

AFETIVIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR NA ESCOLA DA INFÂNCIA

AFFECTIVENESS IN THE PRACTICE OF THE TEACHER IN THE CHILDHOOD SCHOOL

Denise D' Auria-Tardeli

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (São Paulo/Brasil).
Professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Metodista de São Paulo (São Bernardo do Campo/Brasil).
E-mail: denisetardeli@gmail.com

Vanessa Takigami Alves

Mestra em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (São Bernardo do Campo/Brasil).
Professora efetiva na Rede de Ensino Básico de São Bernardo do Campo (São Bernardo do Campo/Brasil).
E-mail: vanessa.takigami@gmail.com

Recebido em: 12 de setembro de 2021
Aprovado em: 7 de novembro de 2021
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RPR | a. 19 | n. 1 | p. 55-78 | jan./abr. 2022
DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.2749>

RESUMO

Esta pesquisa de caráter qualitativo aborda o conceito da afetividade na prática pedagógica do professor da educação infantil, buscando entender os vínculos que são estabelecidos na relação didática-pedagógica cotidiana no ambiente escolar. Para isso, três unidades de ensino da rede municipal de São Bernardo do Campo, SP, localizadas em pontos geográficos relevantes da cidade, foram selecionadas para a realização de entrevistas com o corpo docente dessas escolas e análise dos projetos político-pedagógicos. O problema de pesquisa se configura na compreensão da afetividade na prática diária dos docentes, embasado nas teorias de Edward John Bowlby, Henri Wallon e Jean Piaget, além dos documentos oficiais do Ministério da Educação para a infância. Os resultados apontam a importância da afetividade na formação humana, nos relacionamentos interpessoais e no impacto à construção respeitosa entre adultos e crianças, contudo, identificada como um aspecto “natural” ao processo de desenvolvimento, sem ênfase à inserção curricular ou metodológica, ou estabelecida como um procedimento a ser planejado e organizado pelo educador e acompanhado pelo gestor das escolas de educação infantil.

Palavras-chave: Afetividade. Infância. Prática docente.

ABSTRACT

This qualitative research approaches the concept of affectivity in the pedagogical practice of early childhood education teacher, seeking to understand the links that are established in the daily didactic-pedagogical relationship in the school environment. To this end, three educational units from the municipal network of São Bernardo do Campo, SP, located in relevant geographic points in the city, were selected for interviews with the teaching staff of these schools and analysis of political-pedagogical projects. The research problem is configured in the understanding of affectivity in the daily practice of the teachers based on the theories of Edward John Bowlby, Henri Wallon and Jean Piaget, in addition to the official documents of the Ministry of Education for children. The results point to the importance of affectivity in human formation, in interpersonal relationships and in the impact of respectful construction between adults and children, however, identified as a “natural” aspect to the development process, without emphasis on curricular or methodological insertion, or established as a procedure to be planned and organized by the educator and monitored by the manager of early childhood education schools.

Keywords: Affectivity. Childhood. Teaching practice.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação infantil, segundo Kuhlmann Jr. (2015), relaciona-se com as questões da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e da história das demais instituições educacionais, marcada pela ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII. O autor afirma que a história da assistência, da família e da educação estão entrelaçadas na história da infância. A percepção da infância inicia-se, assim, com a assistência frente à pobreza e ao abandono de crianças.

No Brasil, surge um jardim de infância¹ particular no Rio de Janeiro, em 1875, e em São Paulo, em 1877, ambos exclusivos à elite da época, nascendo em 1879 a primeira creche popular no Rio de Janeiro (KUHLMANN JR., 2015). Ainda na década de 1950, segundo Oliveira (2011), as creches eram planejadas como instituições de saúde, tinham em sua rotina atividades que envolviam triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, além da preocupação com os cuidados e higiene, valorizando pouco o contexto educacional, intelectual e afetivo das crianças. Com isso, as creches surgem no país atendendo a um apelo do mundo industrializado e urbano, como local de guarda e cuidado para que a mão de obra feminina pudesse ser utilizada no desenvolvimento econômico, sempre atrelando a industrialização ao progresso e a um valor a ser perseguido.

Contudo, o atendimento às crianças da primeira infância em instituições caminhou avançando ao direito à educação infantil, que na legislação brasileira foi uma conquista considerada bastante recente, fruto de muita mobilização social e, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito da criança de zero a seis anos de frequentar a creche e a pré-escola foi garantido. A partir daí, podemos considerar declaradas, pela primeira vez na Constituição brasileira, as creches como um direito público.

De modo a problematizar esse nível educacional, esta pesquisa tem como objetivo discutir a afetividade na prática pedagógica da educação infantil, buscando responder como o professor compreende esse conceito. Para tal, a investigação se deu no município de São Bernardo do Campo, SP, onde a criação das creches e pré-escolas também assumiu a função estritamente de assistência, no sentido de suprir necessidades e carências, quer seja por uma condição de ausência da família, quer seja pelo fato de as mães assumirem um posto no mundo do trabalho. Em São Bernardo do Campo, a demanda na criação das creches surgiu quando essa cidade já se constituía como um município de potência industrial, e nesse ponto é inaugurado o atendimento à criança na idade pré-escolar, a primeira pré-escola, em 1960 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 1979, p. 6). A partir daí, as propostas curriculares se ampliaram e se beneficiaram com enfoques teóricos que pensavam a educação da criança pequena com um outro olhar.

¹ Esse nome foi dado por Friedrich Froebel, grande influenciador da pedagogia mundial.

A trajetória histórica da criança no Brasil ilustra o quão recentemente ela passou a ser vista como merecedora de atenção, cuidados e respeito. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB – número 9394/96 regulamentou e reafirmou o direito à educação garantida pela Constituição Federal, e, a partir dessa data, alguns documentos foram elaborados para o atendimento da educação infantil: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI, 1998 – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, 2009.

Com o RCNEI (BRASIL, 1998), o perfil do professor polivalente reflete a sua prática e demanda uma formação profissional adequada, reafirmando que o desenvolvimento infantil acontece nas interações sociais e na ampliação dos laços afetivos estabelecidos com as outras crianças e com os adultos, conforme aponta o documento:

A orientação para o outro, além de lhes garantir acesso a um grande conjunto de informações que este outro lhes proporciona, evidencia uma característica básica do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos (BRASIL, 1998, p. 17).

