



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

IARA NAÍRA OLIVEIRA DA SILVA

**OS FATORES QUE INTERFEREM E CONTRIBUEM PARA A
CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE PROFESSORES
E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Orientadora: Dra. Amanda Sousa Galvínio

JOÃO PESSOA
2019

IARA NAÍRA OLIVEIRA DA SILVA

**OS FATORES QUE INTERFEREM E CONTRIBUEM PARA A
CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE PROFESSORES
E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dra. Amanda Sousa Galvínio

JOÃO PESSOA
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586f Silva, Iara Naira Oliveira da.

OS FATORES QUE INTERFEREM E CONTRIBUEM PARA A
CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE PROFESSORES E
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Iara Naira Oliveira da
Silva. - João Pessoa, 2019.

34 f.

Orientação: Amanda Sousa Galvíncio.
Monografia (Graduação) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Afetividade. Relação interpessoal. Desenvolvimento.
I. Galvíncio, Amanda Sousa. II. Título.

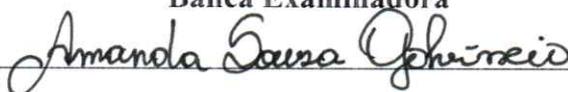
UFPB/BC

IARA NAÍRA OLIVEIRA DA SILVA

**OS FATORES QUE INTERFEREM E CONTRIBUEM PARA A
CONSTITUIÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE PROFESSORES
E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

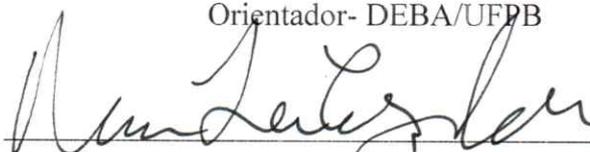
Aprovada em: 27/08/2019

Banca Examinadora



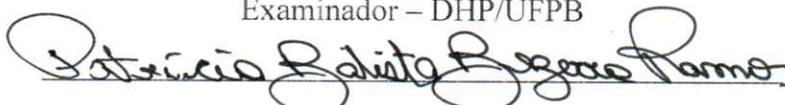
Dra. Amanda Sousa Galvício

Orientador- DEBA/UEPB



Dra. Máira Lewtchuk Espindola

Examinador – DHP/UEPB



Ms. Patrícia Batista Bezerra Ramos

Examinador - DEBAS/UEPB

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus pais que sempre me deram forças para vencer todos os desafios que se apresentaram em minha vida. E principalmente para minha filha Esther que ainda faz parte de mim tendo morada em meu ventre e que mesmo assim me motiva a transformar o mundo para sua chegada.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu força, saúde e me acompanhou em todos os momentos, mas também me orientou para percorrer esta jornada tão árdua.

À minha família pelo apoio, amor e compreensão que sem isso não conseguiria vencer este desafio.

Agradeço aos professores que contribuíram com meu crescimento compartilhando suas experiências e conhecimentos.

A todos os amigos que conquistei durante essa caminhada e me proporcionaram momentos de alegria e parceria. E todas as pessoas que me ajudaram de alguma forma a chegar até aqui.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os fatores que interferem e contribuem para a constituição das relações afetivas entre professores e crianças na educação infantil. Como objetivos específicos iremos discutir a importância do desenvolvimento infantil para as relações interpessoais com base nas teorias de Piaget (1971), Vygotsky (1998) e Wallon segundo Galvão (1995) em sua obra Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil; identificar nos marcos legais da educação infantil no Brasil as orientações que auxiliem a prática docente sobre as relações interpessoais entre professor e crianças e, por fim, analisar as relações de afetividade na prática de docentes que atuam em um CREI e uma escola privada. Esse estudo teve como método a pesquisa qualitativa. A partir do observado, concluímos que a relação de afetividade contribui para o desenvolvimento geral da criança (afetivo, cognitivo e social).

Palavras-chave: Afetividade. Relação interpessoal. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the factors that interfere and contribute to the constitution of affective relationships between teachers and children in early childhood education. As specific objectives we will discuss the importance of child development for interpersonal relations based on the theories of Piaget (1971), Vygotsky (1998) and Wallon according to Galvão (1995) in his book *Henri Wallon: a dialectical conception of child development*; identify in the legal frameworks of early childhood education in Brazil the guidelines that help the teaching practice on interpersonal relationships between teacher and student and, finally, analyze the relationships of affection in the practice of teachers who work in a CREI and a private school. This study had as method the qualitative research. From the observed, we conclude that the relationship of affection contributes to the overall development of the child (affective, cognitive and social).

Keywords: Affectivity. Interpersonal relationship. Child development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
2. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	13
2.1 PIAGET E O PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	13
2.2 VYGOTSKY: ENTRE O DESENVOLVIMENTO REAL E O DESENVOLVIMENTO POTENCIAL	16
2.3 WALLON E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO	17
3. Escola De Educação Infantil: o que dizem as Leis e que são na prática	20
3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AS LUTAS PELA INFÂNCIA	20
3.2 CONHECENDO AS INSTITUIÇÕES	22
4. Uma análise sobre as relações afetivas nas escolas de Educação Infantil	26
4.1 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	26
Considerações finais.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

No decorrer da graduação em Pedagogia sempre pretendemos realizar o Trabalho de Conclusão de Curso abordando algum tema dentro da Educação Infantil. Foi durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil no qual finalmente decidimos investigar a afetividade na Educação Infantil, pois já atuamos há quatro anos em uma Escola Particular como professora do Infantil II.

Percebemos a importância da afetividade durante as visitas realizadas no CREI, durante o referido estágio. Observamos, então, algumas diferenças pedagógicas no trabalho desenvolvido entre a escola onde trabalhamos com o CREI. As diferenças se apresentaram tanto nas relações professora-criança como criança-criança o que despertou o nosso interesse para entender as ações vivenciadas durante as observações.

Comparando nossa experiência atuando como professora de crianças pequenas de três anos de idade, constatamos que as crianças aprendem melhor quando o professor tem uma boa relação de afetividade com os seus alunos. Quando o professor olha para a criança com carinho acolhendo-os durante o início da aula fazendo brincadeiras, ouvindo as necessidades dos mesmos e elogiando-os, as crianças conseguem realizar as atividades com mais facilidade, pois elas se sentem mais confiantes com os profissionais da turma e o ambiente se torna mais confortável para elas. O carinho e o incentivo são fundamentais para que a criança desenvolva sua aprendizagem.

Percebemos que as crianças são mais felizes quando o professor tem uma relação afetiva com as crianças, tornando as aulas mais prazerosas tanto para o professor quanto para as crianças.

