



REFLEXÕES SOBRE A AFETIVIDADE NAS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSOR(A) E CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marina Augusta de Jesus Silva Brasil*
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi**

Resumo: O artigo analisa a presença da afetividade nas relações interpessoais entre professor(a), bebês e crianças pequenas. Nasceu de uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico associada a um estudo de campo. Tem os conceitos de Henri Wallon como principal suporte teórico para compreender a afetividade, sendo estabelecidos cruzamentos com outras pesquisas que investigam o assunto. O tema foi abordado de forma condizente com as concepções basilares das pedagogias participativas, as quais nutrem a construção de laços afetivos por meio do diálogo e da escuta sensível, e exercitam modos de ver o mundo desde o ponto de vista das crianças, que são respeitadas como ativas, competentes e com direito de reinventar os itinerários educativos. As análises revelam dificuldades na construção de práticas pedagógicas democráticas e respeitosas com a diversidade de ser e de viver de cada criança. Foi observada uma multiplicidade de conflitos e de maneiras de resolvê-los nas creches, sendo essencial permitir-se ser afetado(a) pela criança para auxiliá-la genuinamente em suas necessidades. Verificou-se a necessidade de tempo/espço fecundo na formação de professores(as) de educação infantil para o estudo da afetividade, para que se compreenda sua complexidade, que permeia tanto a constituição da pessoa humana quanto os processos de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Afetividade. Interação professor-criança. Educação infantil. Pedagogia. Escuta.

INTRODUÇÃO

Quando se pensa na educação desenvolvida em creches, discutem-se variados e complexos elementos que envolvem desde a formação de professores(as) até a articulação entre

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Piedade. *E-mail:* marina.brasil15@gmail.com

** Mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP, Universidade Católica Portuguesa e University of Melbourne. Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar- Sorocaba), área de Metodologia do Ensino de Arte, Corporeidade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (Giape UFSCar). Pesquisadora do Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI USP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP). *E-mail:* lucialombardi@ufscar.br

cuidado e educação em diferentes contextos sociais e realidades. Dentro desse amplo cenário da educação infantil, a presente pesquisa enfoca a questão da afetividade nas relações interpessoais entre professor(a), bebês e crianças pequenas.

O artigo nasceu de uma pesquisa realizada em nível de trabalho de conclusão de curso (TCC) na licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, associado a um estudo de campo. Durante a realização de três estágios, no período de janeiro de 2017 a março de 2020, foram feitas observações de interações entre professores(as) e crianças na educação infantil que provocaram inquietações diretamente relacionadas ao campo da afetividade. Logo, o tema passou a ser investigado ao longo de um ano no âmbito da formação inicial de professores(as), mais especificamente, como escolha de objeto de pesquisa do TCC, sendo pensado de forma condizente com as concepções basilares das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), as quais nutrem a construção de laços afetivos, exercitam modos de ver o mundo desde o ponto de vista das crianças e suas múltiplas infâncias, e propõem a construção de práticas pedagógicas democráticas e respeitadas com a diversidade dos modos de ser e viver de cada criança.

Como principal suporte teórico para compreender a afetividade, foram adotados os conceitos de Henri Wallon (1971, 1989, 2007, 2008), entretanto cruzamentos são estabelecidos com outras pesquisas que investigam o assunto, tais como as de Yves La Taille, Marta Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas (2019), Maria Izabel Galvão (2007), Adelaide Dias e Maria Fabrícia de Medeiros (2020), Rosmari Pereira de Oliveira (2009), Vera Bussab, Maria Isabel Pedrosa e Ana Maria Carvalho (2007).

As dimensões da cognição e da afetividade já foram tratadas por importantes pesquisadores como Jean Piaget, Lev Vigotski e Henri Wallon (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019), sendo objeto de interesse do campo da educação tanto para a melhor compreensão da constituição da pessoa humana quanto dos processos de construção de conhecimento. A temática é explorada adiante, analisando a afetividade especialmente em interações entre professor(a) e criança, em situações de cuidar e educar da rotina da educação infantil.

METODOLOGIA

A fim de compreender a constituição dos processos afetivos na relação entre professores(as) e crianças na educação infantil, foi realizada uma pesquisa bibliográfica associada a um estudo de campo, durante o período de um ano, em nível de TCC da licenciatura em Pedagogia da UFSCar. A pesquisa bibliográfica se constituiu pela busca de fontes de informação em artigos, livros, dissertações, teses, de modo a analisar esse material, comparar os conteúdos, confrontar resultados e chegar a compreensões mais ampliadas do tema estudado (MALHEIROS, 2011).

Informações precisas sobre o procedimento do levantamento bibliográfico podem ser averiguadas em Marina Brasil (2021), que revelam desde a etapa da revisão da literatura, as bases de dados utilizadas, os títulos selecionados, a preocupação com a escolha dos descritores de busca, tanto na pertinência com o objetivo principal como com os objetivos secundários voltados ao entendimento social e educativo das atuais concepções de criança e de educação infantil, até a constituição do afetivo nas relações entre professor(a) e criança pequena.