A citação evidencia a importância das ligações afetivas destacando os sentimentos, afirmando que a capacidade de estabelecer vínculos é característica própria dos seres humanos. Assim, o documento considera que é a criação de um clima de “segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados de forma sincera, clara e afetiva dão o tom de qualidade da interação entre adultos e crianças” (BRASIL, 1998, p. 49).

Neste trabalho, tomamos a palavra *afeto*, originária do latim *affectus*, cujo significado é estar inclinado. Vem da raiz *afficere*, que significa influir sobre fazer algo a alguém. Trata-se de um conceito abstrato que envolve as relações interpessoais e pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

As DCNEI também sinalizam a importância de garantir às crianças experiências que as possibilitem compartilhar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, ampliando seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (BRASIL, 2009).

Nesse ponto se fazem necessárias algumas explicações sobre afetividade, fundamentadas em autores proeminentes, como Bowlby, Wallon e Piaget. Iniciando com Bowlby (1984), que desenvolveu a chamada Teoria do Apego, o autor indica a necessidade de um relacionamento caloroso, íntimo e estável com a criança/bebê, e afirma que as primeiras experiências da vida têm um impacto duradouro no desenvolvimento, mostrando que o afeto é essencial, principalmente na infância. Essa teoria é recorrente nos estudos de muitos educadores que buscam compreender as relações do apego no papel do professor como consequência no desenvolvimento das crianças.

Mesmo sendo temporário, o período de permanência na escola é representativo para as crianças e considerável para a sua formação. Os vínculos de apego são aspectos constituídos pela relação constante e de dependência, segundo Bowlby (1984), devido às necessidades básicas das crianças para a sobrevivência. Quanto mais tempo esse vínculo perdurar, mais interferirá na sua formação, e assim, essa criança estará mais apta a criar laços afetivos essenciais com essas outras pessoas que substituem os cuidados maternos.

Para o bebê, comportamento de apego é caso de sobrevivência, uma vez que ele depende do outro para ter suas necessidades básicas atendidas, além das emocionais. Segundo Bowlby (1984), apego e comportamento de apego são conceitos relacionados, porém, diferenciados.

Apego significa uma disposição forte em buscar e manter proximidade com alguém específico; o apego é contínuo e modifica-se apenas com o passar do tempo (um longo tempo) e é independente da situação. Comportamento de apego são as atitudes que uma criança tem para aproximar-se ou manter a proximidade com alguém, por exemplo, chorar, agarrar, protestar; tais comportamentos são situacionais, fazendo-se presentes ou não, dependendo da situação (BOWLBY, 1984, p. 296).

Esse conceito do autor é importante para entendermos a diferença entre apego e comportamento de apego, pois o segundo deverá ser desenvolvido pela criança a seus educadores, na ausência da figura materna, e aí entra o papel da escola: garantir essa construção, pois, do contrário, podem ocorrer danos emocionais à formação emocional das crianças.

Considerando que nos constituímos por meio das relações, e que a escola é um lugar potente dessas ações, salientamos o conceito de Bowlby (1982) de que somos humanizados pelo vínculo, que precisa ser estável, duradouro, honesto e afetivo. Desse modo, cada indivíduo forma um “projeto” interno a partir das primeiras experiências com as figuras de apego, sem, contudo, ignorar que a qualidade do investimento na relação de apego é mais influente do que a quantidade de tempo.

Com suas explicações sobre afetividade, Wallon (1989), em sua teoria da psicologia genética, contribui de maneira significativa na educação de crianças pequenas, afirmando que as relações afetivas estabelecidas desde a primeira infância são determinantes na construção da identidade e do caráter da criança, sendo ela um sujeito integral, e não pode, portanto, ser separado o seu desenvolvimento intelectual do afetivo. Sintetizando a tese do autor, o indivíduo é um ser psicológico completo, que integra aspectos afetivos, cognitivos e motores, sendo o ser humano um ser indissociável do biológico e do social.

Wallon (1989) relaciona a afetividade numa dependência fundamental com a organização dos espaços para que as emoções se manifestem, no sentido de que o gesto e o movimento comunicam esses

sentimentos. Portanto, quanto mais possibilidade da qualidade nesses gestos e movimentos, maior a probabilidade de a criança se expressar na sua essência. Assim sendo, o professor tem um importante compromisso na organização dos espaços escolares e na escolha dos materiais e mobiliários disponíveis, para que os movimentos das crianças não fiquem restritos e elas possam se expressar mais livremente.

A importância da afetividade no desenvolvimento humano, segundo Wallon (1989), baseia-se, portanto, na afirmação de que o indivíduo, desde o seu nascimento, é envolvido pela afetividade, que desempenha um papel fundamental em sua evolução e no estabelecimento de boas relações sociais. Inicia-se com o nascimento e é resultado da interação entre o orgânico e o social, em duas fases:

[...] uma basicamente orgânica (que caracteriza os primórdios da afetividade) e outra fase em que a afetividade adquire conotações psicológicas (a fase relativa às circunstâncias morais). [...] Nessa segunda fase, doravante identificada como afetividade moral, a interferência orgânica está presente, porém não é a mais fundamental (ALMEIDA, 2008, p. 33).

As emoções têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que a criança exterioriza seus desejos e suas vontades, mas que somente serão consideradas no trabalho do professor se houver a sua disponibilidade de acolhê-las e de interpretá-las, o que seria pouco provável no modelo de ensino tradicional que oferece uma relação passiva de transmissão de conhecimento.

Outro conceito em sintonia com essa ideia de Wallon é a teoria de Piaget (1983), que apesar de não apresentar o foco na afetividade, concebe-a implicitamente como um determinante para a construção dos conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo, como também para o desenvolvimento psicológico integral.

