

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AURINA PONTES SILVA FERNANDES

**INTERAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

São Luís

2019

AURINA PONTES SILVA FERNANDES

**INTERAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Me. Heloisa Cardoso Varão Santos

São Luís

2019

Fernandes, Aurina Pontes Silva.

Interações afetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança./ Aurina Pontes Silva Fernandes – São Luís, 2019.

57 f.

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Profa. Dr. Heloisa Cardoso Varão Santos.

1.Interações . 2.Afetividade. 3.Desenvolvimento.I. Título.

CDU: 373.2:37.04

**INTERAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Estadual do
Maranhão, como requisito para obtenção
de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Me. Heloisa Cardoso Varão Santos

Orientadora

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Examinador I

Examinador II

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo seu perdão, amor e misericórdia, por me guiar e ser abrigo seguro durante toda a trajetória acadêmica. Ao Senhor toda honra e toda glória.

Aos meus filhos Isabela e Francisco, por serem fontes de inspiração, por compreenderem mesmo tão pequenos as minhas ausências em variados momentos de suas vidas.

Ao meu esposo Claudio, que sempre foi meu grande incentivador, compreendendo as ausências e muitas vezes suprindo a carência das crianças, agradeço por cada palavra de ânimo, por ter feito dividido o fardo e por sempre comprar minhas ideias durante esse percurso.

Aos meus pais Pedro e Regina, por cada palavra de ânimo, pela excelente criação que me fez nutrir esse sentimento de amor ao próximo, de amor pela educação de amor por crianças.

As minhas irmãs Bruna e Carla, que sempre me confortaram com suas palavras de incentivo, de força e de fé e pela ajuda com os meus filhos.

A minha sogra Rita, aos sobrinhos Lucas e Rafael, minha cunhada Cristiane, minha concunhada Luana que por diversas vezes ficavam com as crianças para que eu pudesse concluir esta caminhada.

A Lene que cuidou da minha casa e dos meus filhos nos momentos que estava em aula.

À professora orientadora Heloísa Varão, que me fez amar a Educação Infantil ainda mais, que com seu jeito especial me incentivou, instruiu e fez com que eu alcançasse os meus objetivos, muito grata, por fazer eu não desistir.

Às minhas amigas de turma, em especial Adriana e Alicya que estiveram desde o começo ao meu lado, dividindo momentos de alegria, tensão e sufoco.

À Universidade Estadual do Maranhão, juntamente com todos os educadores e demais funcionários do Curso de Pedagogia.

Aos amigos Karine, Naira e Denis que se dispuseram do seu precioso tempo para me auxiliar, lançando sempre palavras positivas e de apoio principalmente na reta final.

A toda equipe de funcionários das duas creches pela recepção e apoio e auxílio sem o qual não seria possível esse estudo. Muito obrigada a todos!

Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.

1 Coríntios 13:13

RESUMO

Este é um estudo sobre as interações afetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Tem como objetivo analisar a qualidade das interações, além de identificar os aspectos que interferem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, analisando as concepções dos professores acerca da importância da afetividade e caracterizando qualidade das interações e os vínculos afetivos estabelecidos com as crianças das creches visando o desenvolvimento integral das mesmas. Para efetivar os estudos, estabeleceu-se como categorias de análise a relação das interações afetivas no ambiente da creche para o desenvolvimento integral das crianças, tendo como aporte teórico os estudos de Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Bronfenbrenner e outros. Esta pesquisa é alicerçada pelas técnicas qualitativas, por entender que no ambiente da educação o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se entrevistas com o auxílio do gravador de voz, questionários e observação participante. Os sujeitos da pesquisa são professores e crianças de duas creches comunitárias da cidade de São Luís. No que diz respeito às interações afetivas na prática educacional observou-se como esse fator contribui para que a criança se sinta segura e protegida, que a afetividade e a educação caminham juntas, que as relações interpessoais positivas desenvolvem um ser humano capaz de atuar e conviver com os outros indivíduos. Porém verificou-se que os profissionais da educação são cientes da importância das relações afetivas, no entanto na prática deixam lacunas nessa relação, muitos não são preparados, capacitados e estimulados em seus recursos pessoais e profissionais para o ato de educar, para produzir saberes e dialogar com as crianças.

Palavras-chave: Interações. Afetividade. Desenvolvimento

ABSTRACT

This is a study about effective interactions in the learning and development process of the child. This study is aimed to analyse the quality of interactions, besides identifying aspects which interfere in the learning and development process of the child, and also analyzing teachers' conceptions about the importance of affection and characterizing interactions quality and their established affective bonds with children of daycare centers aiming the full development of themselves. In order to accomplish these studies, it was established as evaluation category the affective interactions relation in the environment of daycare center for the children's full development, having as theoretical contribution Henri Wallon's, Jean Piaget's, Lev Vygotsky's, Bronfenbrenner's studies and by others. This research is consolidating by the qualitative techniques, because it understands that in the educational environment the human relations process is dynamic, interactive and interpretative. As data collection tools, they were used interviews, surveys and participant observation. The research subjects are teachers and children from two community day care centers in the city of São Luís. With regard to the affective interactions in educational practice, it was noted how this factor has contributed to what children can feel themselves safe and protected, to what affection and education go together and positive interpersonal relationships develop a human being able to act and live with other people. However, it is clear that professionals of education are aware of the importance of affective relations, yet, in practice there are gaps in this relationship, many of them are not prepared, qualified and encouraged in their personal and professional resources so they can educate, produce knowledge and interact with children.

Keywords: Interactions. Affection. Development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 PERCEPÇÃO DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA	12
2.1 Desenvolvimento da criança.....	13
3 APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA	20
3.1 O papel da Educação Infantil	22
4 INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
4.1 Interações nos documentos norteadores publicados pelo MEC.....	26
5 A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	34
6 METODOLOGIA.....	38
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA	39
7 RESULTADO E ANÁLISES DOS DADOS	41
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
APÊNDICES	57

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a educação na contemporaneidade e dentre as várias temáticas abordadas ganham destaque as relacionadas ao campo das emoções, afetividade e interações, uma vez que, não tem como falar de educação dando ênfase apenas ao aspecto do conhecimento, excluindo as questões sócio emocionais e principalmente quando se trata de crianças, pois o afeto constitui aspecto importante na construção do conhecimento, e é através da afetividade que nos identificamos e nos relacionamos com as outras pessoas.

Os estudos realizados sobre as dificuldades de aprendizagem apontam a carência afetiva como um dos fatores que também acarretam problemas no relacionamento com outras pessoas, o que pode influenciar no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

É importante que o professor entenda a sua responsabilidade de contribuir para a formação de crianças capazes de agir com autonomia e iniciativa. Interagir com seus colegas e professores em uma relação harmoniosa de confiança, amizade e respeito, pois estudos apontam que quanto maior a interação positiva o aluno manter no ambiente escolar, mais significativo e prazeroso será a sua aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento. O professor deve também de estar atento à realidade de cada aluno, levando em consideração a sua vida fora da escola e seu estado emocional.

A escolha do tema foi motivada pelas situações observadas na escola campo do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, em que percebeu-se a falta das interações afetivas no cotidiano das crianças, o que tornava as aulas mais mecânicas e menos dinâmicas e prazerosas, as crianças não demonstravam interesse nas atividades, ficavam dispersas, e diversas vezes o educar e cuidar ficou comprometido pela falta do acolhimento afetivo dos professores para com as crianças, percebeu-se ainda que existem professores que desconsideram a bagagem emocional de seus alunos e se mantém indiferentes a situação de cada criança, causando uma série de fatores que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. As crianças passam uma boa parte do tempo na escola, e esse fator desencadeia a necessidade de um maior afeto por parte das pessoas que convivem com elas.

A pesquisa fundamentou-se em estudos já realizados por autores clássicos e contemporâneos que demonstram as contribuições das interações afetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, conhecendo os aspectos que interferem neste processo, identificando a importância das interações na educação infantil, conhecendo as concepções dos professores acerca da afetividade, caracterizando o perfil dos professores e a qualidade dessas interações, em uma creche comunitária.

Estruturou-se esse trabalho monográfico em capítulos de modo a favorecer a organização do texto. No primeiro capítulo a introdução, no segundo capítulo destacou-se a visão de infância ao longo da história e o desenvolvimento da criança, destacando suas características.

No terceiro capítulo mereceu destaque às concepções de aprendizagem na infância e o papel da Educação Infantil. No quarto capítulo destacou-se o conceito de interação, as interações na Educação Infantil trazendo os documentos legais e institucionais que consubstanciam a importância das interações nessa etapa da educação básica. No quinto capítulo abordou-se as concepções de afetividade à luz dos estudiosos do tema bem como a afetividade na educação infantil como forma de contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

No sexto capítulo a metodologia e a caracterização do contexto da pesquisa, no sétimo capítulo pontuou-se os resultados da pesquisa de campo estabelecendo um diálogo com os estudos apresentados pelos teóricos que fundamentam o estudo.

Este estudo trará contribuições para a compreensão do valor das interações afetivas como eixo estruturante do Currículo de Educação Infantil, favorecendo aos leitores desse trabalho o entendimento alargado sobre as capacidades sócio emocionais da criança e sobre o papel dos professores nas interações positivas com as crianças pequenas.

2 PERCEPÇÃO DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Segundo o historiador francês, Philippe Áries (2006), a percepção da infância passou por significativas modificações, que se iniciou por volta do século XIII e XVII, até então a criança era vista como um adulto em miniatura, não tinham lugar, nem vez, o sentimento de infância não existia na Idade Média, a ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e as suas particularidades que a diferenciava dos adultos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2006, p. 28).

Somente por volta do século XIII que as crianças começam a serem percebidas como seres diferentes dos adultos, surgindo um sentimento de infância mais próximo do que viria a se tornar posteriormente.

A criança começa a ganhar novos traços nas artes, os pintores passam a representar as crianças com características infantis, mesmo com poucos detalhes reais, mas já considerados progressos, visto que a criança era simplesmente representada sem nenhuma expressão ou traço próprio da infância.