A pesquisa bibliográfica associou-se a um estudo de campo. De acordo com Bruno Malheiros (2011), é possível utilizar diversos procedimentos técnicos em uma mesma pesquisa, e na educação o estudo de campo feito em escolas se configura não como uma pesquisa intervencionista, mas observacional em sua essência. Ou seja, não necessariamente a pesquisadora incorre em uma alteração efetiva na realidade estudada, mas sim, ao definir o problema, registra os dados por meio de instrumento escolhido, para posterior reflexão, análise e redação com base no referencial teórico selecionado para exame das situações.

O campo foi realizado durante três estágios que ocorreram na cidade de Sorocaba, em São Paulo. O primeiro deles foi um estágio remunerado em uma creche particular, de janeiro/2017 a janeiro/2018. O segundo ocorreu num estágio obrigatório, não remunerado, por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP) em um Centro de Educação Infantil (CEI) público, durante seis meses em 2018. O terceiro aconteceu em um estágio remunerado em um CEI, pelo período de três semanas em 2020. Todos foram feitos em turmas com crianças de 3 anos de idade.

Luciana Ostetto e Marta Maia (2019) analisam o tempo/espaço do estágio curricular como parte imprescindível da formação na licenciatura em Pedagogia e uma importante forma de possibilitar a aproximação do campo educacional. As autoras incentivam que se realizem pesquisas em torno das experiências nele vividas e afirmam:

[...] o estágio curricular tem este primeiro e principal objetivo: a imersão no contexto da docência – para pesquisar o campo de atuação profissional, tecer relações com o coletivo da instituição, conhecer as crianças, formular perguntas sobre a prática pedagógica –, de modo a suscitar o profícuo exercício dialógico de, no envolvimento com o campo educacional, refletir sobre ele e projetar possibilidades de atuação docente futura (OSTETTO; MAIA, 2019, p. 2).

Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2006, p. 17) também apontam para o estágio como um campo de conhecimento dentro da formação docente e valorizam a pesquisa no estágio como uma possibilidade de problematização das práticas, confrontadas com reflexões teóricas sobre elas: "com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos que se pretende e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana".

Nesse sentido, as observações realizadas durante os estágios foram registradas em um diário de campo, e, dentre os registros, selecionaram-se três episódios para serem analisados, ao longo do processo de construção do TCC, à luz do referencial teórico estudado, em diálogo com a orientadora da pesquisa, tendo em mente o grande desafio de olhar para certas situações em particular, sem descuidar da percepção do contexto geral no qual elas acontecem de suas comunidades, da cidade, do país, que influenciam as práticas, os espaços, as relações dadas na educação infantil.

AFETIVIDADE E SUTILEZAS DAS AÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O trabalho pedagógico realizado com bebês e crianças pequenas envolve a compreensão dos debates trazidos pela sociologia da infância, que consagram à criança o papel de sujeito e protagonista da história, dos processos de socialização, sendo compreendida como sujeito social capaz de se atribuir significados, sentidos e cultura própria e inusitada (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Envolve a necessidade de o(a) professor(a) ter consciência sobre a relevância dos vínculos afetivos na construção pelas crianças de processos compartilhados e saudáveis de ser e estar no mundo e que, por ser contextual e situada social e geograficamente, a educação das crianças não dissocia afetividade de aspectos da cognição, do histórico ou da diversidade atravessada por variáveis de gênero, classe, religião e etnia.

O estudo tem alinhamento com as pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), as quais nutrem a construção de vínculos afetivos das crianças entre si e das crianças com a equipe pedagógica, em meio à reflexão sobre interesses de aprendizagem de cada criança, em suas diferentes formas de participação, engajamento e escolha de propostas para brincar e explorar. Assim, a afetividade tem um papel preponderante na reconstrução de uma pedagogia centrada na práxis de participação, pois o respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos nas propostas pedagógicas de educação infantil se dá entre as dimensões afetivas das interações estabelecidas na escola, por meio do cultivo da escuta e do diálogo. Conforme Julia Oliveira-Formosinho (2007, p. 15):

Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes.

Quando se trata de estudar o domínio dos afetos, observa-se que o termo "afetivo" é comumente interpretado no sentido de sua atribuição filosófica, que designa todos os estados e condições que se referem à esfera das emoções e dos afetos (ABBAGNANO, 2007).

Entretanto, a leitura em profundidade dos sistemas piagetianos, vigotskianos e wallonianos sobre o assunto permite descobrir que afetividade não se dissocia de outras funções humanas, tendo estreitas associações entre os aspectos culturais, sociais, biológicos e cognitivos dos sujeitos, o que gera conhecimento sobre o valor e a complexidade das experiências das crianças pequenas, influenciando a qualidade das ações docentes que envolvem gestos cuidadosos e sutis.

O tema da afetividade encontra respaldo teórico importante no projeto teórico de Wallon da psicogênese da pessoa. Conforme Heloysa Dantas (2019), na psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento.

