento humano, mediado pelo adulto, que irá ocorrer a formação do pensamento, e, depois de internalizá-lo, irá se constituir o comportamento tipicamente humano, como nos assegura Vygotsky (2001).

As duas professoras afirmaram que a mediação afeta positivamente a criança “Na hora do jogo, da atividade, numa atividade de artes, na hora do conto”. Dessa forma, compreendemos que o ato de ensinar implica uma ação mediada que envolve o professor, o aluno e os conceitos ou conhecimentos produzidos historicamente em todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Por isso é importante criar situações para estimulação da linguagem e da interação no ambiente escolar, com vistas a estimular a fala, bem como com o objetivo de desenvolver e promover a competência comunicativa e interacional.

Uma ação pedagógica consistente, em que o professor possa exercer de forma mais satisfatória seu papel de mediador do conhecimento, levantando hipóteses, propondo indagações, questionamentos e desafios, contextualizando sua prática, com o objetivo de uma aprendizagem significativa.

O professor neste processo de mediação deve proporcionar e saber lidar com as diferenças em sala de aula, levando em conta que as mudanças e acontecimentos ocorrem a todo instante, para tanto é necessário o professor estar atento e envolvido no processo em todo momento.

Na questão cinco, “Em quais momentos em sua sala de aula você pode perceber ações afetivas que foram significativas? Poderia narrar um desses momentos?”, as professoras refletiram sobre as ações pedagógicas que foram exitosas e ao ponderarem sobre as ações ocorridas, as professoras denotam a importância das relações afetivas na sala de aula. Justificam que a afetividade é fundamental para dar sentido e estabelecer confiança. Reconhecem assim, seu papel como fundante no processo de ensino e aprendizagem.

Ao mencionar, “tive um aluno que não falava na roda de conversa aos poucos, fui conquistando, entre conversas, e motivando, até que, um dia, começou a se expressar. A criança que tem dificuldade de relacionamento, quando há afeto, o seu comportamento tende a

melhorar” a professora PMS se enaltece ao mencionar sobre sua conquista em ver posteriormente que esse aluno conseguia verbalizar, que com doses de afeto isso se tornou possível.

Já a professora PMM, embora não deixe explícito esse momento, rememora que foram inúmeras as situações vivenciadas por ela no decorrer de sua carreira profissional. Também cita em sua fala palavras-chave como afetividade, confiança e amor que denotam a importância da afetividade e que gera a aprendizagem na educação infantil.

Em seguida, temos a questão seis, “Ao entrar nessa creche, percebemos manifestações de afetividade por parte de todos que aqui trabalham? Como vocês conseguiram construir isso e assegurá-las em todo o processo?”.

Desde o primeiro momento de observação, percebemos que havia nos espaços da creche momentos espontâneos em que a afetividade se fazia presente, desde o simples atendimento da portaria até ao sorriso das merendeiras e à forma como as professoras acolhiam seus alunos nas ações propostas e programadas em sala de aula e eventos extraclasse.

Como a própria professora PMS mencionou, “o ambiente precisa ser afetivo entre todos que ali trabalham”. Destacando assim a importância, mais uma vez, das relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar, bem como a condução das atividades, de forma que “todos participem de forma ativa”. Nesse contexto, com certeza as ações e participação dos envolvidos contribuem e favorecem o processo de aprendizagem.

A professora PMS ao afirmar que a afetividade vem como ponto-chave para lidar com as crianças em todas as ações da instituição, demonstra o quanto o envolvimento com cada detalhe das ações é previamente analisado e organizado para que ocorram de forma dinâmica, prazerosa, com amor e carinho.

Vimos, portanto, nas falas que há um comprometimento de todos em cumprir o seu papel, principalmente das professoras enquanto mediadoras da aprendizagem, para as quais se faz necessário permitir que as crianças tenham sua participação efetiva nas ações da creche. Tudo no espaço é pensado cuidadosamente, para que elas possam participar de forma ativa, construindo seus valores de forma natural e espontânea.

Diante das falas aqui apresentadas, podemos destacar o reconhecimento dos professores de que é preciso gostar da docência para afetar seus alunos positivamente em suas experiências de ensino e aprendizagem. Reforçam também em seus enunciados que nas relações interpessoais, o diálogo tem uma função de marcar ideias, opiniões, trocas, e é uma ação de existência. As relações de confiança e de afeto ocorrem também pelo diálogo, pela pronúncia de algo que necessita ser falado e entendido pelo outro.



Compreendemos assim que, as experiências das professoras, nos diferentes contextos, trazem uma sintonia com os alunos de realidades díspares, e estas demonstraram sentimento de conforto e acolhimento às crianças.

Segue no quadro 7 a última categoria das respostas do questionário: afetividade e sensibilidade.

**Quadro 7 - Categoria 3 - afetividade e sensibilidade**

|  |
|--|
| <p>7. Em qual proporção as ações afetivas afetam as crianças da educação infantil?</p> <p>Eu procuro conhecer a realidade de cada aluno, respeitando suas especificidades, sendo acolhedor e construtor de valores dentro de cada contexto, utilizando a afetividade para incluir da melhor maneira possível esse discente no contexto escolar (PMS).</p> <p>A criança tem que sentir segurança na convivência com o seu professor, e, nesse processo, quando há afeto, tudo se torna mais fácil. Acredito que as ações do professor são fundamentais, pois o afeto gera confiança e as ações desse professor irão ajudar na construção da autoestima, e, assim, por onde esse fator se apresenta, consequentemente, haverá aprendizado (PMM).</p> |
| <p>8. O saber ouvir a criança, num tom mais tranquilo, o admirar as crianças pode também representar afetividade?</p> <p>Pra mim, dentro do espaço escolar deve ser uma relação de troca de sentimentos e valores, pois devemos afetar e ser afetados pelo outro, pois quem ensina, também, aprende. Somos seres únicos com pensamentos e atitudes distintas, porém as diferenças de cada um podem se completar (PMS).</p> <p>O processo de escuta é importante, assim como o modo de falar, de agir do professor irá refletir nessa criança de forma positiva ou negativa (PMM).</p>  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao serem indagadas sobre em qual proporção as ações afetivas afetam as crianças da educação infantil, a professora PMS elencou os fatores que busca observar em seus alunos, mas não deixou explícito sobre suas ações afetivas. Já a professora PMM salientou o *afeto* como ponto central em suas ações cotidianas e pedagógicas, afirmando ser a partir dele que ocorrerá o processo da construção do conhecimento.

Para a professora PMS, o contato com os alunos por meio das ações afetivas é fator predominante na realização das atividades. Isso nos leva a compreendê-lo como determinante na atuação em sala de aula, unindo os sentimentos e emoções e influenciando em sua autoestima e consequentemente, em seu aprendizado.

Entendemos que a afetividade é a forma que o sujeito tem de experimentar sensações, que são expressões da vida afetiva e vêm acompanhadas de reações e sentimentos, isso mediante as situações vivenciadas que virão a se apresentar nas ações da criança. Mahoney e Almeida (2007) dizem que podemos ser afetados pelo externo e pelo interno, por meio dessas sensações, as quais podem ser agradáveis ou não. Codo e Gazzotti (1999, p. 48) manifestam-se

sob “[...] a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria tristeza”.

A professora PMS também apresentou algumas experiências afetivas bem positivas como o jeito de falar com os alunos, a forma como conduzia as atividades em sala de aula, o seu envolvimento com todo o grupo e sua preocupação na formação destes enquanto sujeitos. A outra professora, PMM também apresentou vivências positivas, mas, também apresentou as afetaram de forma negativa (embora não intencional), mediante algumas situações específicas ocorridas na sala de aula.

A sala de aula é um espaço onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência e nela como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoções. Assim, cabe ao professor descobrir os motivos, compreendê-los e pela interação e mediação administrá-los pedagogicamente.

Outro questionamento nessa categoria foi se “o saber ouvir a criança, num tom mais tranquilo, o admirar as crianças pode também representar afetividade?” Ao enfatizar que “devemos afetar e somos afetados pelo outro”, a professora PMS nos leva a inferir que é de

suma importância a nossa participação na dimensão afetiva do aluno dentro e fora do espaço escolar, pois, para que o *afetar* ocorra, existe o processo da escuta, do falar e do agir, todos engendrados de forma que colaborem com esse aluno.

Acreditamos que toda e qualquer ação do professor envolve diversos fatores que tendem a favorecer ou não o desenvolvimento dessa criança, como já enfatizado. É na sala de aula e no entorno escolar que tudo acontece: um simples gesto, fala ou, mesmo, um olhar é recebido pela criança como positivos ou negativos. No entanto, é preciso perceber que a sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase visivelmente emocional.

Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção (ALMEIDA, 2009). É imprescindível a conscientização do professor quanto ao seu relevante papel na atividade pedagógica e na relação com seus alunos, por ser ele o principal mediador do conhecimento, quem organiza, observa, articula os aspectos afetivos e intelectuais que são fundamentais no processo educativo.

Nessa direção, embora os dados desse estudo tenham evidenciado que, na dinâmica de sala de aula, a presença da afetividade foi mais perceptível no espaço da professora PMS, o olhar, a maneira como lida com as crianças, na relação professor e aluno durante a mediação revelam bons resultados no aprendizado, na conquista da autoestima, por meio do relacionamento afetivo pautado no respeito, na autonomia e na compreensão entre os

envolvidos.