Dessa forma, a partir dos registros deixados pelos pintores na Idade Média, Áries por meio de análises iconográficas pôde verificar e analisar que os sentimentos de infância eram desconhecidos da sociedade medieval, a criança não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto.

No século XVI, os adultos na maioria mulheres, começaram a destinar certa atenção às crianças, o que Ariès (1986, p.159) chamará “crianças bibelot” expressando um sentimento de “paparicação” de “distração”.

No século XVII, com a influência do pensamento da igreja as crianças consideradas como criaturas de Deus, puras e inocentes precisariam ser vigiadas e corrigidas.

A partir do século XVIII, transformações foram ocorrendo nas famílias, ocasionando o surgimento do “sentimento de família”, a intimidade e a vida privada da família vai se modernizando propondo novas relações familiares acompanhadas por mudanças especialmente na educação das crianças, nesse momento a criança

passa a assumir um lugar central na família, passando a ser responsabilidade dos pais. Começaram a ocorrer mudanças até mesmo quanto ao espaço físico no qual a família vivia, implanta-se o modelo de família burguesa, que troca a sociabilidade pelo desejo de intimidade.

Com o desenvolvimento do capitalismo no século XVIII, criança foi nascendo socialmente, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização, a família passa a ter preocupação e interesse por saúde e educação.

Desta forma, a infância transformou-se seguindo as modificações do sistema político, econômico, social e cultural presente em cada período da história.

A concepção de infância que possuímos hoje foi uma invenção da modernidade, sendo constituída historicamente pelas condições socioculturais determinadas. “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 28).

Em pleno século XXI, ainda há uma compreensão inacabada sobre a infância, uma vez que as crianças sempre existiram, mas a ideia de infância nem sempre existiu da mesma forma, visto os diferentes momentos históricos e os diversos contextos de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

Por conseguinte, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, geográficas, econômicas e até mesmo com as particularidades individuais de cada criança. As crianças de hoje não são iguais às do passado, e por conseguintes não serão as mesmas no futuro, pois o mundo está em constante transformação.

2.1 Desenvolvimento da criança

Ao longo do desenvolvimento a criança vivencia experiências concretas que tem por finalidade construir o ser social com uma identidade e nesse processo observa-se quatro aspectos importantes são: o físico, o cognitivo, o emocional e o social descritos no artigo 29 da LDB 9394/96.

Há muitos estudiosos que tratam desse assunto, cada um com suas teorias e desdobramentos, portanto, neste estudo, destacaremos influentes teóricos do desenvolvimento como Piaget (1971), Vygotsky (1991) e Bronfenbrenner (1979/1996).

Ao conceituar o desenvolvimento mental, Piaget (1971) distinguiu quatro períodos nas estruturas cognitivas, intimamente relacionadas ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança, onde destacou os dois primeiros estágios que compreendem o objeto de estudo deste trabalho: estágio da inteligência Sensório-motor (0 - 2 anos) e estágio Pré-operatório (2 - 7 anos).

O período sensório-motor é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo. Suas realizações formam a base de todos os processos cognitivos do indivíduo. Os esquemas sensório-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão, pois são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos. A evolução cognitiva da criança nesse período foi descrita por Piaget como a fase em que o conhecimento procede de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas que se relacionam entre o indivíduo, o objeto e o meio em que o sujeito está inserido. Como o ser humano é ativo vai percebendo o mundo e atuando nele de forma que as sensações, as percepções motoras e a coordenação motora primária sempre guardam relação com o adulto que serve de apoio e interage de forma positiva quando estimula a criança a descobrir e quando afetivamente aprova os avanços das crianças e com o toque, a carícia e o acolhimento amoroso exerce uma força positiva que eleva as possibilidades de desenvolvimento saudável.

Nessa fase os bebês descobrem o mundo graças as capacidades físicas de deslocamento do corpo e, reconhecem a existência de um mundo externo a eles e de acordo com a atenção e estímulo externo eles vão adquirindo autonomia para explorar e construir sua percepção de mundo.

Para facilitar o entendimento dos estágios, Piaget subdividiu em seis subestágios, onde o primeiro vai do nascimento até um mês e meio de vida demandando o exercício dos reflexos inatos que promovem a conexão inicial com o meio ambiente e não avançam muito, por estarem limitados à herança genética. No segundo subestágio que vai de 1 mês e meio a 4 meses a criança já repete uma ação que lhe provoca satisfação o que ele chamou de reação circular e o seu corpo é considerado o objeto de manipulação, daí sugar o polegar, e já começam a perceber os sons e aos poucos vão fazendo a coordenação visual motora em relação aos objetos circundantes e as pessoas do seu convívio diário.

No terceiro subestágio que vai de 4 a 8 meses a criança tem como foco o meio externo, ou seja, tudo que está além do seu corpo e descobre os brinquedos,

as cores, as vozes e vai emitindo sons selecionados pelos pais ou cuidadores, mesmo sem ter a noção definida do espaço a sua volta.

No quarto subestágio que vai de 8 a 12 meses a criança avança consideravelmente, sobretudo, se for estimulada pelos adultos pois já possui maior controle sobre a manipulação do meio externo e seus atos já tem certa intencionalidade e até conseguem algo que querem usando o seu potencial corporal e já mantem alguns comportamentos coordenados, pois já engatinha, já pega o brinquedo e vai adquirindo maior autonomia para situar-se no mundo .

No quinto subestágio de 12 a 18 meses os bebês já apresentam reações circulares testando ações a fim de obterem resultados parecidos pois já ultrapassaram a fase da repetição de movimentos e foca nos objetos e no próprio corpo e nesse período há o início do desenvolvimento do pensamento simbólico em que a criança realiza imagens mentais e representação simbólica da realidade.

No sexto subestágio que se estende de 18 a 24 meses a criança adquire o domínio da permanência do objeto e compreende as ausências e os deslocamentos de objetos e começa a representa-los mentalmente, daí conseguem ampliar suas percepções e experiências por meio da imitação e do faz-de-conta.

Nesses subestágio considera-se importante o papel do adulto nos estímulos oferecidos, na escuta e no acolhimento amável, pois quando não há pessoas interativas, agradáveis, alegres e dispostas a dar atenção, a criança perde a oportunidade de ampliar as conexões neurais e pela falta de estímulos satisfatórios pode ocorrer um certo atraso nas capacidades sócio afetivas e na descoberta do mundo .

O período pré-operatório segundo Piaget, caracteriza-se pelo aparecimento das representações e imagens mentais. É nesse período que vai dos 2 aos 7 anos de idade onde o processo de socialização se amplia dado a comunicação estabelecida com os outros sujeitos por meio da linguagem que lhe habilita um esquema mental diferente tendo a função simbólica como primordial , pois a criança representa simbolicamente os objetos , lugares e as pessoas com as quais convive e assume a sua identidade , reconhecendo a si mesma e vai também adquirindo a capacidade de se colocar no lugar do outro , denominada de empatia e ai vemos a presença dos adultos nas suas interações por meio do teatro, da dança, e das conversas e exploração do meio ambiente, pois as experiências diferenciadas elevam o nível de percepção das crianças. A linguagem oral progride

nas atividades simbólicas, surgindo a possibilidade das primeiras trocas verbais e relacionamentos sociais, enriquecidos pela fala compreendida por todos os participantes daquele contexto cultural. Isto significa que os esquemas representativos vão se adequando-se cada vez mais ao meio social em que a criança vive, possibilitando a conversa e o entendimento social.

A contribuição de Piaget para o entendimento do desenvolvimento infantil na fase da Educação Infantil é fundamental para compreender-se as formas de interação com as crianças no decorrer dos estágios citados.

O desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky (1991, 2001, 2004) é um processo construído nas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. A construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social, e, portanto, é a partir da inserção na cultura que a criança, vai se desenvolvendo (TASSONI, 2000), uma vez que as interações sociais são responsáveis pelo alcance do conhecimento construído ao longo da história.

Vygotsky (2007) diz que: “o aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus pares”. ou seja, a criança adquire seus valores culturais por intermédio do diálogo, da interação com seus pares.

Vygotsky (1991) destaca a importância das interações sociais, como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Já que ele se utiliza de uma visão de homem social que afirma que é na relação com o próximo, numa atividade prática comum, que as pessoas, por intermédio da linguagem, se constituem e se desenvolvem. Assim, o papel da socialização para Vygotsky é fator determinante para o desenvolvimento.

Para especificar melhor a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky concebe o desenvolvimento psíquico em dois níveis a primeira é a que compreende o conjunto de ações que a criança consegue realizar sozinha, ou seja, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento.

E o segundo nível de desenvolvimento compreende a realização de tarefas com sentido cultural, ou seja, conjunto de atividades que a criança necessita

da colaboração, da mediação, da intervenção de seus parceiros mais experientes, para conseguir resolver. Este segundo nível Vygotsky chama de “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

"A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky, 1984, p. 97).

Nessa perspectiva, o pensamento de Vygotsky acerca do desenvolvimento apresenta, de acordo com Tudge (1987), um nível relativamente teleológico, isto é, fim específico, que consiste em levar o indivíduo menos experiente à apropriação, na e pela interação, dos conhecimentos que o indivíduo mais experiente possui.

Desta forma percebe-se que o processo de desenvolvimento cognitivo acontece de fora para dentro, primeiro a criança interage com o mundo e a partir disso sua mente vai se desenvolvendo, fundamentando a ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo das experiências adquiridas durante a vida do sujeito, considerando este um ser que se relaciona com o mundo, sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos.

Numa visão bioecológica de desenvolvimento mais recente, destaca-se a teoria de Bronfenbrenner (2002) que concebe o desenvolvimento humano profundamente ligado às mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa, em todo o seu ciclo vital e ao longo das gerações. Desse modo, as interações indivíduo-ambiente incluem fatores biológicos, genéticos, sociais e culturais que agem simultaneamente sobre o desenvolvimento.

