

## 1. Introdução

Este estudo monográfico cujo tema é afetividade na educação infantil se propõe a discutir como as relações de afetividade entre adulto/criança, dentro da instituição de educação infantil pública, contribuem para a construção da autoestima da criança de 4 anos. Pretendemos fazer um estudo, verificado através da observação e intervenção na prática pedagógica, sobre as contribuições que as relações afetivas entre professor/aluno promovem na construção da autoestima da criança pequena.

Dessa forma, identificaremos quais relações afetivas são vivenciadas durante a rotina escolar numa instituição de educação infantil pública, se estas produzem ou não a construção da autoestima infantil, buscando, ainda, detectar como os educadores atuam nestas questões, a partir da análise de sua visão sobre os temas afetividade e autoestima infantil.

Partimos do pressuposto de que a afetividade dispensada pelo docente à criança parece ser muito importante para o desenvolvimento intelectual, psicológico e social da criança. A autoestima interfere diretamente em como a criança se posiciona perante seu grupo de socialização para ser bem aceita ou não, pois para além da família, a escola é o principal local de socialização que a criança tem acesso e, por vezes, o único que permite uma orientação adequada para uma formação plena.

A motivação para estudar o tema afetividade na educação infantil e articulá-lo à formação da autoestima surgiu a partir da experiência pedagógica vivenciada com as crianças na creche em que trabalho e em outras instituições de crianças pequenas nas quais trabalhei ou tive a oportunidade de conhecer. Estas crianças apresentavam um grande sofrimento em seu grupo familiar devido a fatores como: fome, frio, ausência do pai e/ou da mãe, maus tratos, etc., e ao ingressarem na instituição, demonstravam apatia profunda, o que era agravado ou não pelo convívio com educadores da creche.

Comecei a me intrigar ao perceber que estas mesmas crianças achavam-se incapazes de realizar quaisquer atividades, mesmo as mais simples, se isolavam com frequência do grupo maior, não faziam amigos e se menosprezavam sempre. Notei que o problema poderia advir da forma como se autopercebiam, com problemas na autoimagem, na autoestima, que pareciam sempre negativas. Foi então que percebi a importância de se trabalhar a autoestima

com as crianças e, acredito que a melhor forma de adentrar no mundo particular delas é através da afetividade. Conforme Moysés (2001):

Ser amado ou não ser amado faz muita diferença (...). É lenta e gradual a aprendizagem que a criança faz sobre as referências a seu respeito. As mais fáceis de ter seu sentido apreendido são as que nascem de comentários ao seu comportamento. Assim ao observar a situação em que foram geradas, as reações emocionais do interlocutor e a própria entonação com que são ditas, a criança vai fazendo aproximações de seu significado real, ao mesmo tempo em que vai internalizando tais comentários, até chegar a adotá-las como seus. (p. 23)

Outro motivo para abordagem do tema reside na intenção de contribuir com o trabalho das docentes da educação infantil, que atuam com crianças que apresentam problemas na própria percepção e dificuldade de socialização. Essas professoras, muitas vezes, trabalham de forma a desfavorecer a construção da autoestima infantil, por falta de formação, capacitação para agir, ou mesmo, por também possuírem uma baixa autoestima.

Com esse estudo pretendo verificar a relação possível entre afetividade e autoestima na educação Infantil, bem como refletir junto aos professores sobre os conceitos de afetividade e autoestima, analisar como os docentes veem e entendem esses conceitos e Identificar quais relações afetivas acontecem na rotina escolar que favorecem a formação da autoestima.

Neste primeiro item, traçamos uma breve introdução, apresentando o tema a ser tratado, bem como a justificativa e os objetivos traçados. No capítulo dois, desenvolveremos o embasamento teórico sobre os temas afetividade e autoestima, a partir de vários autores. O capítulo três vai tratar da metodologia utilizada para a efetivação da pesquisa, bem como o caminho seguido. A seguir, no capítulo quatro, serão relatadas e discutidas as fases da pesquisa, incluindo as entrevistas e o questionário utilizados com as professoras, além das intervenções e resultados alcançados. E por fim, no capítulo cinco, apresentaremos as conclusões a que chegamos depois de todo este estudo, além das referências para aprofundamento no tema de acordo com interesse e dos apêndices para melhor compreensão e ilustração da pesquisa.