Wallon concentra-se na fase inicial da infância com o propósito de compreender como os complexos fatores que constituem o psiquismo humano se articulam. Aponta para a necessidade de não dissociarmos campos que são indissociáveis, como o movimento, a afetividade e a inteligência, e para o fato de a pessoa se constituir em conexão com a cultura, com as relações que estabelece com o meio. Delineia quatro "campos funcionais" – o movimento, as emoções, a inteligência e a pessoa – e designa o movimento como o primeiro sinal de vida psíquica, uma dimensão que permeia todas as idades e todos os outros campos funcionais.

Na perspectiva walloniana, a criança é um ser social que nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de suas inquietudes motoras e suas necessidades: "a criança não pode orientar-se senão para o meio humano e técnico do qual dependem a todo instante sua subsistência e sua existência" (WALLON, 2008, p. 119). Acrescenta Wallon (2008, p. 120):

A marca psíquica do comportamento, neste período, é a de uma fusão com o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha as suas necessidades mais elementares. Com esta condição fundamental de sua sobrevivência vem a calhar o desenvolvimento rápido e completo de seus automatismos emocionais. [...] Este início do ser humano pelo estágio afetivo ou emocional, que aliás corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intuições para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade.

Wallon, que se empenhou na "investigação da personalidade total de modo a buscar a integração da afetividade, da inteligência e da motricidade" (BASTOS, 2003, p. 24), comprova que tanto as influências do meio como o processo de maturação são os responsáveis pela evolução psíquica da criança. O autor esclarece que do nascimento até aproximadamente os 3 anos de vida há predominância dos aspectos emocionais intermediando as relações do bebê com o mundo e que o ato mental se projeta por meio do ato motor.

Em *As origens do caráter na criança*, Wallon (1971) enfoca os três primeiros anos de vida e dá ênfase ao campo da afetividade, estudando os prelúdios do sentimento de personalidade e analisando minuciosamente as emoções em suas condições orgânicas (isto é, motoras) e sociais. O "caráter" do título dessa obra representa o componente afetivo, de ordem simultaneamente biológica e psicológica (GALVÃO, 2007). Portanto, a afetividade é a função predominante no contexto dos primeiros estágios wallonianos e remete ao vínculo identificatório, cuja finalidade é essencialmente social.

A fase de vida que vai do nascimento até o terceiro mês de idade é denominada por Wallon de impulsiva porque é aquela em que os atos ignoram toda a coação, toda a determinação estranha à sua própria necessidade de se efetuarem. A segunda fase é denominada emocional, pois, na espécie humana, são relações afetivas com o meio que começam por dominar o comportamento. A partir dos 6 meses, a gama de trocas emotivas com o meio está quase totalmente adquirida: "A criança demonstra, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva cujas manifestações se organizam gradualmente, de maneira a realizar, por volta dos seis meses de idade, todo o sistema das emoções essenciais" (WALLON, 2008, p. 119-120).

Para Wallon (1989, 2007, 2008), no início da vida há uma fusão emocional na qual o estado de socialização é máximo e a criança se confunde com o outro, em simbiose afetiva com o meio, aspecto que o autor denomina sincretismo. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais. No estágio do personalismo, de 3 a 6 anos de idade, a criança constrói sua subjetividade negando o outro.

Nos primeiros anos de vida, o contato físico e o estabelecimento de relações de confiança, respeito e comunicação, mais do que a rotina de atividades, são importantes para a criança. O envolvimento interacional por meio do olhar, do toque e da fala afetiva forma o vocabulário de comunicação que o bebê tem com o mundo e com as outras pessoas (LOMBARDI, 2011).

Apesar disso, Oliveira (2009) comenta que o toque não é utilizado de forma consciente na educação infantil, mesmo com todos os momentos de cuidado e maior proximidade entre o adulto e a criança, estando envolto ainda em muitos preconceitos e tabus. De acordo com Oliveira (2009, p. 18):

Muitas vezes, a expressão dos afetos, o embalo de um bebê, o toque corporal ou a massagem realizada pelo adulto cuidador da criança, bem como um abraço de um educador ao colega ou aos pais de alunos, podem ser considerados como atitudes e contatos banais na rotina de um professor. No entanto, se tivermos consciência e cuidado em relação a estes atos e posturas, observaremos o importante valor destas interações e suas contribuições, numa esfera bem mais ampla, para o desenvolvimento das relações humanas.

A pesquisa de Oliveira (2009) revela ainda que o toque que mais aparece na educação infantil é aquele que machuca, tolhe e oprime, e não o que acaricia, acalenta e acolhe. Depoimentos

de professoras revelam que elas pouco tocam as crianças, principalmente as mais tranquilas e tímidas, pois estas não entram em situações que requerem atenção. Contudo, indicam que a preocupação maior de docentes se volta àquelas crianças mais agitadas, que são seguradas pelas mãos para serem contidas.

Outrossim, a necessidade de engajamento interpessoal é uma característica fundamental que nos acompanha por toda a vida. Tendemos a espelhar a expressão emocional uns dos outros, quando envolvidos numa interação, mesmo sem nos darmos conta do que está acontecendo, como se compartilhássemos as emoções sentidas. Gisele Moitoso e Cledes Casagrande (2017) e Bussab, Pedrosa e Carvalho (2007) afirmam que há evidências de que a empatia esteja presente nas pessoas desde o início da vida, já que o bebê apresenta desde muito cedo indicadores de contágio emocional entendidos como sugestivos da presença precoce da capacidade empática, definida como uma resposta à emoção do outro, englobando componentes motivacionais, cognitivos e afetivos. Ademais, à medida que aspectos cognitivos e afetivos evoluem, a capacidade empática tende a ser refinada.