Percebemos que a professora PMM, por sua vez, demonstra todo um cuidado com a turma, compreende a importância da afetividade e da mediação, o que pode se verificar nas suas respostas do questionário, quando fala da afetividade. No entanto, na prática de sala de aula, há uma grande preocupação com o que se refere ao currículo e, tem dificuldades em externar seus sentimentos e emoções no trabalho direto com as crianças.

### 3.2 OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

Durante o período em que estivemos em campo, fomos registrando no diário de campo, algumas observações dos momentos vivenciados no entorno escolar, das relações afetivas, das mediações entre as professoras e seus alunos.

A análise dos dados revela que a observação se constitui um instrumento com o potencial de fazer emergir da prática de sala de aula a percepção de questões importantes do seu âmbito.

A observação de campo é importante para que se possa verificar como as ações dos professores são (ou não) manifestadas nas suas práticas pedagógicas e tentar identificar de que forma essas manifestações podem operar no desempenho e atitudes dos aprendizes.

As observações realizadas nesse estudo de campo foram pontuais dentro da sala e no entorno da creche, nos meses de dezembro de 2018, e maio, junho, setembro e dezembro do ano de 2019, isso, geralmente, todas as quintas-feiras, dentro de um período de duas horas. Nesses momentos pudemos registrar alguns eventos importantes, pois nos possibilitou o desvelamento de momentos interativos com o objetivo de verificar como as relações afetivas, a mediação e a interação ocorrem no cotidiano.

As observações ocorreram ora na sala da professora PMS, ora na da professora PMM, em diversas situações, entre eventos, atividades na sala de aula e fora dela e nos espaços destinados a atividades extras, como brinquedoteca, e atividades da vida prática na horta da creche.

Reafirmamos que, quando o pesquisador está em campo para observação, faz-se necessário aproximar-se do cenário da investigação para, assim, construir seus dados de acordo com as análises que se pretendem.

Oliveira (2000) nos adverte para a necessidade da construção de um olhar de pesquisador que não abandone a experiência de quem observa, mas que possa ser construído na qualidade das relações. “[...] Os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de

observação muito peculiar, por meio do qual o pesquisador busca interpretar ou compreender a sociedade e a cultura do outro ‘de dentro’ em sua verdadeira interioridade” (OLIVEIRA, 2000, p. 34).

Podemos compreender nos enunciados que surgem nas falas da professora PMS as palavras “respeitar”, “liberdade”, “intimidade”, que reforçam os laços afetivos. Podemos perceber a cada instante nas enunciações dessa docente que o universo afetivo torna-se o meio pelo qual é alicerçada a relação pedagógica.

Nos dois primeiros dias de observação, percebemos que as crianças estavam bem felizes, pois participavam da culminância de um projeto pedagógico de “Releitura de Artes na Educação Infantil.” que se iniciara em outubro, e, nos dias treze e quatorze, dezembro de 2018, encerrava-se com a participação das crianças de forma ativa.

Chegamos à creche às 7h30, logo, vimos que o ambiente festivo estava permeado de um clima de alegria e contentamento. Pelo movimento por toda a creche, podíamos perceber o quanto todos se envolviam por ali.

Logo que entramos, nos deparamos com duas senhoras que se dispuseram a falar sobre suas experiências ao longo do acompanhamento de seus netos na creche desde sua inauguração. No primeiro depoimento, foi uma moradora do bairro (73 anos) e avó de uma criança. Pela expressão do seu rosto e em sua fala, “participo dos eventos e era o que faltava no bairro, energia boa, amor” (Apêndice E), trazia sorriso emoção, alegria. Já a outra mulher fala, junto com sua neta de quatro anos, que adorava projeto “muito lindo para o desenvolvimento delas, além de desenvolver a mente, elas estão se divertindo”. Depois completou respondendo com a fala da neta de quatro anos, “a escola está linda, vó”.

Esses encontros foram importantes para ao longo do processo verificarmos como as crianças vão se constituindo por meio de suas interações com o meio social, e dos aspectos familiares e culturais, os quais ajudarão em seu desenvolvimento. É o que podemos reafirmar nas palavras de Leite e Tassoni (2002): “[...] a natureza afetiva da experiência depende da qualidade da mediação vivenciada.”. É nessa mediação que são produzidos os efeitos cognitivos e afetivos de forma simultânea.

Não podemos esquecer que a aproximação com as famílias visa construções importantes de aprendizagens e essas, junto com as professoras, favorecem à criança o desenvolvimento de seus conhecimentos por meio de práticas vivenciadas.

Ao realizarmos uma visita pelo entorno da creche, era visível que tudo que se encontrava nos espaços tinha a participação das crianças: cartazes, painéis com pinturas, brinquedos confeccionados com material reciclável, etc. Desde a entrada até os arredores do pátio, tudo foi

pensado de forma que contemplasse os trabalhos das crianças durante três meses (de outubro a dezembro) de acordo com a realização do projeto.

Posterior a esse momento, fomos às salas acompanhar as atividades do projeto. Em cada espaço, as crianças realizavam atividades usando o seu poder criativo e imaginação, como: colagem, modelagem, pinturas em camisas, em alto relevo, desenhos, brinquedos feitos com sucatas. Ao consentirem em serem fotografadas, foram questionadas sobre o que estavam fazendo, ouvimos em seus “enunciados” “é pro tio”<sup>8</sup>, “ele vai gostar”. Isso se referindo à pessoa a quem todo o trabalho estava sendo realizado como forma de homenagem. A partir das diversas falas proferidas, quanto aos enunciados produzidos em sala de aula, é possível inferirmos que estes causaram visíveis impactos no ensino e aprendizagem.

Essa forma de enunciação é vista por Bakhtin (2002) como produto da interação dos indivíduos com o meio social, em que a influência do outro faz-se necessária, e, nessa ordem, ao encontrarem outros enunciados, interagem com os discursos num ato responsivo, podendo assim se constituir na interação. Complementando, esse autor enfatiza que a língua aparece como um processo social e interpessoal, interferindo diretamente no desenvolvimento.

Nesse processo, ocorre o que para Vygotsky é chamado de internalização de conceitos, que são mediados pelos signos, instrumentos e, principalmente, pela linguagem, em que a criança irá constituir-se e se desenvolver como sujeito. Os instrumentos e signos são elementos mediadores na compreensão e na apropriação do conhecimento pela criança, favorecendo o trabalho em sala de aula.

Nessa observação de dois dias seguidos, fomos à creche dando continuidade, e, ao acompanharmos esse momento, foi perceptível o quanto as relações interpessoais daquele entorno emergiam naturalmente e as emoções afloravam em cada rostinho, bem como percebemos os aspectos afetivos circundando em todo o ambiente.

Era chegada a hora tão esperada por todos, o encontro com o chamado “tio”, assim homenageado pelas crianças da creche. Em sua chegada, todos gritavam seu nome, falavam ao mesmo tempo sobre tudo o que fora preparado por eles, e, em seguida, as poses para as fotos, (Apêndice E).

Nesse período de observação dos grupos e do entorno escolar, percebemos que todo o corpo docente, gestores e funcionários encontravam-se envolvidos nas atividades da creche

---

<sup>8</sup> O “tio” a que eles se referiram foi um pintor homenageado (Ivan Cruz) no projeto Releitura de Artes na Educação Infantil, que posteriormente virou um artigo apresentado a UESB. Vê projeto “A Arte na educação infantil: uma reflexão sobre práticas vivenciadas”. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 77-90, maio, 2019.

com apreço e muita dedicação. Tudo foi minuciosamente pensado de forma que propiciava a interação das crianças com o espaço escolar e com todos os profissionais que ali trabalham, com funções diversificadas, mas com o mesmo objetivo: promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

E, para a culminância da proposta, as crianças foram convidadas pelo então homenageado (Ivan Cruz) a participarem da pintura da fachada da creche, momento em que foram perceptíveis as expressões de contentamento de todas elas (Apêndice G).

Considerando esse aspecto ressaltado por Wallon (2007), realizamos a observação levando em conta diversos fatores, tais como: falas, expressões faciais, gestos e movimentos, durante a interação, mediação e as relações interpessoais nos momentos de rotina das professoras.

Organizamos os resultados das observações com base em categorias aqui apresentadas, quais sejam: afetividade e cognição/mediação; afetividade e sensibilidade; afetividade e contato físico.

Embora tenhamos acompanhado diversos momentos que evidenciam as categorias aqui elencadas como um todo, iremos destacá-las individualmente apenas para melhor explicitação.

**Figura 2 - Categorias**

|                                    |                                 |                                |
|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| 1- afetividade e cognição/mediação | 2- afetividade e contato físico | 3- afetividade e sensibilidade |
|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|

### 3.2.1 afetividade e cognição/Mediação

No início da etapa de observação, percebemos que se estabelecia na rotina diária. Todos no pátio e, em seguida, no refeitório, cada grupo em seu respectivo horário. Posteriormente, nas atividades pedagógicas, em sala de aula que eram desenvolvidas e se apresentavam muito bem planejadas, considerando atividades diversificadas e adequadas à educação infantil.

O planejamento ocorria sempre às segundas-feiras, dia em que as crianças ficavam com os monitores do “Educart”, programa da Secretaria Municipal de Educação (SMED)<sup>9</sup>. No dia em que acompanhamos o planejamento, a proposta do projeto ali apresentado era posta em discussão e análise, para que todas as ações fossem pensadas, considerando os diversos

<sup>9</sup> A Secretaria Municipal de Educação (SMED) - O projeto Educart é estruturado para que os facilitadores trabalhem com as diferentes modalidades propostas de acordo a cada faixa etária (teatro, percussão, artes visuais, música, dança etc.) dentro das salas de aula (Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/escola-mais/>). Acesso em 10/08/2020.

ambientes.

