

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
ESCOLA NORMAL SUPERIOR – ENS
CURSO DE PEDAGOGIA**

FÁBIO MARTINS MONTEIRO DE MELLO

**SINTO LOGO ENSINO: MINHA (DES)CONSTRUÇÃO COMO PROFESSOR E A
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MANAUS – AM
2019**

FÁBIO MARTINS MONTEIRO DE MELLO

**SINTO LOGO ENSINO: MINHA (DES)CONSTRUÇÃO COMO PROFESSOR E A
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito final para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas, elaborado sob orientação da Professora Dra. Mônica de Oliveira Costa.

**MANAUS-AM
2019**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

M527s Mello, Fábio Martins Monteiro de
Sinto logo ensino: Minha (des)construção como professor e a afetividade na Educação Infantil / Fábio Martins Monteiro de Mello. Manaus : [s.n.], 2019.
62 f. : ; 30 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.
Inclui bibliografia
Orientador: Mônica de Oliveira Costa

1. Afetividade na Educação Infantil. 2. Relação professor-aluno. 3. Pesquisa autobiográfica. I. Mônica de Oliveira Costa (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Sinto logo ensino: Minha (des)construção como professor e a afetividade na Educação Infantil

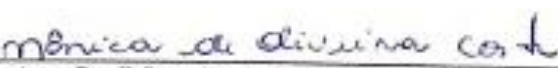
FÁBIO MARTINS MONTEIRO DE MELLO

**SINTO LOGO ENSINO: MINHA (DES)CONSTRUÇÃO COMO PROFESSOR E A
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

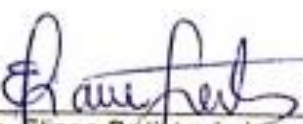
Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas
– UEA, como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovação em: 17 de junho de 2019

BANCA EXAMINADORA


Orientadora Profª Dra. Mônica de Oliveira Costa
Universidade do Estado do Amazonas (UEA/ENS)


Profª MSc. Caroline Barroncas de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas (UEA/ENS)


Profª. Dra. Eliane Batista de Lima Freitas
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

**MANAUS-AM
2019**

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha família, amigos e a todos os professores que contribuíram para que ele se tornasse realidade.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. (FREIRE, 1996).

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, Soberano Deus, Eterno e Grandioso Pai, Autor e Consumador de todas as coisas, que me provém nos momentos necessários, e para além deles, com saúde, força, ânimo e fé.

À minha mãe Regina Coeli Monteiro Mello, minha rainha e primeiro amor, ao meu saudoso pai, Francisco de Assis Mello, amigo, boêmio e poeta, a vocês minha gratidão pelo inestimável dom da vida. Ao meu pai do coração Eli Alves e ao meu avô Órfilo da Costa Monteiro, por seus exemplos de vida e valores que carrego comigo.

À minha pequena gigante Solange de Oliveira Sena, que venceu a batalha contra o câncer e me apoiou na retomada dos estudos. À Sandra Eleonora de Oliveira Rodrigues, e meus filhos, Fábio Martins Monteiro de Mello Júnior e Hélio Felipe de Oliveira Mello, pelo apoio e carinho incondicional. Amo vocês!

À minha família querida e meus amigos Francisco Gilmar, Luciano Olavo, Mara Lucia e Maria Henriqueta, pelo incentivo e palavras de carinho, conforto e apoio nos momentos de incerteza.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Mônica de Oliveira Costa, por acreditar em mim e em meu projeto, à Prof^a. Dra. Joab Grana Reis e a todos os professores do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

À banca examinadora composta pelos mestres Prof^a MSc. Caroline Barroncas de Oliveira e Prof^a. Dra. Eliane Batista de Lima Freitas pela avaliação e contribuições à minha monografia.

Aos inestimáveis e queridos companheiros de estudos Gisele Kelly, Monnyck Glaycy, Kátia Andrade e Nazareno Mendes, por todas as discussões, embates, debates, seminários, passeios, brincadeiras, pizzas, cafés e afeto. Vocês têm morada cativa em meu coração e em minha história. A todos os colegas de turma, meu apreço e carinho.

Por fim, minha gratidão às gestoras, às professoras, às crianças e a todos das instituições de ensino por onde estive, pois, contribuíram para que eu pudesse pesquisar e conhecer mais sobre a docência, meu tema, e a mim mesmo nesse processo de constante (des) construção que é a vida.

LISTA DE ABREVIATURAS

CIEC – Centro Integrado de Educação Chistus

CMA – Comando Militar do Amazonas

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAMETRO – Faculdade Metropolitana de Manaus

IEA – Instituto de Educação do Amazonas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

RESUMO

O estudo em questão, parte das vivências experienciadas por mim, nos meus primeiros anos de vida escolar como aluno e em minha primeira experiência no Estágio I, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. Vivências e experiências que marcaram profundamente a escolha da docência como profissão e ao afeto como elemento imprescindível às relações entre professor-aluno na Educação Infantil. O estudo pauta-se na pesquisa autobiográfica, que considera as narrativas de vida dos sujeitos como aspecto formativo a partir das experiências. Desse modo, o problema de pesquisa é: Como as minhas experiências/vivenciadas enquanto aluno nos primeiros anos de escola e estagiário de Pedagogia no Estágio I constroem uma ideia sobre a afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil? Para tanto, o objetivo geral é compreender as minhas concepções sobre a afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil, a partir das narrativas dos meus primeiros anos de vida escolar e no Estágio I. Os objetivos específicos são: Narrar os meus primeiros anos de vida escolar e no Estágio I que evidenciem as concepções de afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil; Descrever as minhas concepções de afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil. Posso afirmar que as minhas concepções de afetividade na relação professor-aluno foram se modificando ao longo da vida, em uma (des)construção de ideia mais romantizada e caseira para uma ideia sistematizada e científica e, portanto, mais humana e vibrante. Desse modo, as relações estabelecidas a partir do afeto possibilitam uma formação mais integrada das várias dimensões humanas.

Palavras-chave: Afetividade na Educação Infantil; Relação professor-aluno; Pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

The referred study parts of the experiences lived by me, in my first year of school life as a student and in my first experience in Stage I, of the Degree in Pedagogy of the University of the State of Amazonas. Perceptions and these experiences that have marked deeply the choice of teaching as a profession and affection as indispensable element to teacher-student relations in early childhood education. The guided study on autobiographical research, which considers the life narratives of the subject as formative aspects from experiments. Thus, the problem is: How my experiences/experienced while a student in the first years of school and Teaching intern in Stage I build an idea on affectivity in teacher-student relationships in early childhood education? To this end, the general objective is to understand my conceptions of affectivity in teacher-student relationships in early childhood education, from the stories of my first years of school life and the stage I. The specific objectives are: Narrate my the early years of school life and the Stage I showing the conceptions of affectivity in teacher-student relationships in early childhood education; Describe my conceptions of affectivity in teacher-student relationships in early childhood education. I can say that my conceptions of affectivity in teacher-student relationships were changing throughout life, a (de) construction of a romanticized and homely idea for an idea and systematized and scientific, and therefore more human and vibrant. Thus, the relationships established from affection allow more integrated training of several human dimensions.

Keywords: Affection in early childhood education; Teacher-student relationships; Autobiographical research.

SUMÁRIO

SOBRE MEU(S) EU(S), OS AFETOS E AS RELAÇÕES COM OS OUTROS.....	10
1. SEÇÃO – MEU ENCONTRO COM A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA	15
2. SEÇÃO – SINTO LOGO ENSINO.....	21
2.1. A CHEGADA NA ESCOLA E OS PRIMEIROS AFETOS	22
2.2. SINTO LOGO ENSINO	28
2.3. SINTO LOGO ENSINO	36
CONSIDERAÇÕES.....	55
SÍNTESE.....	58
REFERÊNCIAS.....	59

SOBRE MEU(S) EU(S), OS AFETOS E AS RELAÇÕES COM OS OUTROS

A pouca lembrança, que resiste ao poder da dissolução de tempo, ainda ressurgue, incerta e trêmula em meio à névoa, ameaça dissolver em lágrimas o meu esforço de reavê-la. (Alcione Araújo).

Quem eu sou? Quantos sou? Ou quantos vivem em mim? Como sinto as coisas que vivem em mim? Eu sinto ou penso as coisas que povoam minhas memórias? Muitas vezes não nos damos conta de que somos múltiplos e constituídos por vários, como diria Barros (2010, p. 22) “com pedaços de mim eu monto um ser atônito”. Com pedaços de minha história eu monto uma monografia de uma história de mim.

A presente seção tem como objetivo apresentar em breves palavras fatos importantes da minha vida pessoal, profissional, escolar e acadêmica, elencando as diferentes etapas e desafios vivenciados e experienciados, dando destaque para os episódios que mobilizaram em mim a afetividade. Também apresento os elementos principais desta pesquisa.

Vim ao mundo na cidade de Manaus – AM, filho de Francisco de Assis Mello e Regina Coeli Monteiro Mello, nasci na casa de meus pais, na Praça 14 de Janeiro, no dia 11 de junho de 1975. Filho de uma professora concursada pelo Estado e de um músico boêmio, dei meus primeiros passos sem auxílio de um andajar com um ano e um mês de vida, e as primeiras palavras que ensaiei foram mamãe e papai.

Ingressei na primeira série com seis anos de idade (sendo esta a Educação Infantil que tive), na Escola Estadual Luizinha Nascimento, no turno matutino. Na década de 80, entre meus materiais não poderiam faltar uma boa e velha tabuada, o caderno de caligrafia, a cartilha Caminho Suave e um estojo de madeira.

Os cadernos que trazia em minha pasta eram de brochura (no qual as capas e as folhas eram grampeadas, alguns eram distribuídos pelo Estado, contendo em suas contracapas os Hinos do Brasil e do Amazonas). A adaptação à primeira série

e ao universo escolar teve como obstáculo um problema de dicção¹ que afetou minha fala, escrita e autoestima, e por fim, fui reprovado em meu primeiro ano.

No ano seguinte, como repetente, com o apoio de uma professora com um fazer pedagógico diferenciado para os moldes da época, consegui entender e superar as dificuldades que comprometiam minha autoestima, mudando de uma criança arredia e introspectiva para uma criança participativa, que encontrava nas atividades a oportunidade de aprender enquanto fazia amigos, pois as atividades envolviam brincadeiras e permitiam interação. Foi nesse período que, decidido, disse pela primeira vez aos meus pais – *Quero ser professor!* Esse foi um desejo que me acompanhou todos os dias, mesmo que “o desejo é deixar-nos arrastar pelo próprio movimento da vida” (PARAÍSO, 2010, p.155).

Após terminar o antigo primeiro grau (composto de primeira à oitava série), no ano de 1993, participei e passei no processo seletivo de ingresso ao Instituto de Educação do Amazonas – IEA, para cursar o antigo segundo grau de Magistério, onde cursei o primeiro e o segundo ano.

No ano de 1995, por ter feito o alistamento depois do prazo previsto pela lei de alistamento militar, fui convocado ao serviço militar obrigatório, ficando impossibilitado de terminar o terceiro ano de magistério naquela instituição de ensino, não concluindo, portanto, o segundo grau e o sonho de ser educador.

Nesse mesmo ano fui abençoado com o nascimento do meu primeiro filho e agraciado com a medalha de praça mais distinta do Comando Militar da Amazônia pelo General de Exército Germano Arnoldi Pedroso, pela participação como voluntário em projetos sociais e escolares desenvolvidos e apoiados por aquela Organização Militar, entre outras atividades desenvolvidas como soldado do efetivo variável.

Em 1996, já efetivado como soldado do núcleo de base do Exército Brasileiro, participei, concluindo com êxito, do curso de Formação de Cabos no Primeiro Batalhão de Infantaria de Selva, na cidade de Manaus - AM. Participando ainda, nesse mesmo ano, da operação Tarauacá em Tefé – AM, onde pude auxiliar as professoras de uma escola da zona rural.

Entre 1996 e 1997, participei e concluí com êxito o Curso de Formação de Sargentos Temporários, em Boa Vista – Roraima/RR, sendo o primeiro colocado em

¹ (Freio lingual curto, que causa dificuldades na reprodução dos sons das letras S, R, L, D, X e Z) (GALVÃO, 2001).

pontuação do Estado do Amazonas, recebendo em 1999, a medalha do Serviço Amazônico com Passador de Bronze, por serviços prestados ao Exército Brasileiro pela participação em projetos sociais e escolares desenvolvidos pelo Comando Militar da Amazônia – CMA, sendo abençoado ao final deste ano com o nascimento do meu segundo filho.

Durante os anos de 2000 e 2001 trabalhei na Companhia de Comando, do Comando Militar da Amazônia, como sargento de instrução e responsável pelo histórico dos recrutas, função essa desempenhada como voluntário até o final da minha carreira como militar, no Exército Brasileiro em 2002.

Agora como civil, concluí no ano de 2003, os cursos de “Formação de Vigilante”, “Inspetor”, “Supervisor”, “Brigadista” e Chefia e Liderança, iniciando os trabalhos como Líder de Segurança Patrimonial no mesmo ano. Nos anos que seguiram, várias foram as tentativas sem êxito de retomar os estudos.