Neste sentido, pretendemos oferecer com esta pesquisa uma contribuição à reflexão acerca da importância da afetividade no desenvolvimento emocional da criança como requisito para um efetivo processo de aprendizagem na sequência de sua escolarização.

As relações afetivas na educação infantil sempre nos despertou interesse, pois trabalhamos alguns anos numa escola particular e entender a importância da conexão estabelecida entre professor-criança e professor-família foi nossa base como professora de crianças com idade entre dois e três anos. Durante nossa experiência dentro da sala de aula, inicialmente, como auxiliar e depois como docente, percebemos que para se trabalhar com crianças o principal foco e à importância da afetividade. Por isso, nos empenhamos em aliar a parceria escola-família para buscar informações para entender as particularidades das crianças e conseguir ganhar a confiança delas. Durante o processo de adaptação, empregamos o afeto como

princípio norteador, visto que a afetividade deve ser trabalhada pelo profissional que atua na educação infantil para o melhor desenvolvimento da criança.

No período que cursamos o Estágio na Educação Infantil, realizamos um estudo de caso em um CREI no município de João Pessoa, localizado próximo a comunidade Lagoinha onde tivemos a oportunidade de vivenciar outra realidade. Através dessa experiência no CREI pudemos comparar as particularidades de cada instituição: a escola particular que trabalhamos e o CREI. Essa experiência nos motivou a investigar melhor os fatores que interferem e contribuem para a constituição das relações afetivas entre professores e crianças na educação infantil.

Portanto, observamos diferenças sobre alguns aspectos apresentados entre a instituição da educação infantil que realizamos o Estágio Obrigatório na Educação Infantil e a escola que atuamos como docente. As relações professor-criança estão intimamente ligadas ao processo de aprendizagem, principalmente, em se tratando da educação infantil. O cuidado no ensino são pré-requisitos fundamentais para os profissionais que atuam dentro dessa modalidade de ensino, pois o afeto e o cuidado estão intimamente ligados no processo de desenvolvimento da criança.

Nosso principal foco é identificar como as professoras nas duas instituições citadas constituem suas práticas a partir das relações de afetividade. Para tanto, buscamos entender a importância da afetividade na relação entre professor-criança para o melhor desenvolvimento da aprendizagem das crianças e os fatores pedagógicos que contribuem para uma relação afetiva entre professores e crianças. Compreendemos que a afetividade na educação infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças e que a mesma precisa de atenção, de cuidado, principalmente nos anos iniciais para a construção plena do seu ser.

Nesse sentido, procuramos embasamento teórico para explicar os aspectos que fazem parte da afetividade infantil e como podem contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Para contribuir com nosso trabalho pretendemos realizar um estudo exploratório-qualitativo. A pesquisa deverá ser realizada em um CREI e uma escola particular no município de João Pessoa.

Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Todas as pesquisas são importantes para o desenvolvimento da sociedade, seja uma pesquisa qualitativa ou não. Em particular, a pesquisa qualitativa

proporciona que o investigador tenha uma maior participação do processo e dos resultados obtidos.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A pesquisa qualitativa investiga aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis, ou seja, busca compreender as relações sociais através de observações sem interferência do pesquisador.

Buscamos investigar a importância do afeto na atividade de ensinar, entendendo que o desejo e a motivação são elementos fundamentais para a relação ensino-aprendizagem. Portanto, é possível prever condições que facilite a aprendizagem através da afetividade sempre tentando buscar a melhor maneira de estimular o desenvolvimento das crianças dentro da Educação Infantil. Essa, por sua vez, tem a função de desenvolver habilidades e competências, e é regida pelo caráter normativo da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse sentido, temos como objetivo geral analisar os fatores que interferem e contribuem para a constituição das relações afetivas entre professores e crianças na educação infantil. Como objetivos específicos iremos: 1) discutir a importância do desenvolvimento infantil para as relações interpessoais com base nas teorias de Piaget (1971), Vygotsky (1998) e Wallon segundo Galvão (1995) em seu livro Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil; 2) identificar nos marcos legais da educação infantil no Brasil as orientações que auxiliem a prática docente sobre as relações interpessoais entre professor e criança e, por fim, 3) analisar as relações de afetividade na prática de docentes que atuam em escola pública e privada.

No primeiro capítulo apresentamos algumas concepções teóricas sobre a afetividade e aprendizagem a luz dos escritos de Piaget (1971), Vygotsky (1998) e Wallon segundo a obra de Galvão (1995). No segundo capítulo descrevemos a estrutura física das do CREI e escola particular, como também, buscamos orientações legais para uma oferta de ensino de qualidade favorecendo a afetividade e o desenvolvimento infantil. Bem como, a análise das relações interpessoais ocorridas nas instituições infantis onde a pesquisa foi realizada. No terceiro capítulo indicamos os fatores que favorecem e desfavorecem as relações afetivas de acordo com os dados colhidos nas instituições observadas.

Em seguida abordaremos as contribuições de Piaget (1971) Vygotsky (1998) e Wallon segundo Galvão (1995).

2. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Neste capítulo apresentamos algumas concepções teóricas sobre a afetividade e aprendizagem. Desse modo, buscamos suporte teórico nos escritos de Piaget (1971), Vygotsky (1998) e Wallon segundo Galvão (1995) para investigar a importância da afetividade nas relações interpessoais no cenário escolar.

2.1 PIAGET E O PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

A identidade subjetiva e social dos indivíduos se estabelece através da formação das emoções. Esse processo se inicia com o primeiro contato com a mãe e seus parentes. As relações sociais são as primeiras experiências de um indivíduo, ou seja, os vínculos afetivos se apresentam antes das relações com o mundo físico. Essas vivências tem um grande significado para o desenvolvimento da criança.

Durante muito tempo os pensadores e filósofos separavam o racional do afetivo. Jean Piaget (1971) foi responsável pela evolução dos estudos acerca do desenvolvimento do indivíduo. O autor foi o pioneiro a afirmar que não existe separação entre o racional e o emocional. Para Piaget (1971):

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. (PIAGET, 1971, p. 271).

Pulaski (1986), ao se refere às reflexões de Piaget, destaca que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo, não sendo nem uma determinação genética nem uma determinação do meio, mas sim uma troca entre as ações sobre os objetos e entre suas próprias relações.

As experiências do indivíduo estão intimamente ligadas à afetividade e é através dela que as emoções são regidas. Para que a relação com a criança se estabeleça de maneira harmônica e para que a mesma sinta confiança com o professor ele deve, antes, compreender o desenvolvimento da criança para que o comportamento da criança não cause desconforto e estranheza para o professor e que essas ações possam ser trabalhadas da melhor forma pelo mesmo.