A definição de desenvolvimento humano na perspectiva utilizada para este estudo consiste no:

processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo – validade ecológica (BRONFENBRENNER, 2002, p. 23)

A partir desse pressuposto, o desenvolvimento infantil acontece a partir do momento que a criança se envolve ativamente com o ambiente físico e social, assim como ela o compreende e o interpreta.

Nessa perspectiva, Haddad (1997, p. 38), diz que:

o reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à capacidade de compreender as linguagens falada e escrita, faz com que a criança seja capaz de compreender a ocorrência e natureza dos eventos em ambientes ainda desconhecidos, como a escola, ou que jamais conheça, como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa.

Na Abordagem Bioecológica, Bronfenbrenner (1977) considera o desenvolvimento como um processo recíproco, resultante da interação dos vários sistemas que o compõem. Assim, a transição entre cada um desses ambientes e a qualidade relacional nele estabelecidas influenciarão o trajeto desenvolvimental.

Santos (2018, p.23-24), corrobora e acrescenta que:

A teoria bioecológica traz uma explicação para o papel dos contextos de desenvolvimento e a maneira como são percebidos pelo indivíduo, e não como existem objetivamente. Isso deixa evidente que o sujeito constitui suas formas de ação em atividade e sua consciência nas relações sociais, o que desfaz a dicotomia social/individual, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos e o sujeito só é sujeito no contexto social. Assim, o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões: social, cultural e individual.

A Abordagem Bioecológica, postula o desenvolvimento como um processo interativo, entre o indivíduo e o ambiente no qual está inserido. Esses ambientes são denominados, por Bronfenbrenner (1977), em quatro níveis ambientais distintos: micro, meso, exo e macrossistema, que se influenciam mutuamente, assim como ao indivíduo que nele está inserido.

O microsistema é o ambiente em que se estabelecem relações diretas (interações) face a face. Exemplo: a família, a escola, grupo de amigos.

O mesossistema consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e nas interações estabelecidas por ele. Onde destaca-se nesse processo que a interação de uma pessoa em determinado lugar, como por exemplo, na escola, é influenciada e influencia outros ambientes dos quais participa, como a família.

O exossistema envolve ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenha uma influência indireta sobre o desenvolvimento. Por exemplo no ambiente de trabalho dos pais, a criança não participa desse ambiente, porém, a qualidade desse ambiente influenciará no comportamento dos pais e conseqüentemente na tonalidade afetiva que constitui a relação com seus filhos.

Por fim, o macrosistema diz respeito às leis, regras e normas de uma determinada sociedade. Por exemplo, nos dias de hoje tem-se a preocupação pelo desenvolvimento infantil, considerando-se que um bom desenvolvimento não envolve, somente os cuidados físicos e funcionais, mas também afetivos e relacionais.

Com essa proposta, Bronfenbrenner (1977, 2002) contextualiza o desenvolvimento como um processo interativo, no qual o ser humano não é encarado como um receptor das características ambientais, mas antes um elemento ativo, com capacidade de intervir no seu meio e alterar as suas circunstâncias.

Desta forma, ao relacionar tudo que foi mencionado acima, com a inserção da criança no ambiente escolar, percebe-se que as interações, fatos e atitudes que acontecem na Educação Infantil, não só impacta a vida da criança, mas modifica a rotina familiar e, acima de tudo compartilha com as famílias os direitos e deveres que nos cabem, enquanto adultos, na defesa de uma infância saudável para a população em geral.

3 APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

No que diz respeito a aprendizagem destacar-se-á aprendizagem como um processo, o que se quer dizer com isso, é que trata no sentido mais direto é ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade; seguimento, curso, decurso e ainda, que se trata de sequência contínua de fatos ou operações que apresentam certa unidade ou que se reproduzem com certa regularidade; andamento, desenvolvimento, marcha. E assim, pode-se dizer que a aprendizagem é, em sentido amplo, algo que vem se realizando continuamente na medida em que se vivencia fatos, momentos, convivência, movimento, se participa das coisas e eventos da vida.

Em se tratando do processo de aprendizagem nas teorias clássicas como contemporâneas, acompanhando a história do pensamento, destacam aspectos cognitivos, psicológicos, emocionais e sociais, e outras com características mais integrativas. Pode se dizer ainda que, conforme diz Souza (2013, p. 150) em sua resenha sobre a obra Teorias Contemporâneas da Aprendizagem:

As diversas vertentes que compõem a coletânea vão além do pressuposto de que a aprendizagem se reduz à “aquisição de conhecimento”, primordial aos seres humanos, constituída numa complexidade de dimensões intelectivas, culturais, emocionais, sociais, biológicas e contextuais (SOUZA, 2013, p. 150).

Neste sentido, as teorias da aprendizagem, ora focam-se em aspecto cognitivo, certamente, este o mais amplamente difundido, estudado, e explorado, em seguida os que engloba, uma dimensão mais ampla em que convergem fatores emocionais, integração social, biológica e contextos da vida.

Existem autores que definem o processo de aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não deva unicamente ao amadurecimento biológico ou envelhecimento” (ILLERIS, 2007, p.3, citado por, SOUZA, 2013, p. 151). Ou seja, trata-se de um conceito que, segundo Illeris, compreende categorias com:

A funcionalidade – relacionado ao conteúdo da aprendizagem e a compreensão do indivíduo; sensibilidade – que acentua a importância do incentivo (motivação,

emoção e vontade); e, A integração – que tem como foco a interação com o outro e com o ambiente, num fazer sentido para o aprendiz.

E assim:

[...], o aprender se constitui numa tarefa difícil, pois ocorre um descortinamento do sujeito em relação ao mundo, a outras possibilidades de ser. Segundo Jarvis (2013, p.42) “o estímulo para essa aprendizagem é a nossa experiência do mundo – o ponto em que fazemos intersecção com o mundo (tanto físico, como social)”, pois é no experienciar, de forma significativa, que o indivíduo se torna mais hábil para as diversidades de aprendizado (151). (Citado por SOUZA, 2013, p. 151).

Outra teoria da aprendizagem contemporânea, expõe como sendo um processo de transformação pessoal que se correlaciona às experiências da vida, cujo princípio defendido por Roberto Kegan é o de que “se não há forma, não há transformação” (KEGAN, 2013, p. 57, citado por SOUZA, 2013, p. 151). Nesta teoria o autor, leva em consideração o papel do educador como um facilitador da aprendizagem que media sujeito, conhecimento e as experiências da vida. Essa abordagem, por sua vez, não considera que sejam todos os processos educativos transformadores, apenas reconhece que esses possam se preparar para tal. Trata-se, portanto, de uma abordagem mais focada no ensino-aprendizagem, que se dá na relação educando e educador.

O que ainda se pode dizer sobre o processo de aprendizagem, é que não há uma definição, mas um universo de conceitos que tratam do processo, numa acepção ampla, para além de fases do desenvolvimento humano. Por isso, faz-se mister, tratar o tema numa acepção mais estrita, particionada, como é a concepção de aprendizagem na infância, aonde se dão as primeiras conexões com o conhecimento experimental mais simples, mas nem por isso mesmo importante para a formação.

As abordagens mais clássicas e mesmo as contemporâneas como as mencionadas acima, tratam do processo de aprendizagem em sentido mais genérico, ou seja, de um ponto de vista teórico. Mesmo quando trata da história da educação, que é também a história do processo de aprendizagem ao longo do tempo, ela está geralmente relegada ao mundo adulto, desenvolvido. Já a aprendizagem tratada de um ponto de vista da correlação aprendizagem e

desenvolvimento humano, aí é preciso particionar ainda mais o conhecimento, principalmente quando tratada na perspectiva da infância.

E na perspectiva da aprendizagem na infância, é que se tem um processo mais relativamente passível de observação. É possível perceber como as crianças desenvolvem habilidades, seja de lidar com o próprio corpo, desde o sentir o toque materno e aprender a noção do sentir físico, perpassando por demais funções físico-motoras, conseguir se aperceber de si, movimentar, depois movimentar-se para se dirigir a algo, tocar as coisa, sentir as coisa, perceber as cores, desenvolver correlação entre pessoas e coisas, entre quem interage com elas e o que não interage.

Ou seja, o processo de aprendizagem na infância, pelo menos nas fases iniciais, é estruturado na experiência direcionada, primeiramente pelos pais, em seguida pelos contatos com outros membros da família, depois a escola com a complexidade de relações e de mundo que apresenta a criança. Em seguida, todas essas relações vão sendo enriquecidas com significados. Entretanto, é preciso levar em consideração o contexto da individualidade nessa teia de relações, na infância se estrutura a individualidade e a percepção da diferença.

A partir da cognição estabelecida entre os aspectos materiais e linguísticos socioambientais, que constituem a elaboração dos links estabelecidos para formulação do pensamento, esse percurso está direcionado pela via dupla das relações do sujeito, construídas através do meio simbólico e social desse processo. (SILVA, et al, 2018, p. 101).

O conhecimento que se dá na relação da criança com as coisas (aspecto material) e como elas significam e dizem as coisas, (aspecto linguístico) e como estabelecem relação de si com as coisas e de si com os demais, (aspecto socioambientais), se dão as condições para a estruturação do pensamento. Em se tratando de estruturação do pensamento, tem-se o papel da educação como basilar do processo que é fundamental na infância.

3.1 O papel da Educação Infantil

A Educação Infantil, constitui-se no processo fundamental de direcionamento do processo de aprendizagem, que tem no ensino sua principal ferramenta em cujo processo coparticipam: a própria criança, o educador, o espaço

escolar e todos atores que compõe este universo. Neste sentido “A escola é um ambiente repleto de cultura, culturas articuladas ao modo de vida, caracterizadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo”. (SILVA, et al, 2018, p. 105).