As atividades desenvolvidas seguiam uma rotina pré-estabelecida, isso de acordo com as orientações que contemplavam o campo de experiências propostos na BNCC (BRASIL, 2017): o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A professora PMS todos os dias, após cumprimentar a turma, fazia a chamada e, em seguida solicitava que todos sentassem para um momento de oração e acolhimento.

Com relação ao processo de mediação pedagógica, percebemos, logo no início da etapa de observação, que, durante as atividades, era bem visível, pois a professora PMS dirigia-se às crianças para lhes dar o bom dia e, assim, falar sobre a rotina diária. A todo momento, as ações dessa professora permitiam que cada um tivesse uma participação de forma efetiva. Na hora do conto, que ela percebia que algumas crianças pouco participavam, fazia mediação, incentivando-as a falarem.

A forma como as professoras motivavam seus alunos estão intimamente relacionadas às especificidades pessoais de cada criança e suscitava emoções positivas nos mesmos, de modo que facilitava as relações afetivas das crianças.

Nesse processo de mediação, a professora PMS os incentivava à participação, elogiando suas falas quando interagiam. Dessa forma, alguns eram contagiados e pareciam motivados a participarem das conversas de forma espontânea.

Compreendemos assim, que a aprendizagem é produto da ação mediada pelos adultos, sendo um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento, o qual é o resultado da convivência social.

Assim, percebemos que os momentos de maior envolvimento com as atividades ocorriam a partir do diálogo, da interação entre o mediador e as crianças, momentos em que ficou evidente o papel principalmente da professora PMS, que buscava colocar em prática ações como um ajudar o outro, distribuir material e organizar a divisão das tarefas com o ajudante do dia.

O que mais chamou nossa atenção foi que, quando uma criança da professora PMS não apresentou um comportamento adequado no grupo (maltratou o colega) fato que não foi posto em evidência, houve toda uma motivação por parte da mesma para levá-lo à reflexão, lembrando assim os combinados e primando pelos valores necessários à uma convivência saudável com todos.

### 3.2.2 Categoria - afetividade e contato físico

Em visita à sala da professora PMM, chegamos no horário pós café da manhã. Ao entrarmos na sala de aula, fomos recepcionados com uma música pelas suas crianças de quatro anos. Ela encontrava-se realizando uma atividade do livro, que, segundo ela, propunha uma brincadeira.

Permanecemos sentadas, observando, e vimos que se tratava de uma brincadeira da peteca. A professora PMM chamava um a um para participar e aos poucos, as crianças foram se mostrando mais interessados. Essa atividade foi bastante interessante para o grupo, pois além de evidenciar uma convivência alegre e saudável também promoveu o desenvolvimento das interações e brincadeiras, tão significativas nessa fase escolar, conforme propostas dos dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): as interações e a brincadeira.

Nesse sentido, entendemos que por meio das relações estabelecidas e das experiências vivenciadas, a criança vai ocupando um papel ativo e assim se constituindo como sujeito.

No momento dessa vivência, algumas crianças reportaram-se à pesquisadora, aproximando-se e solicitando que fossem feitas fotos delas. Assim, foi realizado, e isso denota o quanto a confiança é a base para que se formem os vínculos afetivos.

Sempre muito atenta, a professora PMM, raramente sentava-se, apenas quando fazia chamada. Circulava pela sala no momento das atividades, observando individualmente as crianças nas mesas, com uma postura bastante afetiva no momento de interagir com os alunos.

Com relação a essa prática, Leite e Colombo (2008) asseveram que a dinâmica de sala de aula é, em sua essência, rica em ações protagonizadas tanto pela professora quanto pelas crianças. Isso revela que, nos momentos de interação, ocorrem inúmeras situações que vão qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.

Na sala da professora PMM, pudemos observar uma atividade de artes, em que as crianças moldavam manualmente materiais, usando assim a modelagem e desenvolvendo a criatividade. Ao chegarmos, a interação com o grupo foi bastante espontânea de forma que todos queriam apresentar suas produções. Uma criança apresentou-nos, dizendo que havia feito um arco-íris, e houve de tudo, ponte, torta, bolo, e, até mesmo, o mais tímido, revelou em sua fala o carinho pelo tio que sempre a levava para passear, e que fez um carro de passeio pra ele. Todos foram ouvidos com muita atenção (Apêndice G).

A partir das vivências concretas, a criança modela as situações observadas no seu



entorno e passa a representá-las, recriando e transformando essa realidade no plano imaginário.

Ela usa sua observação por meio das percepções que lhe oportunizam reconhecer os objetos reais e concretos encontrados na cultura. Essa forma de representação simbólica dá-se quando a criança, por meio de representações mentais, substitui os objetos do mundo real. (VYGOTSKY,2001).

As aprendizagens possibilitadas pelo grupo social, especialmente aquelas vivenciadas por meio da escolarização, resultam, via de regra, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (instrumentos e signos), sistema simbólico que dará condições à criança de operar sobre o mundo ao associar, planejar, compreender e estabelecer relações. O desenvolvimento dessas funções recebe influências das condições de vida, ligadas diretamente à educação, ao ambiente em que vive o indivíduo e, principalmente, à mediação proporcionada pelos adultos. Sendo assim, necessitam de elementos, signos e/ou símbolos capazes de estabelecer ligações entre a realidade objetiva, externa, e o pensamento. Isto é, todo processo ocorre na interação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

### 3.2.3 Categoria - afetividade e sensibilidade

Como vimos, Vygotsky (2001) defende que aprender exige que o ser humano relacione processos psicológicos com aspectos culturais, históricos e instrumentais, destacando o papel fundamental da linguagem.

Pensamos assim numa forma de contemplar esse aspecto tão importante que é a linguagem. Nesse período, realizamos algumas atividades, especificamente, relacionadas às situações de afetividade para observar a forma como as crianças reagem às mesmas.

Tivemos assim uma breve participação num evento e em conversa com as crianças, indagamos sobre o que mais gostariam que levassem como novidade, responderam prontamente: uma história.

No dia marcado, chegando à creche, fomos recebidas pela coordenadora, que nos levou até a sala, onde todas as crianças estavam esperando. A sala fora organizada para o evento, com todo o equipamento necessário, caixa de som, *data show* e *notebook*. Ao apresentar o primeiro slide, capa da história, “Douglas quer um abraço”<sup>10</sup> uma criança gritou “olha o urso abraçando”. Ouviram a história com muita atenção e participaram ativamente nas discussões sobre o seu enredo e também nas questões de interpretação. Depois, ouviram a música “ursinho carinhoso”,

---

<sup>10</sup> História Douglas quer um abraço, David Melling (2013), contada pela pesquisadora como forma de fortalecer o vínculo com os colegas, as professoras e outras pessoas da escola.

e, nesse momento, flagramos manifestações espontâneas das crianças diante da atividade.

Realizamos a “dinâmica do abraço de urso”, colocamos uma música e fomos passando a caixa, por alguns instantes, ao parar a música e a pessoa que está com a caixa, abre e pega um cartão, escolhe uma pessoa e lhe dá um abraço, que consistia em a criança abraçar de acordo com o indicado no cartão apresentado e no final todos deram um abraço coletivo. As diversas expressões manifestaram-se, entre sorrisos e abraços e os mais tímidos, com sensibilidade ao toque, ficaram quietos, sentados; outros, demonstravam uma certa tristeza, tanto que foi necessária a mediação do professor para convidá-los a participarem, porém, respeitando as individualidades.

Reiteramos que tanto Vygotsky (2001) como Wallon (2007) inferem sobre o ambiente em que a criança está inserida, não como um fator determinante para o seu desenvolvimento, mas como um grande influenciador nas diferentes relações que se estabelecem entre a criança e os diversos espaços onde ela convive, principalmente, na escola. Naquele momento da história, destacamos a importância da escuta, de uma relação que toma o diálogo como princípio, assim como as professoras PMM e PMS agiram com suas respectivas crianças. As fotos de registros desse momento encontram-se nos apêndices E, F e G.

Em visita no mês de novembro, acompanhamos durante a manhã a realização de uma feirinha na creche. As crianças da professora PMM estavam visitando a horta e colhendo coentro, organizando os pacotes para venda. O manuseio com a terra mais parecia uma brincadeira. Percebiam-se os cuidados para com algo que fora realizado por eles, com produtos cultivados na própria creche. A venda dos produtos foi feita na comunidade e o dinheiro foi destinado à um passeio: ida ao cinema. Nossa conversa, nesse dia, aconteceu com a criança da professora PMS, de cinco anos, inicial R. A. A criança relata que ela e os colegas fizeram bolos, doces e outras coisas para venderem na feirinha da creche. Muito empolgada, a criança disse querer usar todo o dinheiro para a creche e, também, um pouco para eles passearem em algum lugar. Essa proposta da creche teve seu marco numa exposição da SMED<sup>11</sup>, ocorrida no mês de dezembro, o que favoreceu ainda mais o contato dessas crianças com diferentes espaços e culturas.

Compreendemos que a creche é um espaço onde a criança passa boa parte do seu tempo, portanto tudo o que se vivencia nele pode colaborar para o seu desenvolvimento. O contato com diferentes culturas e os diferentes modos de expressão faz desse ambiente um lugar de descobertas, por isso, para Almeida (2011), é “[...] dever da escola oferecer às crianças o que

---

<sup>11</sup> Secretaria Municipal de Educação (SMED), que promoveu 1ª Mostrat Infantil, em que a creche foi destaque (Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/arte-e-educacao-reunidas-na-1a-mostrat-infantil/>). Acesso em:

há de melhor na cultura”, pois essa experiência irá refletir na criança quando adulta.