## **1.1 Justificativa**

Esse tema me interessa há muito tempo, pois, sempre desenvolvi meu trabalho acreditando que uma relação baseada na afetividade e no respeito rende melhores frutos do que a relação pelo autoritarismo. E ainda, porque a afetividade que o educador dispensa a criança me parece fundamental para um bom desenvolvimento intelectual, psicológico e social da mesma.

Trabalho há mais de vinte anos com Educação Infantil e nesses anos de vivência conheci crianças que apresentavam um grande sofrimento em seu grupo familiar devido a fatores como fome, frio, ausência do pai e/ou da mãe, maus tratos etc., e ao ingressarem na instituição, demonstravam apatia profunda, o que era agravado ou não pelo convívio com educadores da creche. Comecei a me intrigar ao perceber que estas mesmas crianças pareciam se achar incapazes de realizar quaisquer atividades, mesmo as mais simples, isolavam-se frequentemente do grupo maior, não faziam amigos e pareciam se menosprezar sempre. O que me instigou a investigá-las.

E por fim, gostaria de contribuir teoricamente com as educadoras da Educação Infantil que desde cedo atuam com crianças que apresentam sinais de baixa autoestima, pois, os estudos nesta área são raros e o assunto é omitido no cotidiano da escola.

## **1.2 Objetivos**

### **Objetivo geral**

Identificar as possibilidades de construção da autoestima na criança pequena por meio da compreensão dos educadores e das vivências de relações afetivas entre professor/aluno.

### **Objetivos específicos**

- Identificar as relações afetivas durante a rotina escolar numa instituição de educação infantil pública que produzem a construção da autoestima infantil
- Identificar como os educadores atuam na educação infantil, a partir da análise de sua visão sobre os temas afetividade e autoestima infantil.
- Desenvolver uma intervenção promovendo espaços para reflexão entre os educadores sobre a relação entre afetividade e autoestima.

## 2. Examinando o campo da educação

### 2.1 Panorama da Educação Infantil e um pouco de história

A visibilidade da educação infantil é um fato recente na história do Brasil. A legislação ao longo do tempo mostra uma lenta e gradual discussão nesse campo, com avanços e retrocessos, saindo de um atendimento totalmente assistencialista, baseado no cuidado e higienização, para a conquista da universalização do acesso e ao direito a uma educação de qualidade. Além disso, os movimentos sociais contribuíram de maneira decisiva, ao buscarem suprir suas demandas, principalmente, a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

A escola de educação infantil surgiu na Grã-Bretanha em 1816, em New Lamark, na Escócia, com Robert Owen, influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Rousseau. Os princípios norteadores da época eram que a criança pudesse conhecer o mundo a partir de sua curiosidade, sem estar presa às salas convencionais de estudo. Segundo Spodek e Saracho (1998):

A escola infantil, um modelo de educação primária desenvolvido na Grã-Bretanha, foi fundado em 1816 em New Lamark, na Escócia pelo reformador social Robert Owen. Os princípios originais da educação infantil eram que as crianças pudessem estar ao ar livre tanto quanto possível e aprender quando sua curiosidade as levasse a fazer perguntas, dançar, cantar e não serem aborrecidas com livros.<sup>1</sup> Que elas fossem educadas e treinadas sem punição ou temor que nenhuma restrição desnecessária lhes fosse imposta e que lhes fosse ensinada somente o que pudessem entender. (p.44)

Ou seja, surgiu como uma abordagem inovadora essa perspectiva de atendimento à criança pequena no início do século XIX. No Brasil, esse atendimento teve características próprias. Até meados do século XIX, o atendimento a criança pequena em instituições próprias e adequadas para esse fim, praticamente não existiam. Os bebês abandonados na época eram recolhidos por instituições religiosas, conforme relata Oliveira (2007):

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis, praticamente não existia no Brasil. (...) bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas rodas de

---

<sup>1</sup> Gardner, sd. p. 6.

expostos, existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (p. 91 e 92).