A criança é imersa neste universo, enquanto se imbuí de conhecimento, estabelece relações mais amplas e fundamentais na sua formação psicossocial. Neste contexto, em que o conhecimento é compartilhado, já que se entende que o ser humano na fase da infância, não é uma tábula rasa a espera de uma gravação, e sim um ser que interage, convive enquanto aprende a ser. Sobre isso, diz Silva e outros (2018, p. 105) “A imersão no contexto escolar propicia diversos olhares, transcendente aos aspectos da visualização material, caracteriza um olhar aprofundado para a realidade, direcionado para o sistema radicular do processo escolar”.

O olhar se expande para além com o auxílio do educador que é parceiro de caminhada, guia a apontar o percurso a ser trilhado. Nessa relação a criança obtém capacidades de aprender como diz Silva e outros (2018, p. 105)

A capacidade de aprender, de construir conhecimentos está baseada na ocorrência diáde da relação sujeito-ambiente, tecidas pelas especificidades individual e coletiva. Dessa forma, a aprendizagem contempla campos intelectuais, articulados a conexões deliberadas pela conjunção dos fatores internos e externos, que correspondem aos elementos da atividade humana, refletidas em questões propostas pela imersão substanciada na compreensão dos mecanismos de funcionamento cognitivo.

E quando a autora aplica os termos capacidade de aprender, implica dizer que o processo de aprendizagem ganha um novo patamar, a passividade do sujeito se transmuta em atividade, porque passa de um processo do mero aprender, absorver, para construir, estabelecer novas correlações e passa para uma produção, ainda que tímida de conhecimento. Isso se verifica nas atividades mais simples de: fazer um desenho a pedido do professor para descrever a família, os amigos e a escola, em que a criança em traços simples traduz sua impressão do mundo da vida.

Até a década de 1980, a Educação infantil era considerada uma etapa fora da educação formal, era uma espécie de preparatório para a escolarização que só iniciaria no Ensino Fundamental, somente com a com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade torna-se a dever do Estado. Adiante, com a Promulgação da Lei de Diretrizes

e Bases de 1996 é que a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, posteriormente em 2006, mudanças foram introduzidas na LDB e a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Como diz a lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 no Art.29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Durante muito tempo, a educação e o cuidado em creches e pré-escola era tido como apenas um local de assistência aos pais que precisavam deixar seus filhos para trabalharem. Montenegro (2001), afirma que com o passar do tempo, esta realidade foi ganhando outra forma, passando a ter uma concepção de prática pedagógica mais integradora, onde o cuidar também estava associado à educação.

Hoje, é possível afirmar que a educação infantil, promove ações de cuidado e de educação de modo indissociável e articulada. Segundo Bujes (2001, p.16).

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar: as crianças desta faixa etária, como sabemos, tem necessidades de atenção, carinho segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente nesta etapa as crianças tomam como contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nela ocorrem.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação básica é o início e o fundamento do processo educacional que deve proporcionar às crianças a ampliação do universo de experiências, consolidando novas aprendizagens.

4 INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A interação, segundo Ferreira (2004, p. 406) é a “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas.”

Segundo Queiroz (2008), o termo interação social é descrito como: ação recíproca, mutuamente orientada, pela qual os indivíduos se associam ou dissociam, aproximam-se ou se afastam.

Diz ainda que interação:

É simultaneamente, forma de aprendizagem infantil e um dos instrumentos didáticos centrais do educador para a promoção do ensino. O profissional necessita propiciar situações que garantam a troca entre as crianças, num ambiente que proporcione a confiança e a autoestima. A interação supõe conflitos, disputas e divergências. As crianças aprendem quando interagem com seus pares.

Vygotsky (1987) propõe que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos é impulsionado fortemente pelas trocas interpessoais estabelecidas nas e pelas interações entre sujeitos que pertencem a um mesmo contexto cultural, no âmbito das quais, pela utilização de “ferramentas” e “signos” culturais, estes sujeitos elaboram e reelaboram o próprio pensamento e o pensamento de seus parceiros.

De acordo com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1987), o sujeito constrói seu conhecimento por meio da interação social, ou seja, os sujeitos são construídos de acordo com aquilo que experimentam e vivenciam.

Antes de iniciar a vida escolar, a criança participa do grupo familiar e de outros grupos ligados à família. Porém é no ambiente da escola que o processo de interação se intensifica. A relação criança-criança, adulto-criança na escola ocorre de maneira diferenciada da relação com os outros grupos, a frequência de encontros faz com que a experiência vivenciada impute à escola espaço legítimo de construção e partilha de conhecimento.

Desta forma, a interação adulto-criança é essencial para o desenvolvimento das crianças, ao observar as interações das crianças com os adultos, é possível identificar, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

4.1 Interações nos documentos norteadores publicados pelo MEC

Com o intuito de melhor compreender qual o papel é atribuído às interações sociais no âmbito da Educação Infantil, realizar-se-á uma breve análise dos principais documentos norteadores acerca do tema. São esses: Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volume 1 e 2) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Referencial Curricular Nacional para Educação infantil é um documento criado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil que se constitui em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para a Educação Infantil, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

No que diz respeito às interações o RCNEI diz que as instituições de Educação Infantil, no papel 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” (RCNEI, 1998, p.31).

Em relação aos Parâmetros Nacionais de Qualidade, inicialmente faz-se necessário apontar a distinção conceitual que deve ser feita entre parâmetros e indicadores. Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida. Indicadores por sua vez presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro BRASIL (2006, p.8).

Logo no primeiro capítulo dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil as interações aparecem segundo a perspectiva de Vygotsky.

um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente [...] a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (VYGOTSKI, apud BRASIL, 2006 p.14)

O documento destaca ainda que nas interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil (BRASIL, 2006 p.14). Daí a importância das brincadeiras em grandes grupos realizadas nas creches e pré-escola, onde a interação adulto-criança e criança-criança ocorre de maneira ampliada gerando grandes possibilidades interativas, principalmente em contexto coletivo de qualidade.

Em seguida, ressalta que antes mesmo de se expressarem por meio da fala, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras linguagens (corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta, entre outras) desde que acompanhadas por adultos ou crianças mais experientes (BRASIL, 2006 p.16).

Nessa perspectiva, o documento diz que:

As iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de umas pelas outras, o que faz com que aprendam a perceber-se e a levar em conta os pontos de vista dos outros, permitindo a circulação das ideias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças. (BRASIL, 2006 p. 16).

Desta forma, é papel do professor de Educação Infantil, propiciar esses momentos, organizando o ambiente e as atividades, mediando sempre as situações do cotidiano de modo a possibilitar essas trocas de maneira a proporcionar de fato o desenvolvimento da criança.

Por sua vez os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador, apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões.

As dimensões destacadas no documento são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Percebe-se que o item 3 diz respeito às interações, cinco indicadores compõem essa dimensão: respeito à dignidade das crianças; respeito ao ritmo das

crianças; respeito à identidade, desejos e interesses das crianças; respeito às ideias, conquistas e produções das crianças; interação entre crianças e crianças.

Ao longo dos dois documentos observou-se a importância das interações sociais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Além dos benefícios do desenvolvimento e da aprendizagem significava do aluno, a instituição que busca conquistar todas as dimensões da interação está contribuindo para elevar o nível de qualidade da sua escola.

Dando continuidade, às interações nos documentos norteadores, destacar-se-á as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As interações sociais estão presentes em todo o texto das DCNEIs, a iniciar pela definição de criança apresentada no art 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

No Art. 8º parágrafo 1º também fala das interações:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010 p. 18).

Observa-se que todos os aspectos relacionados acima, só é possível através das relações de trocas com seus pares, que a interação promove a troca de informações, linguagens e ações, bem como o sentimento de respeito, construção de valores, princípios de colaboração, generosidade e solidariedade.

Em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, é a partir da brincadeira e da interação que ela desenvolve, habilidades e competências necessárias para a

construção do conhecimento. Nos incisos de I a XII estabelecem que devem ser garantidas na Educação Infantil experiências que:

- I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010 p.27).

As instituições de Educação Infantil, devem desenvolver na proposta curricular a integração dessas experiências.

No Art. 10º as interações também aparecem, é abordado que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. O inciso I do Art. 10º estabelece que um dos aspectos para o acompanhamento do trabalho pedagógico é a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; (BRASIL, 2010 p.29).

As Diretrizes Curriculares Nacionais serviram como ponto de partida para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) , e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017 p.07)

A BNCC, estrutura-se de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas em toda a Educação Básica, são três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), onde destacar-se nesse estudo a Educação Infantil que é objeto de estudo desse trabalho.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação básica é o início e o fundamento do processo educacional, segundo a BNCC, na maioria das vezes é a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 36).

Como vimos, os eixos estruturantes dessa prática pedagógica de acordo com as DCNEI, são as interações e a brincadeira, a partir dos eixos estruturantes a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem que devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e desenvolver-se.

São esses os direitos:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos

da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Esses direitos são essenciais para garantir o respeito ao modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, e para segurar que estes direitos serão atendidos, devem ser proporcionados e organizados contextos favoráveis para significação e apropriação da cultura pelas crianças.

Dessa forma, a BNCC tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, propõe uma organização curricular que leva em consideração a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas. São cinco Campos de Experiências: 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.

As experiências que as crianças vivenciam nas instituições de Educação Infantil são proporcionadas por meio da organização de práticas diversificadas e pela interação com colegas, adultos e professores/as que têm o papel de estimular os saberes e fazeres das crianças.

As interações e as brincadeiras na BNCC são os eixos de sustentação de toda a prática pedagógica, as interações com os colegas e demais profissionais da instituição em diferentes contextos e situações favorecem a ampliação do repertório cultural das crianças, potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento nos diversos campo de experiências.

No século XXI, o foco apenas nas competências puramente cognitivas não é suficiente para a formação integral das crianças, por isso a BNCC evidencia as competências sócio emocionais, relacionadas à inteligência emocional no ambiente escolar. Os impactos positivos em várias esferas da vida de uma criança visando desenvolver e nutrir um ambiente de aprendizagem lúdico e favorável ao respeito às diferenças, contribuindo para contemplar os anseios das crianças , ajudando a suprir carências afetivas e promovendo uma cultura de paz .