Os desafios e as soluções acerca dos problemas que se apresentam em sala fazem com que o profissional necessite compreender como se dá o processo de evolução infantil. Sendo assim, a intervenção aplicada pelo mesmo, em casos específicos, por exemplo: em uma turma as crianças que não alcançam um determinado estágio de desenvolvimento de maneira simultânea. O que leva o professor a buscar subsídios teóricos e práticos para o melhor desenvolvimento das crianças que ainda não conseguiram alcançar o estágio de desenvolvimento desejado. Nesse sentido, agindo desse modo, o professor emprega alternativas de maneira consciente para que o objetivo da abordagem se estabeleça de maneira eficaz.

Em vista disso, o docente precisa ter um olhar voltado aos detalhes que cada criança apresenta e, para isso, se faz necessário o interesse pelas particularidades da criança e o conhecimento da trajetória vivenciada pela mesma ao longo da história com o convívio família. Esse olhar é importante para um trabalho bem sucedido. Nesse sentido, ao se considerar diversos aspectos como as habilidades, as atitudes, os interesses, a personalidade, as relações e a maneira de viver, se pode concluir que a aprendizagem é um processo que acompanha a vida de cada pessoa.

Jean Piaget (1971) empenhou-se em investigar como se forma o conhecimento, ou seja, a gênese e a evolução do conhecimento. Jean Piaget (1971) partiu da concepção de que o desenvolvimento cognitivo envolve o processo progressivo de adaptação entre o meio e o organismo, sendo que, para este autor, a interação entre o sujeito e organismo deve ser estabelecida entre estado de equilíbrio com o meio no qual está inserido. A esse processo ele chamou de Equilibração (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Em síntese, pode-se dizer que esse é um processo ativo através do qual o organismo organiza as perturbações que aparecem em seu caminho, através do qual ele acaba modificando suas estruturas do pensamento também. São dois os processos que agem para que o organismo atinja esse estado de equilíbrio, são eles: a assimilação e a acomodação.

A assimilação é o processo através do qual a pessoa atribui significado à realidade de acordo com os esquemas correspondentes, podendo esses esquemas ser entendidos como as estruturas mentais que auxiliam os indivíduos a se adaptarem e se organizarem em seu ambiente (SALVADOR, 2000). No entanto, a acomodação envolve a modificação do indivíduo para se ajustar às demandas de seu meio (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Nesse sentido, Piaget (1971) definiu o desenvolvimento como um processo de equilíbrazões sucessivas e que, apesar de ser contínuo, caracteriza-se por diversas fases, onde as estruturas cognitivas são definidas (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Essas fases têm uma

ordem de sucessão constante e se inter-relacionam até que se atinjam estados de maior estabilidade e mobilidade (MIZUKAMI, 1986). Assim, a aprendizagem estaria subordinada ao desenvolvimento, que se dá nas fases que estão descritas a seguir (SALVADOR, 2000).

No estágio sensório-motor, essa fase vai desde o nascimento até, aproximadamente, os dois anos de vida. A criança se baseia exclusivamente nas percepções sensoriais e nos esquemas motores para a resolução de seus problemas de ordem prática. Esses esquemas se dão a partir de reflexos inatos que a criança vai usando para lidar com o seu meio e ir, gradativamente, se modificando com a experiência (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

O estágio pré-operatório, que se inicia por volta dos dois anos de idade e se estende, em média, até os seis ou sete anos é marcado pelo aparecimento da linguagem oral e o seu pensamento indica uma capacidade de realizar ações interiorizadas, ações mentais. O que mais se destaca nessa fase é o fato de que o pensamento da criança de suas próprias experiências, sendo esse pensamento centrado nela mesmo, ou seja, é um pensamento egocêntrico. Além disso, seu pensamento é extremamente dependente de suas percepções imediatas (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Ou, como destaca Salvador (2000), esse pensamento baseado na percepção pode ser entendido como um pensamento intuitivo.

O estágio operacional concreto, que se inicia por volta dos sete anos de vida, ocorrem grandes modificações, o pensamento se torna lógico, objetivo e preponderante, se tornando menos egocêntrico. As ações interiorizadas da criança se tornarão mais flexíveis e reversíveis. Aliás, o fato do pensamento ser reversível é o que mais caracteriza essa fase, já que ela entende que é possível retornar, mentalmente, ao ponto de partida. Além disso, passa a se basear mais no raciocínio do que na percepção (DAVIS; & OLIVEIRA, 1994). Esse estágio é chamado de concreto porque nele as crianças utilizam de materiais concretos e observáveis para basear seu pensamento (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). As operações, ainda permitem que a criança consiga organizar sua realidade de forma estável, elaborando a ideia de conservação (SALVADOR, 2000).

No operatório formal, que surge em média aos 12 anos de idade a criança se torna capaz de pensar em todas as combinações possíveis de um fenômeno e de raciocinar através de hipóteses, ou seja, seu pensamento torna-se hipotético-dedutivo e sua inteligência torna-se formal (SALVADOR, 2000).

Esse é o grau mais complexo do desenvolvimento cognitivo, que ocorre durante a adolescência e agora se estende à vida adulta, onde o seu pensamento vai apenas se solidificar e se ajustar às suas estruturas cognitivas (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Essa discriminação em etapas mostra que, para Piaget (1971), o desenvolvimento se dá de dentro para fora, havendo uma troca entre os fatores internos e o meio. Uma aprendizagem emocional estabelecida por um vínculo afetivo possibilita a auto-compreensão e a efetivação dos potenciais criativos dos seres humanos (BORBA; SPAZZIANI, 2009).

No próximo tópico, nos debruçamos sobre a contribuição de Vygotsky para o estudo que estamos propondo.

2.2 VYGOTSKY: ENTRE O DESENVOLVIMENTO REAL E O DESENVOLVIMENTO POTENCIAL

Para Vygotsky (1998), o processo de desenvolvimento cognitivo se dá através das etapas de evolução da criança, bem como as relações que as mesmas mantêm com o meio cultural e a construção da linguagem. Seus estudos procuraram abranger os aspectos do desenvolvimento, e como o processo de aprendizagem se estabelece através da apropriação do indivíduo sobre a relação histórico-cultural vivenciada por ele.

Vygotsky (1998) divide o desenvolvimento em dois níveis. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, é tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha. O segundo seria o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança não realiza sozinha, porém com a ajuda de um adulto ou um parceiro mais capaz ela consegue realizar.

Entendemos que o docente pode oferecer condições de potencializar suas ações e proporcionar aprendizagem significativa para o melhor desenvolvimento integral do aluno. Sendo necessário que o professor atue de modo crítico-reflexivo tendo consciência do seu papel de mediador.