Após a Proclamação da República, os médicos e pessoas ligadas à área da saúde, preocupados com o alto índice de mortalidade infantil instigaram tímidas iniciativas de proteção e amparo às crianças pequenas. Os asilos, creches e instituições semelhantes eram focadas somente no cuidado das crianças pobres. A partir do movimento da Escola Nova, criado no bojo das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas para o Brasil, vislumbrou-se um projeto social de construção de uma nação moderna, no final do século XIX, dando condições para a assimilação de suas ideias, uma delas o jardim de infância, que foi recebido com muito entusiasmo por alguns segmentos da sociedade. Conforme Oliveira (2007):

O que se observa nas soluções apontadas é a presença de um discurso de medicação a respeito da assistência aos infantes, o qual atribuía a família culpa pela situação de seus filhos. Por outro lado, o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidas ao Brasil pela influência americana e europeia. O jardim-de infância, um desses produtos estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. (p. 92).

No Rio de Janeiro e São Paulo, em 1875, foram criados os primeiros jardins de infância, pela rede privada. Somente alguns anos depois, surgiram os jardins de infância públicos voltados para as camadas populares da sociedade, inspirados na pedagogia froebeliana. Houve um fortalecimento do movimento de proteção à infância, partindo de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, oferecendo um atendimento como se fosse favor.

É ainda Oliveira (2007) quem nos esclarece sobre esta questão:

Nesse período, a preocupação com os menores das camadas sociais mais pobres também era frequente na imprensa e nos debates do legislativo. Enquanto Rui Barbosa considerava o jardim-de-infância como a primeira etapa do ensino primário e apresentou, em 1882, um projeto de reforma de instrução no país distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância, observa-se outrossim, o fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos. (p.93).

Segundo Oliveira (2007), o atendimento, mesmo dos menos favorecidos, era considerado pernicioso a família, por afastar as crianças do convívio familiar e do ambiente doméstico, sendo recomendado apenas para os filhos de mães trabalhadoras. Com isso, surgiram algumas linhas históricas educacionais que persistem ainda hoje: o assistencialismo

e uma educação compensatória aos pobres, ou seja, uma educação de qualidade pobre para pessoas pobres.

A meta almejada pelas transformações era de promover um ambiente de educação e não só de cuidado, porém, até hoje estamos lutando para que isso se efetive no cotidiano de nossas escolas. Hoje, com o grande desenvolvimento tecnológico brasileiro, ocorrido a partir do século XX, já se reconhece o direito de toda criança ao desenvolvimento integral, entendida desde cedo como sujeito ativo e conhecedor, construtor do conhecimento, produtor e produto da cultura, mas essa supervalorização expôs nossas crianças que passaram a constituir um campo mercadológico com diversos produtos, renegando suas especificidades e tirando o foco principal de cena.

Ainda na direção de uma retrospectiva percebemos a lentidão dos avanços e as oscilações com relação às questões educacionais. Segundo Azevedo (2000) a primeira Constituição Brasileira, de 1891, a tratar do tema apoiou a autonomia das unidades federativas, deixando transparecer que estas questões deveriam ser resolvidas no âmbito do Estado. Cabia a Federação apenas o ensino superior da capital (no artigo 34), a instrução militar e a tarefa, não exclusiva, de “animar, no país, o desenvolvimento das letras e ciências” (artigo 35). Não havia nesta carta e também na anterior (Constituição de 1824) nem sequer menção a palavra educação.

Já com a Constituição de 1934, há um capítulo inteiro dedicado ao tema educação atribuindo a União a responsabilidade de traçar as diretrizes da Educação Nacional (artigo 5º) e de fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo o ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados para “coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país. (artigo 150º). Até a década de 1930, os assuntos ligados a educação eram tratados pelo Departamento Nacional de Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Somente em 1931, foi criado o Ministério da Educação.