Segundo CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) organização voltada para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de alunos da educação básica nos EUA, a educação socioemocional refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das competências apresentadas a seguir:

Algumas atitudes são determinantes da segurança, autoconfiança e alegria tão peculiar na infância, e o espaço da creche é fundamental para o exercício da empatia, pois desde cedo as crianças devem buscar compreender emoções e sentimentos e se colocar no lugar do outro.

O professor precisa estar feliz para instaurar a felicidade no contexto infantil, que as crianças vivam cada instante com plenitude, evitando o estresse e a pressão ,afinal ser feliz “aqui e agora”, é estar em paz com o seu corpo, mente e espírito e ser capaz de desenvolver a autoestima a fim de que a criança demonstre gostar de si e estar satisfeito com a apreciação que se faz de si mesmo desenvolve-se de forma livre e feliz.

A ética no meio infantil pode ser visualizada nas fábulas e nos contos, a fim de avaliarem a conduta dos personagens e a sua própria conduta com base nos valores da sociedade e da comunidade em que se vive e o exercício da paciência para suportar situações desagradáveis, injustas ou incômodas sem perder a razão, a concentração e a calma, é também uma virtude que expressa o autocontrole emocional e ajuda a demonstrar confiança e segurança em si mesma tendo a convicção esperançosa de que os resultados desejados serão alcançados.

Desde cedo a responsabilidade em cumprir os seus deveres e obrigações deve ser levado em conta nas atividades propostas e realizada, pois, assumir os atos desde pequeno, tendo ou não decorrências positivas ou negativas

Cabe na formação da pessoa o agir de forma consciente e intencionada; tendo a capacidade e segurança para tomar suas próprias decisões de maneira independente, e autônoma, espontânea e livre, usando seu conhecimento e habilidades para criar novas formas de fazer as atividades ou inventar algo novo a com criatividade.

O autoconhecimento tido na BNCC como um direito de aprendizagem é uma atitude de conhecer-se e ter domínio dos seus próprios pensamentos, frustrações, esperanças, crenças e desejos.

A transformação não se dá apenas nos currículos, mas no cotidiano escolar como um todo, envolvendo as atividades e ações e na relação estabelecida e expressa em atitudes.

5 A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciarmos o contexto deste tema, selecionou-se alguns conceitos norteadores a respeito da afetividade.

A afetividade, segundo Queiroz (2008, p.13), no Dicionário Prático de Pedagogia é: “Conjunto de fenômenos psíquicos, emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de sensações como dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza”.

Na perspectiva walloniana, segundo Dér:

A afetividade é um conjunto amplo, que além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão. [...]. A afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia (2004, p. 61).

De acordo com Antunes (2006, p. 5), a afetividade é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor.

Observa-se que dentro da afetividade encontra-se as emoções, sentimentos e paixões, muitas pessoas falam de afeto, emoção e sentimento como se fossem sinônimos, porém a afetividade engloba todas essas manifestações.

Segundo Galvão, estudioso das contribuições de Henry Wallon no que diz respeito à afetividade, acrescenta e corrobora que:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito abrangente no qual se inserem várias manifestações. Galvão (1995, p.61).

Ainda nessa perspectiva Sabino (2012, p.91) faz uma reconceituação do conceito de afetividade, tomando o entendimento de que emoções e sentimentos são formas expressivas de afetos e que esse compõe a dimensão humana da afetividade.

Os afetos são todas as formas de emoções, sentimentos e paixões, estados de humor... que nos afetam e através dos quais somos afetados no convívio social. Partindo da ideia de que afetividade é tudo o que afeta o ser humano, posso entender que é um componente importante no trato interpessoal, caracterizando as relações humanas como relações essencialmente afetivas. Onde quer que estejamos nos relacionando, os afetos se fazem presentes: na família, na escola, no ambiente de trabalho e lazer, nas vizinhanças. Permeiam todos os espaços sociais. Amor, inveja, tristeza, alegria, solidão, luto, prazer, dor, medo, solidariedade, frustrações, vazio, felicidade, raiva, ternura, humilhação, desprezo, cooperação... São todos afetos. E os experimentamos a todo instante, enquanto estamos vivos.

Em seu livro “A evolução psicológica da criança”, Wallon (2007) evidencia a ligação inseparável entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do indivíduo, afirmando que não existe predomínio do desenvolvimento psíquico sobre o desenvolvimento biológico, mas ação recíproca. Há, portanto, uma incessante ação recíproca do ser vivo e de seu meio

Para Wallon (2007), o ser humano e o meio encontram-se numa relação de transformações recíproca. Ao agir sobre o meio social, o ser humano é capaz de transformá-lo e conseqüentemente se transforma também.

Na Educação Infantil não é diferente, a criança é capaz de se tornar uma pessoa mais autônoma nas resoluções de problemas em sua vida e ser socialmente participativa e comunicativa ao interagir de maneira positiva com o meio que o cerca e podem ser destacadas três componentes da competência emocional, que se encontram associadas com o ajustamento escolar: (1) o conhecimento das emoções – identificar, reconhecer e nomear emoções; diferenciar as próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações de contexto emocional; (2) a regulação das emoções – capacidade de modular a intensidade ou a duração dos estados emocionais; (3) o expressar emoção em situações sociais (Denham, 2007; Miller, Fine, Gouley, Seifer, Dickstein, & Shields, 2006).

As experiências emocionais de recém-nascidos e os bebês ocorrem durante períodos de interação com a mãe ou a cuidadora (como alimentação reconfortante e segura). Os bebês demonstram angústia e choram quando estão com fome, frio, molhado ou de outras maneiras desconfortável e experimentam emoções positivas quando eles são alimentados, acalmados e mantidos.

Durante esse período inicial, as crianças são incapazes de modular a expressão de sentimentos esmagadores, e eles têm capacidade limitada de

controlar suas emoções a serviço de focalizar ou sustentar associações entre emoções positivas e os sentimentos disponíveis de cuidados sensíveis e responsivos fortalecido durante a infância, tanto no comportamento quanto no cérebro arquitetura.

Já as crianças em idade pré-escolar demonstram um conhecimento considerável acerca das causas e consequências das situações emocionais, centrando-se nas qualidades salientes das situações e, nas expressões emocionais dos indivíduos. Na ausência de expressão emocional, as crianças tendem a inferir a emoção a partir da situação (Denham, 1998). Ocorre que se as diversas fontes de informação forem contraditórias, as crianças tendem a orientar-se pelas expressões emocionais estando, porém, a iniciar uma fase em que já reconciliam conjuntos ambivalentes de sinais. Crianças de quatro anos tendem a mencionar apenas fatores situacionais, negligenciando ou não explicitando a experiência mental da pessoa, por exemplo quando está zangado, porque não quer isto e quer outra coisa (Denham, 1998).

Para Denham 1998 as crianças de 4 e 5 anos dependem de suas emergentes capacidades de interpretar suas próprias experiências pessoais e entender o que os outros estão fazendo e pensando, bem como interpretar as nuances de como os outros respondem a elas. e gerenciar seus sentimentos, que é um dos mais desafiadores tarefas da primeira infância

As variações levam a caminhos comportamentais alternativos para crianças pequenas à medida que desenvolvem estratégias individuais para controlar suas emoções durante os anos pré-escolares e além. Eles também apresentam diversos desafios para os pais e outros adultos que deve responder de maneira diferente a diferentes tipos de crianças. Quando se trata de encontrar a “melhor” abordagem para crianças pequenas que são capazes de surpreendentemente profundos e intensos sentimento de tristeza (incluindo depressão) tristeza, ansiedade e raiva (que podem resultar em agressão incontrolável), além de alegria e felicidade pelas quais são melhores. Para algumas crianças, os anos pré-escolares marcam o começo de duradouras dificuldades emocionais e problemas de saúde mental que podem se tornar mais graves do que antes gerações de pais e médicos já suspeitados.

A saúde emocional das crianças pequenas - ou a ausência dela - está intimamente ligada ao social e características emocionais dos ambientes em que

vivem, que incluem não apenas os pais mas também o contexto mais amplo de suas famílias e muitas vezes são ameaçadas por problemas de saúde mental dos pais, abuso de substâncias ou violência familiar com maus tratos extremos e/ou incontroláveis, enfrentam ameaças significativas para o próprio desenvolvimento emocional.

Para os alunos o fato de se sentirem valorizados e respeitados já aumenta a disposição para aprender e cooperar com seus professores e colegas.

Da mesma forma quando acontece o inverso, a criança se sente desmotivada, sente medo o que pode desencadear comportamentos impulsivos, repulsa, indisciplina e o distanciamento entre educador e educando.

Nessa perspectiva, o professor é visto não apenas como transmissor de conhecimento, mas um mediador que participa e interage no processo do desenvolvimento da aplicação da afetividade como ferramenta para a facilitação da aprendizagem.

Há possibilidades de aprendizado diante de como o aluno se sente, da maneira como se relaciona com os colegas e com o professor. O eu, o outro o nós e as interações vão determinar a forma que ele irá interagir com o mundo.

É por meio das interações que a criança se desenvolve ampliando seu repertório de experiências e sensações. Segundo Cacheffo e Garms (2015, p. 25)

A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar

As pesquisas de Wallon (1989), sobre a afetividade trouxeram contribuições para questões relativas à atenção e ao interesse das crianças nas atividades escolares. A afetividade estimula a criança a alcançar seus objetivos e a ter êxito em seu processo de aprendizagem, por isso, deve estar presente em seu cotidiano escolar, pois envolve uma série de fatores essenciais para o desenvolvimento como a atenção, cuidado, carinho e respeito, logo quando existe uma relação de troca, o processo de ensino e aprendizagem será efetivamente produtivo.