As emoções são divididas em dois grupos, sendo um relacionado aos sentimentos positivos (força, satisfação, etc.) e outro relacionado aos sentimentos negativos (depressão, sofrimento, etc.). Cada cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou desprazer e as emoções despertadas relacionadas à vivência têm caráter ativo, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as (VYGOTSKY, 2001).

Desse modo, o professor precisa relacionar suas ações com emoções positivas, para que durante sua mediação junto a criança ela possa obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem. À vista disso, Vygotsky (2001) afirma que o professor deve procurar se relacionar com o novo conhecimento e com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto.

O trabalho realizado pelo professor deve ser iniciado em algo conhecido pelas crianças, relacionando o cotidiano delas e suas vivências e seguir para algo desconhecido estimulando

sua curiosidade. Essa estratégia faz com que o trabalho pedagógico seja estimulante. Desse modo, o interesse pelo conhecimento é estimulado. Portanto, o professor não irá entediar a criança, só abordando assuntos que ela já conhece e também não irá desestimulá-las, fazendo com que elas percam o interesse com problemas que não conseguem resolver, ocasionando a desistência de buscar o conhecimento. Portanto, se o professor estimular de maneira correta, partindo de algo fácil para o mais difícil, fará com que o interesse pelo conhecimento seja estimulado, garantindo o sucesso da aprendizagem.

Em seguida, apresentamos as contribuições de Galvão (1995), se referindo às reflexões de Wallon sobre o tema que abordamos.

2.3 WALLON E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

Analisando a teoria de Wallon na visão de Galvão (1995) sobre o desenvolvimento da criança afirma que o desenvolvimento infantil se distingue em etapas distintas, caracterizado pelo surgimento de necessidades e interesses específicos. O autor identifica nas etapas do desenvolvimento da criança um conjunto de necessidades e de interesses, cada um sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes.

O estudo da criança contextualizada possibilita perceber que cada idade estabelece um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. O organismo é a condição primeira do pensamento, pois toda função psíquica vem da ação mental que o indivíduo desenvolve com o ambiente.

É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com "alimento cultural", isto é, linguagem e conhecimento. (GALVÃO, 1995, p. 28).

O meio, portanto, não é uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança. Não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas (GALVÃO 1995).

Wallon na interpretação de Galvão (1995) vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva (GALVÃO, 1995). A concepção walloniana entende que o desenvolvimento não acontece de forma linear, ele se dá pela soma de sistemas mais complexos que se reorganiza

aos elementos já presentes desde o início, ou seja, a passagem de um estágio para o outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Para uma melhor compreensão da psicogenética waloniana, faremos uma descrição das características centrais dos cinco estágios do desenvolvimento.

No estágio impulsivo-emocional, que abrange os primeiros anos de vida, a emoção é o principal instrumento de interação da criança com o meio. A predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico (GALVÃO, 1995).

No estágio sensório-motor, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração do mundo físico. O desenvolvimento da função simbólica e da linguagem se dá nesse período. Outra característica importante deve-se às relações cognitivas com o meio, ou seja, surge o funcionamento mental, onde a criança precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar o pensamento, o mesmo projeta-se em atos motores (inteligência prática e simbólica).

No estágio do personalismo, que vai dos três aos seis anos, através da interação social a criança constrói a consciência de si mesma, formando sua personalidade. No estágio categorial, por volta dos seis anos de idade, a criança consolida a função simbólica e a diferenciação da personalidade realizada no estágio anterior, esse período traz importante avanço na inteligência. Os processos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio do aspecto cognitivo (GALVÃO, 1995).

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a “tranquilidade” afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade. Sendo assim, são desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal (GALVÃO, 1995).

É através da escola, de como os profissionais exercem suas atividades, que buscaremos entender o papel da afetividade para o desenvolvimento da criança. A escola tem grande importância para a socialização do indivíduo, pois ao nascer não temos traços culturais. A escola e a família tem grande influência para que a criança aprenda os aspectos culturais de sua sociedade.

Logo, é durante a infância que o cérebro desenvolve 90% da sua capacidade e é através da afetividade que o cérebro se desenvolve. Portanto, com o ingresso das crianças cada vez mais cedo nas escolas, o professor deverá estar, cada vez mais, preparado para trabalhar e entender a importância da afetividade para o desenvolvimento das crianças.

Entretanto, nem sempre o profissional que atua na Educação Infantil teve o preparo em compreender a relevância da afetividade para o cenário escolar, até pouco tempo o trabalho dentro da Educação infantil não tinha valor nem reconhecimento, como aponta Oliveira (2007). O trabalho com crianças pequenas esteve pautado em práticas assistencialistas voltadas à população carente, desconsiderando as importantes tarefas educacionais a serem promovidas nessa fase do desenvolvimento infantil.

Com as famílias encolhendo e as crianças confinadas em casa, os pais estão transferindo a tarefa de educar os filhos para os professores da Educação Infantil. Entretanto, o professor, muitas vezes, assumi a responsabilidade de ensinar e educar as crianças. A escola ganha, cada vez mais, um papel de grande importância para as famílias, tendo a função não só educativa, mas da formação do sujeito ético.

No próximo capítulo apresentamos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, seus marcos legais e as lutas que sucederam pelo direito à infância educada. Além disso, faremos a caracterização de um CREI e uma escola particular onde realizamos a pesquisa.

3. ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS LEIS E QUE SÃO NA PRÁTICA

Neste capítulo abordaremos a questão dos marcos legais para Educação Infantil, bem como também caracterizamos as instituições onde realizamos este estudo.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: AS LUTAS PELAS INFÂNCIAS

O profissional que atua em Educação Infantil deve ter, no mínimo, algum conhecimento das leis, como também, da trajetória desta modalidade de ensino, pois essas informações devem auxiliar o trabalho pedagógico. O conhecimento teórico vai auxiliar a implementação prática do exercício dessas leis.

A Educação Infantil teve em sua origem essencialmente um caráter assistencialista, houve grandes mudanças ao decorrer do tempo. A partir do século XIX, no Brasil, a história era marcada pelas políticas de atendimento à infância, que se caracterizou pelas diferenças entre classes sócias das crianças. As crianças que estavam em uma classe com maior poder econômico o modelo de educação era voltado para as práticas escolares. No entanto, para crianças mais pobres, a história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência sociais.

Com a distinção institucional houve uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças, entendendo que o cuidar era uma atividade destinada às crianças mais pobres, e o educar como o desenvolvimento intelectual era destinada a classe privilegiada. Desse modo, perdurou por muito tempo a especificidade na educação que foi caracterizada pela ausência de políticas públicas e pela não profissionalização na área.

Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente é instituído no país uma sequência de iniciativas que nortearam as políticas voltadas para a Educação Infantil. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), tornaram-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche”, orientando a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.

Na Constituição de 1988, a Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado. Estabelecido a obrigatoriedade da Educação Infantil pela constituição acima citada, o Estado

era obrigado a fornecer as creches e pré-escolas, como também profissionais qualificados para que o ensino nesses seguimentos fosse preparatório para as etapas posteriores de escolarização.

Com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi introduzido uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A partir da modificação introduzida na LDB, em 2006, se antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, passando a Educação Infantil a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

Quando a escola se tornou popular, ela foi pensada em formar trabalhadores disciplinados para garantir a força de trabalho qualificada fundamental para as necessidades da época. Refletindo sobre essa realidade Foucault (1995) diz que existe uma simetria entre os modelos das celas, nos conventos, quartéis, hospitais, fabricas e a escola. A escola não formava pessoas que pudessem questionar a sua realidade e sim receber ordens, pois o professor era o centro do processo educativo, exercia o papel do poder máximo dentro da sala de aula. Observando a escola podemos perceber sua estrutura com objetivos imperialista, de impor o saber, de mero transmissor do conhecimento.

Além do aspecto sócio econômico, Kramer (2005) afirma que a origem dessa dicotomia entre o cuidar e o educar está também relacionada a aspectos culturais envolvendo questões de gênero, já que a presença feminina é um traço característico das creches e pré-escolas. Assim, como a mulher tinha representação cultural em só desempenhar o trabalho doméstico e de cuidar dos seus filhos. Por essas características a mulher influenciou, ao longo da história, o caráter do atendimento prestado por essas instituições.

Desse modo, a análise da trajetória do perfil do profissional que atua nos Centros de Educação Infantil coloca-se como desafio construir competências que imprimam

intencionalidade nas interações entre adulto e criança e que viabilizem um fazer pedagógico pautado na indissociabilidade entre o ato de cuidar e o educar (OLIVEIRA, 2007).

Para acompanhar as mudanças e preparar as pessoas para o futuro, diversos autores que criticam e investigam maneiras de mudar a concepção neoliberal da escola, nas palavras de Neidson Rodrigues (2001, p. 253-254) afirma que:

[...] Na medida em que os meios e as formas tradicionais da Educação acham-se de tal modo corroídos, começam a ser direcionados para a escola os olhos dos povos, na Escolarização. Somente que será necessário uma outra visão da Escola, dos conteúdos escolares, do papel dos educadores e da relação da escola com a sociedade.

Com as mudanças ocorridas durante o processo de evolução da sociedade a construção do desenvolvimento do indivíduo também deve acompanhar tais mudanças. A cada dia surgem profissões novas que exigem dos profissionais características inovadoras, que atenda as exigências do futuro, essas novas exigências cada vez mais estão interligadas com o campo da emoção.

Assim, acreditamos que a escola do futuro é aquela onde é protagonista, onde ele deve ser estimulado como um todo, onde o diálogo professor criança seja possível e o professor possa trabalhar no aluno o seu cognitivo tanto quanto o seu afetivo. A criança do futuro que desejamos é aquele que domina não apenas os conteúdos das disciplinas, mas aquele que está preparado para entender, trabalhar e reconhecer os seus sentimentos.

No próximo tópico buscamos apresentar e caracterizar o espaço que ocorreu a pesquisa de campo.

3.2 CONHECENDO AS INSTITUIÇÕES

O estudo feito nas instituições para o presente trabalho teve como base a pesquisa qualitativa onde procurei observar a relação interpessoal de duas turmas, buscando identificar aspectos que podem contribuir de maneira positiva e/ou negativa para o desenvolvimento infantil.

As duas instituições de Educação Infantil onde o estudo foi realizado, foram em um CREI e uma escola particular no município de João Pessoa, com crianças entre 4 e 5 anos no município de João Pessoa.

Nossa pesquisa de campo na instituição particular foi realizada no turno da tarde, das 13h às 17h, com a professora da turma do Infantil IV. A partir do nosso olhar, descrevemos

experiências e sentimentos de duas realidades distintas sobre as relações de afetividade entre adultos e crianças ocorridas no espaço de uma instituição pública e particular.

Nos relatos do diário de campo, denominamos as crianças por letras aleatórias e as educadoras são identificadas pelo tipo de instituição na qual atuam, como professora do CREI e professora particular.

Este trabalho apoiou-se em uma experiência do Estágio Supervisionado na Educação Infantil e experiências vivenciadas em uma escola particular. As observações na escola particular tiveram a finalidade de vivenciar duas realidades distintas com o intuito de dar um suporte ao relatório de estágio, enriquecendo a análise de campo e enfatizando o olhar para as relações interpessoais.

Nossa pesquisa iniciou durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil realizada no CREI localizado em uma comunidade no município de João Pessoa. O horário de funcionamento é em tempo integral das 07h às 17h, com 5 turmas de 25 crianças por sala com aproximadamente 2 a 5 anos de idade. São 5 professoras e 2 monitoras atuando na instituição.

É de fundamental importância que a estrutura física do espaço de vivência das instituições de educação infantil sejam minimamente confortável para o bem estar físico e psicológico das crianças. É garantido por lei que os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas seja garantido pela instituição. A lei determina a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação resolução (CNE/CEB 5/2009, Art. 8º, VI e VII).

A estrutura física do CREI é de porte médio, com salas amplas, arejadas e decoradas. As salas de aula funcionam também como sala de repouso. No momento do descanso das crianças a professora distribui as caminhas de tela no chão da sala. A secretaria e diretoria funcionam em uma mesma sala. O CREI dispõe de uma videoteca, um pequeno espaço com alguns livros infantis que funciona como biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros e uma pequena área aberta que é utilizada como parquinho e solário.

A rotina do CREI inicia às 7h com a troca de roupa, em seguida, café da manhã e atividade pedagógica, que são procedimentos didáticos cujo objetivo é o melhor desenvolvimento do aluno. Às 9h é servido o lanche, às 09:30h é dado o banho nas crianças e às 11h é servido o almoço, das 12h até 13h30min hora do sono, em seguida, lanche e atividade de recreação, às 15h banho e às 16h jantar, de 16:30h até às 17h hora da saída.

Na sala onde realizamos as observações era composta de 16 crianças no total com idade de aproximadamente 5 anos. A professora tem formação em pedagogia atuando na profissão como professora há 16 anos e está trabalhando no CREI há 6 anos.