Ainda conforme Azevedo (2000) a Constituição de 1937, promulgada juntamente com o Estado Novo rejeitava o plano Nacional de Educação, atribuindo ao poder central a função de estabelecer as bases da educação nacional. Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retomou em linhas gerais a carta de 1934 sobre educação e cultura, iniciando as discussões que culminariam na sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, de número 4024.

Essa lei definiu e regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição vigente. Foi promulgada pelo então presidente da República João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934, em 20 de dezembro de 1961. Seu propósito era oferecer uma educação igualitária, como direito de todos os cidadãos. Dava mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a descentralização do poder do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Regulamentou a existência do Conselho Federal de Educação, em seus artigos 23 e 24, apontou para os estabelecimentos atenderem as crianças menores de sete anos e a sugestão de as empresas oferecerem as mães trabalhadoras, um lugar onde pudessem deixar seus filhos, porém, não orientava diretamente como deveria ser efetivado esse direito.

Art. 23- A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardim-de-infância.

Art.24- As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961)

A lei 5540/68 veio substituir a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1968, alterando, basicamente, o ensino superior, reformulando sua estrutura, sendo chamada, por isso de lei da reforma universitária e, logo depois também foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692 de 1971.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692, de 1971, retirou o caráter obrigatório de seu texto e em seu artigo 19, inciso 1º, trata da possibilidade de ingresso dos menores de sete anos em instituições de ensino e no 2º, o local onde devem receber a educação.

Art.19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§1º- As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§2º - Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes. (BRASIL, 1971)

A legislação mostrou avanços e retrocessos ao longo do tempo. Somente a partir da constituição de 1988, a educação passou a ser vista como direito de todos e dever do Estado, sem, contudo, citar a educação infantil. Conforme sua primeira versão, o artigo 205, traz:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

I - O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

A partir da promulgação da Constituição de 1988, tornou-se urgente a reformulação desta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Surgiu assim, por meio de intensos estudos na área de educação, a Lei 9394 de 1996, sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e o então Ministro da Educação Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Essa nova lei, baseada no direito do princípio universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças, principalmente a inclusão da educação infantil como etapa da educação básica em seus artigos 29 e 30.

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes para crianças de até seis anos de idade.

II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996)

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 apesar de propor inovações, não gerou o efetivo acesso à expressiva parcela da população que estava excluída também de outros processos sociais. Permaneceram invisíveis os temas referentes a busca da melhoria pela qualidade educacional, formação e aperfeiçoamento dos docentes, autonomia ao ensino universitário e universalização do ensino fundamental, principalmente com relação a obrigatoriedade na educação infantil. Além disso, não atendeu as necessidades de melhorias efetivas do sistema educacional no que diz respeito a qualidade do ensino brasileiro frente as tendências econômicas do país, mas mostrou-se eficaz na regulação da educação nacional.

Como vimos, a educação infantil passou a existir, oficialmente, no cenário educacional, porém, sem recursos pré-definidos para o seu financiamento, pois o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério<sup>2</sup>) não dispunha de um percentual dedicado a educação infantil. Atualmente, a lei

---

<sup>2</sup> FUNDEF – Instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e regulamentada pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro do mesmo ano. Implementada nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de distribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

12.796 de 04 de abril de 2013, aponta a relação de obrigatoriedade, de forma incisiva, em seu artigo 4º, inciso I:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio. (BRASIL, 2013)

Ou seja, podemos notar claramente os avanços e retrocessos ao longo do tempo com relação a educação e mais especificamente, a educação infantil, embora esta última tenha sido contemplada somente em sua segunda etapa, a primeira – creche- ainda continua na invisibilidade.