Apenas no ano de 2013, consegui no Centro Integrado de Educação Chistus – CIEC, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, retomar o sonho de ser educador, começando com a conclusão do agora Ensino Médio (antigo segundo grau).

No mesmo ano, passei no processo seletivo do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO, iniciando ali meus primeiros contatos com a vida acadêmica. Mas, por conta da incompatibilidade de horários entre a Faculdade e meu trabalho, fui obrigado a desistir do curso, mas não do sonho.

Ainda em 2013 resolvi participar do processo seletivo macro da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, e para minha grata surpresa consegui o acesso para a turma que se iniciaria em 2014, sendo o segundo colocado. Para evitar novos problemas que impedissem meus estudos, negocieei com a empresa a mudança de horário e posto, no que fui atendido, já que “[...] para nos deixar levar-nos pelo movimento da vida precisamos encontrar algo que nos convenha [...]” (PARAÍSO. 2010, p. 155).

Nesse caminhar, aprendi que o professor é articulador e agente mediador no processo de ensino/aprendizagem e que não existe docência sem discência. Compreendi a importância do currículo, da metodologia, do planejamento e da avaliação. Que os aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores são partes

constitutivas uma das outras e se completam, apesar de suas diferenças. Aprendi que no mundo ocidental há “[...] as concepções de que o homem é um ser cindido entre razão e emoção – um ser que hora pensa e que hora sente [...]” (LEITE. 2018, p. 17). Mas essas são ideias que estou (des)construindo.

Pude ver por intermédio das observações participativas realizadas nos estágios supervisionados, o “peso” das relações afetivas. Na Educação Infantil todos falam que é importante, necessário, fundamental o afeto nas relações entre professores e criança, mas o que será que estamos entendendo por afeto? Como a afetividade se dá entre o mediador e o sujeito aprendente?

Essas vivências incorporaram a importância do planejamento, das rotinas, do lúdico, da musicalização, mas, sobretudo, das relações afetivas na/para/com a Educação Infantil, pois a dimensão afetiva é tão importante quanto a dimensão cognitiva.

Os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos ao longo do curso me norteiam rumo à (des)construção de um profissional de educação mediador e pesquisador que prima pela amorosidade nas relações afetivas e sociais estabelecidas dentro e fora da sala de aula. A insegurança inicial já não existe, em seu lugar habitam a curiosidade epistemológica e o prazer em aprender. Portanto, digo hoje a quem perguntar, sou pedagogo em (des)construção.

Acredito que muito ainda precise ser compreendido sobre as teorias e metodologias a serem experienciadas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. E que, esses conhecimentos são apenas o início, pois, como seres inacabados em constante transformação, sempre haverá o que aprender e aperfeiçoar em nossas vivências.

É nesse sentido que esse escrito intitulado “Sinto logo ensino: minha (des)construção como professor e a afetividade na Educação infantil” reflete sobre as relações afetivas entre professores e alunos na Educação Infantil.

As inquietações mais sistemáticas sobre o tema tiveram sua origem no ano de 2016, em um trabalho realizado para a disciplina de “Pensamento e Linguagem da Criança²”, em uma escola municipal da Zona Leste, em Manaus – AM, na qual

² Conforme ementa, a disciplina de Pensamento e Linguagem da Criança é uma disciplina obrigatória do sétimo período do Curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas, cursado no segundo semestre de 2016. Estuda as Teorias Psicológicas da Aprendizagem. Paradigmas do desenvolvimento psicológico da criança. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotsky. A concepção de desenvolvimento infantil de Henri Wallon. A Teoria da Aprendizagem Significativa de

pude vivenciar fatos da dimensão afetiva que auxiliaram a metodologia da professora e a aprendizagem dos alunos. As anotações desse trabalho foram retomadas no ano de 2017, para a produção de um Projeto de Pesquisa e posteriormente, desse trabalho.

O relato aqui utilizado configura-se em uma retomada do percurso vivido por mim em minha primeira experiência na escola como aluno e de minha primeira experiência no Estágio I, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Zona Centro Sul em Manaus – AM. Entrelaçado ainda por situações consideradas relevantes à escolha da docência como profissão.

O estudo pauta-se na pesquisa autobiográfica, que considera as narrativas de vida dos sujeitos como aspectos formativos a partir de experiências. Desse modo, o problema de pesquisa é: Como as minhas experiências vivenciadas enquanto aluno nos primeiros anos de escola e estagiário de Pedagogia no Estágio I constroem uma ideia sobre a afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil?

Assim, tem por objetivo geral compreender as minhas concepções sobre a afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil, a partir das narrativas dos meus primeiros anos de vida escolar e no Estágio I. Para tanto, os objetivos específicos são: narrar os meus primeiros anos de vida escolar e no Estágio I que evidenciem as concepções de afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil; Descrever as minhas concepções de afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil.

O trabalho está dividido em uma introdução, duas seções, minhas considerações e uma pequena síntese em forma de poema ao final. Na primeira seção, falo do meu encontro com a pesquisa autobiográfica, na segunda seção trago as narrativas autobiográficas da minha trajetória escolar e acadêmica que abordam questões entre a afetividade e a relação professor-aluno na Educação Infantil, pois, se sinto, logo posso ensinar.

1. SEÇÃO – MEU ENCONTRO COM A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Envoltos nessa digressão, percebemos que nossa relação com o saber foi, em grande parte, intermediada por estes tutores, os quais nos auxiliaram na travessia desse caminho. (Carlos G.de Oliveira e Tathiane G. Cipullo).

O processo de escrita e de relação com os conhecimentos teórico-metodológicos na universidade são mediados pelos tutores que nos ensinam e direcionam a partir das próprias escolhas. É sobre esse processo de “tutoria” e de caminhos possíveis que apresento nessa seção, para falar sobre minhas concepções de afetividade. Com o método autobiográfico, (re)encontrei professores e fatos vividos na infância e como aluno de estágio na Educação Infantil, entre outros que nortearam minha escrita.

Entendo que a produção do Trabalho de Conclusão de Curso é um momento ímpar para a formação docente. Nele, busca-se apresentar e defender uma monografia, abordando o que se mostrou relevante durante os estudos no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Mas tão importante quanto o tema, é a escolha do caminho para abordá-lo.

Para mim, essa escolha não se mostrou fácil, pois não conseguia conciliar a maneira com que queria desenvolver meu trabalho com nenhuma das metodologias apresentadas até o nono período do curso.

Buscava algo que atendesse aos anseios que tinha em contar algumas situações pelas quais passei, não por narcisismo, mas por acreditar na relevância de se rememorar o que enfrentamos e sentimos durante os processos de ensino-aprendizagem vividos, bem como seus percalços que muito nos movimentam. Especialmente sobre meu trabalho: sinto logo ensino: minha (des)construção como professor e a afetividade na Educação Infantil.

Meu primeiro encontro com a pesquisa narrativa autobiográfica se deu no ano de 2017, quando precisei elaborar um memorial para a disciplina de Metodologia de Ensino e Aprendizagem da História³.

As pesquisas que fiz sobre as formas de produção do gênero textual solicitado acabaram por me apresentar a pesquisa narrativa autobiográfica e após a leitura de alguns artigos sobre essa possibilidade, vi que ela poderia me auxiliar não apenas para a produção de um memorial, mas também em pesquisas e projetos futuros, pois as narrativas autobiográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa podem revelar muito mais que simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta, considerando que:

[...] todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Desse modo, temos no excerto acima uma das melhores explicações para a relevância desse tipo de abordagem. Além disso, estudos no Brasil voltados à área de formação de professores sinalizavam que essa linha de pesquisa está crescendo, acompanhada de uma expressiva prática investigativa (CUNHA, 1997).

Essa metodologia, segundo Clandinin e Connelly (2011), pode referir-se tanto a um fenômeno narrado, como um modo de se compreender as experiências

³ Conforme ementa, a disciplina de Metodologia de Ensino e Aprendizagem da História, é uma disciplina obrigatória do sétimo período do Curso de Pedagogia de Universidade do Amazonas, cursada no segundo semestre de 2017. Estuda a história e a prática pedagógica. A sociedade: diferentes formas de vida, de escolas e de famílias. Fontes históricas. As diferentes culturas e sociedades. Diferentes tempos e memórias. A construção do Brasil Moderno. Diferentes processos de colonização, imigração e modernização. História como ciência. História do Brasil e do Amazonas: processos econômicos, ambientais, sociais, culturais e políticos fundamentais. Didática do ensino de história. Conteúdos e Princípios metodológicos para o ensino de história. Elementos metodológicos para a análise e intervenção nas práticas educativas. O ensino de história nos anos iniciais.

narradas. Percebi então que poderia usá-la no Projeto de Pesquisa que precisava apresentar ao final do período da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I⁴, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, naquele ano.

Apesar dessa metodologia nunca ter sido apresentada para a minha turma, resolvi utilizá-la para a produção de um pequeno resumo com as intenções do meu projeto. No entanto, fui orientado pelos professores que procurei na universidade a não seguir por essa linha de pesquisa, pois segundo eles, as “outras” eram mais “aceitas” na academia.

As linhas de pesquisa sugeridas seguiam o viés positivista, onde a relevância é estabelecida fundamentalmente pelo confronto de interpretações dentro de diferentes teorias capazes de explicar um fato em questão; pela coerência e não contradição dessas afirmações que, por essa metodologia, se permitem produzir nas diferentes teorias envolvidas de diferentes pesquisadores; e, por fim, na explicitação dos valores que guiam a escolha dos dados empíricos considerados relevantes (BRUYNE, 1991).

Porém, a incorporação de uma dimensão interpretativa dos fatos educacionais requer repensar essa noção, pois a pesquisa autobiográfica não se trata apenas de validar o escopo genérico de uma aprendizagem feita pela repetição e observação de fatos "similares", mas sim, o estabelecimento de significados que vão além do contexto específico de produção. Esse modelo encontra-se em uma posição que não exclui a validação empírica como um meio (mas atribuído um papel particular) e longe do relativismo em que todas as validações e reivindicações fora do contexto específico de produção são ilusórias (BRUYNE, 1991).

Percebi então, que a pesquisa narrativa, por trabalhar mais profundamente as questões da subjetividade dos sujeitos em relação aos seus objetos de estudo, era alvo de diversas críticas e preconceitos quanto sua legitimidade por aqueles docentes e outros que avaliariam mais adiante o meu projeto.

Cabe também retratar a questão dos critérios de cientificidade na pesquisa acadêmica, visto que não se limita à consideração de critérios objetivistas de

⁴ Conforme ementa, a disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica I – TCC é uma disciplina obrigatória do sexto período do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, cursada no primeiro semestre de 2017. Propõe-se a discutir as bases teórico-metodológicas da pesquisa.

cientificidade não implica necessariamente a adoção de uma posição relativista em que a noção de cientificidade é ilusória.

Diante disso e sobre essa linha de pensamento, refiz meu projeto de pesquisa adequando meu estudo a uma das metodologias que me foram orientadas, com o tema: A importância da afetividade para as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos na Educação Infantil. No entanto, a meu ver, apesar da excelente nota recebida, o material produzido não refletia minha identidade.

Sentia que a pesquisa narrativa autobiográfica era a mais própria ao que queria apresentar e queria utilizá-la, mas não sabia como fazê-lo, pois minha produção estava ancorada a um porto positivista que não permitia a viagem pela subjetividade e experiências dos sujeitos (pesquisador e pesquisado) como eu almejava, visto que, diante das especificidades do método autobiográfico, Ferrarotti (1988) ressalta seu valor heurístico para a investigação das relações históricossociais e individuais.

E assim foi até o nono período, onde decidi por não encontrar orientadores que aceitassem trabalhar o meu projeto de pesquisa, utilizando da pesquisa narrativa autobiográfica, aguardar para produzi-lo quando encontrasse um(a) professor(a) que estivesse disposto(a) a abraçar a metodologia que eu havia elegido.

Nesse interim, dividi minhas dificuldades com uma colega da universidade que, para minha surpresa, havia passado pelas mesmas dificuldades, mas que, no entanto, encontrou uma orientadora que não só trabalhava com a pesquisa narrativa, mas que também fazia parte de um grupo sobre essa modalidade de pesquisa na UEA chamado Vidar em In-Tensões⁵.

Tive a oportunidade de assistir as defesas de TCC das acadêmicas desse grupo e ao final de cada uma, despertavam em mim novas e diferentes formas de enxergar a docência e os processos de (des)construção docente, bem como de refletir com as bancas e convidados sobre as dificuldades e anseios que permeiam esse universo e os atores que o compõem. Pode-se dizer que ela – a pesquisa autobiográfica – se encontra dentro da pesquisa qualitativa, considerando que seu

⁵ O Vidar em In-Tensões é o nome de uma linha de pesquisa do grupo GEPEC - GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA. Essa linha tem como um de seus objetivos estudar e divulgar as pesquisas narrativas.

enfoque direciona para a pesquisa-ação-formação (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011).