Mediante o exposto até então, é possível eleger uma definição de afetividade na teoria walloniana conforme apresentam Abigail Mahoney e Laurinda Almeida (2005, p. 19): "refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis", sendo as emoções a exteriorização da afetividade, ou seja, sua expressão corporal.

Vale mencionar que, de forma semelhante, porém desde o ponto de vista da psicologia histórico-cultural, Cláudia Gomes e Suely Mello (2010) afirmam que, sendo a escola um espaço dedicado à reflexão sobre como promover o desenvolvimento integral da criança, que lida com as relações humanas ali estabelecidas, que almeja ser humanizadora, deve-se compreender que não se promove o desenvolvimento de processos cognitivos independentemente de processos afetivos – os quais são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento humano. Segundo Gomes e Mello (2010, p. 684):

Afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, sensações. Podemos ainda referir afeto como ser tomado por, atravessado, perpassado, quer dizer: afetado. Este atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção. Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca nele uma alteração da sua potência de pensar, sentir e agir.

Outras pesquisas revelam a centralidade da dimensão afetiva na educação. Jovanka Ferreira (2020), que observou que a afetividade está presente nas relações sociais estabelecidas na escola, afirma que as ações dos(as) professores(as) afetam a aprendizagem de estudantes e a relação que eles e elas estabelecem com o conhecimento. Viviane Cacheffo e Gilza Garms (2015) relacionam as situações de cuidado da criança – alimentação, sono, banho –

às trocas afetivas, sendo momentos que integram o cuidado e a educação, mostrando o respeito do adulto às necessidades das crianças. Sob semelhante ponto de vista, Dias e Medeiros (2020) verificaram que a qualidade das interações e da afetividade entre professoras-criança e criança-criança tem implicações para o processo de construção da autonomia infantil na tomada de decisões. Amana Mattos *et al.* (2013, p. 375) relacionam o cuidado, um dos pontos centrais da educação infantil, com o afeto e defendem o seguinte:

O cuidado está relacionado ao afetamento, a uma sensibilidade diante das necessidades e demandas que vêm do outro e da necessidade de agir, dando algo de si para atender a esse apelo. Ser afetado pelo outro e poder responsabilizar-se por ele são capacidades necessárias para a subjetivação política em nossa sociedade.

Além disso, Mattos *et al.* (2013, p. 370) apontam para a necessidade de percepção de que existem diferenças hierárquicas atribuídas a professores(as) em relação às crianças como "lugares produzidos socialmente, que materializam os valores da sociedade", que são lugares "demarcados relacionalmente, uma vez que uns só se definem quando em relações de troca com os outros".

Em virtude dessas compreensões, reconhece-se que o trabalho pedagógico na educação infantil seja marcado por uma sutileza dos gestos sociais que marcam as relações entre bebês, crianças pequenas e professores(as), de tal forma que permeiam as práticas de cuidado e educação. Discutir a prática pedagógica na educação infantil significa considerar que tanto as ações planejadas em forma de experiências estéticas e de exploração das múltiplas linguagens como os momentos de promoção de cuidados são de caráter pedagógico e acontecem em pleno funcionamento do afetar e ser afetado(a).

EPISÓDIOS DE ESTÁGIO: AFETANDO E SENDO AFETADOS(AS) NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

Experiência 1 – Eu grito ou abraço?

L. R. era uma criança que com quase 4 anos já estava sendo tachada de bagunceira. Era um menino muito alegre e ativo, e diversas vezes provocava os amigos, derrubando blocos, atrapalhando atividades, tomando brinquedos e gargalhando enquanto as crianças choravam ou, com muita firmeza, replicavam com um "Não gostei!!!". Ainda assim era muito querido pela turma. A professora tratava todos com muito carinho e muita firmeza a depender da situação, geralmente de maneira equilibrada, mas para ele acabava sobrando mais a segunda parte. Bronca após bronca, ele emburrava e entristecia na hora e momentos depois já estava novamente aprontando. Um dia, logo nos primeiros meses do meu estágio, fui levá-lo ao

banheiro, e ele começou a fazer xixi por toda a cabine, mirando no chão e nas paredes e gargalhando. Me abaixando para conversar com ele com seriedade, acabei recebendo uma cuspidada na cara, que naquele momento doeu mais que um tapa. Perdendo a estabilidade, acabei agindo como via os outros fazendo com ele: gritei, briguei, fiz com que limpasse o chão e só parei quando ele parou de rir. Nós dois emburrados, ajudei-o a trocar de roupa em silêncio, sem me reconhecer no modo como tinha agido e sem acreditar que houvesse ajudado alguma coisa. Voltamos para a sala vazia, enquanto as outras crianças estavam no parque, e ele se sentou no meu colo chorando enquanto eu busquei acolhê-lo, abraçando e buscando ressaltar as qualidades que eu via nele, como era um bom amigo, como era uma criança alegre e muito carinhoso. Ficamos bastante tempo naquele abraço, nos acalmando. Depois, conversando com a professora da sala, comentei como achava que aquele momento de acolhimento tinha sido muito mais significativo do que a bronca. Com o tempo fomos nos policiando e mudando nossas práticas com ele, buscando elogiar e fazer carinho antes que ele aprontasse e vimos uma grande diminuição nos conflitos (Marina Brasil, diário de campo, 2017).