Piaget (1976) conceitua a afetividade em alguns estágios de desenvolvimento, afirmando que a afetividade e a inteligência são indissociáveis e complementares de toda a conduta humana, apesar de reconhecer as diferenças entre elas. Isso significa que a criança não age afetivamente sem operar com o cognitivo, e o contrário também. Com isso, Piaget (1978) justifica que a afetividade interfere na inteligência, não a ponto de ser responsável por modificar as suas estruturas, mas como um condutor para a sua concretude. O primeiro estágio, sensório-motor, relaciona a proximidade das emoções com o sistema fisiológico das atitudes ou posturas, correspondendo aos impulsos instintivos elementares ligados à alimentação. A atividade depende da ação e não ainda da consciência das relações mantidas com as outras pessoas, pois a criança se interessa essencialmente pelo seu corpo e ações, sem a consciência pessoal. No segundo estágio, o pré-operatório, apresentado por Piaget (1976) como percepções e hábitos, a afetividade, como na inteligência sensório-motora, ainda está ligada à modalidade da atividade

propriamente dita. Com o desenvolvimento da inteligência e com a consequente elaboração de um universo exterior, aparece um terceiro nível de afetividade, caracterizado pela objetivação de sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não apenas a do Eu. Quando surge a linguagem, que se relaciona aos aspectos afetivo e intelectual, segundo Piaget (1976), a criança é capaz de reconstruir seus atos passados sob formas de narrativas e de antecipar ações futuras por meio da representação verbal. Esse momento marca então possíveis trocas entre as pessoas, desenvolve os sentimentos interindividuais, simpatias e antipatias, e uma afetividade que se organiza de maneira mais estável que anteriormente, em que o mundo social e o das representações interiores se apresentam para a criança. Esse início de socialização da criança tem importância para a inteligência e para o pensamento, mas também grande repercussão na vida afetiva.

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (PIAGET, 1983, p. 129).

Concluindo com as concepções piagetianas, entendendo a afetividade como motivadora para a aprendizagem infantil, evidencia-se a função da escola e do professor na promoção de situações afetivas a fim de que a criança busque soluções para suas indagações, ou até que tenha os seus próprios questionamentos.

As teorias de Bowlby, Wallon e Piaget consideram a afetividade e a inteligência em funcionamento conjunto e complementar. Para esses autores, a afetividade é parte integrante do processo de aprendizagem da criança, e os documentos oficiais da educação infantil, como já mencionados anteriormente, indicam a necessidade de considerar as ações afetivas no cotidiano escolar. É necessário, portanto, que as escolas de educação infantil possibilitem condições, oportunidades e tempos a fim de que as crianças possam efetivar as suas experiências, colocando-as no centro de suas ações, para que isso não fique somente na idealização do currículo. Os objetivos da educação devem visar a formação integral do indivíduo, nos seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais. A primeira infância constitui-se como etapa privilegiada da construção das estruturas básicas do pensamento e da elaboração da identidade social e pessoal (PIAGET, 1978), sendo a escola um lugar com potencial para atingir essas finalidades. Torna-se, portanto, relevante a contribuição desta pesquisa para a prática do professor.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo geral investigar como o professor da educação infantil compreende a afetividade na prática pedagógica. Com isso, temos o desdobramento dos objetivos específicos, a saber: i) identificar as situações nas quais o professor planeja as suas ações com a intencionalidade da afetividade como prática pedagógica para a constituição do sujeito direcionado à aprendizagem; ii) comparar a relação teoria e prática a partir da concepção pedagógica apresentada nos projetos pedagógicos com a compreensão do professor; e iii) indicar percursos metodológicos que qualifiquem a prática pedagógica.

Ao nos depararmos com o tema da afetividade, parece que ele está relacionado ao senso comum e ao sentido do “politicamente correto”, que se apresenta na formação humana como uma orientação à afetividade nos relacionamentos sociais. Contudo, o que se vê no campo educacional nos currículos e nos programas de formação de professores é que são poucos os argumentos associados às práticas pedagógicas, especialmente em relação ao quanto isso pode reverberar na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

A partir de uma busca nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e no *Scientific Eletronic Library Online* – Scielo, no período de 2012 a 2019, na área de educação, foram encontradas três produções somente com a temática da afetividade na educação infantil: a pesquisa de Pigatto (2016), apresentando como universo uma escola de educação infantil da rede municipal de Santa Maria-RS, teve o objetivo de compreender como os professores percebem os vínculos afetivos entre si como fatores para a ampliação dos conhecimentos e na autotransformação dos docentes; Peixoto (2015), que pesquisou a afetividade como um fator o qual precisa ser conhecido e estudado com seriedade e afinco, assim como o aspecto cognitivo, devendo estar presente nas discussões dos processos formativos e nas práticas da educação infantil; e Goelzer (2014), que investigou como os adultos que atuavam na unidade de educação infantil compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas e suas implicações na educação infantil. Essas discussões impulsionaram a pesquisa e o seguinte problema que constitui o eixo central da investigação: *como a afetividade é compreendida na prática pedagógica cotidiana?*

Como hipótese, percebe-se que o professor tem o reconhecimento da necessidade da afetividade em sua prática, pela compreensão do que nos constitui ao longo da vida para vivermos em sociedade. Ser afetivo está atrelado a uma situação de convívio coletivo, de estabelecer relações saudáveis, o que pode impulsionar uma interação profícua reconhecida por Bowlby (1984) como uma condição essencial

para a formação da personalidade do sujeito ao longo da vida, porém, acreditamos que essa relação não é refletida à luz da ciência. Entendemos que a afetividade pode ser compreendida na prática pedagógica cotidiana com atividades que envolvam os sentimentos da criança e as atitudes do professor, que acolhem esses sentimentos a partir da escuta, observação e mediação cuidadosa.

Para a investigação, foi lançada uma questão que relacionou a compreensão do professor sobre afetividade em sua própria prática pedagógica: *Como você, professor de educação infantil, compreende a afetividade em sua prática pedagógica cotidiana?* O convite para a participação da pesquisa foi feito a todos os professores de três escolas² dentre as 54 da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, SP, selecionadas por serem localizadas em bairros distintos na cidade, e por entendermos que elas podem apresentar diferentes percursos e concepções, mesmo norteadas por documentos orientadores legais da prefeitura pela regionalidade que ocupam. Foi selecionada uma escola de um bairro central do município, com professores que têm mais tempo de serviço na escola, outra de um bairro mais afastado, que apresenta maior rotatividade de profissionais, e ainda, outra escola mais distante, com a peculiaridade de ter acesso difícil, o que pode comprometer o tempo de permanência dos professores nessa instituição. Essas três escolas somam um total de 1.355 crianças entre 4 e 6 anos e 62 professores.