No que tange às narrativas autobiográficas dentro da docência, por meio de um processo científico, o trabalho apresenta eminentemente as narrativas da vida no exercício da docência em face ao cotidiano dos professores e das nuances da organização didático-pedagógica no ambiente escolar (BARROS et. al., 2012).

Ao trazer as narrativas de uma vivência calcada no “chão” da escola, é possível articular diferentes práticas de ensino e diferentes realidades de vida sob o ponto de vista do professor e de seu trabalho na educação, promovendo ligações entre a produção de subjetividade e as práticas de pesquisa em ciências humanas (BARROS et. al., 2012).

Com todos esses conceitos em mente aliados ao convite que recebi da professora responsável pelo grupo Vidar em In-Tensões para me juntar a ele, reencontrei as forças e o ânimo necessários para retomar meu projeto, agora sob a ótica da pesquisa narrativa autobiográfica.

O processo de rememoração e escrita para essa pesquisa, foi para mim como uma montanha russa, intensa e emocionante, (re)visitei álbuns de minha infância, estabeleci conversas com anciãos de minha família, entrevistas com as professoras e as crianças da Educação Infantil, que tive durante o Estágio I, gravações pessoais, meu caderno de campo e relatório Estágio I, livros e artigos científicos de diversos autores. Assim, nessas linhas, foram tecendo-se teias carregadas de sentimentos, emoções e cientificidade.

A carga emocional experienciada ao rememorar os fatos aqui relatados me trouxe um bojo de questionamentos e reflexões sobre minha própria formação e práxis. Estrategicamente, a pesquisa autobiográfica faz uso da narrativa e seu objetivo é o estudo dos cidadãos perante os processos de “biografização”. Desse modo, não se trata de encontrar uma “verdade” pré-concebida ao ato de biografar; mas sim, como as pessoas significam suas vivências e “(re)significam as consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI. 2011, p.371).

Poderia ter seguido por outras linhas de pesquisa, mas por tudo o que vi e vivi nesse (re)modelar constante de aprendizados, passados e presentes, não seria eu mesmo, sob pena de negar minha própria essência, pois os momentos

marcantes que aqui se encontram formaram um imenso carretel, cujo fio condutor do narrar leva a ideia da afetividade na Educação Infantil.

Faço aqui uma ressalva que considero importante, alguns professores nesse estudo podem parecer “rudes” na relação com as crianças, distanciando-se das orientações da SEMED⁶, e dos documentos e estudiosos acerca do assunto, no que se refere às relações afetivas. Não justifico, mas entendo que essas atitudes são reflexos de uma educação ocidental, que privilegiou a ideia do aprender associada à aquisição de conhecimentos de modo tecnicista em um contexto em que alunos e professores estabelecem relações hierarquizadas. Esse pensar veio a ser o que as professoras desse estudo consideraram como modo tradicional de ensino, sendo para algumas, um legado da forma como foram educadas e ensinadas a ensinar.

Ao (re)visitar minha história e formação, com a pesquisa narrativa autobiográfica, (re)aprendi muitas coisas, sendo um processo de (des)construção enriquecedor, profissionalmente, academicamente e espiritualmente.

Durante e após a produção, quanto mais lia a respeito de minhas vivências e dos conceitos de afetividade e da relação professor-aluno, mais se confirmava em mim, o quanto nós, educadores, podemos juntamente com as crianças, nos beneficiarmos com relações afetivas que privilegiem não só as metodologias do professor e a aprendizagem do aluno, mas também o fortalecimento desses laços tão frágeis e tão belos.

⁶ Secretaria Municipal de Educação do Município de Manaus – AM. Versão Final 2016 da Proposta Pedagógico-Curricular revisada e ampliada para a Educação Infantil.

2. SEÇÃO – SINTO LOGO ENSINO

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996).

O professor deixa marcas. É sobre as marcas da afetividade na relação professor-aluno que me ocupo nesse trabalho. Iniciarei uma narrativa organizando minha trajetória a partir das minhas concepções de afetividade. Em geral, no senso comum, esse conceito é frequentemente visto e dito de forma simplista, resumido a gestos de carinho, beijos, abraços, etc. Esse pensamento não está de todo errado, mas está para além do contato físico entre as pessoas.

Segundo Bonow (1998, p. 235), afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre nas tonalidades de dor ou prazer, satisfação ou insatisfação, agrado ou desagradado, alegria ou tristeza. “Muitas das mais intensas emoções humanas surgem durante a formação, manutenção, rompimento ou renovação dos vínculos emocionais” (BONOW, 1998, p. 235).

O afeto de que falo é descrito no Novo Aurélio XXI (FERREIRA, 1999) como “fenômeno emocional, agradável ou não, produzido por uma influência exterior”, ou seja, é o que nos afeta. Resumidamente, posso dizer que é tudo e todos que direta ou indiretamente afetam o ser humano, e não apenas de forma positiva como muitos pensam. “Que possamos usufruir das palavras, seus significados e sentidos, “com açúcar, com afeto”” (SOLIGO, 2018, p.15).

2.1. A CHEGADA NA ESCOLA E OS PRIMEIROS AFETOS

Os aspectos afetivos que permearam as relações sociais estabelecidas entre as minhas primeiras professoras⁷ e eu, contribuíram e continuam contribuindo para o valor que passei a dar aos educadores, e as relações afetivas que permeiam o ambiente escolar. De certa forma, posso dizer que as experiências vividas por mim nos meus primeiros anos de escola ainda hoje me servem de referencial no tocante à relação professor-aluno.

Tal foi a importância, que passou a alimentar o sonho de ser professor/pedagogo. Nos primeiros dias de universidade eu era inseguro, pois nada sabia sobre os conceitos, métodos e práticas que o curso tinha a oferecer. Apesar disso, me sentia como uma semente pronta para germinar lançada em terra fértil. Considerando os saberes que adquiria como raízes que fortaleciam ao cerne necessário ao meu crescimento acadêmico e profissional. Prado (2003, p.17) talvez sintetize bem esse sentimento: “Quero o que antes da vida foi o sono profundo das espécies, a graça de um estado. Semente. Muito mais que raízes”.

As atividades desenvolvidas na universidade me deixavam cada vez mais ansioso pelo “chão” da escola, pela sala de aula e interação com seus atores. Foi então, que no dia 31 de março de 2017, em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, na Zona Centro Sul da cidade de Manaus/AM, iniciei o Estágio I, entendendo este, como eixo central na formação de professores, tendo em vista que, através dele o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da identidade e dos saberes do dia a dia (PIMENTA e LIMA, 2004).

Assim, em uma determinada tarde, ansioso como em um primeiro encontro, parti para a escola onde se realizaria o estágio. Reservei um tempo para observar seu entorno e a chegada das crianças com seus responsáveis. Pensei que veria algo como o que vivi em minha infância, crianças brincando e interagindo no entorno da escola, mas diferentemente de onde estudei em 1981, com então seis anos de idade, o ar presente no entorno não era de alegria, mas de apreensão e medo.

- Sabe Fábio, infelizmente está assim hoje em dia, nem parece as escolas da nossa época, que nem grades tinham nas janelas. Agora a pouco um pai me falou que

⁷ Os nomes das professoras deste trabalho foram modificados para preservação de suas identidades.

essa aqui (se referindo à escola do estágio) já foi assaltada duas vezes só nesse mês. Essa violência deixa as pessoas mais distantes! (ESTAGIÁRIO DA MINHA TURMA DE PEDAGOGIA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Pelas concertinas de aço que reforçavam os muros, aquele local mais parecia um presídio do que uma escola e ao entrar em seu interior, percebi que o prédio havia sido adaptado para receber as crianças e que era compartilhado com uma instituição de amparo ao idoso.

- Eu não me sinto bem sabe? A gente ouve tanta coisa de velhos abusando de crianças, eu não gosto (sobre o centro de amparo ao idoso). Pode parecer exagero, mas já falei para minha filha nem chegar perto (se referindo aos idosos). (MÃE DE ALUNA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

- E tem também um “neguinho” que lava carros aqui na frente da escola, tenho certeza que é ele e outro “preto” que vende bombons, que estão roubando a escola. (PAI DE ALUNO: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

- É por isso que agora a gente só pega e deixa as crianças no portão, porque sabe como é né, aqui ninguém conhece ninguém, mas se Deus quiser ano que vem vou pôr meus filhos para estudar em escola particular. (PAI DE ALUNA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Esses comentários fizeram coro com outros que ouvi, fazendo com que eu refletisse sobre como a violência evoluiu como instrumento de preconceito atualmente e em como pode interferir nas relações afetivas e sociais apreendidas pelas crianças que ali escutavam o que era comentado com naturalidade pelos adultos. Apesar de entender que a violência, infelizmente, está cada vez mais presente nos lares, escolas e sociedade, meu sentimento foi de indignação frente ao que ouvi.

Dentro da escola, houve uma reunião dos pais com a pedagoga que tentava sensibilizá-los sobre a importância da participação deles na educação de seus filhos, no entanto, para meu espanto, os discursos que ouvi dos pais dissociavam, entre outras coisas, a brincadeira da aprendizagem.

E me remeteram a algo parecido ao que ouvi em uma conversa entre minhas primeiras professoras, na qual a quem aqui identificarei como Mara “repreendia” a quem aqui identificarei como Adel, dizendo que a escola não era lugar de teatros ou brincadeiras, que na escola as crianças iam para aprender e não para brincar.

- Viram só? Até parece que a gente não sabe educar nossos filhos. Toda reunião é isso, eles (referindo-se ao corpo administrativo da escola) pensam que a gente não tem nada para fazer em casa. É responsabilidade deles, ensinar as crianças, as coisas da escola (referindo-se às disciplinas curriculares). (MÃE DE ALUNA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

- Verdade! E nem isso fazem direito, minha filha brinca a tarde toda na sala dela, mas ensinar o B, A, BA que é bom a professora não ensina. (PAI DE ALUNA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

- Graças a Deus que minha filha estuda na sala “dois”, lá não tem isso de brincar não. (MÃE DE ALUNA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Era comum na minha época de criança esse pensamento e mesmo hoje, fica clara a dificuldade que alguns pais e educadores têm em entender o brincar como um processo de aprendizagem. Para eles as professoras que ali desenvolviam atividades lúdicas não estavam exercendo os seus papéis como educadoras.

Sobre isso, nossos documentos oficiais conferem profundidade ao entendimento sobre infância, a partir da Constituição de 1988 que (finalmente) definia a criança como sujeito de direitos, reconhecendo a condição peculiar de desenvolvimento em que se encontram, reiterando a necessidade de prioridade absoluta. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, a finalidade da Educação Infantil foi estabelecida no “desenvolvimento integral” e somente no novo século, por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Infantil - DCNEI (2009), que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica foram estabelecidos, sendo estas, as brincadeiras e as interações.

Diante do conceito de Educação Infantil, pode-se dizer que se refere a uma etapa da educação básica voltada para o processo inicial de socialização das crianças, que vai do zero aos seis anos de idade. As atividades destinadas a essa etapa escolar são realizadas em instituições educacionais específicas denominadas com denominações variadas, a exemplos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), Jardins da Infância, Maternais, Creches ou Pré-escolas (ALVES, 2010).

A partir da reunião com os pais, nos reunimos com a gestora da escola que nos informou sobre seus aspectos físicos e administrativos-pedagógicos e também, sobre a faixa de atendimento que era de crianças entre 4 e 6 anos de idade, contando com 2 salas de 1º período e 4 salas de 2º período, tendo um total de 257 crianças para aquele ano letivo.

Não havia brinquedoteca, portanto, todas as atividades ou eram desenvolvidas nas salas ou no pátio coberto do CMEI. Ficava cada vez mais intrigado com o que nos ia sendo passado pela gestora, era como se ela estivesse fazendo um retrato falado da minha escola, da que eu estudei aos seis anos de idade no ano de 1981. Perguntei a mim mesmo, se seria possível que da década de 80 para cá as coisas tenham mudado tão pouco assim?

De fato, em relação à estrutura física, parece que poucas coisas haviam mudado (tirando as câmeras de segurança e as concertinas nos muros). Mas, e quanto aos conhecimentos teórico-metodológico das professoras, será que também pouco ou nada havia mudado? Respirei fundo e perguntei qual era o perfil teórico-metodológico da escola e como trabalhavam as professoras em relação as suas turmas.

- Bom, a gente trabalha dentro das orientações da SEMED, mas as professoras têm liberdade no que diz respeito às suas metodologias. No geral vocês irão perceber que a maioria tem um perfil mais “tradicional”, principalmente a professora Sara (nome fictício adotado para este trabalho) que toma conta da turma dois que não dá trabalho. Quem trabalha mais essa “coisa” do lúdico é a professora Daniela

(nome fictício adotado para este trabalho) que está voltando de uma licença maternidade na semana que vem. Ela vai assumir a sala dos “abençoados” a turma quatro. (GESTORA DA ESCOLA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

A descrição dada pela gestora, sobre as professoras, bem como de suas respectivas e distintas turmas me deixou intrigado, pois o perfil da professora Sara me fez lembrar a minha primeira professora a mestra Mara, enquanto o perfil da professora Daniela me fez lembrar minha segunda professora a mestra Adel. Fiz então o pedido inusitado de participar em semanas distintas das atividades das turmas dois e quatro, pedido esse que fui prontamente atendido.