6 METODOLOGIA

Para investigar a qualidade das interações afetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Creche, faz-se necessário selecionarmos formas que possam garantir a qualidade da pesquisa. Deste modo, a pesquisa de campo, se apresenta como uma possibilidade de conhecer e analisar a qualidade das interações afetivas, a pesquisa é de abordagem qualitativa, que segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo, das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2002, p. 21-22).

Segundo Cruz Neto (2002, p.52), essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido.

Utilizou-se nesta pesquisa também a observação participante, que segundo Goode e Hatt (1979) é uma forma de captar a realidade empírica, considerada como a mais antiga e ao mesmo tempo a mais moderna das técnicas de pesquisa.

A observação participante tem origem na antropologia e na sociologia e é geralmente utilizada na pesquisa qualitativa para coletas de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades em seus cenários naturais, permitindo examinar a realidade social (HOLLOWAY; WHEELER, 1996).

Visando identificar a percepção dos professores acerca do tema utilizou-se a entrevista semiestruturada, uma vez que a mesma promove a interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central (HAGUETTE, 1997).

Cruz Neto (2002, p.57) afirma que a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores,

enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Utilizou-se também, questionários que é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. E que segundo Gil (2008, p,121),

É uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado

O questionário foi utilizado para conhecer a percepção das professoras sobre o espaço da escola, a rotina da criança e se esses fatores interferem nas interações, brincadeiras e desenvolvimento da criança.

A análise dos dados colhidos nas entrevistas, questionários e na observação participante procedida por meio da análise de conteúdo foi baseada na perspectiva de Bardin (1977), tendo o aporte teórico de Piaget, Vygotsky e Wallon para nortear a análise dos dados e os resultados foram apresentados de forma crítica tendo os documentos do Ministério da Educação como balizadores dessa pesquisa.

Para a coleta de informação, foram utilizados métodos de pesquisa bibliográfica para a elaboração de coleta de dados, usando entrevistas semiestruturadas com auxílio de um gravador de voz, anotações e registros fotográficos, com a finalidade de observar o nível da afetividade no processo de desenvolvimento de crianças em creche.

Foram entregues 5 questionários com questões abertas, que foram devolvidos para análise. Esses docentes foram selecionados por atuarem diretamente no processo de desenvolvimento do aluno.

Os sujeitos da pesquisa foram 4 professoras. Foram analisadas nas entrevistas às concepções de afetividade, interações e fatores que interferem na qualidade das interações bem como no desenvolvimento integral das crianças.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em duas Creches-Escola Comunitárias em São Luís, entre os meses de outubro e novembro de 2019, com a

finalidade de analisar a qualidade das interações afetivas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança

As análises observadas dessa pesquisa, estão direcionadas as creches aqui denominadas de Creche CC e Creche DC, situadas no mesmo bairro.

A Creche CC, atualmente atende 170 crianças de 2 a 5 anos com 9 turmas. A escola apresenta uma boa estrutura para atendimento das crianças em tempo integral, tem um parque para recreação, uma brinquedoteca, uma cantina e banheiros, porém percebeu-se que estes não são adaptados para a faixa etária em questão. O corpo docente é composto por nove professores e nove auxiliares, diretora e uma coordenação pedagógica, além uma secretária e uma auxiliar administrativa.

Na creche DC, também do mesmo bairro atende crianças de 2 a 5 anos com total de 21 criança na Educação Infantil e pré-Escola somente no turno matutino. Observou-se que as instalações da escola não possuem estrutura adequada para atender as crianças e sem condições de espaços para a realização de atividades que favoreçam as interações, pois a área de convivência é muito pequena para acolher as crianças nos horários de recreação coletiva. O quadro de funcionários é composto por quatro professoras, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, um assistente que faz a função de merendeira e zeladora. As aulas são comprometidas pelo espaço estrutural e pela falta de um auxiliar.

No que diz respeito à formação das professoras todas as entrevistadas são licenciadas em Pedagogia conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que diz no seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

7 RESULTADO E ANÁLISES DOS DADOS

Este capítulo, apresenta o resultado da pesquisa realizada durante dois meses em duas creches comunitárias da cidade de São Luís, em duas Creches aqui denominadas CC e DC, onde destacou-se as interações afetivas na prática pedagógica e sua relação com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A Creche DC apresenta uma estrutura frágil sem espaço e sem materiais lúdicos, que influenciam as interações e conseqüentemente o desenvolvimento da criança.

Para Zabalza (1998), os espaços das instituições de Educação Infantil precisam ser amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente, ainda ressalta, a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas, envolvendo grupos de crianças e adultos, ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos sejam o foco da atenção. Nas palavras do autor: O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossíveis (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p. 50).

Segundo Oliveira (2000), o brincar, para a criança, não significa apenas diversão e distração sem fundamento e razão, pois qualifica-se como uma das formas mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, uma vez que o desenvolvimento dá-se por meio de trocas experimentais mútuas (interação) estabelecidas durante toda sua vida, como afirma Vygotsky (1987) que é através da interação que a criança, desenvolve capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a imaginação bem como a afetividade, sociabilidade e criatividade.

A Creche DC, recebe crianças de dois a cinco anos, conta com quatro turmas nomeadas da seguinte maneira: Maternal I (crianças até 2 anos), maternal II (crianças de 3 anos), Infantil I (crianças de 4 anos) e infantil II (crianças de 5 anos). A escola só funciona no período da manhã, as crianças entram às 07:30 da manhã e são liberadas às 11:30. As turmas acompanhadas foram do maternal I e Maternal II.

Durante as observações percebeu-se que algumas vezes a rotina das crianças eram marcadas pelo desgaste nas aulas, as professoras perdiam uma boa parte do tempo tentando acalmar ou repreender as crianças, na tentativa de manter a atenção e realizar as atividades propostas e, que na maioria das vezes, era um desenho para colorir, o que sinaliza indefinição dos eixos estruturantes da Educação Infantil de acordo com as DCNEI, as interações e a brincadeira, que segundo a BNCC, caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017 p. 37) , mesmo assim não se percebeu a vivência das brincadeiras como desencadeadora das experiências nos diversos aspectos do desenvolvimento .

A atenção da criança é estimulada pelas atividades significativas e relacionadas aos interesses da faixa etária e mesmo sem um auxiliar, mesmo sobrecarregadas as mesmas, deveriam aproximar das crianças com gestos de carinho e acolhimento e com atividades lúdicas e interativas e com materiais que despertassem a atenção e o interesse das crianças, evitando um desgaste maior.

O momento em que se percebeu o maior nível de interação das crianças uma com as outras foi na hora do lanche, num momento em que as crianças eram encaminhadas para um pátio pequeno onde era colocado vídeos com músicas infantis para um momento de descontração no intervalo. Nesse espaço, mesmo pequeno, aconteciam também interações e brincadeiras quando se aproximava o horário da saída, quando eram disponibilizados alguns brinquedos meio sucateados , eram distribuídos entre as crianças, que muitas vezes chegavam a disputar o mesmo brinquedo, gerando conflitos. Foi presenciado em um momento, a professora estava sentada preparando uma atividade para o dia seguinte e duas crianças começaram a brigar por conta de um brinquedo. Nesse momento a professora continuou sentada e apenas chamou uma das crianças e pediu para entregar o brinquedo para outra, ambas choravam e não chegavam a um acordo, por fim, uma terceira criança entrou em cena e compartilhou o seu brinquedo com uma das crianças e o conflito cessou.

Percebeu-se naquele momento a falta de habilidade da professora em desenvolver a capacidade de diferenciar e integrar os próprios pontos de vista e os do outro e mediar conflitos entre as crianças. Ao ser questionadas sobre como intermediar os conflitos a professora mencionou que conversava com as crianças, e que, porém, naquele dado momento o tempo e os afazeres fizeram com que o

momento passasse despercebido.

Nas pesquisas realizadas por Robert Selman (1980) ele apresenta uma teoria explicativa sobre a evolução das estratégias de resolução de conflitos nas crianças por meio do desenvolvimento do pensamento moral, quando ocorre a adoção da perspectiva do outro, ou seja, a capacidade de diferenciar e integrar os próprios pontos de vista e os do outro. Isso envolve entender a relação entre pensamentos, sentimentos e desejos – do outro e de si. E trata-se de uma habilidade que mesmo aos seis anos de idade ainda não está plenamente desenvolvida, pois as crianças se utilizam das chamadas estratégias de nível zero, devido ao acentuado grau de egocentrismo, ela sempre age na tentativa de satisfazer os próprios desejos.

Portanto, para as crianças pequenas, o conflito é visto não como uma discordância de perspectivas, mas uma situação em que a vontade do outro se torna um obstáculo para que ela faça o que deseja. Essas estratégias se dividem em dois tipos: não-interação (fugir, afastar, esconder) ou intervenção física direta (lutar, agarrar, gritar, agredir).

No caso da escola o meio encontrado pelas crianças foi a luta, o agarrar o brinquedo e a agressão, pois ainda falta estratégias voltadas para o diálogo, a empatia e a tolerância, pois a intervenção do professor se dá na hora do conflito, mas também deve estar presente de maneira indireta em outras atividades, utilizando as dramatizações, as histórias, os fantoches onde pode recriar cenas de conflitos vividas pelas crianças para buscar atitudes em que outros papéis são assumidos pelas crianças, fazendo com que elas percebam além dos próprios sentimentos e possam refletir sobre suas atitudes.

Muitas vezes, os adultos se negam a enfrentar um conflito de maneira assertiva, optando pelo silêncio, pela cara emburrada, ou, pelo famoso bico e essas estratégias não favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois são estratégias de nível zero usadas pelos adultos..

Na escola DC, observou-se a demonstração de afeto entre as crianças e a professora do maternal II, no momento da acolhida pela manhã, principalmente na volta do fim de semana, (segunda-feira), quando a professora organizava as crianças em círculo (momento chamado de rodinha) e perguntava como foi o fim de semana e cada criança ia respondendo da sua maneira, uns com alegria e brilho olhos e dessa forma iam ampliando o vocabulário e a linguagem oral ia evoluindo e

o desenvolvimento acontecendo. Nessa turma, o relacionamento das crianças com seus pares e com a professora era melhor em relação a outra turma acompanhada.