Durante as visitas no CREI pudemos observar só as atividades de construção do conhecimento que eram trabalhadas durante a parte da manhã das 8:00h às 9:00h aproximadamente, as observações só foram realizadas neste horário pois não houve oportunidade para observações em outro horário. As atividades trabalhadas durante o horário da manhã, na maior parte das observações foram atividade com colagem e pintura. Tivemos a oportunidade de presenciar uma atividade em uma data comemorativa (dia da árvore). Nessa atividade a professora fez um desenho no quadro do tema e falou um pouco sobre o assunto. Em seguida, distribuiu folhas com desenho de uma árvore para as crianças decorarem com pintura e colagem.

As brincadeiras são realizadas no parquinho em uma área aberta que recebe luz solar e dispõe de alguns brinquedos como: balanço, gangorra e escorregador.

As salas dispõem de brinquedos, porém não são acessíveis a todo o momento.

Pudemos observar que o nível higiênico da instituição é satisfatório. As salas são limpas e as crianças são bem cuidadas, limpinhas e cheirosas, tomam banho após a atividade pedagógica. O horário do banho das crianças é organizado pela professora formando grupos para auxiliar banhar as crianças. Algumas crianças tiram o uniforme e os guarda embaixo da carteira, ainda dentro da sala, enquanto outras aguardam sua vez brincando de massinha. Uma funcionária leva uma parte da turma para o banho e a professora permanece em sala com as outras crianças. Em seguida, as mesmas retornam para a sala e vestem o uniforme e a professora penteia os cabelos das crianças e passa perfume. As toalhas e uniformes são bem cuidados.

A escola particular é de grande porte, localiza-se no centro da cidade, funcionando manhã e tarde das 07h às 11:30h e das 13h às 17:30h, com turmas do fundamental I e II, ensino médio e educação infantil. O total de crianças nos dois turnos na educação infantil é de aproximadamente 20 crianças por sala. Lembrando que a escola particular não funciona em tempo integral como o CREI.

A escola particular dispõe de salas amplas e climatizadas; laboratórios de ciências, informática, sala de artes; salas de multimídias; auditório para eventos, ginásio poliesportivo; cantina; parque; parque infantil; área verde com plantas de pequeno porte e cantinho com peixes.

A rotina da escola particular no horário da tarde inicia às 13h com a acolhida das crianças, em seguida, atividade pedagógica, que são procedimentos didáticos. Às 14:40h momento de higienizar as mãos para o lanche às 15h, às 15:30h parquinho, às 16h novamente atividade pedagógica, às 17h massinha e brinquedos, em seguida saída. Essa foi a rotina que observamos no horário da tarde.

A turma que realizamos a observação foi o Infantil IV é composta por 15 crianças entre 3 e 4 anos. Sendo 14 crianças já alunos da escola e apenas 1 que ingressou na escola em janeiro, passando por um processo de adaptação.

Todas as crianças da turma moram em bairros próximos a escola.

A professora particular atua no magistério há 15 anos, sendo 4 anos como professora do Infantil IV manhã e tarde nessa escola. Sua formação é em Pedagogia e está cursando especialização em Psicopedagogia.

No próximo capítulo apresentamos as análises realizadas neste estudo.

4. UMA ANÁLISE SOBRE AS RELAÇÕES AFETIVAS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentaremos nossa observação e análise das relações constituídas na prática docente de duas escolas de Educação Infantil: uma pública e outra particular. Para tal, descrevemos algumas situações, buscando entendê-las a partir da teoria apresentada neste estudo.

4.1 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Utilizando as informações do diário de campo, elegemos alguns fatos que consideramos mais importante para uma análise mais minuciosa das relações de afetividade entre as educadoras das duas instituições.

Durante as observações das atividades pedagógicas realizadas no CREI, nos chamou atenção que a professora sempre buscou posicionar as crianças em cadeiras enfileiradas distante umas das outras. Quando as atividades no papel eram realizadas percebemos algumas crianças mais agitadas e dispersas pedindo para trocar a cor do giz de cera, que ficava na mesa da professora, para ficarem circulando pela sala ou deslocando-se para a cadeira de outros colegas para conversar. No entanto, aparentemente a agitação da turma incomodava a professora, pois ela sempre orientava as crianças a permanecerem sentadas.

Como afirma Bufato (1997), a intencionalidade do docente se manifesta, principalmente, na organização dos espaços e dos tempos na Educação Infantil. A contenção das crianças durante as atividades pedagógicas faz com que as crianças fiquem estressadas. Partindo do princípio que as crianças necessitam de liberdade espacial e temporal para ter o crescimento cognitivo e emocional saudáveis. É preciso que o trabalho pedagógico seja focado em exercícios com atividades lúdicas para o seu desenvolvimento pleno.

Na educação das crianças pequenas são as relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança que conferem sentido a existência das instituições educativas. (DRUMMOND, 2015). O espaço social e suas relações servem de modelo onde às crianças interiorizam determinados comportamentos tendo como resultado a reprodução dessas ações pelas crianças.

No CREI a relação entre adulto-criança e criança-criança é comprometida pelos frequentes conflitos entre as crianças da turma. Pois, para que a professora consiga evitar os

episódios de conflitos e agressões, a mesma mantém uma postura disciplinadora para conseguir o controle da sala. Observamos que a postura da professora emerge das relações conflituosas e agressivas entre as crianças. Ver-se que a professora desconhece os recursos psicológicos que coíbam conflitos e agressões. O reflexo dessa postura é percebida pela organização das carteiras enfileiradas e como as atividades são realizadas.

Na escola particular, as atividades eram realizadas em mesas conjugadas, fazendo com que houvesse interações afetivas e efetivas entre as crianças, promovida pela disposição do mobiliário no ambiente escolar. Os materiais utilizados durante as atividades ficavam a disposição das crianças de maneira acessível em cima das mesas e o contato das crianças era estimulado pela professora. Constatei que algumas crianças tinham a iniciativa de ajudar o seu colega quando o mesmo sentia dificuldades durante a tarefa.

Na instituição em que o método de separação das crianças é aplicado há um nítido prejuízo nas relações afetivas, sociais e cognitivas. Enquanto na escola em que as crianças trabalham juntos observou-se uma interação positiva entre eles. A ação pedagógica adotada pelo professor pode favorecer ou não o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças.

As instituições de Educação Infantil que tem uma ação inovadora exigem desde o início a formação de educadores. O problema da formação de educadores foi à causa de alguns professores não respeitar alguns direitos das crianças, principalmente o direito a movimentação.

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil asseguram que bebês e crianças sejam atendidos em suas necessidades de saúde: nutrição, higiene, descanso e movimentação.

De acordo com Piaget (1982), as crianças de aproximadamente três anos de idade, mesmo ainda desenvolvendo os conceitos morais, já apresentam sentimentos afetivos formados, como preferências e o sentido de gostar e não gostar. Para o desenvolvimento afetivo em geral da criança as experiências com outras pessoas são necessárias. Assim, o mundo infantil torna-se fortemente influenciado pelas interações com os outros.