Nós estagiários fomos então liberados, nesse dia eu ficaria na sala dois. No entanto, passei antes na turma quatro que estava sob a responsabilidade de dois estagiários de pedagogia que estudavam em uma Universidade particular de nosso Estado. Confesso que a visão me assustou, as crianças estavam literalmente sem controle algum, correndo pela sala e subindo nas mesas.

Apresentei-me a eles – os estagiários responsáveis pela sala – e expliquei que ficaria com essa turma também como estagiário naquele mês, e preocupado com as crianças perguntei se poderia auxiliá-los.

- Não, obrigada! Tá tranquilo! A gente deixa eles com os brinquedos até o horário do intervalo. Estamos “só tomando conta” enquanto a professora titular não chega. Ela volta semana que vem. Esse é nosso último dia. (ESTAGIÁRIA DE UNIVERSIDADE PARTICULAR DE MANAUS/AM: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

- Elas são sempre assim, já nos acostumamos, só melhoram um pouco quando tem uma professora junto, mas como tem duas de licença, quem ficou com elas essa semana foi só a gente mesmo. Eles (se referindo às crianças) não escutam ninguém, é a pior turma daqui. Boa sorte, vai precisar de muita paciência. (ESTAGIÁRIO DE UNIVERSIDADE PARTICULAR DE MANAUS/AM: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Essa postura e os comentários revelam que eles não se viam como professores em formação e me deixaram entristecido, pois era evidente a agitação e quase descontrole das crianças que lá estavam. Nenhuma atividade, lúdica ou pedagógica, estava sendo realizada ali, de fato eles agiam apenas e tão somente como babás e nem isso faziam por completo, tendo em vista ficarem conversando do lado de fora, encostados na porta.

Todas essas vivências me fizeram pensar aquilo que eu entendia por afetividade, pois parecia que a escola tinha se dissociado do afeto para se aproximar da escolarização, como se isso fosse possível. Comecei a me questionar onde teria sido essa divisão entre afeto e razão. Segundo Soligo (2018, p.9), “desde os filósofos gregos da Antiguidade, razão e afeto foram apartados, sendo a razão considerada nossa característica humana superior, aquela que efetivamente nos caracteriza como humanidade [...]”.

Lembrei da divisão do mundo que Platão (427 a.C. – 347 a. C.) fazia entre planos: o mundo das ideias e o mundo sensível. Na filosofia teológica da Idade Média, também se fazia essa distinção, mas muito relacionada à questão de gênero: as mulheres tinham o domínio dos afetos e por isso, eram subordinadas dos homens que eram “dotados” de racionalidade.

No século XVII, René Descartes (1596-1650) sintetizou essa divisão através do axioma “Penso logo existo”, reafirmando pensar como condição da existência. Nesse trabalho, assumo o pressuposto de que o afeto não está dissociado da razão, ambos são dimensões importantes e necessárias da formação/constituição humana, por isso, o título do trabalho “SINTO LOGO ENSINO”.

Diferentemente dessa visão integrada, no século XVIII, os franceses iluministas também defendiam a importância do pensamento racional, agora em oposição às crenças, ou seja, a luz da razão em contraposição às trevas das crenças religiosas e atos advindos dos afetos. Na modernidade, esse pensamento é amparado pela ciência, que deseja afastar a todo custo a subjetividade e o afeto do campo científico, impondo a objetividade e a neutralidade como critérios da cientificidade.

Talvez, depois que as ciências ditas humanas foram se consolidando, Freud tenha apresentado uma aproximação entre afeto e razão, “a partir de seu aporte da dinâmica do inconsciente e do desenvolvimento das estruturas psicológicas.”

(SOLIGO. 2018, p. 10). Na psicologia freudiana, a afetividade é fundante, mas é vista como fonte de recalques e sofrimentos. Na psicanálise, o recalcado/reprimido “deve tornar-se acessível à consciência e a ela submetido, sendo transformados, ressignificados.” (SOLIGO. 2018, p. 11). Desse modo, há submissão dos afetos ao domínio da razão.

Afirmo ter em Vigotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) uma valorização dos aspectos afetivos. Para o primeiro, o desenvolvimento tem como objetivo a construção das funções psicológicas superiores como a consciência, a criatividade, o raciocínio e a memória. Sendo que estas têm como ponto de partida os reflexos e as emoções e funções psicológicas elementares.

Para o segundo, há maior equilíbrio entre os aspectos cognitivos e afetivos. Este autor “nos apresenta uma concepção de desenvolvimento que não expurga os afetos, nem os coloca na condição de elementos primitivos de nossa condição humana” (SOLIGO. 2018, p. 12). É nesse sentido que apresento minhas vivências e experiências da afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil.

2.2. SINTO LOGO **ENSINO**

Ao chegar na sala dois, me apresentei à professora Sara que sorrindo me disse enquanto entregava algumas atividades:

- Comigo não tem essa de estagiário não viu, professor em formação tem que por a mão na massa e aprender na prática! Aqui não é lugar pra teorias. Distribui esse material para as crianças e me ajuda com a colagem das atividades nos cadernos. Graças a Deus que vocês chegaram (referindo-se aos estagiários da UEA que a escola estava recebendo). (PROFESSORA SARA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Assim fiz, e entreguei as atividades às crianças, que sem nenhum entusiasmo as recebiam em silêncio absoluto em suas mesinhas. Voltando à mesa da professora, perguntei se nos dias em que estivesse lá poderia conversar com ela para entender e aprender como as rotinas se desenvolviam. Ela disse não haver problema, pedi então que ela falasse um pouco sobre sua formação.

- *Fábio, eu tenho quase 20 anos de profissão. Fiz magistério no IEA e o superior em pedagogia em um projeto que abriram para a gente se formar. Então eu estudei tudo isso aí, essas teorias todas que a gente estuda na faculdade, mas o que dá certo na prática é isso aqui (fazendo menção de pulso firme com a mão). Me considero uma professora tradicional e procuro trabalhar do jeito que eu aprendi com os professores da minha época. Eu sempre fiz assim e sempre funcionou bem. Eles fazem as atividades deles lá quietos sem fazer bagunça e eu posso fazer meu diário, tranquila. Escola não é lugar de brincar é lugar de aprender. (PROFESSORA SARA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).*

Essa fala, de que a escola não era lugar de brincar me angustiava todas às vezes que a ouvia, pois ia de encontro a tudo que eu acreditava e havia aprendido em minha trajetória de vida e na universidade. Enquanto colava as atividades, meus pensamentos me levaram ao ano de 1981, com meu ingresso na primeira série⁸ aos seis anos de idade, onde em uma escola da zona centro sul da cidade de Manaus/AM iniciei meus estudos, foi lá a “Educação Infantil” que tive.

Meu primeiro dia na escola era algo que almejava, estava animado, iria conhecer novos colegas, aprender a ler, escrever, e tantas outras coisas que povoavam a minha imaginação, alimentada pelas histórias empolgadas contadas por meu irmão mais velho que já lia e escrevia, estando na terceira série da escola onde eu iria estudar. Acordei cedo aquela manhã, vesti meu jaleco branco orgulhoso e após o desjejum em família fui levado pela minha mãe ao colégio.

Em frente à escola as crianças corriam e brincavam enquanto aguardavam o horário de entrada. Já na escola fui apresentado à minha primeira professora, que aqui estará identificada com o nome fictício de Mara. Ela – a professora – me encaminhou para a fileira referente à sua turma, no pátio central da escola, onde após cantar os hinos do Brasil e da bandeira, com todos os professores e alunos daquela instituição, fui encaminhado para a sala de aula onde iria estudar.

Mas, meu primeiro dia foi muito diferente do que imaginei. Um problema de dicção surgiu como obstáculo, pois eu não conseguia pronunciar algumas palavras e, por este motivo, fui tachado daquele dia em diante, por minha professora e alguns

⁸ A nomenclatura utilizada antes da mudança do ensino fundamental para 09 (nove anos) em 2006 era “série”, ao invés do termo “ano”, utilizado atualmente, sendo que o Ensino Fundamental I compreendia da 1ª a 4ª série, em oposição à atual configuração de 1º ao 5º ano.

colegas de classe como “burro”, “idiota”, “estúpido”, “retardado” e outros “elogios” do gênero.

Somado a isso, havia o fato de não gostar da professora e por esse motivo, tudo o que era apresentado por ela era considerado chato e desinteressante. Esperava ansioso a camp⁹ tocar, anunciando o horário para ir embora daquele lugar. Assim, a escola se tornou para mim um lugar de tristezas e aborrecimentos, me tornei arredio e introspectivo e, sem vontade de estudar, acabei por reprovar naquele ano.

Experiências mal vividas na Educação Infantil, permeadas por marcas afetivas desagradáveis, repercutem na formação da personalidade infantil, podendo se manifestar por perturbações ou dificuldades nos processos e relações que as crianças estabelecem no seu dia a dia (VAYER. 1989). Nesse sentido, posso dizer que as experiências afetivas vivenciadas por mim, em meu primeiro ano de ensino formal, tornaram-se obstáculos para as minhas aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais.

Voltando de meus pensamentos e, após arrumar as tarefas em cada caderno, a professora Sara me pediu para recolher as atividades que havia passado, e chamou as crianças por seus respectivos nomes em sua mesa para entregar os cadernos de atividades. Nesse momento, os apresentava para mim e a outra colega de estágio dizendo coisas como: “*essa aqui é um amorzinho*”; “*uma querida*”; “*um anjinho*”; “*te amo viu*”.

No entanto, ficava claro para mim pelo olhar constrangido das crianças, que elas entendiam que aquelas tratativas eram formas pejorativas camufladas de elogios. Quando crescemos e nos tornamos adultos, com certa frequência nos esquecemos de que um dia fomos crianças e que nessa fase, não raramente, nos magoávamos com atitudes estigmatizantes como essas.

Considerando a teoria Walloniana, os autores Mahoney e Almeida (2006), afirmam que a relação professor-aluno é um fator determinante para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo assim, a falta de entendimento por parte do professor da importância deste relacionamento, pode acarretar em obstáculos às práticas pedagógicas.

⁹ Sinal sonoro anunciador de tempo, intervalos, entrada e saída nas escolas.

Ao final daquela tarde, a professora pediu que as crianças guardassem seus materiais em suas bolsas e aguardassem, de cabeça baixa, o final das aulas. Em suas mesinhas, o silêncio imposto permaneceu até mesmo na saída daquelas crianças, que cabisbaixas retiravam-se da sala. O único vestígio de que estávamos em uma escola de Educação Infantil eram os sons que vinham da sala quatro. Enquanto aguardava a saída de todas, a professora se mostrou cansada e desmotivada com a profissão.

- Eu admiro vocês viu (se referindo a mim e a outra estagiária), quererem ser professores ganhando o que a gente ganha não é pra qualquer um, a gente tem que fazer milagre pra sobreviver. Tem dias que fica difícil vir para a escola pra dar aulas pra essas bênçãos (referindo-se novamente de forma pejorativa as crianças). (PROFESSORA SARA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

A desmotivação docente pode influenciar nas relações professor-aluno e nos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Segundo Libâneo (2011) “o sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu empenho na instrução e educação de seus alunos”. O comprometimento do educador em sua didática demanda ânimo, principalmente na Educação Infantil, logo, se esse profissional se percebe desfavorecido, a desmotivação pode emergir em uma prática afetiva “rasa” e triste.

A compreensão de que o estado de “*espírito*” do docente é tão importante quanto sua didática e formação está no fato de que ambos estão intrinsecamente ligados, podendo influenciar nas relações sociais e afetivas que habitam a sala de aula e a relação professor-aluno que nela se desenvolve.

A campã souu e como no meu primeiro dia como aluno da primeira série, o primeiro dia de estágio também não foi como eu imaginava. No entanto, decidi que não me deixaria abater. Me apoiei nos estudos do Grupo de Pesquisa Afeto, quando buscaram denominar quem seria o *professor inesquecível*, ou seja, como os alunos foram afetados:

a) Pela relação de paixão que o professor demonstrava em relação ao seu objeto de ensino, relação esta que era claramente percebida pelos alunos; b) pelo grande conhecimento que o professor demonstrava sobre a área de ensino abordada, relação também reconhecida pelos alunos; c) pelas práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas em sala de aula, fortemente comprometidas com o sucesso dos alunos. (LEITE, 2018, p.20).

Nessa perspectiva, os alunos são afetados pelas escolhas que o professor faz, não somente frente às questões de conteúdo, mas aos modos de como desenvolvê-los e de se posicionar enquanto profissional que considera o afeto.

Nos dias seguintes em que trabalhei com a turma dois e a professora Sara, não pude deixar de perceber nela as semelhanças com minha primeira professora, ambas trabalhavam de forma a enxergar a criança sob “ofício de aluno”, enfatizando cópias dos alfabetos, famílias silábicas e numerais de 0 a 20. Não trabalhavam a infância como previsto em documentos institucionais (como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Pedagógica Curricular da SEMED para a Educação Infantil – Manaus/AM) que possuem como eixos norteadores as brincadeiras e as interações.