Reafirmamos, de acordo com o pensamento walloniano, que, ao interagir afetiva e cognitivamente com o meio, a criança, em cada domínio cognitivo, em cada fase de seu desenvolvimento, tem como predominante uma das funções, ora cognitiva, voltada para o conhecimento externo, ora afetiva, voltada para a construção do eu (SILVA, 2017).

Entendemos assim, que a afetividade se encontra interrelacionada com diversos fatores, conforme ressaltamos ao longo desse estudo. Passaremos a partir de agora verificar esse mesmo fator associado a sensibilidade, visto em alguns momentos da observação.

Chegamos numa manhã, e as crianças de PMM e PMS estavam no pátio; era dia de evento interativo, e elas dispuseram-se no pátio para a proposta de brincadeiras. Todos se reuniam em grupos e, assim, poderiam escolher a brincadeira. Houve pega-pega, esconde-esconde, e, por fim, flagrei um grupo de crianças, meninos e meninas (Apêndice E, F e G) que chamou a nossa atenção, pois todos corriam e, de repente, paravam e se abraçavam. Nesse instante, indaguei sobre o que faziam, e, logo, duas disseram que brincavam de abraçar, elas corriam e se abraçavam, fazendo carinho umas nas outras, tocando o rosto, pegando nas mãos.

Ao observarmos esse grupo, foi perceptível a brincadeira espontânea entre os pares, em que deixavam aflorar a sensibilidade por meio das emoções e sentimentos. Ao serem abraçadas, as crianças exibiam sorrisos de contentamento, porém uma que não encontrou um par, ficou triste até ser puxada por um colega para participar da brincadeira e, assim demonstrou grande alegria.

Assim como a afetividade, as reações apresentadas como: emoções, sentimentos, são para Wallon (2008) elementos fundantes na constituição do ser humano e podem se apresentarem por meio de reações involuntárias tais como “[...] aceleração do batimento cardíaco, mudança na respiração, secura na boca, e expressivas (alterações na postura, na mímica facial, na forma de expressar os gestos)” (ALEXANDROFF, 2012, p. 40). Tais reações acompanhadas de modificações exteriores, podem vir a interferir no comportamento do outro, pois “[...] em todo arrebatamento emotivo, o indivíduo extravasa de certa forma a sua sensibilidade. Suas reações emotivas estabelecem entre eu e o outro uma espécie de ressonância e de participação afetivas” (WALLON, 1995, p. 164).

Uma situação ocorrida nesse dia foi o fato de uma criança querer brincar com outras que não a aceitavam na brincadeira. Ela se dirige à professora PMM, que a aconselhou a brincar com outra criança, sem dar muita atenção ao fato. A impressão que nos causou da situação relatada foi de que a docente não demonstrou destreza para mediar a situação.

Entendemos que a frustração, o medo e a vergonha provocam na criança emoções, e a

ação docente para mediar as ocorrências no espaço escolar é fundamental para impedir que tais sentimentos provoquem rupturas e distanciamentos do ensino e aprendizagem. Entende-se que, nesses momentos, faz-se necessário o fortalecimento de laços de respeito e compreensão, para, assim, favorecer a autonomia e construção de valores.

Nesse processo, a função do professor é de grande relevância, pois ao usar sua sensibilidade para transpor as barreiras do seu próprio conhecimento e da sua prática em sala de aula, poderá assim abrir espaço para a educação emocional. Isso pressupõe que o profissional seja mais do que um vetor de conhecimentos, passando a atuar com a intenção de realmente preparar as crianças para serem conscientes e responsáveis em sua forma de sentir, de pensar e de agir (SBIE, 2015).

Destacamos que, entre as demais crianças, algumas se isolavam num canto do pátio, como se não quisessem ser notadas e, assim, permaneceram até o final do horário estabelecido. As professoras PMM e PMS mantinham distância e, nesse tempo, só observavam, conversando sobre as atividades do dia, entre outros assuntos. Percebemos nesse instante que o olhar sensível a aqueles que se mantinham distantes se fazia necessário, visto que por meio dessas percepções as professoras poderiam melhor compreender o que circunda o contexto afetivo dessas crianças, provocando assim algumas possibilidades de interação.

Entendemos como essencial o papel das professoras PMM e PMS, por possibilitar que essas crianças externalizem suas expressões, seja por meio de gestos e dos enunciados, isso para compreender o que ela gosta de fazer naquele espaço.

No período de observação, vimos que as atividades ali desenvolvidas, todas possuíam um objetivo em comum, potencializar as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar. Todas seriam posteriormente avaliadas, conforme a participação, interação e produção de material das crianças de forma processual, sob orientação das professoras PMM e PMS.

### 3.3 A EXPRESSÃO DA AFETIVIDADE INTERAÇÃO NAS FOTOGRAFIAS

Nessa seção analisaremos as imagens fotografadas durante o período vivenciado em campo. Momentos os quais, tantas vezes inusitados, fizeram nos rememorar a infância.

O exercício de reflexão que pretendemos procura compreender como o momento dialógico em que a imagem foi feita e os enunciados sobre ela produzem informações que nos remetem à compreensão da relação entre a imagem e as narrativas mediadas por elas. É o que Ball e Smith (1992, p.31) reforça quando diz que “[...] numa pesquisa qualitativa, o uso de imagens tem como objetivo res

gatar aspectos explicativos e aprofundados das características apresentadas”.

Ao fazermos uso da fotografia como documento, e, portanto, objeto de pesquisa, devemos refletir sobre o seu processo de construção, pois, segundo Kossoy (2002 p. 38), ela reflete as “[...] múltiplas interpretações, nas diferentes leituras que cada receptor dela faz num dado momento; tratamos, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações”.

Durante a análise das fotografias, iremos detalhar e descrevê-las na tentativa de relatar com veemência o que vimos nas imagens. No entanto, estamos cientes de que “[...] A descrição de uma imagem nunca é completa” (SMITH, 1989, p.102), pois sempre haverá algo que o pesquisador deixou passar ou desconheceu.

Partimos da compreensão de que cada foto carrega significados instituídos do social e temporalmente. Assim, interpretar uma imagem remete-nos à aprendizagem que temos das situações fotografadas, considerando que a presença de uma imagem e de sua narrativa adquire significados diferenciados de outras situações em que percebemos, ou a imagem apenas, ou somente a narrativa (BORGES; LINHARES, 2008).

Durante as visitas a campo, tivemos a oportunidade de flagrarmos momentos pontuais da observação, em que as relações interpessoais, interação e mediação faziam-se presentes. A análise dos dados possibilitou-nos observar os eventos, entre as crianças e as professoras e das crianças entre si, as interações comunicativas diretas, ou seja, atividades desenvolvidas dentro ou fora da sala de referência, relativas às rotinas, às brincadeiras, aos movimentos corporais e a algumas programações da creche.

Houve também eventos de interações comunicativas mediadas por objetos, que envolveram brincadeiras e ações com a presença de objetos, atividades linguísticas, artística e exploratórias, contação de história e exploração de livros pelas crianças.

Para o registro da fotografia, houve uma prévia conversa com as crianças sobre o que seria feito e para que, assim, marcamos o dia no qual retornaríamos para que o momento acontecesse. Ao retornarmos ao espaço, foi promovido um dia interativo com as três turmas dos grupos de 4 e 5 anos, em que a pesquisadora foi registrando as fotografias, fazendo as observações na sala de aula com registro

Na forma de análise documental, como já dissemos, escolhemos a fotografia, e, para tanto comunicamos que iríamos desenvolver uma pesquisa e perguntamos se, quando fosse preciso, poderíamos fotografar; a maioria das respostas foi positiva, embora alguns tenham dito que “não”, e, assim, acatamos a sua decisão, respeitando-a.

Sabemos que, “com o avanço das tecnologias em nosso dia-a-dia, as imagens e vídeo passaram a fazer parte do nosso cotidiano modificando a maneira de nos relacionarmos com o

mundo” (DIAS; CASTILHO; SILVEIRA, 2018, p. 82). No contexto escolar da creche, as imagens serviram como uma forma de registro de momentos espontâneos.

A análise documental deve desempenhar as suas funções de análise, síntese e representação de acordo com as características de forma e de conteúdo que os documentos possuem. Destacamos a fotografia como um tipo de documento que registra uma informação, ou seja, que conforme Boccato e Fugita (2006) é um momento, um instante do passado, do presente de nossas vidas, constituindo a construção da história, da cultura, da educação de uma sociedade.

A criança revela, seja através do corpo ou da fala, o que acontece no seu dia a dia. Apresentamos nas fotografias e nos gestos das crianças de que forma a afetividade existe no âmbito escolar. As crianças sentem-se felizes com o que aprendem na escola e em casa com os familiares. Fomos a todos os espaços da creche, fotografando cada momento como único. Iremos apresentar a análise dessas fotografias conforme as categorias aqui nomeadas logo a seguir.

Abaixo, apresentamos a categoria contato físico/afetividade, em que iremos mostrar alguns dos momentos que fizeram parte deste estudo e apresentaremos a narrativa dos três momentos distintos.