A rede de ensino de São Bernardo do Campo possui uma jornada formativa e em horário de trabalho significativo, sendo três horas de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) semanal, mais cinco horas de HTP (hora de trabalho pedagógico), igualmente semanal, na pré-escola. Há ainda a jornada de HTPL (hora de trabalho pedagógico livre) de duas horas semanais para a carga horária de trinta horas. Sendo assim, quatro horas de regência diárias, compondo vinte horas semanais, para dez horas de estudo e/ou preparo de aula. Um terço da jornada de trabalho em estudo, pesquisa, planejamento e formação.

A pergunta feita aos docentes foi impressa em folha sulfite, entregue em data agendada³ nas próprias escolas e respondida de forma livre e espontânea pelas professoras no local. Esses sujeitos de pesquisa concordaram ainda em responder a um questionário de perfil elaborado pela plataforma *Google Forms*, preservando o anonimato, mas com o devido consentimento de participação na pesquisa. O total de aceites foi de 23 professores que responderam à pesquisa. A apuração dos dados do questionário de perfil está registrada abaixo:

- idade entre 30 e 52 anos – todas mulheres;
- 78% possui titulação em nível de especialização, 17% de graduação e as demais possuem mestrado;

² As escolas selecionadas são intituladas neste artigo como escola Alpha, Beta e Gamma.

³ Essa coleta foi realizada antes da pandemia.

- 14% dos participantes é professor de 4 a 6 anos, 58% atua na docência entre 7 e 25 anos, 26% atua entre 26 e 35 anos e 2% atua há mais de 36 anos;
- 38% declararam atuar há 1 ano na escola; 14% entre 2 e 3 anos; 24% entre 4 e 6 anos; e 24% entre 7 e 25 anos na escola pesquisada.

Outro instrumento utilizado para a investigação foi o Projeto Político Pedagógico de 2019 das três escolas pesquisadas, correspondendo às ações de 2020, buscando verificar a concepção sobre a afetividade na formação do sujeito e utilizando como complemento para uma análise relacionada com as respostas da pergunta aplicada às professoras. O PPP é um documento que define as diretrizes, metas e métodos para que a instituição de ensino consiga atingir os objetivos a que se propõe. Vale dizer que é um norteador para as ações a serem desenvolvidas na escola. Ele deve demonstrar a cultura e a identidade da instituição, seus valores e princípios. Embora se baseiem em normas gerais da educação, cada unidade escolar tem suas necessidades e princípios específicos, assim como o percurso de construção de estudo, pesquisa e participação que possibilita a identidade específica a cada escola.

Foram selecionados oito itens do PPP das escolas:

- *concepção pedagógica* – em que a escola assume a linha teórica e concepção de criança, aprendizagem e professor; indica que a escola deve oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; a convivência entre crianças e adultos é reconhecida no propósito da política da escola;

- *organização do currículo* – elementos norteadores do processo de aprendizagem;

- *formação de professores* – escolha da escola para o atendimento das crianças;

- *criança* – concepções;

- *brincadeira* – como aparece a atividade lúdica;

- *mediação* – atitude do professor diante das experiências de aprendizagem;

- *aprendizagem* – concepções;

- *registro do professor* – instrumento balizador do docente para a aprendizagem.

A escolha desses itens para as análises se basearam na compreensão de que são reveladores para o problema de pesquisa, pois anunciam quais as linhas teóricas que orientam a prática do professor e se esses são coerentes com as ações adotadas. E o último item, o registro, tornou-se revelador porque trouxe uma contribuição a mais para o olhar da prática, além de ser um aliado à observação do professor, reverberando para o planejamento e contribuindo para a qualificação da prática do docente.

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, por meio de práticas

planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. A Revisão da DCNEI (BRASIL, 2009) define currículo como o conjunto de práticas que possibilita aos professores elaborarem seus planejamentos com base nas experiências e nos interesses das crianças, tendo em vista as relações, as brincadeiras e a promoção das culturas infantis. Significa que um currículo da educação infantil que promova aprendizagem da criança na sua integridade é aquele que a considera na sua inteireza, quer dizer, em ações diversas a todo o tempo, valorizando os modos peculiares de cada criança, para que elas possam conhecer a si mesmas, aos outros e ao mundo. Isso justifica a utilização dos PPPs das três escolas para as análises.

3 RESULTADOS E ANÁLISES

3.1 SOBRE A PERGUNTA ABERTA

O material coletado a partir da questão aberta realizada aos professores foi analisado sob três categorias: concepção de currículo, concepção de prática pedagógica e conceito de afetividade e sua relação com a prática. Ao propor que cada professor escreva sobre o seu entendimento de prática pedagógica significa considerar o percurso construído de conhecimento ao longo de sua formação, sendo inevitável trazer seus pensamentos de acordo com a história de suas aprendizagens.

As professoras⁴ participantes da pesquisa demonstraram, em suas respostas, compreenderem a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, porém, ao considerarem as categorias apresentadas, observando que cada professora tem a sua trajetória pessoal e profissional construída de forma particular, as suas concepções de educação apresentaram variações.

Para a primeira categoria – *Concepção de Currículo* –, apenas *uma* professora relaciona a afetividade como prática pedagógica no contexto de organização do currículo, indicando que a afetividade se constitui com a aprendizagem, que é adquirida a partir das experiências vivenciadas pela criança. Na fala dessa professora: “Atualmente, a afetividade está lado a lado com a aprendizagem da criança [...]. Na escola não podemos apenas observar o seu desenvolvimento cognitivo, é preciso observar o todo [...]. Propiciar situações/momentos em que a criança socialize suas emoções, que tenha espaço para ser ela mesma [...]” (professora K., 49 anos).

As demais professoras também consideram a afetividade como essencial, mas não relacionam a orientação curricular com a prática pedagógica desse comportamento. As afirmações giram em torno da

⁴ Trataremos sempre no substantivo feminino, pois as respondentes da pesquisa foram todas mulheres.

importância da afetividade para o desenvolvimento humano, como exemplo: “Acredito na importância do afeto no processo de construção do conhecimento e na relação professor-criança, melhorando e influenciando na autoestima e melhorando na aprendizagem [...]” (professora B., 32 anos).