Nessa vivência, pudemos perceber que, antes de ver a criança, via-se o estigma, no caso de "bagunceiro". Isso impedia que os adultos percebessem e valorizassem outras qualidades, como a amorosidade, o cuidado que tinha com as crianças menores ou que se machucavam, a alegria, entre tantas outras. As crianças, por meio do que ouviam dos adultos, acabavam também abraçando o estigma, pois tão importante quanto o ensino é a incorporação desses valores pelos adultos (MATTOS *et al.*, 2013, p. 375). Sobre esse estigma de "mau comportamento", Juliane Vicili e José Medeiros (2002, p. 8-9) comentam:

[...] há um (pré) conceito dos professores em relação a determinados alunos e isso os leva a se comportarem de modo diferente em relação aos que apresentam história de fracasso escolar e àqueles que são considerados alunos bons ou regulares e que nunca foram reprovados. O fato é que o professor, como personagem central nessas relações, estimula o fracasso, mediante práticas coercitivas com o grupo de alunos que mais necessitaria de apoio e reconhecimento.

De acordo com Analúcia Vieira (2009, p. 7), há maneiras que ultrapassam a autoridade imposta, como a relação de mando-obediência utilizada primeiramente na resolução do conflito:

O conflito é sempre resolvido quando se consegue mostrar para a criança que ela tem uma identidade externa que não representa sua verdadeira identidade e que ela pode interagir com o meio independentemente de qualquer padrão de comportamento já estabelecido por ela mesma ou por terceiros. Pode se mostrar isso para a criança chamando sua atenção

para o que acontece, usando o conflito como uma oportunidade para se estabelecer uma nova autonomia ao invés de impor autoridade na tentativa de acabar com o mesmo. Impor a autoridade não significa resolver o conflito, porque o adulto não tem autoridade sobre a autonomia que origina o comportamento que o causa.

A partir dessa compreensão, foi possível a troca de percepções entre pessoas adultas diretamente responsáveis pela turma e pela criança – a professora e a estagiária – que, por manterem uma relação respeitosa e de troca entre elas, foram capazes de avaliar a situação e buscar soluções diferentes que se mostraram eficazes. Afetadas pelo entristecimento dessa criança, foi possível refletir, à luz de Wallon, posteriormente, sobre a dimensão da afetividade como uma conduta com profundas raízes na vida orgânica e social, profundamente ligada à dimensão cognitiva.

Ao receber maior atenção e carinho, L. R. parecia usar cada vez menos a "bagunça" para ter a atenção, pois já se sentia visto e valorizado por quem era. Como Oliveira (2009, p. 18) afirma: "se tivermos consciência e cuidado em relação a estes atos e posturas, observaremos o importante valor destas interações e suas contribuições, numa esfera bem mais ampla, para o desenvolvimento das relações humanas".

Experiência 2 – Tristeza sem motivo?

L. diversas vezes se mostrou incomodada, chateada e chorava, sem que pudéssemos compreender o real motivo de sua tristeza. Nesses momentos, ficávamos de braços atados, sem saber ao certo como agir para ajudá-la.

[Na hora do lanche] L. estava muito sentida, incomodada com tudo e não quis lanche. Ao fim do lanche, quando todos estávamos indo para a sala, L. resmungou que queria lanche. Fui com ela na janelinha pedir um bolo, mas ela não quis, disse que queria pão, mas não tinha mais. Me sentei com ela no colo em um banco, tentando conversar e entender por que estava tão triste. Ela disse que a mãe tinha brigado com ela, mas não disse por que, só ficava repetindo isso. Neste momento chegou uma professora que não conheço, que disse que ela costuma fazer drama quando tem gente nova, mas que nessa hora é preciso falar com firmeza com ela. E falou, com muito carinho e muito firme, que era hora de ir para a sala. Na hora a L. assentiu e foi, sem nenhum sinal de tristeza. A professora disse que a conhece há 3 anos e já entendeu o jeitinho dela (Marina Brasil, diário de campo, 2018).

Nessa situação, pudemos perceber que o acolhimento, que para L. R. foi fundamental, não surtiu o efeito esperado, sendo necessária a intervenção de outra professora que já conhecia a criança e compreendia melhor suas necessidades e maneiras de ser. Vale um destaque também para a maneira de falar da outra professora, "com muito carinho e muito firme",

sem negar os sentimentos da criança, mas trazendo-a para a realidade e para o que era necessário no momento.

Novamente existiu a relação de respeito entre adultos, nesse caso, entre a estagiária e a professora de outra turma, compreendendo a escola para além da divisão "minha turma *versus* sua turma", mas como um grupo disposto a se auxiliar para o bem comum.