### **3.3.1 Categoria – contato físico/afetividade**

Considerando a importância da afetividade na infância, como já enfatizado inúmeras vezes, acreditamos que importa, nesse ponto, ressaltar o papel da escola como instituição capaz de oferecer uma educação integral ... amorosa

A Educação Infantil é um momento muito importante para o desenvolvimento humano, pois é nessa fase que ocorre o desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor; e, nesse processo, a escola poderá contribuir para a constituição do sujeito, tornando esse espaço um ambiente estimulante, educativo, seguro e afetivo (WALLON, 2007).

É nesse espaço, onde a criança passa a maior parte de seu tempo, que se tornam necessárias atividades para que possa desenvolver suas habilidades e competências, ou seja, pensar, refletir e ter autonomia e, assim, tornar-se um ser participativo e ativo no processo de construção do conhecimento.

Nessa direção, percebemos o quanto se torna relevante reafirmamos em Vygotsky (2001, p. 70) que “Na educação [...] não existe nada de passivo, de inativo. Até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem

caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo”.

As relações de afetividade na Educação Infantil na sala de aula com os professores constituem uma abordagem que merece atenção e discussão, pois a afetividade é a base nas relações humanas, por isso sempre a estamos enfatizando. É neste período que se inicia a construção do limite, das regras e dos valores essenciais na constituição do indivíduo, transformando-o em um cidadão de direito e consciente também de seus deveres.

Na Educação Infantil, a afetividade é primordial, sendo o professor uma referência com o qual a criança estabelece vínculo afetivo, o que lhe possibilita segurança. Dessa forma, segundo Wallon (2007, p. 149), “As influências afetivas que rodeiam as crianças desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na evolução mental”.

Em nossa análise, iremos evidenciar os fatores desses pressupostos e de que forma eles aparecem nas imagens a seguir, que foram fruto da observação, e, assim, faremos o relato de cada momento observado. Pretendemos, fazer uma breve descrição dos momentos vivenciados, ainda que saibamos que tais descrições são absolutamente pautadas nos olhos de quem as vê e nos diferentes contextos vividos por quem olha as fotografias.

Vejamos na foto 1 (Figura 3), um dos momentos interativos no pátio; todas as crianças estavam no pátio, ao som da música “atirei o pau no gato”, a qual convidava ao movimento, que consistia em realizar a coreografia de acordo com a música, com uma participação efetiva pelo grupo, promovendo assim, além da interação, a brincadeira e a imaginação. Nessa foto, ao fundo da imagem, a diretora conduzia a brincadeira, “anão/gigante”, com toda a interação comunicativa, evento esse que foi bastante rico e propiciou às crianças não só a interação como também as relações interpessoais.

**Figura 3 - Foto 1: brincadeira de roda “atirei o pau no gato”**



Fonte: Acervo pessoal.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009c), a criança é um sujeito de direitos e especificidades características dessa etapa do desenvolvimento. Faz-se necessário considerar a interação, a brincadeira, a imaginação, as fantasias, que levam à aprendizagem. Igualmente, o desejo de experimentar e observar situações novas possibilita a construção dos sentidos sobre a natureza e a sociedade que produz o seu contexto cultural (BRASIL, 2009c, s/p).

Entende-se que, nas brincadeiras, os sentimentos também podem ser aflorados e que estes são fundamentais para o desenvolvimento da criança. As DCNEI enfatizam que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2009c, s.p.).

Sendo assim, é preciso que tais vivências contemplem as aprendizagens dessa etapa da educação infantil, criando possibilidades para conhecer diversos espaços e o mundo que a cerca.

Nos contextos escolares, nas salas dos professores, as fotografias são tomadas como impulsionadoras de conversas sobre as relações estabelecidas no tão dinâmico e complexo cotidiano da educação de crianças pequenas (GOBBI, 2011).

Vimos no registro da foto 1 que acontece entre as crianças uma aproximação, contato físico, por meio da roda, em que trocam falas e o simples toque das mãos poderá se caracterizar enquanto uma forma de aconchego e, assim, contribuir para a construção do vínculo afetivo

A foto 2 (Figura 4) mostra as crianças em outro momento, em que a expressão da afetividade faz-se presente de forma natural, na maneira de um simples relacionar-se, tocar o outro, constituindo-se uma linguagem não-verbal fundamental nas relações entre os indivíduos.

Maturana e Rezepka (2008, p. 17) ao discutirem sobre essa convivência no ato educativo enfatizam que: para eles, “[...] o espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor deve ser vivido como espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar”.

Contata-se, portanto que, dentre os demais aspectos psíquicos, físicos, sociais e culturais, as interações afetivas e o toque corporal são fatores decisivos para o desenvolvimento infantil.

Por meio das imagens fotográficas, os momentos de interação que colocaram em cena crianças e suas professoras em atividade de comunicação puderam ser vistos com ou sem o uso



da palavra. São assim as interações verbais e não verbais, ora desencadeadas pela criança, ora por iniciativa das professoras.

**Figura 4 - Foto 2: dinâmica em sala**



Fonte: Acervo pessoal

Podemos reafirmar com Bakhtin (2002) que a linguagem é um referencial por estabelecer comunicações interacionais entre as pessoas e, a partir dela, os sentidos serem formados a partir da situação histórica em que o enunciado é proferido.

Na foto 2, as crianças aparecem num momento de descontração e interação, usam do imaginário infantil para reproduzirem cenas da vida real. Em seus enunciados, vão assumindo papéis do adulto, o que demonstra conforme Bakhtin (2002) que a interação verbal envolve dois ou mais sujeitos, que interagem por perguntas e respostas.

Ainda na foto 2, percebemos que as crianças foram bem espontâneas, ao escolherem seus pares para o momento do abraço. Mais uma vez, flagramos os gestos de carinho e afeto com que tratam uns aos outros. As crianças recebem os estímulos necessários para a sua atividade a partir do meio, na relação que se estabelece com o outro, aluno ou professor envolvido no processo.

Quanto maiores forem suas experiências, mais as crianças terão condições de se apropriarem dessa fantasia. Segundo Vygotsky (2009), quanto mais a criança tenha condições de ver, ouvir ou vivenciar, maior será sua capacidade de imaginação e assimilação. Dessa forma “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Na foto 3 (Figura 5) temos duas crianças em um momento do jogo de faz-de-conta,

(música “Ursinho carinhoso”) com o toque singelo como manifestação de carinho.

**Figura 5 - Foto 3: jogo de faz-de-conta**



Fonte: Acervo pessoal.

Esse processo levou as crianças a recriarem a realidade usando o sistema simbólico, tal qual a imaginação e a fantasia. Constatamos que, por meio da imitação as crianças interpretaram e ressignificam o mundo real, o que é significativo para o seu desenvolvimento, pois nesse momento poderiam expressar seus sentimentos, dificuldades, facilidades, questões que observa em família ou no seu cotidiano no espaço escolar.

Verificamos que durante a realização das atividades, algumas crianças mantinham-se estáticas, não participando de movimento que levassem à aproximação. Supomos que esse tipo de atitude da criança pudesse estar relacionada à vivência social, carência afetiva no contexto familiar, o que muitas vezes, poderá levá-la a se afastar do convívio social.

Diante disso, podemos destacar que as duas crianças da foto 3 são motivadas pelo ambiente acolhedor e agem de forma natural e segura ao realizarem tal ação. Convém salientar a importância de se ampliar a compreensão sobre o significado do ato de tocar, do contato físico, do colo, da estimulação tátil, das diferentes manifestações afetivas, interação corporal que perpassam o processo de cuidar e educar as crianças pequenas (OLIVEIRA, 2009).

Ainda nesse sentido, compreendemos que, para que a dimensão afetiva se faça presente e seja praticada no processo educativo, também é necessário ser contemplada na formação dos docentes da Educação Infantil.

A seguir, discutiremos a segunda categoria, interação e mediação, percebidas nas imagens fotográficas.

### 3.3.2 Categoria - Interação/mediação

O processo de aprendizagem ocorre em meio a sucessivas interações entre as pessoas a partir de uma relação vincular. É através do outro que a criança adquire novas formas de pensar e agir, passando assim a adquirir novos conhecimentos.

Dias (2013) reforça que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre a criança e o meio com a influência de práticas pedagógicas instruídas pelo professor. Caso isso não ocorra, a criança ficará em defasagem, o aprendizado não terá sentido e, logo, será esquecido.

Esse desenvolvimento cognitivo ocorre não somente em determinada fase da vida, mas ao longo dela, o que abrange as capacidades mentais, como pensamento, atenção, memória, linguagem, percepção, raciocínio e criatividade.

As imagens apresentadas nas fotos 4 e 5 (Figura 6), revelam a participação das crianças em um momento da rotina escolar.

**Figura 6 - Foto 4 e 5: momentos da rotina escolar**



Fonte: arquivo pessoal.

Ao chegarmos à sala, as crianças já se encontravam em rodinha. Posteriormente, a professora PMM organizou uma dinâmica para formar os grupos, e esta seria seguida de uma atividade apresentada no livro usado pela turma. A atividade consistiu em levar as crianças, em grupo, a experienciar a brincadeira da peteca.

Durante o momento da brincadeira, essa professora ficou observando como as crianças conduziam a atividade. Dessa forma, inferimos que a brincadeira possibilita o desenvolvimento da imaginação ao representar o mundo real ou recriar objetos da realidade, o que permite à criança um espaço de criar, recriar, expor conhecimento adquirido, pensar e discutir conceitos, além do desenvolvimento da linguagem e da interação social.