Na segunda categoria – *Concepção de Prática Pedagógica* –, a análise aponta somente para 11 professoras que reconhecem a afetividade na prática pedagógica como atribuição do professor. As demais relatam que a afetividade é uma atitude que todos devem ter com as pessoas, seja professor ou qualquer outro profissional. Ou seja, mais da metade das entrevistadas (12 docentes) não relacionam a especificidade da atribuição de ser professor como formador da criança em sua aprendizagem, embora reconheçam que a relação afetiva contribua para isso. Nas falas de algumas professoras, “uma prática pedagógica é extremamente importante para o desenvolvimento pleno do sujeito” (professora P., 35 anos); “[...] a questão da afetividade é imprescindível no exercício da prática pedagógica [...]” (professora Q., 42 anos); “Uma prática pedagógica afetiva é extremamente importante para o desenvolvimento pleno do sujeito [...]” (professora E., 47 anos); “[...] a afetividade é uma ferramenta essencial à prática pedagógica [...]” (professora H., 44 anos); “[...] A afetividade é uma ferramenta fundamental no processo educativo, influenciando diretamente no cognitivo do educando e contribuindo para uma aprendizagem de qualidade” (professora M., 42 anos).

E na terceira categoria – *Conceito de afetividade* –, seis professoras relacionam esse sentimento como algo natural na atitude das pessoas, mas falam também sobre ele como outro aspecto denotado também das respostas. Nas falas das professoras: “[...] compreendendo a afetividade como algo próprio da ‘pessoa humana’. Somos seres afetivos [...]” (professora A., 52 anos); “[...] compreendo que a afetividade perpassa por todas as relações humanas [...]” (professora L., 30 anos); “[...] sabemos que o afeto é parte da vida e responsável por gerar sentimentos como autoestima, respeito, confiança, segurança e bem-estar [...]” (professora P., 44 anos); “[...] concebemos a afetividade como um princípio indelével da raça humana [...]” (professora Q., 37 anos).

Outras nove professoras reconhecem que as relações oportunizam a construção da afetividade, mas exemplificam-na como a forma de tratar o outro, dar carinho ou atenção, como primeira explicação, sem desconsiderar os outros aspectos também registrados aqui. Nas falas das professoras, “[...] toda relação é irrigada com afeto, sendo esse o elemento fundamental das relações humanas [...]” (professora N., 31 anos); “[...] todo relacionamento se baseia em afetividade, as emoções permeiam toda a vida dos seres humanos e as marcas deixadas pelo professor na criança são profundas [...]” (professora M., 38 anos); “[...] o afeto aproxima o aluno do professor, e esse vínculo é muito importante na adaptação da criança [...]” (professora J., 46 anos).

As demais professoras, oito delas, trazem o conceito de afetividade associado ao processo de aprendizagem da criança, como nas falas delas próprias: “[...] a meu ver, a afetividade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem [...]” (professora D., 46 anos); “[...] toda aprendizagem está diretamente ligada ao afeto, pois a proximidade do aluno-professor-família gera um ambiente escolar mais humano e acolhedor [...]” (professora H., 39 anos).

De modo geral, as professoras entrevistadas parecem não se darem conta de que o envolvimento do educador é de grande importância, pois essa participação com as crianças é o que permitirá compreender as possibilidades para o planejamento, que só será possível a partir da presença do educador em todos os momentos, ampliando desafios para a aprendizagem que estão relacionados com a constituição do vínculo afetivo e do apego.

Essa presença constante possibilita os avanços das crianças e cria ambientes seguros e estáveis, permitindo a elas experimentarem vivências e ampliarem os seus desafios, adquirindo assim novos conhecimentos. Seja pelo apego, ou comportamento afetivo, é importante considerar que o vínculo constitui um processo contínuo, que não acontece da noite para o dia, e que se estabelece ao longo de todo o desenvolvimento da primeira infância. A imagem interna, instaurada com os cuidadores primários – família e escola –, é considerada a base para todos os relacionamentos íntimos futuros. Sua influência aparece já nas primeiras interações com as outras pessoas, e se expressa nos padrões de apego e de vinculação que o indivíduo apresentará em suas relações interpessoais significativas (BRETHERTON; MUNHOLLAND, 1999).

3.2 SOBRE OS CURRÍCULOS

Em relação às unidades escolares mencionadas, procurou-se identificar pontos que anunciam a afetividade como prática pedagógica do professor, ou pontos divergentes, para considerarmos uma relação com o questionário respondido pelas professoras. Para preservar a identidade das escolas investigadas, elas são denominadas como “Alpha”, “Beta” e “Gamma”.

- a. *Escola “Alpha”*: as considerações a seguir foram retiradas do PPP da escola “Alpha” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019a), das páginas 27, 28, 30, 50, 53 e 82.
 - **Concepção pedagógica**: o documento da escola indica que o ambiente escolar é um espaço e uma articulação de saberes e possibilidades, de relação social e intervenção humana, sendo um local privilegiado de aquisição e construção de conhecimento, de formação cidadã e exercício de direitos, ao passo que é nesse espaço que as crianças são incentivadas a se respeitarem com um compromisso de convivência democrática.

- Organização do currículo: neste item, o PPP da escola “Alpha” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019a) orienta para a prática pedagógica, tendo as interações e brincadeiras como eixos norteadores. O trabalho dos professores é organizado por campos de experiência, com o desafio de sair das “gavetas” impostas pelas áreas de conhecimento, e com isso reconhecerem a necessidade de foco no protagonismo da criança, ampliando o seu universo, conhecimentos e habilidades. Os professores são promotores das garantias das crianças conhecerem a si e ao mundo, promovendo espaços de escuta e de fala.
- Formação de professores: o PPP da escola “Alpha” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019a) afirma a importância da formação continuada do professor em serviço, como uma forma de promover uma educação de qualidade, atendendo às reais necessidades das crianças.
- Criança: apresenta-a como um sujeito de direitos e ser humano em desenvolvimento, que aprende essencialmente por meio das brincadeiras, na interação com os colegas e com os adultos com quem convive e se relaciona. Considera que as crianças necessitam de maior mediação para se apropriarem da cultura, das linguagens e dos conhecimentos que os ajudarão a se relacionarem e a conviverem com autonomia no mundo e com as pessoas.
- Brincadeira: é a atividade principal por meio da qual as crianças aprendem, bem como uma forma de interação e socialização. A brincadeira integra o conjunto de experiências das crianças, expressando situações imaginárias, criativas, compartilhando momentos com outras pessoas e demonstrando a sua individualidade.
- Mediação: o PPP da escola “Alpha” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019a) assume a relação educador-criança com os entes mediadores, estimulando a criatividade e as curiosidades naturais da criança na busca e na construção do conhecimento, organizando diferentes ambientes onde haja momentos para propor e realizar escolhas, favorecendo uma relação em que a afetividade, o respeito mútuo e a confiança prevaleçam, proporcionando assim a troca de ideias, os conhecimentos prévios e o atendimento das necessidades individuais e coletivas.
- Aprendizagem: no documento há a afirmação de que toda criança é capaz de aprender. Entendem que o processo de aprendizagem envolve aspectos físicos, afetivos, emocionais e cognitivos. Declaram ainda que a interação das crianças com seu grupo, com as outras crianças e com os adultos ocorre constantemente em todos os momentos da rotina escolar, e assim elas assimilam os conteúdos próprios da educação infantil, e aprendem a ser e a conviver em grupo.