Exercer o “ofício de aluno” é estar envolvido com o aprendizado de uma função não escolhida livremente pela criança, tornando-a dependente, vigiada e controlada. Aqui as crianças não possuem autonomia e são levadas a executar tarefas que não escolheram, que muitas vezes não lhes interessa e cujo sentido nem sempre compreendem (SARMENTO. 2006).

Dessa forma, pulando etapas importantes do “ser criança”, em prol do que não dá trabalho, do que é mais cômodo, da urgência em acelerar os processos de aprendizagem em detrimento à infância. Esse perfil “tradicional” assumido e imposto às crianças pela professora é a materialização do senso comum que desassocia a brincadeira da aprendizagem. Em essência, o mesmo pelo que passei ha 38 anos atrás, que engessa as relações sociais, entendendo-as como impróprias no ambiente escolar.

Segue a cartilha rígida da educação bancária, em que como detentora de todo conhecimento, a professora enxerga a criança como uma conta vazia, onde

devem ser depositados os conhecimentos. Mesmo tendo quatro crianças em cada mesinha, não havia ali espaço para trocas ou conversas, as crianças só poderiam falar quando lhes fosse dada a palavra, as interações eram proibidas prontamente com um *“cala a boca e vai fazer a tarefa”*.

A professora Sara acredita que a Educação Infantil não é lugar para socializar e brincar e que lá, as crianças devem se “comportar” e aprender a ler e escrever, como se essa atitude lhes preparasse para a vida escolar vindoura. Essa afirmativa corrobora a Educação Infantil como um degrau que instrumentaliza a criança para subir a um nível de ensino “mais importante”, o ensino fundamental.

Kuhlmann (2000) e Oliveira (2005) discorrem que, pensar a Educação Infantil como uma preparação para o Ensino Fundamental remete à concepção preparatória, divergindo das atuais pesquisas em educação. Essa concepção, ainda demonstra uma incompreensão a respeito da função do brincar e das relações sociais e afetivas para o desenvolvimento das crianças, atualmente entendido como primordial para sua formação.

Além de ir contra as orientações da Proposta Pedagógico-Curricular Revisada e Ampliada para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus/AM, quando diz que:

O momento da ambientação da sala deve envolver tanto o professor quanto a criança, considerando as experiências desenvolvidas a partir da tríade, cuidar, brincar e educar, favorecendo assim a imersão das interações e brincadeiras. (MANAUS. 2016, p. 18)

Como estagiário, entregava as atividades, auxiliava na correção dos cadernos enquanto a professora fazia o seu diário e após recolher as atividades, auxiliava na entrega dos cadernos. Nessa rotina não havia conversas ou sorrisos, nem espaço para interações ou brincadeiras espontâneas, tudo era ditado com o “pulso” firme da professora. Por fim, ao final do estágio com aquela turma, comuniquei que passaria a frequentar a sala quatro na outra semana. A professora agradeceu pelo tempo em que lhe auxiliei, acrescentando um aviso.

- *Olha, eu sei que vocês na faculdade aprendem essas coisas de que a criança aprende melhor brincando. Mas, depois de você passar pela sala quatro, vai entender que o que dá certo é isso aqui (novamente fazendo menção de pulso forte com as mãos). (PROFESSORA SARA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).*

Estranhamente o aviso da professora não me trouxe apreensão ou medo, ao contrário, alimentaram ainda mais minha ansiedade por conhecer aquelas crianças e sua professora, que a essa altura já havia voltado de sua licença maternidade. Nesse viés, pode-se entender que diferentes relações de afetividade estariam sendo construídas nesse contexto, visto que a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência, para o desenvolvimento humano. Ela não é sentimento, nem paixão, muito menos emoção. É um termo mais amplo que inclui estes três últimos, que por sua vez, são distintos entre si.

Evidentemente, algumas crianças encaram sérias dificuldades em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional. Não é fácil abstrair-se e generalizar, elas suportam inúmeros medos, perdas e problemas de relacionamento com outras crianças, adultos e os próprios pais. É sensato não se concluir que todas as crianças com dificuldade de aprendizagem escolar são crianças difíceis ou anormais. Mas algumas crianças apresentam tais dificuldades devido, sobretudo, a desajustes emocionais.

Os modelos de conduta perceptíveis na infância constituem a dotação original a partir da qual se ampliam os estados genuinamente mentais, sendo posteriormente “interiorizados”, seja uma fantasia, uma emoção ou um sentimento. Nesse sentido, encontra-se imbricado ao trabalho a contribuição da educação emocional no fazer pedagógico e os benefícios da abordagem afetiva e emocional, baseado na filosofia sociointeracionista de Vygostky, Wallon, Piaget e Paulo Freire.

Tais autores são os responsáveis pela abertura de um novo paradigma nas questões de interação professor-aluno, perfazendo um papel de referência perante o assunto em questão. Segundo seus estudos, a ampliação da autonomia e da afetividade bem trabalhadas, admite aperfeiçoar as relações para além da sala de aula. Auxiliando nossa sociedade, que precisa cada vez mais de pessoas com a capacidade de respeitar as opiniões alheias e por sua vez, de compreender e proteger os próprios direitos.

Quando as relações afetivas são mal trabalhadas, a criança pode perder o interesse e a motivação em aprender. Ela se sentindo amada, aceita, respeitada e valorizada, adquire autonomia e confiança, desenvolvendo um sentimento de autovalorização e importância a sua personalidade. É imprescindível que boas experiências estejam presentes durante o desenvolvimento da criança, a fim de que esta tenha a possibilidade de realizar-se como pessoa.

Além disso, é necessário reconhecer os conceitos de educação emocional e afetividade sustentados face ao fundamento teórico, considerando novas práticas emancipadoras do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo melhores vínculos afetivos entre professores e alunos, visto que as relações afetivas podem incitar o interesse das crianças ou dificultá-lo.

Segundo Gardner (1994), a escola precisa superar o “pensamento tradicional estilo QI” e não mais enfatizar os testes padronizados, a procura de um indivíduo médio e de leis gerais de aprendizagem. Para o autor, a escola deveria se modelar de forma a atender às diferenças entre os alunos, em vez de ignorá-las e ao mesmo tempo, garantir para cada pessoa a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo o seu potencial intelectual e emocional.

Alves (2010) afirma que é importante salientar que a educação no Brasil vem apresentando vários problemas, onde se atribuem às causas desses problemas de aprendizagem como problemas individuais dos alunos. Dessa forma, fica cômodo para atribuir os fracassos das crianças exclusivamente a elas.

As relações afetivas são fundamentais no processo de aprendizagem, onde nos deparamos com situações bem complexas e que afetam o aprendizado da criança. A escola se constitui como instituição decisiva para a conquista de habilidades sociais, emocionais e profissionais. Uma boa “educação emocional ajuda alunos a enfrentar situações complicadas do dia a dia e a lidar com os próprios sentimentos” (APRENDE BRASIL. 2006, p. 16 apud ALVES. 2010, p. 13).

Ressalto novamente, que a afetividade não se dá somente por contato físico, ela é um pressuposto básico para a construção dos conhecimentos cognitivos. No entanto, foi possível notar certo prejuízo na dimensão afetiva da ação pedagógica da sala de aula, onde a maior preocupação residia no cognitivo. Diante disso, os sentimentos e emoções ficaram relegados, deixados em segundo plano, podendo desfavorecer o desenvolvimento afetivo e cognitivo daquelas crianças.

Embora muitos educadores tenham ouvido falar, e feito cursos relacionados ao afeto e as relações sociais dentro e fora da sala de aula, alguns ignoram ou esquecem-se deste, trancando-o dentro de si, e não colocam em prática essa atividade cujo “objetivo é formar sujeitos com equilíbrio suficiente para reconhecer, sentir e lidar com suas emoções, nas palavras de Nogueira” (APRENDE BRASIL, 2006, p. 16 apud ALVES, 2010, p. 13). Pois, a educação é um ato de afeto, fruto das relações construídas dentro e fora da sala de aula.

Faz-se-á necessário aqui enfatizar, que a escola não é a única responsável pela educação afetiva e cognitiva das crianças, o processo educacional ultrapassa os muros de uma instituição de ensino. A família tem um lugar privilegiado nesse contexto, por melhor que seja a escola, esta jamais substituirá a família, pois cada uma tem seu espaço e suas responsabilidades.

2.3. **SINTO LOGO ENSINO**

Decidi a caminho do CMEI que não me deixaria contaminar pelos comentários negativos feitos sobre as crianças da sala quatro, presentes nas falas da gestora, de professores e estagiários, pois senti na pele esse tipo de julgamento em minha infância e conheço bem os seus efeitos.

A opção pela sala quatro se deu por acreditar que aquelas crianças não eram difíceis, mas sim, crianças sendo crianças, vivendo a infância e suas primeiras experiências sociais e afetivas fora do ambiente familiar e justamente por estarem passando por esse processo, necessitavam de uma professora que entendesse isso.

Crianças iniciam seu processo de socialização entre crianças e com outros adultos mais intensamente no ambiente escolar. Então a família deixa de ser a única detentora desse processo. É nesse momento que as relações afetivas entram em cena mais intensamente, na interação com o outro, proporcionando o desenvolvimento e novas aprendizagens. A escola então passa a exercer um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança.

Segundo Almeida (2003, p. 99):

Como meio social, é um ambiente diferente da família, porém bastante propício ao seu desenvolvimento, pois é diversificado, rico em interações, e permite à criança estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimetria entre adultos. Ao contrário da família, na qual a sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto no desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente.

A afetividade, quando bem trabalhada no ambiente escolar, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, pois caminha junto com os aspectos cognitivos e emocionais durante a construção da personalidade de uma criança. Para Piaget a afetividade seria um agente motivador da atividade intelectual, pois de acordo com seus estudos toda atividade intelectual é sempre dirigida a objetos ou eventos particulares. Essa escolha, a partir da visão piagetiana, é provocada pela afetividade e não por atividades cognitivas. Piaget (1980) nos diz:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis.

Mas nem sempre esses estudos tiveram relevância no processo educacional. Na história recente de nosso país houve épocas em que o fracasso escolar era remetido a um problema individual da criança, o insucesso sempre recaía sobre ela. Os professores atribuíam as causas desse fracasso ao baixo quociente de inteligência, a subnutrição, imaturidade, problemas emocionais, etc. Depois mudaram o foco dos problemas individuais e orgânicos para os sociais e

políticos e assim por diante. Mesmo hoje ainda há educadores que pensam e agem dessa forma.

Os fatores emocionais e afetivos só ganharam força na década de 90. Atualmente as investigações reconhecem a possibilidade de alterações afetivo-emocionais em crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. O educador não deve ser somente um repassador de conhecimento, mas mediador e orientador, aquele que zela pelo desenvolvimento das habilidades das crianças.

Sei que não é uma tarefa fácil trabalhar a infância como previsto para a Educação Infantil, tendo como eixos norteadores o cuidar, o brincar e o educar, pois sai da zona de conforto onde habitam muitos profissionais da docência.

Mas, possuía a convicção pelo que ouvi da gestora da escola quando disse que a professora – que aqui chamarei de Daniela – era quem gostava de trabalhar o lúdico, que ela e aquelas crianças mostrariam que era possível sim, lograr êxito onde muitos enxergavam uma utopia romântica e fantasiosa, dissociada dos processos de aprendizagem.

Com essa esperança no coração, iniciei minha nova jornada observando a chegada das crianças da sala quatro ao CMEI, que diferentemente das da sala dois, não chegavam caladas e com semblantes aborrecidos, mas sim, inquietas, sorridentes e com brincadeiras características da infância.

A animação delas me lançou em um túnel do tempo e me fez lembrar do primeiro dia de aula como *repetente* da primeira série. Nesse dia, tive uma das primeiras alegrias na minha vida como estudante, ao saber que a professora não era a mesma com a qual estudei no ano anterior (diferente da professora Mara a nova professora que aqui chamarei pelo nome fictício de Adel, não vinha de uma escola confessional, mas do IEA).

Todavia, a alegria durou pouco, mal me acomodei em minha carteira e entra na sala a professora Mara, que fez questão de falar em alto e bom som para a nova professora e toda a turma ouvir, que eu era repetente, que não fazia as tarefas e pior, nem falar direito eu sabia. Lembro bem do sentimento que tive e não o desejo a ninguém.

Houve uma breve conversa entre elas, ao final, a professora Adel acompanhou a professora Mara até a porta, depois foi até minha carteira, se agachou e após enxugar minhas lágrimas, me pegou pelas mãos e pediu que eu a

acompanhasse até sua mesa. Ao chegar à mesa, ela me pôs ao seu lado, em seguida repreendeu a turma e diferentemente de como faziam as outras professoras, que até então eu conhecia, ela não gritou ou “xingou” ninguém.