Por ser um momento em que as crianças agrupam-se, a professora pôde exercitar a escuta dos enunciados da brincadeira, tais como “Papai tinha que comprar, comprou uma cadeira para Olívia se sentar, coitadinha da Olívia a cadeira [...]”. Conforme já dito por Bakhtin (2002), os enunciados são determinados pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes ou com outros enunciados.

Outro aspecto importante a se destacar é o aspecto emocional presente, o qual contribui com a criatividade, que tem grande importância no desenvolvimento cognitivo, pois se relaciona diretamente com a emoção. Vejamos o que ocorreu em um desses momentos com a professora PMM e seus alunos (Quadro 8).

**Quadro 8 - Enunciados da professora PMM proferido na sala de aula.**

- *Vem, Davi Lucas, quer quem para seu grupo?*
- *Eu quero Samuel.*
- *Vem, Leu, mais uma pessoa pro seu grupo.*
- *E você, Enzo, vem para o grupo de Leonardo.*
- *Mais uma pessoa pro seu grupo, Pedro?*
- *Está muito embolado. E recomeça organizando novamente a brincadeira.*
- *Senta, Daiane.*
- *Maria Cecília, entra no grupo de Léo.*
- *Yasmin, vem pro grupo de Léo.*
- *Thaila, faz o favor, Thaila.*
- *Esse grupo vai sentar pra não ficar embolado.*
- *Sam, qual o seu grupo, Sam?*
- *Quem vai pro seu grupo, Davi Lucas? Ah, é Isadora.*
- *Vem, Nicole, pro grupo de Léo.*
- *Tem Isabele e Ana Clara.*

A fala da professora PMM, permeia em meio a um monólogo durante todo tempo de forma a não viabilizar a participação das crianças. Conforme evidenciado por Bakhtin, a linguagem tem sua função primordial dentro do processo ensino e aprendizagem e esta se apresenta como uma forma de interação social, de diálogo interpessoal que se realiza dentro das práticas sociais, o que possibilita a criança compreender o seu entorno.

Durante o monólogo, não se percebe que há por parte do docente uma relação de troca na fala, pois somente a professora PMM falava, as crianças apenas moviam a cabeça para sinalizar resposta positiva ou negativa. Conforme já visto, a linguagem é uma forma de interação social, de diálogo interpessoal, de trabalho coletivo, que se realiza dentro das práticas sociais, que muito contribuem para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, não se percebeu que ali fosse dada às crianças a oportunidade de elas mesmas organizarem-se, dado que seria uma brincadeira conduzida por elas, pois, enquanto realizava o agrupamento com uns, os demais mantinham-se inquietos, e se perdia muito tempo numa só ação, e, quando a brincadeira

começou, não houve tanto interesse por parte de alguns.

Na rodinha, a professora PMM esteve em todo o tempo na escuta de cada um, onde a escolha era mediada, e as crianças eram chamadas para dizerem quem gostaria que ficasse no seu grupo.

A atividade foi organizada para que pudessem brincar com a peteca, já confeccionada por elas no dia anterior. Todos escolheram, e, assim, sucedeu-se a brincadeira. As crianças brincavam em grupo. Flagramos nesse evento como se dão as relações intrapessoais e interpessoais, crianças que se isolavam de certa forma e outras que sempre procuravam o grupo. Nesse contexto, a professora PMM transmitia confiança e sensibilidade ao lidar com o grupo, tão necessário para entender o que suas crianças estavam sentindo e esta demonstrava a habilidade e competência para encontrar possíveis soluções para os conflitos com seus pares.

As relações interpessoais que permeiam o contexto escolar entre professor-aluno e aluno-aluno recebem pouca importância, o que provoca um entrave nessas relações. Nesse viés, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência da afetividade na relação educativa poderão acarretar danos ao processo de ensino e aprendizagem.

Considerarmos as crianças não apenas ativas, mas interativas, já que o conhecimento constitui-se nas relações intrapessoais e interpessoais, conforme Bakhtin (2000) destaca a importância da interação com “o outro”, que gera a nossa fala e Vygotsky (2001), as zonas de desenvolvimento, em que esse “outro” poderá ser a professora, um colega e, nessa troca o aluno consiga se envolver e se comunicar de forma compreensível por parte do interlocutor (RADAELLI, 2011).

Nesse processo das relações com outros sujeitos, os conceitos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, e, assim, ocorre não só a formação do conhecimento como também da própria consciência.

Para atender ao objetivo final de nossa investigação, o espaço de tempo de que dispúnhamos para a realização dos encontros era de, aproximadamente, duas horas no início da manhã, após o evento no pátio, pós-café com as crianças no refeitório. É compreensível, pois, conforme acordado, as professoras tinham uma rotina dirigida e necessitavam de um tempo maior para cumprirem as demandas do dia.

Apontamos dessa forma, nessa categoria, para temas importantes no processo educativo os quais, irão favorecer a construção do conhecimento. No entanto, entende-se que isso só será possível se a criança for percebida como sujeito da interação, e que o papel do mediador também se faça presente, para assim dar-lhes condições de transitar por diferentes discursos e construir

um próprio.

Nas categorias anteriores, contemplamos aspectos relevantes para este estudo, que abrangessem os aspectos da afetividade, tais como: o contato físico, a mediação, interação, e, agora, nessa última categoria, a representação simbólica.

Nas fotos aqui retratadas, escolhemos, o jogo, a brincadeira, a arte, que traduzem uma dimensão do real para a realidade infantil. Por meio desses elementos, a criança passa por um processo de socialização e interação que são importantes para o seu processo de aprendizagem.

Veremos a seguir a última categoria da análise das fotografias, cujo aspecto é a representação simbólica.

### 3.3.3 Categoria – representação simbólica

A criança, ao brincar, favorece o desenvolvimento da sua identidade e autonomia, bem como a socialização, o contato com regras sociais, resolução de problemas e desenvolvimento da imaginação. Este aparece como fator primordial, pois, por meio das brincadeiras de faz-de-conta, do jogo simbólico, representativo ou imaginário, são promovidas outras formas de brincar.

Na foto 6 (Figura 7), as crianças escolhem a brincadeira, fazem uma interpretação, imitando o real, falando ao telefone sem fio confeccionado por eles, em que usam o imaginário, o que comprova a imitação do real.

**Figura 7 - Foto 6: crianças brincando**



Fonte: arquivo pessoal.

Ao jogar simbolicamente ou imaginar e imitar, a criança cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, o que possibilita-lhe transformar a realidade com o objetivo de atender as suas necessidades e desejos (FREITAS, 2010).

Dessa forma, nesse contexto vivenciado pelas crianças, as professoras PMM e PMS criaram um ambiente que permitiu às crianças “[...] manifestassem as condutas de representação da função simbólica para que fossem utilizadas como um instrumento ou um meio de avaliação do desenvolvimento cognitivo e afetivo no processo de desenvolvimento da linguagem” (FREITAS, 2006, p. 146).

Conforme afirmamos em Bakhtin (2002), é nessa dinâmica que se processa o uso da linguagem no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, que ocorre no diálogo entre os participantes desse processo, a partir dos enunciados que se constituem de acordo com o contexto histórico, pois se encontram em constante processo, movimento e em transformação. Assim, podemos compreender que os enunciados produzidos pelos alunos dessas duas professoras irão causar possíveis impactos na aprendizagem, permeados pela linguagem.

A brincadeira do faz-de-conta e do telefone sem fio (Figura 7) favoreceram que as crianças expressassem a capacidade de dramatizar, aprender a representar, tomando como referência a imagem de um objeto. Essa capacidade de interação com o meio possibilita à criança observar, pensar, sentir e transformar. O sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada criança, é um processo contínuo e a afetividade possui um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento.

Nas imagens apresentadas nas fotografias 7, 8, 9 e 10 podemos ver como essa representação simbólica ocorre dentro do espaço escolar. O ambiente que circunda as crianças dessa creche inspira o universo criativo, toma conta da imaginação, evidencia como a afetividade acontece no cotidiano escolar entre as professoras e as crianças de quatro e cinco anos e como esses sujeitos conseguem lidar com o afeto, tendo em vista as mazelas sociais a que são submetidos no dia a dia.

Na foto 7 (Figura 8), a criança incorpora o artista realizando uma pintura em que ele faz uso do que foi vivenciado. Nesse sentido compreendemos que é necessário sempre estimular os alunos a serem pesquisadores, despertando sua criatividade, incentivando habilidades como observar, imaginar, criar, sentir, ver, admirar.



**Figura 8 - Foto 7: a criança incorpora o artista**



Fonte: arquivo pessoal.

Em uma das visitas à sala de aula, capturamos a imagem 8, momento da modelagem, em que as crianças usavam a expressão criativa. Uma criança veio em nossa direção. Indagada sobre o que fez, diz ser um “arco-íris” (Apêndice F) e, logo em seguida, conduz-nos à mesa para mostrar a modelagem das colegas, foto 8 (Figura 9). Estes fizeram uma torta e a outra criança fez os biscoitos.

**Figura 9 - Foto 8: brincando de fazer torta e biscoito**



Fonte: arquivo pessoal.



As crianças que aparecem na foto 9 (Figura 10) brincam num jogo de faz-de-conta descontraiadas, correm e, após o comando de um deles, param e se juntam

**Figura 10 - Foto 9: jogo de faz-de-conta**



Fonte: arquivo pessoal.

Em um desses momentos, perguntamos se poderíamos fotografar, e elas respondem dizendo que estavam brincando de ser amigo. Perguntamos “como é isso?”, e duas respondem “abraçando” e “fazendo carinho”. Isso nos leva a perceber que o simbolismo ajuda a criança no modo de se relacionar com as pessoas, consigo mesmas e com o mundo.