- Registro do professor: a escola compreende que o registro assume a função de construir observáveis que contribuam para o reconhecimento das necessidades das crianças, estabelecendo objetivos e estratégias para a aprendizagem. Atrélam o registro com as funções de observação, planejamento e avaliação.
- b. *Escola "Beta"*: as considerações foram retiradas do PPP da escola "Beta" (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019b), das páginas 21, 27, 51, 53, 78 e 87.
 - Concepção pedagógica: está fundamentada na Pedagogia da Participação (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), que considera os saberes das crianças e suas reais capacidades, sem impor o adulto como centro de transmissão de conhecimentos. Esse conceito de participação reitera a criança como protagonista de suas ações, respeita as suas escolhas e realiza os seus planejamentos para atender a demanda da diversidade existente, considerando cada uma no contexto coletivo.
 - Organização do currículo: busca dar enfoque às aprendizagens das crianças em detrimento ao ensino já estruturado e organizado no início do ano pelos professores. A organização do trabalho pedagógico é feita por campos de experiências com o desafio de pensar a prática pedagógica sem as "gavetas" das áreas do conhecimento. A proposta curricular procura ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças.
 - Formação de professores: a qualificação do professor é oportunizada segundo o PPP da escola "Beta" (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019b) nas relações dos saberes com as vivências que são igualmente dos professores e não só das crianças.
 - Criança: a escola assume o conceito de crianças como seres humanos no início da vida social que necessitam de mediação do outro para que se apropriem da cultura, das linguagens e dos conhecimentos, bem como que convivam com autonomia.
 - Brincadeira: é descrita como atividade parte do PPP e que não deve ser utilizada só como recreação. A brincadeira é expressão infantil, típica da vida humana.
 - Mediação: nos momentos de planejamento, ouviram todas as turmas e propuseram vários projetos. Ocorreu de maneira processual, iniciando as mudanças ao ouvir as crianças em alguns momentos de suas rotinas, sempre procurando considerá-las protagonistas.
 - Aprendizagem: registraram no PPP da escola "Beta" (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019b) que foram vários os espaços em que as crianças fizeram aprendizados, como nas brincadeiras, momentos de histórias, atividades com materiais variados, e, principalmente, nos momentos em que tomaram decisões, opinaram e até orientaram umas às outras.

- Registro do professor: a escola destacou esse item por reconhecer a sua importância na elaboração do planejamento, dos relatórios das crianças e dos pais. Houve ainda a inclusão nos registros dos resultados das rodas de conversas com os alunos, falas das crianças e fotos. O objetivo dos registros no trabalho pedagógico é o de conhecer e acompanhar os avanços e as dificuldades dos alunos mediante as propostas do professor, junto com a observação, que possibilita a avaliação e o diagnóstico do conhecimento.
- c. *Escola "Gamma"*: as considerações a seguir foram retiradas do PPP da escola "Gamma" (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019c), das páginas 16, 17, 22, 72, 80, 81, 89, 98, 102 e 133.
 - Concepção pedagógica: a escola segue a Proposta Curricular da Rede Municipal de SBC (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2007), as Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Com base nesses documentos, declara que seu papel é o de promover o desenvolvimento global da criança, planejando de maneira intencional as situações que favoreçam a interação com o meio, com os bens culturais e com os outros, a fim de que ampliem seus conhecimentos e desenvolvam suas potencialidades corporais, cognitivas, sociais, estéticas e afetivas. Os princípios da concepção pedagógica giram em torno da autonomia, da cooperação e do respeito à diversidade, e as crianças são incentivadas a fazer escolhas, a resolver conflitos e a aprender a conviver, colaborando umas com as outras.
 - Organização do currículo: destaca as práticas pedagógicas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), sobre a importância da formação da criança protagonista como sujeito integral nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e intelectuais.
 - Formação de professores: é composta por uma diversidade de necessidades, desde o seu desejo, conhecimento, realidade, processo percorrido e foco, que são as necessidades formativas do grupo.
 - Criança: protagonista como sujeito integral nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e intelectuais. Desenvolve-se a partir das interações sociais.
 - Brincadeira: apresenta uma prática denominada Atividade Diferenciada, que consiste em uma brincadeira dirigida que ocorre durante a segunda refeição do dia, planejada pelo professor com atividades que contemplam um determinado grupo. Pode ser um jogo, ou um exercício de linguagem escrita, ou linguagem oral, leituras ou livros.

- **Mediação:** apresenta a perspectiva da interação social que deve priorizar a cultura e a atividade mediada por professores como determinantes nas aprendizagens e no desenvolvimento do trabalho escolar. Prioriza a organização do tempo e do espaço didático que deve contemplar momentos de brincadeiras, atividades de cuidados, bem como os momentos de aprendizagem orientada.
- **Aprendizagem:** identificam a brincadeira permeando todo o trabalho pedagógico e as atividades lúdicas privilegiadas, pois entendem ser fundamentais para o desenvolvimento infantil, ou seja, que as crianças aprendem brincando. Se bem organizadas e produzidas em ambientes estimulantes, as atividades lúdicas possibilitam aprendizagens capazes de desenvolver integralmente as crianças nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.
- **Registro do professor:** o PPP da escola "Gamma" (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2019c) reconhece que o registro é um instrumento significativo o qual sistematiza as informações elencadas a partir da observação, e é por meio dele que o educador reúne elementos para subsidiar sua prática pedagógica, já que o registro é o resgate da memória recente, tornando o professor o autor da própria prática, além de servir para planejamento e avaliação do desenvolvimento da criança.