Discordamos da fala da professora a respeito do "drama" atribuído ao comportamento da criança, entendendo o termo no sentido pejorativo de "birra", desconsiderando a possibilidade de L. estar manifestando uma necessidade importante ou um pedido de ajuda por meio de um ato intrinsecamente humano que é o do choro, da manifestação de tristeza. Situações não raras no ambiente pré-escolar acontecem quando as crianças expressam suas necessidades por meio da linguagem corporal, do brincar, das suas criações e de seu faz de conta, e, não raro, adultos não sabem perceber.

Luciana Ostetto, Luciana Ferreira e Marissol Prezotto (2015, p. 163) chamam a atenção para o papel da escuta sensível, defendendo que só assim podemos conhecer verdadeiramente o outro em sua totalidade, "seus medos, suas angústias, seus desejos, suas dores, suas alegrias, suas frustrações, seus princípios, suas ideias...":

Para que a escuta sensível ocorra, é necessário que haja uma parada no tempo presente e que o sujeito se disponha a conhecer sensivelmente o que está sendo expresso pelo Outro e que nas entrelinhas do que não está sendo colocado perceba que junto aos gestos, olhares, emoções vá constituindo este ato de ouvir sem julgamentos e com delicadeza aquele momento (OSTETTO; FERREIRA; PREZOTTO, 2015, p. 163-164).

Ostetto (2018, p. 49) pergunta: "se escutar é próprio das relações pedagógicas, quem ensina a escuta ao adulto-professor? Pode-se aprender o silêncio e a escuta? Onde há, na experiência cotidiana e formativa, o pedido de silêncio que contribua para fertilizar a escuta?". Para essa pesquisadora, a escuta é uma "essencialidade das relações pedagógicas" e deve ser cultivada. Em contraste com essa ideia, a turma desse caso contava com 29 crianças, sendo muito difícil em meio à rotina dedicar atenção individual às dificuldades singulares de cada criança e poder ouvi-las. A frase "ela é assim mesmo" era constantemente pronunciada como forma de justificar um comportamento de sofrimento da criança, visto que os adultos não tinham condições de auxiliá-la adequadamente, focando a solução dos problemas imediatos.

É importante ressaltar que a superlotação da turma, o espaço físico da sala, entre outros fatores, são condições de trabalho que dificultam a ação docente, não cabendo aqui culpabilizar os adultos que faziam o possível para cuidar daquelas crianças e educá-las no contexto em que estavam inseridos. Considera-se que boas condições de trabalho estejam ligadas a um conjunto de elementos que dão suporte para que o trabalho docente possa desenvolver-se

com excelente qualidade, tais como: formação; materiais de ensino; saúde; instalações físicas das escolas; relações entre pares; salário; progressão na carreira; controles externos, participação e democratização; reais condições de vida dentro e fora da escola etc. Cada um desses determinantes pode afetar a ação pedagógica, representando desgastes ou avanços no exercício da profissão (LOMBARDI, 2012).

Com o correr do estágio, não foi possível conhecer essa criança mais a fundo, nem entender os motivos de sua tristeza.

Experiência 3 – Qual é a cor da sua escova?

Esse mês comecei um estágio remunerado em uma turma de Educação Infantil (3 anos), e pude acompanhar o início de uma rotina extremamente regrada e rígida, que as crianças, já há pelo menos um ano na escola, seguem sem questionar. Apenas um menino, T., não se encaixa passivamente nessa rotina, por vezes negando-se a seguir uma ordem direta, sendo forçado por ameaças e mais ordens, se debatendo e chorando até fazer as coisas. "É mimado"; "Precisa aprender a obedecer"; "Sou eu que mando aqui!"; "Você não vai ter as coisas do seu jeito!" são as frases ditas pela professora e por auxiliares de sala, sobre ele – na presença dele – e diretamente para ele. Após alguns dias observando essa relação, decidi tentar fazer algo diferente. Ele ficou para trás na hora de ir escovar os dentes e após um e outro grito da professora não resolverem, me propus a conversar com ele enquanto as outras crianças saíam da sala. Perguntei-lhe se tinha alguma coisa errada, tentando entender se ele tinha algum problema em relação à atividade que iríamos fazer. Ele continuava arredio, sem querer conversar. Mudei um pouco o foco da conversa, perguntando-lhe a cor da sua escova. Mediante a simplicidade da pergunta, não impositiva, ele se tranquilizou. Me olhou com curiosidade, contou a cor da escova, ao que reagi com interesse e ele se mostrou mais animado, contando outras cores que tinha nela. "Vamos lá pegá-la então?!", sugeri com animação, e ele foi, sem brigar, sem chorar. Pegou a escova, foi comigo escovar os dentes e o que teria sido um conflito extremamente doloroso, se resolveu em uma conversa respeitosa (Marina Brasil, diário de campo, 2020).