Quanto às interações por meio das brincadeiras livres e em grandes grupos, com crianças de outras turmas percebeu-se que não ocorriam por conta do espaço inadequado e da falta de brinquedos apropriados para trabalhar a coletividade.

Esse fator acaba interferindo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pois a criança tem direitos de aprender com alegria, de Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se para um pleno desenvolvimento e aprendizagem BNCC (BRASIL 2017, p 38):.

De acordo com os estudos de (Denham, 1998), as diversas fontes de informações e interações adulto-criança e criança-criança tendem a orientar-se pelas expressões emocionais visíveis nas atitudes permeadas pelo afeto, que podem exercer influências positivas ou negativas nas decisões das crianças. É comprovado que os vínculos afetivos no início da vida tem uma importância acentuada, visto que a criança em desenvolvimento desde a gestação, apresenta uma estruturação funcional, emocional e os comportamentos futuros dependerão significativamente das características dos vínculos que estabelecem com o seu entorno, mais especificamente, com seus pais e profissionais de Creches ou cuidadores.

Na Creche-Escola CC, são atendidas crianças de 2 a 5 anos, porém observei que haviam crianças menores de 2 anos, e justificaram que era para atender às mães que precisavam trabalhar.

As turmas são nomeadas da seguinte maneira: creche I (crianças até 2 anos), creche II (crianças até 3 anos), pré I (crianças até 4 anos) e pré II (crianças até 5 anos). As turmas acompanhadas foram da creche I e da creche II.

Ao observar a estrutura da escola percebeu-se que a mesma possui um espaço amplo para atendimento das crianças, com salas que comportam as crianças confortavelmente, possui recurso midiático, uma televisão em cada turma com acesso à internet, que veiculam programas infantis, desenhos, e clipes de músicas infantis.

Essa Creche dispõe de um parque com pula-pula, escorregador e balanço, que são utilizadas uma vez na semana pelas crianças. Esses fatores favorecem a interação criança-criança e adultos-criança, bem como favorecem o

desenvolvimento corporal, a coordenação, concentração e motricidade. A grande maioria dos funcionários da creche, mantém uma interação com vínculos afetivos claramente expressos nas atitudes observadas.

Observou-se o apego das crianças com a professora e também com os demais funcionários, pela qualidade das interações no olhar, no falar e nos sorrisos, essa observação vai ao encontro da teoria walloniana que afirma que o eu e o outro e as interações vão determinar a personalidade do indivíduo e a maneira como ele irá interagir com o mundo.

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela a própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159)

O afeto é visto como um comprometimento do educador, que vai muito além da amizade e do carinho. O educador deve prezar pelo seu fazer docente, realizando-o de forma eficaz, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral do aluno.

A creche CC, funciona em tempo integral, pela manhã as crianças realizavam variadas atividades, com aulas e brincadeiras, na parte da tarde as crianças tomam banho, almoçam, dormem, acordam, lancham, e são arrumadas para irem para casa, enquanto esperam, disponibilizam programas infantis, música e brinquedos e nestes momentos de interação com seus pares as crianças assistem e outros brincam com descontração e alegria. Dessa forma, o direito de brincar é assegurado e as práticas afetivas no ambiente da sala de aula são observados.

Para preservar a identidade das entrevistadas utilizar-se-á Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4. Utilizando a nomenclatura P1, P2, P3 e P4.

A professora P1 é licenciada em Pedagogia com 3 anos de atuação na Educação infantil, a professora P2 também da mesma escola está apenas 1 ano na Educação Infantil, a professora P3 está há 20 anos na Educação Infantil e a professora P4 está a 5 anos na Educação Infantil.

Ao abordar questões sobre as interações afetivas, todas as professoras foram unânimes em afirmar que a afetividade é imprescindível no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e que a afetividade no ambiente

escolar favorece o ensino-aprendizagem, uma vez que o professor comprometido com a educação não apenas transmite conhecimento, mas também escuta seus alunos, promovendo, assim, uma relação de troca. Quando essa relação é fundamentada no afeto, no diálogo e na confiança, torna-se fonte de crescimento e realização para alunos e professores.

Ao serem questionadas sobre qual a concepção que tinham sobre afetividade, as respostas foram as seguintes:

P1 “A afetividade é relacionar-se com sentimento de cuidado, carinho, ternura, sem afeto a convivência torna-se difícil, a criança assimila melhor quando ela percebe que o professor demonstra gostar dela”

P2 “A afetividade é essencial para criança principalmente na etapa da educação infantil que é quando ela está formando suas bases, sua personalidade e o afeto vai contribuir positivamente ou negativamente vai depender da relação que a criança vai tendo com todos da escola e na sua família”

P3 “Quem trabalha na Educação Infantil, tem que ter consciência que o afeto é essencial para que a criança cresça em todos os sentidos. A crianças aprende mais quando é tratada com afeto.

P4 “A afetividade para mim é o cuidar, por que tem dias que deixamos de lado tudo, por que a única coisa que a criança quer é colo, atenção e carinho. Isso para mim é afetividade.

Na fala das professoras percebe-se que todas detém um conceito de afetividade e de sua importância para o desenvolvimento da criança.

A afetividade tem um papel determinante no processo de aprendizagem das crianças, porque está presente em todas as áreas da vida, influenciando o desenvolvimento cognitivo. A afetividade fomenta a criança a revelar os seus sentimentos em relação às outras pessoas e objetos, contribui para que professores e alunos criem laços de amizade entre eles. As relações e laços criados pela afetividade não são baseados somente em sentimentos, mas também em atitudes.

De acordo com Leite e Tassoni:

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões. (LEITE E TASSONI, s/d, p.20)

Na segunda pergunta as professoras foram questionadas como demonstravam afetividade no dia-a-dia com as crianças, obtive as seguintes respostas:

P1 “Quando eu faço o acolhimento delas, sempre chamo a atenção de todas, converso com todas, tenho um olhar para cada uma, chamando o nome de cada uma, tentando interagir com todas, mesmo no coletivo, tendo esse olhar de dar importância para cada uma”.

P2 “As recebo pela manhã sempre com um bom dia, um beijo e um abraço, na rodinha é dada a oportunidade para as crianças falarem sobre o dia anterior, e desta forma percebo que elas se sentem importantes, cuidada, tratadas com afetividade.

P3 “Na acolhida sempre presto atenção em cada criança, tem dias que de cara percebo logo que a criança não está bem, nesse momento tenho uma atenção especial e individual para essa criança, isso tudo é demonstração de afeto.

P4 “A todo momento é necessária a demonstração de afeto, no momento da chegada, com aquela criança que chora e não quer ficar na escola, passando confiança para a ela, mostrando que ela vai ter carinho, atenção e cuidado até o momento da saída. A criança necessita se sentir segura, confiar na professora.

Nas respostas, observa-se que as professoras destacam o cuidar, nas relações com as crianças, o cuidar e o educar está descrito na BNCC como indissociáveis do processo educativo. A educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de educação infantil (Kuhlman, 1998).

De acordo com o RCNEI:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p.25).

Para educar crianças, é necessário que o professor crie situações significativas de aprendizagem, que a criança no ambiente escolar se sinta amado, respeitado, ações que envolvem o cuidado. Para assim alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas. É importante que a formação da criança seja vista como um ato contínuo, sempre sujeito a novas

inserções, a novos recursos, a novas tentativas.

Quando questionadas sobre quais fatores que interferem na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança as respostas foram as seguintes:

P1 “Os problemas que as crianças trazem de casa, a falta de acompanhamento dos pais, por que a escola faz sua parte, mas a família muitas das vezes desconstroem o que se conquista na escola”

P2 “As crianças absorvem muita coisa vivida na escola e na família, a criança é como uma esponjinha absorvendo tudo que acontece. Então os acontecimentos do cotidiano da criança interferem na aprendizagem, de forma positiva ou de forma negativa. Vai depender do ambiente que ela vive”

P3 “A falta de acompanhamento da família, a falta de parceria escola e família”

P4 “A falta de atenção dos pais, que muitas das vezes trabalham muito, não tendo quase contato com a criança, isso interfere drasticamente no comportamento da criança na escola, daí o papel do professor em amenizar essa situação, oferecendo para essa criança um espaço de amor.

O professor não pode desconsiderar a bagagem emocional dos seus alunos, muitas crianças tem a escola como ponto de apoio de cuidado e atenção.

Nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, uma das condições propostas é o expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BNCC, 2017)

Desta forma, a escola deve contribuir para amenizar os conflitos vividos por essas crianças nos diversos ambientes que a criança participa.

A última pergunta foi sobre a importância das interações das crianças com seus pares e com seus professores. Sobre esse questionamento as professoras responderam que:

P1 “A criança que mais interage com colegas e professores aprende mais, a gente nota a diferença da criança que participa de modo ativo nas aulas para as crianças que não querem participar.

P2 “Interagir é importante, tanto para as crianças se conhecerem mais, quanto para o professor conhecer seu aluno e saber das suas particularidades.

P3 “A criança quando interage com os coleguinhas e com os professores está aprendendo e ensinando também e nós professores também aprendemos com elas a cada dia.

P4 “A interação aproxima o aluno, tanto dos outros alunos quanto do

professor que acaba desempenhando seu papel de forma significativa”.

Diante das respostas das professoras observou-se a importância das interações na Educação Infantil. As interações que são um dos eixos estruturantes dessa etapa da educação básica, devem estar presentes como forma de promover a troca de informações, linguagens e ações, bem como o sentimento de respeito, construção de valores, princípios de colaboração, generosidade e solidariedade.

Em consonância, Vygotsky (1991) destaca a importância das interações sociais, como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Embora as respostas das entrevistas sejam significativas, percebe-se que na prática as colocações não são efetivas.