Portanto, sabemos que o pensamento de uma criança evolui a partir de suas ações e nas representações de sua própria realidade na hora de brincar; de forma lúdica, expressa seus sentimentos, que podem contribuir para a sua formação cognitiva, emocional e social.

Isso nos mostra que a brincadeira do jogo simbólico é uma atividade lúdica relevante nesse processo de aquisição e assimilação, e que irá oportunizar as possibilidades de situações imaginárias que estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade.

Compreendemos também como outro fator preponderante é que, por meio da interação com as pessoas e objetos do seu meio, as crianças têm oportunidades de expressar não só suas aprendizagens, mas irão aprender a controlar a sua ansiedade, bem como a expressar seus desejos, medos e sentimentos.

Nesse sentido, vimos que é perceptível que a brincadeira simbólica ocorre nas imagens aqui analisadas e também nas crianças brincando de telefone sem fio, usando a imaginação e representação do real, no momento da modelagem e no trabalho de artes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo – As relações afetivas e a mediação pedagógica na Educação Infantil – concretizou uma trajetória no contexto uma extremamente fase significativa, que é a Educação Infantil.

O objetivo principal analisar as relações afetivas e a mediação pedagógica na educação infantil.

Salientamos que, ao adentrarmos na discussão sobre afetividade nessa etapa da educação básica, elucidam-se muitas de nossas inquietações, e somos direcionados a mais discussões, dada a sua importância no desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, delineamos neste estudo uma discussão acerca das relações afetivas e da mediação pedagógica na educação infantil entre professor-aluno, no processo de ensino e aprendizagem.

Por meio de uma pequena amostra, buscamos conhecer melhor como as professoras PMM e PMS lidam com a afetividade e a mediação em sala de aula, bem como de que forma as crianças expressam suas emoções e sentimentos na relação professor-aluno, aluno-aluno no espaço escolar.

Consideramos que a contribuição deste estudo está no momento do desvelamento do fenômeno investigado. Durante os momentos vivenciados, pudemos analisar o quanto a afetividade, a mediação, permeada pelas relações interpessoais, são fatores imprescindíveis na formação. Com certeza poderão contribuir em todas as etapas de desenvolvimento infantil, pois a afetividade é um vínculo de ligação entre o pensamento, as emoções da criança e o mundo exterior para o qual ela necessita de se expressar.

Por meio dos dados coletados/produzidos durante o estudo (questionários, observação e fotografias), percebemos os tipos de emoções e sentimentos que são externados pelas crianças por meio do comportamento diante das atividades e de como elas lidam com isso. Tivemos também uma percepção do comportamento dos professores, suas relações interpessoais com a turma e a maneira como conduzem o processo de ensino e aprendizagem.

Os questionários foram os instrumentos que demonstraram a visão que as professoras PMM e PMS sobre a afetividade e suas relações com o processo cognitivo. As observações, por sua vez, contribuíram de maneira direta para uma melhor compreensão sobre de que forma a mediação ocorria no espaço escolar e como os professores conduziam sua rotina no processo de ensino e aprendizagem. As fotografias possibilitaram analisar momentos interativos de afetividade, momentos em que externaram sentimentos e emoções, conforme apresentados nas categorias analisadas.

Diante dos resultados encontrados no estudo, foi possível corroborar os pressupostos teóricos sobre a afetividade, mediação, interação, bem como a relação entre tais fatores e a inteligência, analisando como eles interferem no desenvolvimento intelectual.

Desse modo, vimos que o processo de ensino e aprendizagem, em que se apresentam os aspectos social, motor, cognitivo e, principalmente, afetivo, foi melhor constatado no trabalho da professora PMS da educação infantil e que embora a professora PMM tenha apresentado um bom desempenho nas relações interpessoais com suas crianças, não demonstrou tanto esse lado afetivo.

Pesquisar na perspectiva de autores com respaldo acadêmico implica muitos desafios, e reconhecemos as limitações de um estudo dessa natureza, às quais não estivemos imunes. Sistematizar conhecimentos com uma abordagem desenvolvida por diferentes autores em épocas distintas requer cuidados ao se buscarem as informações necessárias que elucidassem nosso objeto.

Dessa forma, enfatizamos que, por haver um universo de discussões sobre a educação infantil, buscamos conceitos pertinentes para nossa pesquisa.

A escolha do tema foi direcionada a partir de nossa inquietude quanto aos comportamentos diversos de docentes ao ensinarem e dos discentes ao aprenderem no contexto escolar. Desse modo, era do nosso interesse conhecer um pouco mais como essa dinâmica ocorria na sala de aula e, assim, verificar as estratégias para o ensino e aprendizagem em meio às relações interpessoais. Pressupomos que, diante de nosso objetivo geral, analisar as relações afetivas e a mediação pedagógica na educação infantil, conseguimos atingir o nosso propósito.

Salientamos que, por meio do presente estudo, fica notável que alguns entraves foram encontrados, como: a não continuidade em trabalhar ações em sala de aula de uma das professoras por motivo externo, o que fez com que reiniciássemos todo o trabalho com uma professora substituta; a localização distante da creche, a observação de campo, às vezes, cancelada devido a algum evento fora da creche e remarcada e comunicada com maior antecedência etc.

Consideramos, portanto, que os resultados deste estudo possibilitam discussões entre os profissionais que trabalham nessa área, com vistas a desenvolverem um olhar mais sensível para o aspecto afetivo.

Desse modo, avançamos neste estudo, conhecendo as ideias e concepções dos pesquisadores referentes à temática. Salientamos que tais pesquisas incitam-nos a seguir nas discussões, de forma que se evidencie nosso objeto de estudo e, assim, continuemos nossa investigação.

Nossas reflexões encaminham-se, inevitavelmente, para pensar a formação dos professores que atuam em creches, especialmente no que diz respeito às temáticas evidenciadas neste trabalho.

Ao finalizarmos essas considerações acerca do estudo realizado, compreendemos que as iniciativas nas discussões e pesquisas científicas que abordem a Educação Infantil devam considerar a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor possa se inquietar e refletir sobre as relações estabelecidas com suas crianças.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDROFF, Marlene Coelho. O papel das emoções na constituição do sujeito. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 35-56, 2012. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542012000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 17 jul. 2020.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail. A dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, L; MAHONEY, A. (org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.
- ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.
- BOCCATO, Vera Regina Casari; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes. Discutindo a análise documental de fotografias: uma síntese bibliográfica. **Cadernos BAD**, Portugal, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/98423>. Acesso em 17 jul. 2020.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BALL, Michael. S.; SMITH, Gregory. W. H. Analyzing Visual Data. Qualitative Research Methods Series, 24, Newbury Park, CA: Sage, 1992. p. 88
- BORGES, Fabrícia Teixeira; LINHARES, Ronaldo Nunes. Imagem e narrativa: a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas. **Revista Educação em Questão**, v. 33, n. 19, p. 128-149, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC (1997).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Determinação de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF; DPE; COEDI, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 20**, de 2009a.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 05**, de 2009b

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão Final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao\\_final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf). Acesso em: 19 fev. 2019.

BRUNETTI, Geovana Maria. Emoção e inteligência: aspectos entrelaçados no processo de ensino e aprendizagem. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacases, RJ. 2014.

CAMILLO, Cíntia Morales; MEDEIROS, Liziany Müller **Teorias da educação**. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book.

CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. **Bastão em punho**: o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez 2003.

CLANET, C.; LATERRASSE, C.; VERGNAUD, G. **Dossier Wallon-Piaget**: condensación de los puntos de coincidencia y divergência em la obra de estos dos investigadores. Barcelona: Granica, 2009. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/19206314/Clanet-e-Laterrasse-Quadro-dos-estagios-de-desenvolvimento-segundo-Henri-Wallon>. Acesso em 13 out. 2019.

CODO, Wanderley. GAZZOTTI, Andra Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (dir.). **Educação, carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.48-59.

COLE, M. **Cultural Psychology**: A once and future discipline. London: Belknap Press, 1996.  
COLLIER, J. **Antropologia visual**: a fotografia como método de pesquisa. São Paulo: EPU, 1973.

CRECHE. **Projeto político pedagógico (PPP)**. 2017.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

DANTAS, Otilia Maria A.N.A.; FRANCO, Maria Vieira Amorim. **Pesquisa exploratória**: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. In:

**Educere** - Congresso Nacional de Educação, 8. 2017, Curitiba. Anais.Curitiba: PUCPR, 2017.

DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; SILVA, Rosimeri Carvalho. **Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração**. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão.

DIAS, Amanda Regina Martins; CASTILHO, Katlin Cristina de.; SILVEIRA, Viviane da Silva. Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n.1, p.81-88, jan./abr. 2018. ISSN: 2527-158X.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/ /2774a576f536917a99a29a6ec671de86.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

ENGSTRÖM, Yrjo.; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>

EMILIANO, Joice Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vygotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação Ensino e sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FICHTNER, Bernd. **A escola histórico-cultural e a teoria da atividade**: a importância na pedagogia moderna. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica na educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 58-78, 1999.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de. **A função simbólica como um meio para avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos**: um estudo de caso. 2006. 238 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de. A evolução do jogo simbólico na criança. **Revista Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 145-163, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno Pesquisa.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 ago. 2020.