Essas questões possibilitaram à educação infantil aparecer no centro do debate político, econômico e social brasileiro. Além disso, a modernização do capitalismo, levando as mulheres para o mercado de trabalho, acelerou a construção de instituições que acolhessem seus filhos menores de sete anos. A industrialização, marcando o auge do capitalismo, emerge em meio a efervescência que tomava conta do país a partir da primeira guerra mundial, entremeada com o movimento nacionalista, e as lentas transformações operadas na sociedade, também pressionaram a escolarização da população em geral. Segundo Azevedo (2000), “No campo educacional, essas forças vão pugnar pela escolarização das massas mediante campanhas de alfabetização do ensino primário (p. 25)”. De acordo com essa autora é de suma importância o papel das classes médias nesse processo. São elas que vão se encarregar de articular os interesses educacionais da população e da constituição da própria educação como setor, garantindo com isso, possibilidades de influência na política setorial estabelecida pelo Estado a partir dos anos 30.

Ainda de acordo com Azevedo (2000), os militares e políticos foram os primeiros a tratar sistematicamente a educação. Naquele momento, as consequências da guerra alavancaram o movimento nacionalista e favoreceram a visibilidade do grupo urbano industrial que procurava quebrar a hegemonia do poder vigente, como forma de dar voz a seus interesses. Nessa perspectiva, o movimento nacionalista assumiu a defesa dos interesses sociais que também compreendiam a questão educacional. Sanear a nação e moralizar os processos políticos implicavam diretamente dar educação intelectual ao povo.

Essa autora esclarece que foram os pioneiros da educação os responsáveis por difundir, de modo sistematizado, essas ideias escolanovistas no Brasil e imprimir à educação seu caráter social lutando pela universalização do ensino primário e por sua efetiva assunção por parte do Estado, exigindo que o poder público concedesse maior prioridade a área educacional. O avanço tecnológico-científico não foi a mola propulsora da modernização, e assim, a educação não assumiu grande relevância nessas mudanças, o que resultou na permanência dos mesmos padrões arcaicos do sistema de ensino, como com sua expansão.

Podemos constatar que o progresso e a efetiva visibilidade do sistema educacional como um todo e, particularmente, a educação infantil, aconteceu por meio dos aperfeiçoamentos que foram introduzidos ao longo do processo de transformação, acompanhando a realidade política do Brasil. Apesar da educação ser reconhecida hoje como direito universal, ainda não se percebe grandes esforços na garantia da sua universalização. Todas as Constituições citadas foram galgando paulatinamente a questão do direito, apesar dos avanços, vê-se na prática a violação desses direitos.

Acreditamos que estamos caminhando no rumo certo, pois a lei 12.796 vem afirmar isto, mas, não há espaço para acomodação. É necessário continuar lutando para que tenhamos, não só a obrigatoriedade do acesso publicado em lei, mas a efetivação desse acesso, por meio da inserção de todas as crianças menores de sete anos nas escolas públicas, com qualidade no atendimento, para o quê, este trabalho inclusive procura contribuir.

### **2.1.1. A educação infantil em Contagem**

No Município de Contagem, de acordo com o censo demográfico de 2010, o número de estudantes na rede municipal era de aproximadamente setenta mil alunos (dados de fevereiro de 2011), distribuídos em noventa e quatro escolas, sendo setenta e uma de Ensino Fundamental e vinte e três CEMEIS. Contava, ainda, com trinta e uma Instituições de Educação Infantil na rede conveniada e já instituiu seu Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei nº 4.203, de 18 de dezembro de 2008.

Na seção III da respectiva Lei, trata-se do Conselho Municipal de Educação que conforme o artigo 11,

é um órgão de natureza colegiada, com autonomia administrativa, que desempenha a função normativa, deliberativa, consultiva e de controle social, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação municipal.(CONTAGEM, 2008)

Tal órgão tem se preocupado com as normas para o funcionamento dos estabelecimentos de Educação Infantil no município e sobre matérias importantes para o funcionamento da educação infantil em geral.

Para conseguir ser mais atuante nas escolas, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) atua com o apoio dos núcleos regionais de educação que são intermediários entre as escolas e a SEDUC. É uma forma de tentar fazer com que as ações desta secretaria estejam mais coerentes com as demandas das escolas, uma vez que com os núcleos os assessores conseguem participar mais do cotidiano escolar, podendo colaborar de forma mais eficiente nas questões demandadas pelas escolas.