Perguntou se elas – as outras crianças – gostariam que rissem ou “*mangassem*” delas, entre outras coisas que não consegui recordar, depois, pediu para que a turma se desculpasse comigo. Ainda consigo ouvir aquele coro pedindo desculpas, sempre que me recordo, de tão significativo que foi aquele momento para mim, que até então, não havia tido ninguém para me defender na escola.

Ao final daquela manhã, quando minha mãe foi me buscar, a professora Adel perguntou se ela – minha mãe – sabia sobre meu problema com a pronúncia das palavras, minha mãe então respondeu que sim e que o que eu tinha era conhecido como Anguiloglissia¹⁰. Eu não entendia bem o que aquelas palavras significavam, mas compreendi que era um problema em minha língua, o que me entristeceu.

Percebendo isso, a professora Adel se agachou e me olhando nos olhos perguntou por que eu havia ficado cabisbaixo, respondi que não queria ser diferente. Ela sorriu e quebrando o silêncio momentâneo me abraçou e disse que todos nós somos diferentes, que ninguém era igual a ninguém e que eram as diferenças que nos tornavam interessantes.

Daquele dia em diante a escola deixou de ser um lugar de tristeza para se tornar um lugar de alegrias e aprendizados, conheci e fiz novos colegas, aprendi a ler, a escrever, não havendo um só dia em que eu não tivesse histórias para contar aos meus pais e irmãos.

Tendo em vista as experiências afetivas vivenciadas por mim nesses primeiros anos de escola, concordo com Rodrigues (1976), no que se refere à atenção à criança, quando diz que “se a criança se sentir amada e as metodologias do professor forem de encontro aos seus impulsos, e o docente, além de falar, souber ouvir, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente”.

Os aspectos afetivos que permearam as relações sociais estabelecidas entre a professora Adel e eu, me ajudaram a entender e superar as dificuldades que comprometiam minha fala, escrita e autoestima, me fazendo crescer dentro e fora do ambiente escolar, influenciando positivamente minha capacidade de oralidade,

¹⁰ (Freio lingual curto, que causa dificuldade na reprodução dos sons das letras S, R, L, D, X e Z) (GALVÃO, 2001).

percepção de mundo e acima de tudo o respeito ao próximo. Foi e é minha principal, mas não única, referência quanto à relação professor-aluno na Educação Infantil, sendo minha inspiração para a escolha da docência como profissão.

A autoestima continua a desenvolver-se conforme a criança se sente segura e capaz para realizar suas atividades futuras. Por esse motivo, é de fundamental importância, que pais e professores sejam e estabeleçam bases que apoiem a educação das crianças, tendo em vista que para viver em sociedade, o ser humano precisa estabelecer uma relação estabilizada com um ou mais adultos em seu ambiente.

Essa relação, em que determinados padrões afetivos se desenvolvem, fornece o alicerce a partir do qual podem ocorrer as modificações na conduta da criança. É, pois, na afinidade com determinados adultos que o indivíduo começa a constituição dos seus esquemas (perceptuais, motores, cognitivos, linguísticos) e afetos (FREIRE, 1985).

Desse modo, merece atenção particular o tratamento que a mãe, o pai e profissionais da educação fornecem à criança, pois é aqui que acontece, então, a edificação da personalidade e da sua identidade, por meio da construção de significados relativos às ligações que o ser humano forma com os outros e com o mundo que o cerca, fazendo com que se criem as suas particularidades. Portanto, são através das experiências com indivíduos adultos do seu meio social, que a criança estabelece as suas funções mentais mais elevadas (VYGOTSKY, 1989).

O resultado dessa relação dialética pode facilitar o processo educativo no qual se busca garantir a unidade entre o desenvolvimento subjetivo e o mundo objetivo, entre o cultural e o social, entre o cognitivo e o emocional, por onde o sujeito incorpora os instrumentos para a liberação das relações de dominação. A criança é um ser ativo, produto e produtor de sua história, que vincula a prática educativa à prática social como ponto de partida e chegada do trabalho pedagógico.

As relações afetivas vividas na escola contribuem na construção da identidade e personalidade e povoam o pensamento. “Nelas aprendemos sobre a vida, vem daí, a forte carga efetiva que acompanha as nossas memórias” (CODO, 1999, p. 89-90).

As crianças sentem a necessidade de estar com os pais, ou com outro indivíduo, para se sentirem seguras em todos os aspectos, isso as leva a explorar o

ambiente em que estão e conseqüentemente, a aprender com o outro. Como componente fundamental, essa interação da criança com um indivíduo adulto, mais especificamente os pais e professores, envolve em suas relações afetivas a troca de sentimentos, emoções e experiências necessárias para essa fase, podendo o resultado dessa interação ecoar por toda a vida.

Ao sair das reflexões desse túnel do tempo, decidi ir até a sala quatro me apresentar para a professora Daniela, que com um sorriso amigável, me disse que ao final daquela tarde eu preferiria estar usando tênis confortáveis como os dela, ao invés dos sapatos sociais que eu estava usando.

- Bem se vê que você é marinheiro de primeira viagem na educação infantil. Mas não se preocupe, tenho certeza de que você vai aprender muitas coisas com a gente e nós com você. Dica de ouro, quando for trabalhar com crianças vista sempre algo mais confortável, porque acredite, elas não te deixam parado um minuto sequer. (PROFESSORA DANIELA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Informou-me ainda, que costumava chegar uma hora antes do início das atividades para adiantar seu diário, preparar a sala e o caderno das crianças e que tem uma rotina e um planejamento que segue o cronograma da escola (segunda/atividades audiovisuais; terça/atividades lúdicas; quarta/psicomotricidade; quinta/Ciências; sexta/atividades lúdicas).

Revelou ter aproximadamente 20 anos de profissão, ter cursado o antigo magistério no IEA, o superior em pedagogia na UEA e participa das formações realizadas pela SEMED em nosso estado, nas quais, segundo ela, se apropria de novas metodologias, além de renovar e trocar conhecimentos com outros colegas.

A evolução normal da atenção, memória, pensamento, percepção, linguagem, motricidade e afetividade das crianças na Educação Infantil dependem em boa parte das condições externas do meio. Logo, o educador precisa nesses processos, utilizar de metodologias que primem pelas relações sociais e afetivas nos ambientes de interação em que estejam inseridos com as crianças, e ainda, aprimorar-se através de formações continuadas e especializações.

Depois dessa apresentação, a professora se dirigiu ao pátio central e chamou sua turma para o local, me apresentou a elas e as organizando em uma fileira que mais parecia uma pipoqueira recheada de pipocas saltitantes (incrível como a lembrança desta cena ainda me faz sorrir), nos conduziu à sala quatro.

Ao entrarem, as crianças iam guardando suas mochilas no cantinho reservado para isso no fundo da sala. Em seguida, a professora foi organizando em cada mesinha dois meninos e duas meninas, explicou que quando começou o trabalho com aquela turma, percebeu que alguns, apesar de estudarem juntos, ainda não se conheciam, então após uma conversa com elas, decidiram em comum acordo irem trocando até que todos se conhecessem. Como Assim em comum acordo? Perguntei!

- Fábio, é pôr em prática exatamente aquilo que a gente sempre ouve nas formações e que vocês com certeza estudam na faculdade, colocar a criança como centro do processo. Então quando surgirem oportunidades como essas, a gente não pode perder. É importante que elas se sintam à vontade para opinar sobre o ambiente delas. Olha, todos os recursos que você está vendo nas paredes e até o cantinho onde elas colocam as mochilas a gente foi decidindo juntos. (PROFESSORA DANIELA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Depois dessa organização, as crianças se dirigiram ao armário de brinquedos, que estava previamente aberto, pegaram livremente os de sua escolha (quebra-cabeças, blocos de montar, etc.) e os levaram para brincar em suas mesinhas, seguindo o cronograma da própria escola, que ficava ao lado das portas de todas as salas e indicava que àquela hora era dedicada às atividades lúdicas. Nesse momento eu e a professora passamos a interagir mais ainda com as crianças e elas conosco.

Vygotsky propõe uma visão de homem como um sujeito social e interativo, sendo que a criança inserida num grupo constrói seu conhecimento com a ajuda do adulto e de seus pares. Dessa forma, considera que a aprendizagem ocorre a partir de um intenso processo de interação social através do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais, ou seja, as experiências vivenciadas com

outras pessoas é que vão possibilitar a resignificação individual do que foi internalizado.

Por um instante fiquei parado, maravilhado com o que via, para logo em seguida fazer parte de uma coleção de estórias que se descortinavam no universo infinito da imaginação infantil. Aquele era o momento que eu tanto almejava vivenciar, de fato, a primeira atividade própria da Educação Infantil que participei no estágio I e que de tão agradável, passou rápido, como em um passe de mágica.

Através desse momento e de outros que vivenciei com essa turma, nos dias de estágio, pude ver na prática o que estudei na faculdade, que por meio dos recursos lúdicos como forma de aprendizagem, é possível fazer com que as crianças desempenhem melhor suas atividades, obtendo benefícios como a melhora nas relações interpessoais, capacidade cognitiva, psicomotora, formação de opinião, caráter e personalidade. E percebi que dentro da unidade escolar em questão, havia certa abrangência quanto aos conceitos de afetividade sustentado pelas professoras das salas citadas neste trabalho.

Passado um tempo, a professora falou para mim que o primeiro momento estava chegando ao fim. As crianças estavam bem entretidas e agitadas. Pensei – como é que a gente vai conseguir acalmar essa “turminha” e fazer elas guardarem os brinquedos? Foi aí que a professora fez algo que jamais passaria na minha mente naquele momento, ela começou a cantar.

Professora: bate bate palmas (batendo palmas)

Crianças: já bateu (respondendo enquanto organizavam os brinquedos)

Professora: quem não guardar os brinquedos (batendo palmas)

Crianças: já perdeu!

A cantiga foi sendo repetida até que todos os brinquedos estivessem guardados, as mesinhas arrumadas e as crianças sentadas.

Eu, não, acreditei!

Como – perguntei entusiasmado – a senhora conseguiu essa resposta tão rápida das crianças? E em tão pouco tempo assumindo a sala?

Ela riu e disse:

- Calma! Não é mágica! Lembra do que falamos sobre dar voz as crianças? Então, segui o mesmo princípio e fiz junto com elas os nossos combinados da sala. São

pequenas regrinhas de convivência que eu e elas estabelecemos, você pode ver todas no cartaz dos combinados, bem ali ó, fixado na parede ao fundo, junto com as mochilinhas. (PROFESSORA DANIELA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

Mas claro que para tudo isso ter dado certo, foi preciso muita paciência e respeito com as crianças, com isso, as relações afetivas e sociais presentes ali tendem a se tornarem mais fortes, facilitando cada vez mais o diálogo e as metodologias utilizadas pela professora.

Sobre isso:

[...] uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular (...). Se a tarefa escolar atender aos seus impulsos para a exploração e a descoberta, se o tédio e a monotonia forem banidos da escola, se o professor, além de falar souber ouvir e propiciar experiências diversas, a aprendizagem infantil será melhor, mais rápida e mais persistente. Os motivos da criança para aprender são os mesmos motivos que ela tem para viver. Eles não se dissociam de suas características físicas, motoras, afetivas e psicológicas do desenvolvimento. (RODRIGUES. 1976, p.21)

As crianças não apenas seguiram as regras estabelecidas, elas o fizeram com ânimo e alegria. Acredito que muito disso pelo fato de que, diferentemente das crianças da sala dois, as regras eram acordadas e não impostas. A infância naquele espaço era trabalhada com harmonia entre teoria e prática, razão e afeto. Interessante que, em dados momentos as próprias crianças agiam como fiscais, lembrando seus colegas sobre as regras, apontando para o quadro dos combinados.

As regras externas, quando associadas as internas levam a uma supressão de benefícios em proveito de uma relação recíproca de confiança e respeito com o adulto e com as crianças, que leva a autonomia, que é alcançada

graças a cooperação. (KAMIL apud FRIEDMAN. 1996, p.21)

A afetividade entre professores e alunos é fundamental no desenvolvimento da inteligência, principalmente na Educação Infantil. Toda e qualquer criança pode desenvolver sua inteligência, seu potencial, em diferentes áreas e também de diferentes formas. Portanto, é importante que haja um ambiente favorável a aprendizagem para que a criança se sinta motivada pela busca do conhecimento. Rodrigues (1976) ressalta que:

As situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola. Se a situação de aprendizagem é gratificante e agradável, o aprendiz tende a se dinamizar, a extrapolar-se para situações novas e similares e, por fim, a inspirar novas aprendizagens. (RODRIGUES. 1976, p.179)

A sala de aula é um lugar onde a criança precisa ser valorizada e respeitada, e para que isso aconteça é preciso, entre outras coisas, que o professor seja estimulado constantemente nessa direção através de formações e cursos, de treinamentos e também de salário digno. Tanto professores como alunos precisam conscientizar-se de que sua convivência não precisa ser um combate em um campo de batalha, mas sim, um caminhar junto, onde as relações sociais levam a troca de conhecimento, cultura, etc.