Essa situação favoreceu a reflexão sobre o aspecto da escuta e do diálogo proposto pelas pedagogias participativas da infância, que nos provocam a exercitar estar no lugar da criança, ver as coisas do ponto de vista infantil, de seus interesses. A primeira abordagem de uma conversa, perguntando à criança se havia algum problema com a atividade proposta, não surtiu efeito, possivelmente porque é uma preocupação da pessoa adulta. O que mobilizou a criança foi a leveza, a ludicidade, uma mudança de foco de uma ordem impositiva e obrigatória para uma demonstração de alegria ou diversão que podia existir naquela tarefa. Vieira (2009, p. 7) tece alguns comentários sobre o posicionamento do adulto nesses momentos, ao discutir a ineficácia do autoritarismo:

[...] o adulto deve ver a criança em sua singularidade, sem julgamentos de passado ou futuro, isto é, aceitar a criança real do momento presente: a criança que não quer participar, que bate ou que está fora do padrão de comportamento esperado. Depois, o adulto deve observar como ele próprio se comporta diante dessas questões. Pois na busca de uma posição de autoridade, de querer que todas as crianças se envolvam, ele corre o risco de apenas reforçar o comportamento indesejado, uma vez que o adulto não controla a autonomia que gera esse comportamento. A autonomia que gera a indisciplina, ou o comportamento indesejado vem da criança. Essa autonomia surge do facto de a criança não se identificar com aquele momento presente proposto pelo adulto. Portanto, ela se identifica com algo externo àquele momento.

Sobre como cultivar a atitude de escuta, Ostetto (2018, p. 52) afirma que o(a) professor(a) precisa silenciar, calar-se: "aguzar o ouvido e refinar o olhar, silenciando para poder reconhecer as mensagens e os indícios expressivos das crianças, em suas produções, manifestações, preferências". Mas a pesquisadora faz uma constatação provocativa: o encontro dos(das) professores(as) com o silêncio é caminho lento, pois em geral apresentam dificuldades para se colocar em atitude introspectiva, que implica voltar-se para si mesmo(a), para o recolhimento.

Outra discussão levantada com essa situação é a da rigidez da rotina, na qual as atividades seguem mecanicamente, sem pressupor um tempo para dedicar um olhar mais atento às individualidades de cada criança. Compreende-se que essa rotina deva ser seguida, e, se alguém a impede, deve ser moldado para se adaptar. Oliveira-Formosinho (2007, p. 20) critica essa característica da pedagogia transmissiva, que prioriza o currículo em detrimento das crianças:

Uma corrente de pensamento pedagógico fixa a sua atenção, de forma exclusiva, sobre a importância do conteúdo do currículo em oposição ao conteúdo da própria experiência da criança, pois se receia que esta possa ser estreita, imperfeita, egoísta, egocêntrica, impulsiva. Define-se que é necessário inscrever, na natureza volátil da criança, a lei e a ordem. O currículo traz um mundo organizado com base na certeza do conhecimento, em que tudo é medido e definido, fugindo à experiência confusa, vaga, incerta da criança.

Cabe destacar a questão da sobrecarga docente, entendendo que essa rigidez não depende somente do(a) professor(a), sendo por vezes a maneira encontrada para dar conta das salas, muitas vezes superlotadas, das cobranças externas e institucionais, entre outros fatores alienantes (MATTOS *et al.*, 2013, p. 373).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico com estudo de campo, teve o propósito de analisar a presença da afetividade nas relações interpessoais entre professor(a), bebês e crianças pequenas. A pesquisa propiciou compreender que o(a) professor(a), ao interagir com as crianças pequenas, pode proporcionar espaço de convivência alicerçado no diálogo e no respeito para que elas se sintam acolhidas e à vontade para participar ativamente do cotidiano da creche, podendo fazer escolhas e opinar sobre as regras que devem ser estabelecidas em conjunto e não impostas (DIAS; MEDEIROS, 2020).

Foi verificada a importância de existirem tempos/espacos fecundos na formação de professores(as) de educação infantil para o estudo da afetividade, para que se compreenda sua complexidade no que diz respeito a permear tanto a constituição da pessoa humana quanto os processos de construção de conhecimento. Sugere-se que isso seja feito por meio de uma mescla de abordagem de conceitos e teorias sobre o tema, com o readentrar a escola como profissionais em formação, para levantar memórias escolares de seu tempo de criança, conhecer novas realidades, debater sobre acontecimentos de outros cotidianos educativo-pedagógicos, assim como aconteceu na vivência de estágio e na construção do TCC aqui relatada.

Observou-se, nas experiências da prática da creche, uma multiplicidade de conflitos e de maneiras de resolvê-los, e constatou-se que não existe uma fórmula que resolva tudo. Nesse contexto, são essenciais a compreensão, a escuta sensível, o olhar respeitoso e a possibilidade de permitir-se ser afetado(a) pela criança para que ela possa ser ajudada genuinamente em suas necessidades. Compreendemos o grau de impacto da atuação do(a) professor(a) com as crianças, sendo ela carregada de afetividade, de uma carga afetiva que, independentemente de ser positiva ou negativa, segundo Valdinéa Borba (2008, p. 5), vai exercer influência na aprendizagem:

Dessa forma, não se justifica tentar camuflar ou ignorar os conflitos, pois o que importa nas interações escolares é como e em que medida o docente "afeta" os seus educandos; o quanto estes se sentem queridos, protegidos, importantes ou não para o seu professor. E isso não significa "passar a mão sobre a cabeça" da criança; refere-se a não sentir-se ignorada pelo professor. Divergências de opiniões, discussões e brigas entre crianças pequenas são normais e devem ser encaradas e, se necessário, resolvidas com a mediação do adulto, e, neste caso, o estabelecimento de limites e regras é fundamental.