FREITAS, Rosa Rodrigues Cavalcante; MIGUEL Joelson Rodrigues. Afetividade: uma discussão histórica e epistemológica. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia.**,

v.13, n. 45. p. 936-950, 2019. Disponível em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 03 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Christo Beatriz; SILVA, Rocha Cristiane; SIMÃO, Adalgisa Ana. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Universidade Federal de Lavras Minas Gerais, Brasil, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, Dec. 2011.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, p. 509-518, 2013.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GUEDES, Adrienne Ogêda. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon**: desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa**. 2014. Disponível em: [http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima\\_tcc/gerais/manuais/manual\\_quali.pdf](http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf). Acesso em: 30 mar. 2020.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula**: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GURAN, Milton. Documentação fotográfica e pesquisa científica: notas e reflexões. In: PRÊMIO FUNARTE MARC FERREZ DE FOTOGRAFIA, 12., 2012. **Anais [...]**. 2012. Disponível em: [http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc\\_foto\\_pq.versao\\_final\\_27\\_dez.pdf](http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf). Acesso em: 9 jun. 2020.

KIECKHOEFEL, Josiane. Cardozo. **As relações afetivas entre professor e aluno**. X Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Ceará, Curitiba. 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202\\_2668.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf). Acesso em: 31 jan. 2020.

KOSSOY, Boris. Construção e desmontagem do signo fotográfico. In: \_\_\_\_\_. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê, 2002.

LEITE, Sérgio. Antônio da Silva; COLOMBO, Fabiana Aurora. A afetividade na mediação do professor da pré-escola. **Revista de Psicologia** da UNESP, v. 7, n. 1, p. 12, 2008.

LEITE, Sérgio; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. (org.). **Formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.



LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação & revista.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, Sept. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 31 jul. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG.; CASTRO, Paulo Almeida de. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Educação revista.**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 01 ago. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. **Construção psicopedagógica.**, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 91-110, dez. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542009000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 out. 2020.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de OLIVEIRA. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Educar em Revista**, v. 21, n. 2, p. 151-174, 2003.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. SAGE: Thousand Oaks, 2002.

QUEIROZ, Daniela Teixeira. (et al). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem**, abr/jun, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

- QUEROL, Marco Antonio Pereira; CASSANDRE, Marcio Pascoal; BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. Teoria da Atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 405-416, jun. 2014.
- RADAELLI, Maria Eunice. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Revista Thêma et Scientia**. v. 01, p. 30-34, 2011.
- RECHDAN, Maria Letícia De Almeida. Dialogismo ou Polifonia? **Revista Ciência Humanas**, v. 9, n. 1, set. 2003. Disponível em: [site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/index.htm](http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/index.htm). Acesso em: 10 jul. 2020.
- SANTANA, Deli Alves; SILVA, Fabiane Muniz da. **Campos Funcionais Wallonianos E Arteterapia: perfeita simbiose**. Universidade Cândido Mendes, 2010.
- SANTOS, Fabiani; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Afetividade: Abordagem no Desenvolvimento da Aprendizagem no Ensino Fundamental - Uma Contribuição Teórica. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 3 – nº 1 – 2012. Acesso em: 13 out. 2019.
- SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues & SILVA, Graciela Nunes da. (2016). A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas Em Psicologia**, 20(1). <https://doi.org/10.14393/PPv20n1a2016-06>
- SANTOS, Patrícia Lessa dos. A imagem enquanto fonte de pesquisa: a fotografia publicitária. **Iniciação científica Cesumar**, Maringá, v. 2, n. 2, p. 63-68, ago./dez. 2000.
- SBIE, Equipe. **Como escolas podem estimular a Inteligência Emocional de seus alunos**. 2015. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/como-escolas-podem-estimular-a-inteligencia-emocional-de-seus-alunos/>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- SILVA, Lucas Neiva; KOLLER, Sílvia Helena. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estud. Psicol.**, Natal, v. 7, n. 2, p. 237-250, jul. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2002000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 ago. 2020.
- SILVA, Ricardo Francelino **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Assis, 2017. 162f.
- SILVA, Rivaldete Oliveira; ALMEIDA, Maria Fátima. Análise da interação verbal na teoria Bakhtiniana. **Macabéa -Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2., n. 1, p. 117-127, jun. 2013.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). Projeto Educart. Vitória da Conquista: SMED. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/escola-mais/>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). 1ª Mostrat Infantil. Vitória da Conquista: SMED. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/arte-e-educacao-reunidas-na-1a-mostrart-infantil/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SMIT, Johanna Wilhelmina. Análise documentária: a análise da síntese. In: **A análise da imagem: um primeiro plano**. 2. ed. Brasília: IBICT, 1989. p. 101-113.

SMITH, John. K. . Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Ed/Intelligence Researcher*, 12, 6-13.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, jun. 2011.

TASSONI, E. Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

TASSONI, E. Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, v.36, n.2, p.262-271, 2013.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, fev. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-). Acesso em: 03 ago. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23ª. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993/2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. Ana Luiza Smolka (Comenta). São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev. Semyonovich. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, 21(4), 681-701. Recuperado em setembro 10, 2012, disponível em <<http://www.scielo.br>>. (Originalmente publicado em 1935). Acesso em: 10 set.2012.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1942/2008.

ZABALZA, Miguel Ángel **Qualidade em educação infantil**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. São Paulo: Atmed, 2007.

ZOVAIN, Débora Morais. (org.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. São Paulo: FGV, 2005. p. 97-118.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*  
*Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98*  
*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS**

Prezado (a) Senhor (a),

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada “\_\_\_\_\_”. Com este estudo, eu, – PPGene a pesquisadora, Caso você concorde na participação do menor supracitado como voluntário (a) desta pesquisa,. Este estudo apresenta risco mínimo, assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento em alguma etapa da pesquisa, se isso ocorrer por meio da utilização de algum instrumento de produção de dados ou qualquer outro tipo de situação que possa emergir, ele poderá deixar de participar da etapa. Salientamos que este estudo poderá trazer benefícios à comunidade escolar, uma vez que uma melhor compreensão das relações interpessoais, professor x aluno, poderá contribuir para ampliar as reflexões acerca do tema e, conseqüentemente, auxiliar estudantes e professores a melhor lidar com as emoções advindas, bem como suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo nem receberão qualquer vantagem financeira. Vocês terão todas as informações que quiserem sobre esta pesquisa, estando o menor livre para participar ou recusar-se a participar. Como responsável pelo menor, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido pela pesquisadora. As pesquisadoras tratarão a identidade de todos os participantes com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizados e serão publicados de forma anônima na dissertação do Mestrado e em revistas especializadas. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as pesquisadoras por cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Você poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da realização da pesquisa, os quais podem ser obtidos com a pesquisadora (CEP), pelo e-mail cepuesb.jq@gmail.com, do telefone (73) 3528-9727 ou ainda no seguinte endereço: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié – BA, CEP 45.206-510. Este termo de consentimento, por meio do qual você declara que concorda deixar o menor sob sua responsabilidade participar da pesquisa, encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Desde já, agradeço sua atenção e colaboração!

Vitória da Conquista - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisadora responsável pelo Projeto

### **APÊNDICE B - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos**



---

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27. 05. 98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

---

#### ***TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS***

Eu \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores **Jussara Vieira Dias e Maria Aparecida Pacheco Gusmão** do projeto de pesquisa intitulado “**Relações afetivas e mediação pedagógica na educação infantil**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista - BA, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

## APÊNDICE C - Termo de assentimento



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
 Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**TITULO DA PESQUISA**”. Neste estudo pretendemos **OBJETIVO**

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é **JUSTIFICATIVA DO ESTUDO**

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **DESCREVER OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (em linguagem simples e clara)**.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso. **DESCREVER OS POSSÍVEIS RISCOS E/OU DESCONFORTOS**). Apesar disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são **(DESCREVER OS BENEFÍCIOS)**.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

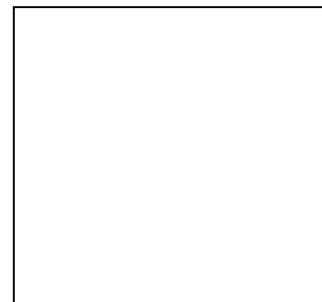
Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**Jequié**, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ .



---

Assinatura do(a) menor



Impressão digital (se for o caso)

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

*Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:*

*Pesquisador(a) Responsável: xxxxxxx*

*Endereço: xxxxxxx*

*Fone: (xx) xxxxxxx / E-mail: xxxxxxx*

*CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa*

*Rua José Moreira Sobrinho, S/N - UESB*

*Jequié (BA) - CEP: 45206-190*

*Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com)*

**APÊNDICE D - Questionário**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27. 05. 98  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

**QUESTIONÁRIO**

1. Como você conceitua a afetividade no processo ensino/aprendizagem na educação infantil?
2. O que caracteriza relações afetivas na educação infantil?
3. A afetividade é condição necessária à constituição da inteligência pelas crianças?
4. Em quais outras situações o professor pode criar possibilidades de afetar a criança positivamente por meio da mediação?
5. Em quais momentos em sua sala de aula você pode perceber ações afetivas que foram significativas? Poderia narrar um desses momentos?
6. Ao entrar nessa creche percebemos manifestações de afetividade por parte de todos que aqui trabalham? Como vocês conseguiram construir isso e assegurar em todo processo?
7. Em qual proporção as ações afetivas afetam as crianças da educação infantil?
8. O saber ouvir a criança, num tom mais tranquilo, o admirar a crianças pode também representar afetividade?

**APÊNDICE E - Registro fotográfico: momento A**

APÊNDICE F - Registro fotográfico: momento B





APÊNDICE E - Registro fotográfico: momento C