Pois, quando o professor e a criança buscam conhecimentos mútuos de suas necessidades, tendo consciência de sua forma de relacionar-se, respeitando as diferenças, o que é essencial para garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, ambos se beneficiam.

Se professores e alunos são dois pólos opostos, devem travar uma luta dialética, na qual se procure o acordo através da conciliação de contradições. Assim,

é relevante destacar a imagem positiva que o professor deve construir em sala de aula perante seus alunos.

Os professores são a melhor fonte de ajuda para os alunos que enfrentam problemas emocionais ou interpessoais. Quando os alunos têm uma vida familiar caótica e imprevisível, eles precisam de uma estrutura firme e atenta na escola. Eles precisam de professores que estabeleçam limites claros, sejam consistentes, apliquem as regras firme, mas não punitivamente, respeitem os alunos e mostrem uma preocupação genuína com o seu bem estar. Como professor, você pode estar disponível para conversar sobre problemas pessoais sem exigir que seus alunos o façam. (WOOLFOLK. 2000, p.47)

O comportamento da criança, tanto quanto do professor em sala de aula, é produzido por inúmeras contingências complexas e esse comportamento será tão mais agradável e eficaz quanto maior for o compromisso das duas partes nessa tarefa. Uma questão que deve ser levada em consideração é a relação de poder na sala de aula. Professores conscientes sabem que o autoritarismo não produz bons resultados e a época de dar a mão à palmatória faz parte do passado. E lá deve ficar!

As relações afetivas entre professores e alunos devem ser constituídas pela ética, na qual o respeito mútuo deve ser cultivado no relacionamento da vida cotidiana, dentro e fora da escola. A solidariedade, a justiça e o diálogo também compartilham desse relacionamento, juntamente com os sentimentos de igualdade e fraternidade, em prol de uma formação mais humanista.

Segundo o Novo Aurélio XXI (FERREIRA, 1999), afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que manifestam sentimentos e paixões, acompanhadas sempre de impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. Compreendo, então, que relações sadias de afetividade são necessárias na formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que as cerca, uma vez que o ser humano é um ser sociável.

O diálogo é um aprendizado e uma arte a ser ensinada e praticada, pois a comunicação é um dos elementos essenciais da educação. O relacionamento

professor-aluno apresenta diversas fases ao longo da vida de um indivíduo. Entender a afetividade e sua relevância para as práticas pedagógicas é um dos pontos principais na construção de conhecimentos.

Segundo Cunha (2008, p.15):

[...] ser afetivo não é ser adocicado. Para o autor, ser afetivo é utilizar no anfiteatro das emoções um eficaz e real instrumento pedagógico que funciona como mediador da aprendizagem, trabalhando a memória e a cognição. Em termos práticos, é trazer para o campo da educação o interesse e o amor dos atores da escola. Um aluno que ama aprender, aprende melhor; um professor que ama ensinar, ensina melhor.

Através do relacionamento entre professores e alunos é possível resgatar o entendimento de que a afetividade é capaz de contribuir de forma significativa com o processo de ensino-aprendizagem das crianças. O aluno que tem amor, atenção e liberdade de se expressar, com certeza terá mais facilidade em apropriar-se dos conhecimentos que lhes são oportunizados.

Voltando ao primeiro dia do estágio I, na sala quatro, mais precisamente após a chamada, as crianças foram desafiadas pela professora em atividades que envolviam os recursos didáticos da sala, com os quadros “quantos somos”, “clima e tempo” e “calendário”. Nesses momentos, foi perceptível a alegria delas e a vontade que tinham em participar de tudo o que lhes era proposto.

O aspecto de brincadeira dado pela professora às atividades tornava tudo mais atrativo. Trivelato e Oliveira (2006) afirmam que a utilização de recursos didáticos pedagógicos diferentes dos utilizados pela maioria dos professores, deixam os educandos mais interessados em aprender. Esses instrumentos possibilitam que todos participem ativamente e expressem suas opiniões, interagindo com as informações.

Além disso, a utilização de materiais concretos, como palitos e pregadores de madeira, que as crianças pegavam e manipulavam nas atividades apresentadas pela professora, facilitavam e ajudavam-nas na resolução dos problemas. Turrioni e Perez (2006) concordam com essa metodologia e afirmam que, materiais concretos

são de fundamental importância para o ensino experimental, tendo em vista que facilita a observação e a análise, desenvolvendo o raciocínio lógico e crítico. Portanto, sendo excelente para auxiliar as crianças nos processos de socialização e construção do conhecimento.

Quando a campinha do intervalo soou, a professora me pediu que acompanhasse as crianças no lanche, pois ela iria preparar uma surpresa para elas na sala. As organizei em uma fileira e as conduzi para o lanche. Lá, eu observei outra característica interessante dessa turma.

Enquanto as crianças de outra sala que também estavam lá jogavam os resíduos e restos de comida de forma indiscriminada nas lixeiras (azul/papel; vermelho/plástico; verde/vidro; marrom/orgânico), as da sala quatro procuravam descartar de forma correta (nem todas colocavam os resíduos na lixeira certa, mas, se detinham por um tempo para tentar fazer o descarte corretamente).

- A professora Daniela falou que não é certo jogar de qualquer jeito (mostrando o guardanapo de papel que usou antes de pô-lo na lixeira azul). Lá em casa a mamãe bota tudo no saco e pendura para o homem do lixo pegar porque não tem dessas lá em casa (se referindo às lixeiras seletivas da escola). Mas já “ensinei” a mamãe. (CRIANÇA DA SALA QUATRO: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

A professora explicou que a educação ambiental é trabalhada por ela na sala por intermédio de atividades coletivas, rodas de conversa e livros de ciências próprios para Educação Infantil. Fiquei contente ao perceber nas conversas com as crianças durante o recreio, que muitas inclusive já agiam como agentes multiplicadores desses saberes em suas casas, cobrando pais, vizinhos e colegas no tocante ao meio ambiente.

Apesar de muitas vezes esquecido, o tema educação ambiental:

[...] acha-se inserido transversalmente no processo de educação (...) tem adquirido importância nos sistemas de ensino por dois motivos que se articulam: a reorientação curricular produzida pelo MEC/SEF por meios dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos

quais o tema Meio Ambiente foi incluído como um dos temas transversais; e a promulgação da Política Nacional de educação ambiental no ensino formal. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001).

Portanto, deve ser entendido como um processo contínuo e permanente, além, é claro, de contribuir para o desenvolvimento social e afetivo.

Enquanto organizava as crianças na fileira para retornarem comigo a sala, notei que um dos meninos da turma permanecia distante e sozinho. Segundo a teoria Walloniana, os autores Mahoney e Almeida (2006), reafirmam ser fundamental ao educador observar o gesto, a mímica, o olhar e a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional. Além do que, lembrei que apesar de participar de todas as atividades, ele as havia feito sempre de forma tímida, sem falar, me fazendo lembrar de mim mesmo aos seis anos. Questionei-me sobre isso, pois as lembranças que tenho dos motivos que me deixaram assim na época, não eram boas.

Ao retornar com as crianças do recreio, eu e elas, nos surpreendemos com um tapete bem grande no centro da sala, a professora disse que ele estava escondendo um “amigo” que elas já conheciam e que iriam brincar com “ele” aquela tarde. Depois de colocá-las em um semicírculo, utilizou o quadro “vamos contar” e perguntou se elas lembravam que numeral era aquele que ela estava apontando, elas responderam que se tratava do número cinco, demonstrando a quantidade equivalente com os dedos de suas mãozinhas.

Então, a professora tirou o tapete e revelou um enorme número cinco desenhado no piso com uma fita azul. Propôs uma brincadeira de equilíbrio, em que todos deveriam passar sem “cair” de uma ponta a outra do numeral e quem “caísse” deveria voltar do início. Pediu que eu fosse o primeiro. E não é que eu “caí” duas vezes? As crianças riram muito e quando passei, recebi delas uma salva de palmas e muitos parabéns e foi assim com todos. Ao final, iniciou-se uma atividade com pinturas e colagens, todas com o número cinco.

Aproveitei o momento para perguntar da professora sobre o menino que destoava das demais crianças com seu semblante triste e jeito calado. Ela então me disse que ele era autista, na forma qualificada como de alta funcionalidade,

portanto, podendo estudar com menos dificuldades que os que estão na forma média e baixa do espectro autista. A família tinha laudo e ele havia começado na aula passada.

Ela me disse que ele participava de tudo, mas do jeitinho e no tempo dele, que era um pouco mais “lento” que as demais crianças para assimilar as coisas. Como ele estava só na última mesinha, resolvi ir até ele, pois percebi que apesar de ter pintado o número, ele não estava fazendo a colagem.

Peguei uma das atividades e ao sentar na cadeira ao seu lado, perguntei se ele poderia me emprestar alguns lápis de cor, ele apontou para o copinho que ficava no centro da mesinha onde os lápis ficavam. Começamos então um pequeno diálogo.

- Nossa, será que o meu número cinco vai ficar assim tão bonito quanto o seu? No seu só faltam as estrelas, você me ajuda a terminar o meu? É que eu não quero ser o último.

- Posso ajudar a pintar sim professor.

- Por que você não quer ir à mesa onde as estrelinhas estão?

- É que eu sou burro!

- Por que você diz isso? Você me parece um menino muito inteligente, eu e a professora vimos que você participou de tudo hoje e sua pintura está muito bonita.

- Eu não sei as cores, aí eles ficam rindo de mim (se referindo a dois coleguinhas que estavam na mesinha onde as estrelas de cartolina para a colagem ficavam).

Tomado pelo que vivi, quando criança na primeira série, lembrei do que fez minha professora Adel e parando de pintar nesse momento, perguntei se ele poderia me ajudar em mais uma coisa, então pedi que me acompanhasse e dizendo sim, seguiu comigo até a mesa da professora.

Pedi a ela – a professora – licença para conversar com as crianças sobre algo importante. Ela consentiu e pediu a atenção de todas. Dirigindo minha fala a elas, disse que o colega delas que estava ao meu lado estava muito triste. Pois, alguns o haviam chamado de algo que o entristeceu por ainda não conhecer algumas cores.

Em seguida, pedi que destacassem de seus cadernos uma folha em branco e que depois de amassarem tentassem desamassar. Expliquei que as ofensas eram como aquelas marcas que haviam ficado em suas folhas, difíceis de tirar. Foi então, que os meninos que o tinham destrutado pediram desculpas e o convidaram para terminar a atividade, ele sorriu, me abraçou e se juntou a eles.

Nesse momento, aprendi que os professores que tive se refletem no profissional que sou hoje e que recordar o que enfrentei e senti durante os processos de ensino-aprendizagem vividos, bem como os seus percalços, tornou-se relevante para minha práxis.

Para mim, nesse sentido, a lembrança constante de fatos de minha própria aprendizagem me sensibilizou a buscar por metodologias como a que usei nesse episódio, que primam pela interação, diálogo e empatia dentro e fora da sala de aula. Foi para mim um momento de *catarse*. Percebendo minha emoção a professora e as crianças me deram um abraço coletivo, em seguida, como estava no final das aulas daquela tarde, a professora pediu que a turma se preparasse para sair, e me disse:

- Muito bem, gostei de ver! Você falou com calma e sensibilizou as crianças. O professor não precisa gritar com a criança para ela entender o que tem de fazer. Como educadores e em momentos assim é exatamente como temos de intervir. E é como eu te falei no início, temos que aproveitar todos os momentos, porque todo momento é momento de aprendizagem. E aqui a gente aprende brincando! (PROFESSORA DANIELA: Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016).

A todo o momento a criança interage com o seu meio externo e constrói conhecimentos, sempre impulsionada por razões de ordem afetiva. Se isso não estiver ocorrendo, certamente existe uma razão. É preciso estar atento para identificar a causa e intervir se preciso, é preciso conhecer o outro.

Isso mostra o quanto o educador deve, primeiramente, conhecer o universo da criança e que é preciso saber observá-las, fazendo a leitura de seus alunos, sem se mostrar mais próximos de uns em detrimento a outros.

Para abordar a afetividade na relação professor-aluno, é relevante citar as considerações de Goleman (1995, p. 19) quanto à necessidade de incluir a

educação sobre as emoções quando diz: “Aos professores sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração”.

Todo aluno traz consigo suas próprias vivências, algumas positivas, outras nem tanto, portanto, podendo carregar bloqueios, medos, ansiedades e outros traumas que atrapalham sua aprendizagem. O professor, que também traz consigo suas vivências, precisa se dispor a conhecer cada um deles para melhor auxiliá-los, e ainda, entender que ao escolher a profissão, ele está comprometido com a sensibilidade humana.

Nesse sentido, é preciso levar em conta, as necessidades afetivas da criança não se esquecendo do seu contexto histórico-emocional-cultural, pois o ambiente onde se vive tem grande importância. Hábitos e costumes fazem parte da vivência diária de cada indivíduo e o educador deve estar atento a isso, procurando conhecer a realidade do aluno.