Piaget (1971) entende que o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Os desenvolvimentos cognitivo e afetivo não estão separados, por isso o desenvolvimento social está relacionado ao cognitivo e afetivo.

Em conversa com a professora do CREI procurei saber mais informações sobre as atividades trabalhadas em grupo. A professora relatou que não realiza atividades em grupo com frequência, pois durante essas atividades as crianças se comportavam mal. As crianças dessa turma apresentam dificuldades em compartilhar objetos e durante as atividades em

grupo algumas crianças causam discussões, chegando a agressões físicas, dificultando, assim, a realização da atividade proposta. Constatamos que mesmo em atividades individuais, em alguns momentos, ocorreram algumas discussões entre as crianças requerendo a intervenção da professora para mediar os conflitos.

A falta de atividades em dupla ou em grupo faz com que a criança não desenvolva sua sociabilidade. Quando o profissional que atua na educação infantil tem dificuldades de trabalhar com a turma devido o mau comportamento das crianças, sugere-se uma interação estreita entre a comunidade escolar e a família.

Uma situação que presenciamos no CREI foi o comportamento de uma criança Y que sempre tentava incomodar os seus colegas. Essa criança durante as atividades levantou da sua cadeira e ficou pegando os lápis dos colegas, desse modo ela provocou desconforto aos seus colegas gerando conflitos. A professora interviu na situação colando a criança Y sentada em uma cadeira afastada das outras.

Em outro momento, uma criança X brigando com seu colega, pulou e em seguida chutou o peito do mesmo. A criança X relatou que teve essa atitude, pois o seu colega estava apelidando ele.

Alguns docentes tem a postura de manter o controle da turma através da autoridade. Esta postura por parte de professores reflete uma herança pedagógica que orienta alguns profissionais a estabelecer uma relação mais de vigília do que de diálogo.

Em virtude do observado, a parceria escola-família vai propiciar o melhor conhecimento da vida pessoal do aluno para detectar as possíveis causas do mau comportamento do mesmo. Pois, o profissional que não dispõe de informações pessoais da criança não terá subsídios suficientes que propicie uma estratégia pedagógica eficaz.

Os conflitos ocorridos na escola particular que presenciei foram provocados por disputa de brinquedos. Uma criança A tenta pegar o brinquedo da criança B, porém a criança B informou o ocorrido para a professora e a mesma conversou com as duas crianças incentivando o dialogo e o compartilhar. Ela orientou para que a criança B compartilhasse o brincando, assim as duas crianças poderiam brincar juntas. No entanto, a criança B não aceitou a sugestão da professora de compartilhar, então ela orientou a criança “A” a procurar outro brinquedo e quando a criança B acabasse de brincar a criança A poderia brincar com o brinquedo desejado.

Entretanto, o professor mediador dos conflitos pode favorecer na criança o exercício do controle emocional, ou seja, a criança que desenvolve o controle das emoções pode lidar melhor com situações conflituosas.

Nesse sentido, Vygotsky defende que uma abordagem puramente física ancorada apenas nos processos corporais, além de ignorar as qualidades superiores das emoções, também não considera as mudanças qualitativas que o indivíduo sofre ao longo do desenvolvimento.

Wallon na visão de Galvão (1995), por sua vez, afirma que a criança desenvolve o mundo simbólico por meio das ações afetivas que é a relação que se estabelece entre ela e os adultos que a cerca. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento. Assim, a criança estava estabelecendo, naquele momento, o sentido de compreender que a ação de tomar o brinquedo do colega não estava certa, que ele deveria chama-lo para brincar, respeitando o seu colega. São esses momentos de mediação que a criança começa a desenvolver o entendimento do afeito e respeito.

Acontece que ocorrem conflitos em que a criança ainda não encontrou uma forma de entender e resolver a situação. Através da intervenção da professora citada, promovendo o dialogando entre as crianças, as mesmas irão percebendo o que é certo e errado para que gradativamente estabeleça-se a consciência e o respeito entre ambos.

Na escola particular, a professora percebeu que a criança C não está com o comportamento de sempre, a criança estava desanimada e muito quieta. Durante a tarde a professora observou a criança C, mas ela não apresentou febre, porém logo após o lanche, durante a hora do brinquedo na sala um cheiro desagradável de fezes se espalhou. A criança C ficou com uma expressão de timidez e a professora se aproximou dela e constatou que ela fez suas necessidades fisiológicas na roupa. A criança foi conduzida ao banheiro para tomar banho e higienizar. Neste evento, o que há de sumamente importante é a observação individual da professora para com a criança o que mostra que há uma preocupação com cada aluno na sala por parte da professora. A possibilidade deste olha está vinculada a quantidade de crianças em sala de aula.

Para Galvão (1995), os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil pode ser amplamente transformado pelos fatores sociais que se apresenta a cada existência individual, ou seja, as influências que os sujeitos sofrem por intermédio de agentes externos influenciam diretamente o desenvolvimento.

Como afirma Piaget (1982), na medida em que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento concomitante da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências às estruturas cognitivas. Esse cuidado para com a criança se

estabelece um forte vínculo de afetividade da criança para com a professora. Muito importante para o desenvolvimento sócio-afetivo da criança.

No CREI, a presença da família é precária, ou seja, as famílias não participam com frequência das atividades do CREI. Segundo a professora, grande parte das mães trabalham os dois horários e algumas delas além de trabalhar os dois horários, criam os filhos sozinhas sem ajuda paterna e nem de parentes. Essa realidade dificulta a participação dessas mães na vida escolar dos filhos. Uma constatação dessa situação foi durante nossa regência que em uma roda de conversa, algumas crianças da sala relatam que os seus pais estavam presos e duas crianças falaram que os seus pais estavam com “Papai do céu”.

Durante uma visita à escola particular, pudemos participar da aula onde a professora trabalhou receita com comidas típicas. O Projeto Delícias Juninas, que ocorreu durante o mês Junho, teve o objetivo de trabalhar a cultura junina através da execução de receitas com a participação das famílias das crianças. A professora explicou que os familiares que tinham interesse em participar, escolhiam uma receita e enviavam para a professora agendar o dia de fazer a receita escolhida na palhoça montada no espaço próximo ao parque. No dia marcado para a visita dos familiares, a professora inicia as atividades conversando sobre a receita, quem ia participar e todas as orientações necessárias para a aula. Mesmo durante a conversa já se percebia a animação das crianças. Em relatos da docente, durante o mês de Junho toda semana uma ou duas famílias participavam do projeto. A escola sempre trabalha com projetos envolvendo as famílias e as famílias são bastante participativas.