Quadro 1 – Pontos destacados em cada categoria apresentada dos PPPs

	Categorias de análise	Item apresentado pela escola Alpha	Item apresentado pela escola Beta	Item apresentado pela escola Gamma
a	Concepção pedagógica	concepção	concepção	concepção
b	Organização curricular	currículo	currículo	eixos curriculares
c	Formação de professores	projeto de formação	formação	formação
d	Criança	criança	concepção de criança	sem explicação clara
e	Brincadeira	atividades de brincadeira	atividades de brincadeira	rotina
f	Mediação	relação educador-criança	planejamento	rotina
g	Aprendizagem	aprendizagem	avaliação	aprendizagem
h	Registro	instrumentos metodológicos	documentação pedagógica	instrumentos metodológicos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No geral, foi percebido que as três escolas indicam os documentos que regem as normas da educação infantil, porém, é possível observar práticas distintas embora sejam da mesma rede de ensino. Um documento básico nas concepções pedagógicas das três escolas é a BNCC (BRASIL, 2018), que fundamenta o que os estudantes precisam aprender e não em como ensinar, além de estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos possam desenvolver. As escolas reconhecem os campos de experiências na adoção da prática pedagógica, mas reiteram a incompatibilidade dos conteúdos com a transmissão de conhecimentos.

Observou-se ainda que as três escolas trazem a afetividade como um elemento da prática do professor, ainda que não muito bem articulada de maneira mais efetiva nos PPPs, e muitas vezes os conceitos podem até parecer superficiais. As escolas apresentam esses momentos de troca afetiva, por exemplo, nas rodas de conversa que se constituem parte da rotina dos professores, quando se exercitam as capacidades e os valores das crianças, tais como, a escuta e a atenção, a concentração, a tolerância, a socialização do pensamento e o respeito ao outro. Tais atividades promovem o conhecimento de si e do outro, e ampliam as possibilidades de comunicação e expressão nos diversos contextos comunicativos, e sem dúvida, estabelecem trocas afetivas. Porém, as instituições não evidenciam essas práticas como momentos de desenvolvimento e vínculo afetivo.

As escolas parecem desconsiderar que as possibilidades de comunicação e expressão em vários momentos do processo escolar não teriam a mesma potencialidade afetiva, mas se considerarmos que a criança está em constante comunicação por meio de suas diversas formas de expressão, a observação e a escuta atenta do professor se fazem necessárias ao longo da rotina para que essas experiências sejam reconhecidas.

O que aparece também nos PPPs das três escolas é a indicação do processo de educar na educação infantil com situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada para contribuir com o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros. Ao considerar as crianças capazes de suas escolhas, as escolas as colocam como autônomas em suas decisões, o que pressupõe criar condições seguras à medida que a segurança afetiva se desenvolva com o olhar atento do educador na atividade livre, pois ao oferecer essas possibilidades de escolha e decisão, cria-se a condição de uma construção de identidade, integridade e autoestima (SOARES, 2017).

4 CONCLUSÕES

As análises das escolas e o questionário indicam o reconhecimento da afetividade na prática pedagógica por parte da equipe escolar ao assumirem a criança como protagonista das suas experiências,

sendo necessário um professor atento às suas necessidades e curiosidades a partir de uma observação cuidadosa e presença efetiva. Vale ressaltar que, ao considerar a afetividade na prática pedagógica, não se deve confundir afetividade com amor e carinho, mas as raízes biológicas e a sua função social, das coisas que nos afetam, como o olhar do outro, o objeto que chama a atenção, e também por elementos internos, como as lembranças. A afetividade é, portanto, a capacidade de sermos afetados de forma positiva ou negativa e, retomando Piaget (1983), a relação com o meio pode interferir no desenvolvimento humano, sendo a escola um lugar no qual essas interações e ambientes podem ser organizados de forma a provocar ações que promovam aprendizados.

Outro ponto verificado é o de que a concepção adotada pelas três escolas reconhece que uma ação não é puramente intelectual, nem puramente afetiva, mas as duas estão relacionadas, apresentando, em comum, uma atenção para a organização dos espaços que possibilitam a atividade lúdica, do faz de conta das crianças, e que convidam para a brincadeira com os pares. Tanto nos PPPs quanto nas respostas do questionário, esta investigação indica que as brincadeiras e as interações como eixos do processo pedagógico na escola são procedimentos ativos por parte de quem aprende, sendo percebidos ao reconhecerem a criança com necessidades de autonomia para as escolhas de seus pares e brincadeiras, assim como a organização de seus tempos, tornando-se sujeitos do processo.

Embora haja o reconhecimento de que as brincadeiras das crianças sejam livres para que as aprendizagens possam ser mais oportunizadas, as escolas indicam com ênfase a presença do professor. E quando essa presença se constituir com o olhar atento e cuidadoso, com a cumplicidade nas descobertas das crianças, podemos considerar Wallon (1979), ao afirmar que a inteligência surge de dentro da afetividade.

As análises apontam que as práticas pedagógicas acolhem as necessidades das crianças por suas maneiras de se comunicarem, pela expressão emocional, que é também uma linguagem, sendo a sua função fundamentalmente social (VYGOSTSKY, 2007). As concepções adotadas pelas escolas colocam a figura do professor como mediador das relações entre criança, espaço, materiais e a forma como o professor atua nessa mediação, conforme afirma Bowlby (1998): “[...] um forte vínculo emocional e físico de um cuidador primário em nossos primeiros anos de vida é crítico para o nosso desenvolvimento. Se a nossa ligação é forte e estamos firmemente ligados, então nos sentiremos seguros para explorar o mundo” (p. 76).

As contribuições teóricas de Bowlby (1984), Piaget (1978) e Wallon (1979) consideram a afetividade parte integrante no processo de aprendizagem das crianças, portanto, o professor precisa criar condições

favoráveis para as suas experiências. Queremos sugerir aqui o Diário de Bordo⁵, um recurso reconhecido no processo de desenvolvimento e aprendizagem que, ao ser utilizado pelo professor, revela para ele próprio a possibilidade de avaliar as coerências de sua prática com os conceitos que abarcam a afetividade.