O professor obterá melhores resultados das crianças à medida que ele próprio continuar a aprender. Refletindo constantemente sobre suas práticas e concepções de educação, organização, conteúdos de ensino, metodologia, etc. E, sobretudo, considerar a existência de vínculos afetivo-emocionais como possíveis elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

A relação professor-aluno precisa ser dialógica, pois a proximidade e a confiança entre ambos são fatores que possibilitam ao educador perceber as necessidades da criança para reformular sua prática pedagógica e permitir que ele exponha seus questionamentos e anseios.

Autores como: Fernandez, 1990; Snyders, 1993; Freire, 1996; Gazzotti, 1999; entre outros vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino-aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Para aprender, são necessários dois personagens “(ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...) Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.” (FERNÁNDEZ. 1991, p. 47). Para Wallon (2008) a escola deve oferecer formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social, e que dentro da sala de aula não deve

estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações.

Nos dias que se seguiram, houve uma constante: a roda de conversa. Muitas dinâmicas naquela sala emergiam delas, desde a contextualização dos temas até a avaliação das ações cotidianas pelas próprias crianças. Segundo Craidy e Kaercher (2001), nessas práticas o papel do adulto é de ouvinte, observador e entendedor das estratégias que as crianças usam numa situação de aprendizagem, pois o docente criará oportunidades de desenvolvimento.

As crianças tinham ali a possibilidade de vivenciar as relações sociais e afetivas de aprendizagem, através da oralidade, da musicalização, da dança, da dramatização, das brincadeiras, do desenho, entre tantas outras atividades. As ações pedagógicas ali desenvolvidas tinham como principal preocupação o cuidar, o brincar e o educar, valorizando sempre o posicionamento das crianças.

A emoção é a fonte da construção do conhecimento, portanto, a afetividade pode explicar a aceleração ou retardamento da formação das estruturas cognitivas, somente em partes, pois a afetividade precede as funções das estruturas cognitivas e os estágios da afetividade correspondem exatamente aos estágios de desenvolvimento das estruturas, ou seja, há correspondência e não sucessão.

Segundo Cury (2008, p.48), as relações afetivas devem estar presentes na práxis do educador [...] os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas e sim por seres humanos.

As condutas e metodologias da professora evidenciaram ainda seguir às orientações da Proposta Pedagógico-Curricular Revisada e Ampliada para Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação/SEMED/Manaus/AM, no tocante as competências do docente da Educação Infantil, que diz que:

Compete ao Docente: Planejar, executar e avaliar com os demais profissionais docentes, equipe gestora e técnica as atividades da unidade de Educação Infantil, propiciando condições para a convivência entre pares, a segurança, o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças, observando as políticas e diretrizes educacionais do Município e o Projeto Político

Durante o tempo em que estive com a turma, a professora demonstrou trabalhar a Educação Infantil sob a perspectiva do “ofício de criança”, utilizando de planos e metodologias em suas rotinas que primam pela interação social e o lúdico. Valorizando os aspectos afetivos durante os processos de ensino, considerando todos pela perspectiva das crianças.

Exercer o “ofício de criança” é permitir, segundo Sarmiento (2000), que elas desempenhem o seu papel social determinado e distinto de outros papéis: esse é o seu “ofício”, o ser criança. Por fim, confirmei durante o tempo em que estagiei com a professora Daniela, em suas falas e atitudes, que as relações sociais e afetivas, bem trabalhadas, podem e contribuem para as metodologias empregadas na Educação Infantil.

Ficou claro também, que a participação de professores em projetos de formação continuada é importante para o sucesso de práticas pedagógicas que incorporem e primem pelo entendimento da dimensão afetiva na vida da criança e do próprio educador, pois estes, segundo a própria professora, reconhecem a inteligência emocional como parte constituinte do homem, apresentando meios para se trabalhar de forma conjunta o cognitivo e o afetivo. Talvez Larrosa (2018, p. 21) nos diga isso como mais suavidade: “O mundo, portanto, é visto como “isso” sobre o que assumimos, uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos.”

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa narrativa me permitiu uma maior imersão nas questões abordadas nesse trabalho, me fazendo refletir ainda mais sobre as relações afetivas no processo de ensino-aprendizagem. Nele é possível perceber a necessidade de um ambiente mais acolhedor no qual tenham não somente trocas afetivas, mas construções de relações para além da razão solitária, mais positivas e produtivas entre os professores e as crianças da Educação Infantil, para promoção de interações sociais de qualidade e de ambientes propícios à infância e suas especificidades.

Busquei enfatizar que, além de ser um espaço de aprendizagem, a escola deve também, ser considerada como um lugar de enriquecimento mútuo e trocas de experiências. Nesse local, as relações estabelecidas devem ocorrer de modo que satisfaçam os interesses das crianças e dos adultos que ali se encontram, com compromisso e responsabilidade.

O objetivo geral deste trabalho era compreender as minhas concepções sobre a afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil, a partir das narrativas dos meus primeiros anos de vida escolar e no Estágio I. Os relatos apontam que a escola precisa urgentemente rever o processo formativo contínuo dos professores e outros sujeitos da escola, para que possam não apenas utilizar-se dos recursos didáticos e metodológicos disponíveis, mas também dos recursos afetivos, que garantam um trabalho inclusivo e de qualidade com as crianças dentro da escola.

O primeiro objetivo específico era: Narrar os meus primeiros anos de vida escolar e no Estágio I, que evidenciem as concepções de afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil. (Re)aprendi enquanto rememorava momentos impactantes de minha formação, que quanto mais o professor aprende a integrar tensões e contradições, melhor mostrará aos alunos como fazê-lo no dia a dia. Quanto mais avança na compreensão do mundo, no equilíbrio emocional, na capacidade de trocar afeto, mais ajuda os alunos a acreditarem em si mesmos, a quererem avançar também, a terem esperança no futuro e assim poderem contribuir para um mundo melhor, tal como minha própria história.

A partir deste trabalho, lembrei através das experiências vividas e aqui narradas que a afetividade sustenta e facilita o viver junto, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser considerada de suma importância na relação entre professores e alunos na Educação Infantil e para além dela, para o processo de construção do conhecimento. Pois, a criança que se sente amada, tem carinho e compreensão à sua volta, tem mais facilidade em apropriar-se dos conhecimentos que lhe são oportunizados no decorrer de sua vida.

O segundo objetivo específico era descrever as minhas concepções de afetividade na relação professor-aluno na Educação Infantil. O professor precisa sensibilizar-se quanto ao fato de que a sua turma é composta de crianças, curiosas e que, sem dúvida, estão ali para aprender. Os alunos, porém, repetidas vezes, não conseguem demonstrar seus sentimentos ou emoções, é papel do professor incentivá-los a isso de maneira harmoniosa, permitindo um bom convívio com os demais amigos/colegas de sala de aula, ou mesmo com a sociedade em que vive.

Nesse sentido, o simples fato de demonstrar a estes o respeito e a valorização, faz com que o professor se torne importante em suas vidas, por gestos que apesar da simplicidade, ecoam por toda vida do aluno. Cito a mim mesmo, que encontrei nas palavras, gestos e atitudes de uma professora, o bálsamo que precisava para sarar as feridas deixadas em meu primeiro ano de escola.

Nas andanças, idas e vindas de minha vida, busquei seguir pelo caminho por ela norteado lá atrás. Nele, as relações afetivas ocupam lugar de destaque, sendo para mim imprescindíveis para as práticas pedagógicas. Mas sei que apesar de ser um caminho tantas vezes norteado nas universidades e formações de professores, infelizmente há os que deixam de perceber sua necessidade para uma formação mais holística, esquecendo-se de que é através das atitudes, que muitas vezes conquistamos ou perdemos um aluno.

A afetividade não é feita só de palavras, ou condicionada a elas, mas sim, de olhares, gestos, tom de voz, ações, entre outras. Na sala de aula o cuidado com a linguagem e expressão corporal é importante, se fazendo necessárias. Portanto, atentar em como elas estão afetando as crianças. Como docentes, somos um espelho de conhecimento e muitas vezes, a única referência positiva de nossos alunos. É como dizia minha saudosa professora Adel, as “palavras convencem, mas o exemplo arrasta”!

Posso afirmar que nesse processo de (des)construção, fui abandonando uma ideia de afetividade mais ligada ao toque físico e talvez algumas permissões de um para o outro, e de que afeto é coisa de gente com gente. Para uma ideia integrada, que considera os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social.

Dessa forma, penso que essa produção me ajudou a diferenciar a afetividade do que era emoção e sentimento, pois num primeiro momento, isso tudo estava junto e misturado, e de fato é difícil de coloca-las em grupos opostos de ideias. Vejo agora a afetividade como algo mais amplo e que envolve a emoção e os sentimentos. A emoção seria o primeiro vínculo entre o sujeito e o ambiente, são as primeiras manifestações subjetivas, se materializa no olhar, na expressão facial, e em muitas outras. Os sentimentos caracterizam-se pelos elementos representacionais e de maior duração, conforme nos mostra Larrosa (2018, p. 19), “Tudo isso, é claro, não deve ser entendido, como um ‘conteúdo’ com pretensão de esgotar um assunto ou como uma tese com intensão de fixar uma posição, mas sim como um rastro e efeito do que fizemos e do que aconteceu conosco”.

Desse modo, posso afirmar que quando a afetividade está separada da razão, tem-se a relação professor-aluno, ou seja, uma ideia de aproximação, mas de um sobreposto ao outro. Quando se diz uma relação professor-aluno, há uma tentativa de compor sujeitos “dependentes” entre si, no qual, um não existe sem outro, e na permanência de um no outro, se constroem relações mais singulares e propícias às aprendizagens.

SÍNTESE

Nos calços e percalços da pesquisa narrativa
Me construía, enquanto desconstruía
Revivia, enquanto escrevia
Me questionava sobre o que houve
E o que deveria haver
Sobre o afeto e sua importância ao ser
Do ser docente
Do ser criança
Do ter infância
Do aprender

(Fábio Martins Monteiro de Mello)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. Emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ALVES, M.A.Z. Afetividade e Educação: Parceria decisiva para a formação de seres humanos melhores. Indaial: Ed. Grupo UNIASSELVI, 2010.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação. Edição 7ª. Editora Atlas, 2005.

ARANTES, Valéria Amorim. Texto: Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na Educação. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm> acesso em 13/03/2018.

BARROS, M. E. B.; RONCHI-FILHO, J.; ROSEMBERG, D. S. (Org.). Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises. Vitória: EDUFES, 2012.

BONOW, Iva Waisberg. Elementos de Psicologia. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

BRASIL. [LDB. Lei 9394/96.] **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 19/03/18.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRUYNE, P. et al. Dinâmica da pesquisa em ciências sociais. 51 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1991.

CHALITA, Gabriel. Educação – A solução está no afeto. 7ª Edição; Ed. Gente.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F.M. Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Trad: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. 3 ed. Petropolis (RJ): Vozes, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis. Educação infantil: pra quê te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem – Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Editora WAK.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997.

CURY, Augusto. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.,

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17-34.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34

FERREIRA, A. B. H. Novo Aurélio XXI: O Dicionário Da Língua Portuguesa. 3ªed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.

FREIRE, P. A Educação na cidade 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Filho S.. Dicionário Odonto-Médico Inglês-Português. São Paulo: Santos; 2001.

GARDNER, H. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, Danie. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. São Pasulo: Ed. Objetiva, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. História da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, Anped, n.14, maio/ago., 2000, p. 5-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 05 de maio de 2014.

LA TAILLE, Y. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves. (Org.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias

psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. Fundamentos da metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1985.

LARROSA, Jorge. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte, 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade: as marcas do professor inesquecível – Campinas, SP: Mercado de letras, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. O Campo Teórico e Profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FR ANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2011.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R.. Viver mente & cérebro. São Paulo: Segmento-Duetto, 2006.

MANAUS. CME. SEMED. Versão Final 2016 da Proposta Pedagógico-Curricular Revisada e Ampliada para a Educação Infantil na Rede Pública do Municipal de Ensino de Manaus. Manaus: CME/SEMED, 2016.

MELLO, Fábio M. M. De. Caderno de campo do estágio supervisionado I. UEA/2016.

NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acessado em 19 de maio de 2019.

PIAGET, J. A psicologia da criança. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. O nascimento da inteligência da criança. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

POLITY, Elisabeth. Psicopedagogia: um enfoque sistêmico. São Paulo: Empório do livro, 1998 (Org.). Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

PRADO, Adélia. In "**Bagagem**". São Paulo: Ed. Siciliano, 1993.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

SARMENTO, Manuel J. **Imagens Sociais e (In) Visibilidade da Infância**. Relatório da Disciplina. Braga: IEC/Uminho, 2006.

SARMENTO, Manuel J. **Os ofícios da criança**. Congresso Internacional – Os mundos sociais e culturais da infância. Actas vol. II. Braga: IEC/Uminho, 2000.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e terra, 1993.

SOLIGO, Ângela. Prefácio In. **LEITE**, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível – Campinas, SP: Mercado de letras, 2018.

VAYER, P. **O Diálogo Corporal**. A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. Brasil: Manole, 1989.

VELOSO, Daniele Gino. **Afetividade e Aprendizagem**: O papel da família e da escola. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

VIGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

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

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

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

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.