A Prefeitura vem ampliando a ofertas de vagas na Educação Infantil e para isso criou os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS). Desde 2005 o número de vagas dobrou. A SEDUC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) divulgou um balanço em 2011 sobre a evolução do atendimento nessa fase da escolarização. Em 2005, a Prefeitura atendia 2.295 crianças, já em 2011 o atendimento era de 5.656 crianças. Enquanto em outras creches os números foram respectivamente 3.464 e 3.565 crianças atendidas.

Na rede conveniada, segundo dados de 2001, o investimento supera quatro milhões. Os educandos ainda contam com o kit escolar e kit literário, pelo qual é enviado o material escolar individual para cada criança e um livro de histórias. A Prefeitura também tem disponibilizado por meio da SEDUC oportunidades de formação continuada em serviço, onde os profissionais da rede própria e conveniada tem oportunidades de aperfeiçoarem de suas práticas pedagógicas.

No município de Contagem, os CEMEIS são as instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade em regime parcial, para 4 e 5 anos e integral para menores de 3 anos. Com relação aos profissionais que atuam nessa fase da escolarização, são Professores da Educação Básica Peb I que atuam com as crianças de 4 e 5 anos na rede própria, profissionais de nível superior licenciados em Pedagogia ou Normal Superior. Atuam com as crianças de 0 a 3 anos os Agentes de Educação Infantil, profissionais com Ensino Médio na formação mínima exigida pelo concurso, porém conforme constatado na Rede Municipal de Contagem, muitos desses profissionais já contam com formação superior em Pedagogia ou Normal Superior. A formação continuada em serviço é uma busca por investir na qualidade do profissional que

atua com as crianças pequenas, o único problema é a dificuldade que as escolas enfrentam para fazer com que todos os profissionais sejam contemplados nessa formação, o que geralmente não acontece.

A oferta da Educação Infantil ainda está em expansão no município, portanto, muitas vezes as instituições dessa fase da escolarização básica funcionam em prédios que não são do Poder Público Municipal e em alguns casos com precariedade de espaço físico. Sabemos no âmbito do ideal, que as crianças precisam de espaços físicos amplos e ricos em estímulos, o que é contemplado nos prédios construídos com a finalidade para funcionarem como CEMEI, contudo, conforme já relatado, essa não é a realidade dos outros prédios em que funcionam muitas instituições de educação infantil da rede conveniada e da própria Prefeitura.

É notório que há um esforço significativo pelo Poder Público do Município de Contagem em concretizar as orientações da LDBN 9394 (1996) de dar acesso e permitir a permanência das crianças na escola.

## **2.2 Afetividade**

A afetividade é aqui entendida como parte integrante do indivíduo sendo uma habilidade tão relevante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Assim como a inteligência, ela não nasce ou surge com o sujeito, nem permanece imutável, mas evolui ao longo do desenvolvimento. Pode modificar-se de um momento para outro, conforme as interações e/ou mediações sofridas pela criança. À medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas tornam-se cognitivas.

Segundo estudos de Wallon, tratados por Almeida (1999) é necessário considerar a princípio que a personalidade de cada indivíduo é determinada por duas funções básicas, a afetividade e a inteligência e o processo de personalização deriva completamente da evolução desses dois componentes. A afetividade é confundida com outros fenômenos, como o sentimento, a paixão e a emoção, que são distintos entre si, mas que, muitas vezes, surgem concomitantemente. Almeida (1999) esclarece:

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. O sentimento, a emoção e a paixão surgem em seu tempo, conforme as condições maturacionais de atividades, reações posturais, o raciocínio. Com formas de expressão diferentes, mas muito relacionadas, podem ser confundidas; entretanto

enquanto o sentimento se caracteriza por reações mais pensadas, logo, menos instintivas, as reações emocionais são de tipo ocasionais, instantâneas e diretas. Já as paixões contam com o raciocínio; portanto, existe noção de realidade externa. (p.52)