Somos iguais no que diz respeito à nossa humanidade, mesmo repletos(as) de diferenças étnicas, de gênero, de culturas, entendendo que "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro" (FREIRE, 2013, p. 25).

Os estudos sobre a afetividade, com fundamentação principal em Wallon, contribuem com as ideias de escuta e valorização da infância, na perspectiva das pedagogias participativas, que são centradas nos atores que constroem o conhecimento, participando progressivamente no processo educativo e das culturas, pois esses atores – as crianças – são pensados como ativos, competentes e com direito de codefinir o itinerário de apropriação da cultura que chamamos de educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Permitir afetar e ser afetado(a) significa cultivar relações honestas, fugir do engessamento adultocêntrico – “adulto que manda/criança que obedece” – e valorizar as sutilezas do cotidiano da escola como oportunidades de construção de práticas relacionais respeitadas.

Reflections on affectivity in the interactions between teacher and child in early childhood education

Abstract: The article analyzes the presence of affectivity in interpersonal relationships between teachers, babies and young children. It was born from a qualitative approach and bibliographic research associated with a field study. It has the concepts of Henri Wallon as the main theoretical support to understand affectivity, being established crossings with other researches that investigate the subject. The theme was approached in a way consistent with the basic concepts of participatory pedagogies which nurture the construction of affective bonds through dialogue and sensitive listening, exercise ways of seeing the world from the children's point of view, who are respected as active, competent and entitled to reinvent educational itineraries. The analyzes reveal difficulties in the construction of democratic and respectful pedagogical practices with the diversity of being and living of each child. A multiplicity of conflicts and ways to resolve them were observed in day care centers, and it is essential to allow oneself to be affected by the child in order to genuinely help her with her needs. It was verified the need for fruitful time/space in early childhood education teachers preparation for the study of affectivity, in order to understand its complexity that permeates both the constitution of the human person and the processes of knowledge construction.

Keywords: Affectivity. Teacher-child interaction. Child education. Pedagogy. Listening.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1602/897>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BASTOS, A. B. B. I. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORBA, V. R. de S. A expressão da afetividade na educação infantil: concepções de algumas docentes. *Nucleus*, Ituverava, v. 5, n. 1, p. 40-47, abr. 2008. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/61>. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL, M. A. de J. S. *Relações entre professor/a e criança na educação infantil: um olhar para as experiências de estágio*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14551>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BUSSAB, V. S. R.; PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 99-133, jun. 2007. DOI 10.1590/s0103-65642007000200007.

CACHEFFO, V. A. F. F.; GARMS, G. M. Z. Afetividade nas práticas educativas da educação infantil. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. esp. 1, p. 17-33, jan. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2814>. Acesso em: 21 set. 2020.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019. E-book.

DIAS, A. A.; MEDEIROS, M. F. de. Análise da construção da autonomia infantil: interações entre crianças e professoras na educação infantil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 51, p. 116-126, jan./jun. 2020. Disponível em: <file:///E:/Downloads/51428-Texto%20do%20artigo-152088-1-10-20201116.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

FERREIRA, J. M. de G. *Afetividade na educação à distância: estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/4421>. Acesso em: 21 set. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 143 p.

GALVÃO, M. I. Apresentação da tradução brasileira. In: WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. VII-XIII.

GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677>. Acesso em: 14 nov. 2021.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019. E-book.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. *Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/pt-br.php>. Acesso em: 10 abr. 2021.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. Docentes da primeira infância: condições de vida, de trabalho e de formação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2021.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia de pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATTOS, A. R. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 18, n. 2, p. 369-377, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000200024&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

MOITOSO, G. S.; CASAGRANDE, C. A. A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. *Educação por Escrito*, v. 8, n. 2, p. 209-224, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/28515>. Acesso em: 14 jan. 2020.

OLIVEIRA, R. P. de. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 91-110, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, L. E. É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação. In: MARTINS, M. C.; BONCI, E.; MOMOLI, D. (org.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota, 2018. p. 48-64.

OSTETTO, L. E.; FERREIRA, L.; PREZOTTO, M. Educação sensível: formação e experiência na docência. In: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M. (org.). *Teu olhar transforma o meu?* Campinas: Unicamp, 2015. p. 157-168.

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935>. Acesso em: 22 dez. 2020.

PIMENTA, S. G. P.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. DOI 10.5216/rpp.v3i3e4.10542

VIECILI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno. *Psico-USF*, Itatiba, v. 7, n. 2, p. 229-238, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712002000200012&lng=pt&nr=iso. Acesso em: 20 maio 2020.

VIEIRA, A. de M. Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 49, n. 5, 25 maio 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2068>. Acesso em: 20 maio 2020.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

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

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

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em novembro de 2021.

Aprovado em abril de 2022.