A professora relatou, que mesmo mães e pais trabalhando os dois horários, a participação de grande parte da família dos alunos era frequente. Galvão (1995), diz que a influência do meio social torna-se muito mais decisivas na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica. A ação da família nas escolas é agregadora, pois facilita o convívio entre pais, crianças e professores.

Durante as visitas na CREI, percebemos que os funcionários eram bem receptivos e alegres. Ao visitarmos a lavanderia a funcionária responsável pelas roupas fez questão de mostrar a organização dos armários e a qualidade do seu serviço. As roupas e toalhas estavam branquinhas e a funcionária muito feliz com o seu trabalho. Esse clima de harmonia e satisfação entre os funcionários é muito saudável para as crianças. Dessa forma, a LDB/1996, no art. 29 orienta: “A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

O plano de aula deve ser pensado em proporcionar momentos lúdicos, para desenvolver a fala o ouvir e o imaginar das crianças. Essa é uma orientação dos Parâmetros de Qualidade (2009) em que orienta que a organização de atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual). A BNCC (2018) também observa que:

As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, p.44. 2018).

Diante do exposto, é possível compreender que hoje temos disponíveis tanto do ponto de vista legal quanto teórico, um gama de orientações que podem auxiliar o professor a desenvolver uma prática docente que leve em consideração às relações afetivas nas instituições de educação infantil. Portanto, está é uma prática para desenvolver múltiplas habilidades nas crianças e não apenas realização de tarefas por exercícios. Isso leva criança o prazer pelo estudo. Em seguida, apresentamos as considerações finais do nosso trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo proporcionou reflexões através da observação do cotidiano dentro da creche na rede pública e na escola particular, tendo o foco principal à observação das crianças, que possibilitou problematizações e discursões a cerca dos direitos delas, os espaços adequados para o seu desenvolvimento e o processo ensino-aprendizado. As crianças devem ser respeitadas e o professor da Educação Infantil deve ter consciência que elas precisam de educação, cuidado e afetividade. Os pequenos são protagonistas do seu processo ensino-aprendizagem, portanto a pedagogia deve ser centrada na criança. Durante esse processo a atenção foi à relação entre adulto-criança.

Entendemos que alguns fatores interferem e contribuem para a constituição das relações afetivas entre professores e crianças na educação infantil. Portanto destacamos alguns aspectos que achamos mais relevantes durante as observações realizadas nas instituições onde realizamos as observações.

Os fatores que interferem causam prejuízo no bem estar da turma ocasionando conflitos e desestimulando as crianças no ambiente onde a proposta é o desenvolvimentos e a interação social entre as mesmas. No entanto, alguns cuidados o docente deve observar em suas ações pedagógicas para que as relações saudáveis se estabeleça. Um aspecto negativo na conduta do professor é posicionar as crianças em cadeiras enfileiras, essa postura faz com que o contato com outras crianças seja dificultado, propiciando crianças estressadas favorecendo os conflitos em sala e conseqüentemente as relações que são importantes para o desenvolvimento saudável das crianças fique prejudicadas. Pois o modo como o professor organiza o mobiliário em sala pode interferir ou favorecer a constituição das relações afetivas entre criança-criança e criança-professor.

O trabalho pedagógico deve levar em conta que as crianças necessitam de liberdade para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Para o desenvolvimento afetivo em geral da criança as experiências com outras pessoas são necessárias. Assim, o mundo infantil torna-se fortemente influenciado pelas interações com os outros.

Outro fatos que interfere nas relações afetivas são a regularidade de atividades em grupo. Como no exposto acima, o professor deve promover diversos momentos de interação entre as crianças e sempre que necessário ser mediador estimulando as crianças a superar as dificuldades. A crianças aprende errado e é também através de situações conflituosas que o

professor deve trabalhar na criança a consciência de respeito pelas pessoas orientando as ações das crianças.

Os fatores que contribuem para a relação professor- criança pode ser estabelecida pela presença da família na escola, um ambiente estimulante para as crianças e uma postura de satisfação pelos funcionários para com o seu local de trabalho.

A relação escola-família é de grande importância pois o professor tem a oportunidade de conhecer melhor a vida da criança fora da escola e com a ajuda da família o trabalho pedagógico pode ser facilitado. O contato da família com a escola faz o que o ambiente se torne mais atrativo para as crianças transmitindo confiança e familiaridade para as mesmas.

A afetividade se apresenta de diversas formas e uma delas é demonstrada pelo olhar do professor para cada criança. O cuidado e a observação individual demonstra o carinho e a preocupação do professor com cada criança. Esse cuidado em cada detalhe das necessidades da criança só reforça o vínculo estabelecido entre professor e criança.

Um ambiente onde o clima é de harmonia e satisfação entre os funcionários é estimulante para a relação entre crianças e professores. Pois onde os funcionários trabalham felizes as relações afetivas são mais fáceis de ser estabelecidas. O lugar em que as pessoas trabalham com satisfação e amor o ambiente se torna agradável para todos da equipe.

Finalmente considero esse trabalho importante para a formação do pedagogo, em virtude de ter contribuições acerca das ações pedagógicas tendo como experiência a prática da realidade da instituição escolar pública e particular. Essa experiência nos levou a reflexão, e conclui que, através da ação de professores e pais comprometidos haverá uma melhora significativa no processo ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, C. E. **As Relações de Afetividade na Educação Infantil**, 2009 33p. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2009. Disponível em: <<http://peadalvorada09.pbworks.com/f/afetividade.pdf>> Acesso em 15.08. 2019.

ARGYLE, M. **Comunicação E Dinâmica de Grupo. Bases Psicológicas**. São Paulo: Ibrasa, 1974.

BORBA, V. R. S.; SPAZZIANI, M, L. **Afetividade no Contexto da Educação Infantil**. Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>. Acesso em: 23 out.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.l; il.Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>> Acesso em 15.08.2019.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em: 15.08.2019.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. **Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente**, 21015 72p. Graduada em Pedagogia – Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro SP.

FERREIRA, L. A.; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação e afetividade na educação**, 2010 36p. UFPR, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>> Acesso em 15.08.2019.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção do desenvolvimento infantil**. 4º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 15.08.2019.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. **Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento-Duetto, v.6, n.6, p.56-65, 2006.

OLIVEIRA, R. P. **Conversas com um corpo aprendente**; o diálogo com o corpo através do toque numa perspectiva psicopedagógica. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/COGEAE. São Paulo, 2000.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA (REID), **Discurso Dos Educadores Frente Às Manifestações Emocionais de Crianças Da Educação Infantil**. Santa Catarina: ISSN 1989-2446.