As observações das atividades das crianças em sala eram enfadonhas e as crianças ficavam dispersivas o que levava as professoras a passar grande parte do tempo, tentando acalmar ou repreender as crianças, na tentativa de mantê-los em atividade. Em contrapartida, foram percebidos que nas brincadeiras, no lanche e na espera aos pais, nas conversas, resultavam em muitas risadas.

Diante dos aspectos observados em relação a imperícia ou falta de habilidades dos professores em lidar com as emoções e auxiliar as crianças a lidarem com seus sentimentos, em vez de simplesmente reprimi-los levando as famílias a reforçarem determinadas práticas educativas e fazê-las conscientes dos problemas implicados em outro tipo de práticas educativas, pois cada vez mais torna-se necessário que a família e a escola mantenham canais de comunicação e relações de confiança mútua e compreensão (Vila, 2000).

Há indicadores de que as professoras desconheciam que a afetividade evolui, isto é, à medida que as crianças se desenvolvem cognitivamente, tornam-se mais exigentes em relação às necessidades afetivas. Por conseguinte, transmitir afeição, amor, inclui não apenas as ações de abraçar ou beijar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança pelos desempenhos. Não se verificou, no período das observações, que as professoras conversassem com as crianças a respeito de seus trabalhos escolares, elogiassem seus avanços e estimulassem os que não realizavam as atividades, propondo conversas e escuta sobre as atitudes diárias em relação ao respeito e a alegria de estar ali com os colegas.

Ainda deixou evidenciado pouca habilidade dos professores em

administrar imprevisíveis crises emocionais (raiva, agressões verbal e física) pois denotavam muito estresse na condução das soluções dos conflitos.

Segundo Goleman, as crianças, em geral, revelam-se atualmente mais nervosas, irritadas, mal-humoradas, deprimidas, solitárias, impulsivas e desobedientes (Goleman, 2011).

Está comprovado pela ciência que a criança aprende por meio da interação e de relacionamentos significativos, nos quais ela recebe afeto e estabelece vínculo com outra criança, com outro adulto e consigo mesma.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e constatações acerca das interações adulto-criança em contextos escolares, especialmente, em creches, verifica-se que o cérebro das crianças de até 3 anos se desenvolve pela interação entre elas e os adultos, por meio de trocas afetivas presentes nas vocalizações, gestos ou palavras, interagindo pela emissão de sons ou de gestos e expressões faciais, os adultos precisam mostrar que estão atentos para devolvê-la, com sons, gestos, palavras e expressões faciais, como se estivessem respondendo a eles.

As brincadeiras mesmo sem brinquedos, pode ser realizada por meio do faz-de-conta ou do uso de materiais diversos, como caixas, latas, garrafas de plástico etc, desde que haja alguém interagindo e proporcionando ótimos momentos de interação com a criança, daí a importância das atividades lúdicas, não apenas por serem prazerosas, mas também porque são importantes ao seu desenvolvimento, uma vez que estimulam a criança a olhar, perceber, se posicionar, escutar, imaginar, enfim, sentir-se estimulada a realizar outras operações cognitivas, físicas, sociais e emocionais.

A pesquisa realizada em duas Creches Comunitárias que lutam pela garantia de espaço e atendimento às crianças de 0 a 3 anos, mesmo recebendo crianças a partir de 2 anos de idade, mostrou algumas fragilidades em relação às interações afetivas o que vem demonstrar a necessidade dos Cursos de formação inicial explorarem as competências sócio emocionais nas disciplinas de Psicologia do desenvolvimento ou Psicologia da aprendizagem, dando mais atenção a faixa etária que frequenta a Creche e também pontua a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores, uma vez que as Creches são conveniadas com a Prefeitura Municipal mas não participam dos eventos de formação continuada que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

A reclamação sobre a falta de espaço e de brinquedos é recorrente, pois as crianças precisam de espaço favorável ao deslocamento e a realização de brincadeiras que estimulem as capacidades corporais de lateralidade, coordenação motora, expressividade e relações de respeito às regras das brincadeiras e de atenção e acolhimento, bem como do diálogo sobre atitudes desagregadoras ou conflituosas que desde cedo precisam ser trabalhadas, usando a escuta e a análise

das situações com amorosidade .

Diante de tudo que foi exposto nessa pesquisa, verificasse a relevância do tema nas atuais discussões acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando as interações afetivas como um dos principais fatores para que a criança se desenvolva de forma integral, tão fundamental nos dias de hoje, para que ela seja capaz de se relacionar consigo e com o outro no ambiente escolar e também na sua vida, se tornando um ser que se socializa, que interage de forma positiva buscando contribuir na sociedade a qual está inserido.

REFERÊNCIAS

- AINSWORTH, M. D. S.; BELL, S. M.; STAYTON, D. J. **A ligação filho-mãe e o desenvolvimento social: a “socialização” como um produto da resposta recíproca a sinais.** In: RICHARDS, M.P.M. (Orgs.). *A integração da criança no mundo social.* Lisboa: Livros Horizonte, 1974; 1983. p. 129-171.
- ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza.** Londrina: Maxiprint, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981. Tradução de Dora Flaksman.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BOWLBY. **Apego.** São Paulo: Martins Fontes, 1969; 1984. Trilogia Apego e Perda, v. 1.
- BOWLBY, J. **Loss: sadness and depression.** Middlesex: Penguin Books, 1969; 1980. Attachment and loss, v. 3.
- BRASIL. Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF.
- _____. BRASIL. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: out. 2019.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> / Acesso em: out. 2019.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. Ecological systems theory. **Annals of Child Development,** Greenwich, CT, JAI Press, n.6, p. 187-249, 1989.
- BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist,** Washington, DC: American Psychological Association, n.32, p. 513-531, 1977.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis Elise. (Orgs.). **Educação Infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 13 – 22.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, número especial 1, p. 17-33, jan.2015. Disponível: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814/2915>. Acesso: out/2019.

CRUZ NETO, Otavio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

DENHAM, S. (1998). **Desenvolvimento emocional em crianças pequenas**. Nova Iorque: Guilford. 12. Harris, P.L. (1989).

Dér, L. C. S. (2004). **A constituição da pessoa: a dimensão afetiva**. In A. A. Mahoney, & L. Almeida (Orgs.), A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon (pp. 61-75). São Paulo: Edições Loyola.

FERNANDES, Rogério KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, A. B. H. (2004). **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. rev. amp. Curitiba: Positivo.

GALVÃO, I. Henri Wallon: **Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. (2011). **Inteligência emocional, a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1975.

HADDAD, L. (1997). **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**. 327f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOLLOWAY, I.; WHELLER, S. **Qualitative research for nurses**. Great Britain: Blackwell Scienc, 1996.

KRAMER, Sonia (Org). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14.ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em out/2019.

MILLER, A. L., Fine, S. E., Gouley, K. K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields A. (2006). **Demonstrar e contar sobre emoções**: inter-relações entre facetas de competência emocional e associações com ajuste em sala de aula em pré-escolares Head Start. *Cognição e Emoção*, 20, 1170-1192.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo, EDUC, 2001.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares** 9° ed. São Paulo-Cortez Editora, 2010.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo : Rideel, 2008.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A Formação Social da Mente** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1987.

VILA, I. (2000). **Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas**. *Revista Ibero-Americana*, 22, 41-60

SANTOS, Heloísa Cardoso Varão. **Fatores de risco em creches: representações sociais sobre os riscos no desenvolvimento da criança.** 1 ed. São Paulo: Dialogar, 2018.

SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding.* New York: Academic, 1980.

SILVA, D.N, *et al.* **Processo de ensino-aprendizagem na infância:** interface entre a a psicopedagogia e a contextualização. REVASF, Petrolina-PE, vol.8, n.15, p. 94-109. Jan./abr., 2018. ISSN: 2177-8183.

SOUZA, Lilian de. **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013. 280p.

TASSONI, E. C. M. (2000) **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP.

TUDJE, J. (1990) Vygotsky, **The zone of proximal development, and peer collaboration: implications for classroom practice.** In: L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Applications of Sociocultural Psychology.* New York: Cambridge University Press.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento da criança.** São Paulo: Manole, 1989.

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

WALLON, Henry (1973/1975). **A psicologia genética.** Trad. Ana Ra. In. *Psicologia e educação da infância.* Lisboa: Estampa (coletânea).

ZABALZA , Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. A relação professor/criança
2. O ambiente é propício às brincadeiras e trocas afetivas
3. A afetividade demonstrada na escola (direção, professores e demais funcionários).
4. As contribuições das interações afetivas para o desenvolvimento socioemocional.
5. A rotina da escola favorece as interações
6. Aspectos que interferem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

CURSO DE PEDAGOGIA

ORIENTADOR: PROFA. Ma. HELOÍSA CARDOSO VARÃO SANTOS

ORIENTANDA: AURINA PONTES SILVA FERNANDES

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES(AS)

1. Qual a formação?
2. Quanto tempo leciona na educação infantil?
3. O que você entende por afetividade?
4. Como você demonstra afetividade pelas crianças na sua rotina?
5. Que aspectos você considera importante no processo de desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos?
6. Qual a importância das interações criança-criança e adultos-criança?
7. Na sua opinião que fatores interferem na qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA
ORIENTADOR: PROFA. Ma. HELOÍSA CARDOSO VARÃO SANTOS
ORIENTANDA: AURINA PONTES SILVA FERNANDES

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1. O espaço da sua escola permite:

- Permite que a criança interaja com as outras crianças
- Exerça de forma autônoma o direito de brincar
- Permite a ação independente e a construção de conhecimentos
- Por ser pequeno não permite brincadeiras livres
- Não temos espaço adequado para as brincadeiras

2. A rotina da criança na creche comporta:

- Trabalho individual e atividade em pequenos grupos
- Trabalho em grandes grupos
- Brincadeiras que potencializam as interações
- Atividades com apoio do professor
- Atividades formadoras de hábitos de higiene e cuidado
- Não há brincadeiras na rotina.