As escolas analisadas apresentam alguns aspectos sobre o registro, reconhecendo inclusive que esse instrumento contribuiu para a observação, avaliação e planejamento do professor, porém, nenhuma indica que o registro deva ser diário, ou que haja relação desses registros com a melhoria da prática efetiva do docente.

Bowlby (1984) aponta que as atitudes do professor de aproximação, de sua predisposição, bem como o acolhimento das necessidades das crianças, estabelecerão o comportamento de apego da criança com o professor e a escrita reflexiva possibilita avaliar esse fazer. Assim, o Diário de Bordo qualifica as ações do docente, inclusive para considerar a afetividade como elemento de sua prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as discussões aqui apresentadas, verifica-se que a hipótese inicial foi confirmada, pois identificamos que os professores não dão a importância devida ao papel da afetividade, não veem a necessidade do afeto e não entendem que é função da escola trabalhar também a afetividade. Quanto ao primeiro objetivo da pesquisa, verificou-se ainda que os professores não destacam que o conhecimento afetivo deva ser intencional no planejamento do professor, embora reconheçam a sua importância para os relacionamentos.

Detalhando melhor, as respostas ao questionário confirmam o reconhecimento da necessidade de afetividade, porém, observa-se que o conceito ocupa uma posição junto com a formação pessoal e não profissional, ao constatar nos relatos que as atitudes afetivas causam impactos ao desenvolvimento da criança. As entrevistas apontam que a afetividade tem sua importância na formação do indivíduo, é relativa às relações interpessoais, à convivência respeitosa e à construção social, pertence à construção natural das pessoas, mas não é essencial ao desenvolvimento escolar.

Constatou-se, também, que o professor de educação infantil não tem claro o seu papel na construção do conhecimento científico da criança, e a afetividade pode ocorrer naturalmente nos bons tratos e convívio no ambiente escolar.

⁵ O Diário de Bordo é, segundo Alcântara (2015), um instrumento de reflexão das pessoas implicadas na sua escrita e que se preocupam em compreender o seu fazer docente.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa, as análises demonstram que não constam os documentos nas concepções pedagógicas dos currículos que norteariam a escola da infância para a prática afetiva como formadora do sujeito. Talvez um dos aspectos mencionados que se pode identificar como um dos mais importantes princípios da afetividade aparece como premissa da liberdade e dos ideais de solidariedade humana, fundamentados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

As escolas reconhecem a afetividade como prática pedagógica do professor, como um conhecimento que o professor precisa ter, como profissional da educação, especialmente para a criança pequena, mas não na rotina escolar, na organização dos ambientes, na administração do tempo ou no planejamento diário.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo da pesquisa, enfatiza-se a utilização do Diário de Bordo como recurso metodológico, embora as escolas não façam nenhuma orientação didática para o uso desse apontamento diário, ou do papel do coordenador como interlocutor desse instrumento, ainda que reconheçam o registro do professor como ferramenta que reverbera a observação, a avaliação e o planejamento.

Entendemos que a utilização do Diário de Bordo, considerando ser um registro reflexivo das ações do cotidiano, pode contribuir para que o professor reconheça a afetividade em sua prática, porém, distinguindo o que é papel do social, para a intencionalidade da prática pedagógica do professor, a fim de contribuir para a finalidade da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Como se observou, os resultados da pesquisa não são promissores no sentido de estabelecer um currículo que priorize a afetividade. Ressaltamos, porém, que a afetividade é imperativa no ambiente pré-escolar, ainda mais se for considerado que esse nível constitui a base da estrutura do sistema educacional, pois na medida em que a criança se sente respeitada pelos professores e gestores, aumenta o seu interesse em aprender e a sua motivação para frequentar a escola. O corpo docente da educação infantil deve infundir no seu trabalho pedagógico muito carinho e ternura, pois só assim conseguirá um bom ajustamento emocional e boas relações sociais, tanto com os seus pares como com toda a comunidade escolar (VILLALOBOS GONZALEZ, 2014).

Os docentes devem estabelecer empatia com cada aluno, e conhecer sua situação familiar com o propósito de criar em suas salas de aula um ambiente propício à solidariedade, condição muito importante na etapa em que estão em formação os valores e atitudes de cada criança. Destaca Malaguzzi (1999), “[...] o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade” (p. 77).

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, C. R. **Diário de bordo**: uma construção colaborativa rumo à Pedagogia Cultural. São Paulo: PUC, 2015.
- ALMEIDA, A. R. S. **A vida afetiva da criança**. Maceió: Edufal, 2008.
- BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- BOWLBY, J. **Apego e Perda**: apego. São Paulo: Martins Fontes, 1984, v. 1.
- BOWLBY, J. **Apego e Perda**: tristeza e depressão. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wr-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- BRETHERTON, I.; MUNHOLLAND, K. A. Internal working models in attachment relationships: a construct revisited. In: CASSIDY, J.; SHAVER, P. (orgs). **Handbook of attachment**: theory, research and clinical applications. London: The Guildford Press, 1999, p. 89-114.
- FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (orgs). **Pedagogia da infância**: dialogando com o passado e construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GOELZER, J. **O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil**: as “pessoas grandes” dizendo sua palavra. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7137/GOELZER%2C%20JULIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2021.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MALAGUZZI, L. História das ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 59-104.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em pauta**: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8516/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na educação infantil**: desafios na auto(trans)formação permanente de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7289/PIGATTO%2C%20CAROLINA%20ZASSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **A Pré-Escola em São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: SEC, 1979.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Proposta Curricular**. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Seção de Educação Infantil. **Projeto Político Pedagógico 2019**: EMEB Fernando Pessoa. São Bernardo do Campo, 2019a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Seção de Educação Infantil.

Projeto Político Pedagógico 2019: EMEB Professora Ivaneide Nogueira. São Bernardo do Campo, 2019b.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação, Seção de Educação Infantil. **Projeto Político Pedagógico 2019**: EMEB Olavo Bilac. São Bernardo do Campo, 2019c.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

VILLALOBOS GONZALEZ, C. M. La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. **Educare**, Heredia, v. 18, n. 1, p. 303-314, 2014. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As etapas da sociabilidade na criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manieie, 1989.