Percebe-se nitidamente que esses três elementos são inconfundíveis, mas todos estão envolvidos com afetividade, que com sua abrangência evolui ao longo do desenvolvimento, incorporando as conquistas no campo da inteligência. Por isso, não podemos desconsiderar a afetividade no contexto do desenvolvimento integral da criança, uma vez que ela é parte intrínseca desse processo. Não se trata aqui, neste trabalho, de dissertarmos sobre como a afetividade influencia ou não o desenvolvimento cognitivo. Interessa-nos a maneira como ela se dá nas relações adulto/criança e predispõe o sujeito não só ao desenvolvimento intelectual, mas psicológico, motor, social e outros.

Na história da educação detectamos o quanto dissocia-se corpo, afetividade e mente. Ao longo da evolução do campo educacional, verifica-se uma super valorização do intelecto, em detrimento de outras áreas, como se a criança, para desenvolver, necessitasse somente de desenvolver a mente. Desde 1945, Piaget já relacionava inteligência e afetividade em seus estudos e conforme Souza (2003), “(...) ambas estão indissociáveis e integradas no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter-se duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência, para explicar os comportamentos.” (p.56)

Assim, a escola, espaço legítimo de construção de conhecimentos e desenvolvimento, que seria o local privilegiado para a construção da afetividade, atua como inibidora desta, permitindo que se perpetue a dicotomia razão/emoção. É Maturama (2009) quem pauta:

Ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver. Humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (p. 15)

As primeiras relações do indivíduo se dão no campo cultural e interindividual, ou seja, entre indivíduos. O outro é um parceiro essencial que participa da sociabilidade da criança no momento em que interage e media a sua relação com o meio e/ou mundo. Conforme Almeida (1999):

É muito comum ignorar a articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor nas atividades escolares. A escola não tem clareza de que ao cumprir a função de transmissora de conhecimento, lida paralelamente com outros aspectos do desenvolvimento diretamente relacionados ao aspecto cognitivo. Na verdade, os aspectos afetivos e motor na sala de aula são considerados como processos estanques, sem nenhuma relação com o processo do conhecimento. Assim, é também desconhecida a reciprocidade entre afetividade e inteligência, conquanto

exista entre ambas uma interação que permite uma nutrição mútua. Ao mesmo tempo em que a afetividade se estende no desenvolvimento do sujeito, a inteligência, por sua vez, segue seus passos. (p.89)

Ou seja, as influências na afetividade que constituem a criança desde o seu nascimento, exercem uma determinada função na evolução mental do indivíduo, misturando assim o meio social com o biológico. Percebe-se então, que a escola e a família têm papéis de destaque no desenvolvimento das habilidades infantis e particularmente no desenvolvimento afetivo que provém das relações adulto/criança, podendo possibilitar um crescimento riquíssimo.

A origem da afetividade é motora, vem do corpo físico, biológico, das sensações pelas quais esse corpo passa, que causam prazer ou dor. Almeida (1999) esclarece nesse sentido, que de acordo com os estudos de Wallon, “A origem da afetividade provém da atividade tônica, postural, isto é, das sensações de bem-estar ou indisposição e das emoções.” (p.60).

As emoções são a base das relações na sociedade, permitindo a aceitação do outro na convivência, e o amor é capaz de ampliar e estabilizar essa convivência. Pode-se perceber que as emoções constituem as ações e, através do amor, legitimamos a convivência com o outro. Conforme Maturama (2009):

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro, fazem do outro, um ser legítimo outro na convivência. As interações de correntes do amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem com a convivência. (p. 22).

Para Rego (2003), Vygotsky acreditava que a medida que se ampliavam os conhecimentos e processos cognitivos, transformava-se a qualidade das emoções da criança, possibilitando o envolvimento em relações sociais de forma mais complexa. Essa autora relata que

Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de um conteúdo histórico-cultural. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto. (REGO, 2003, p. 27)

Em muitos locais e instituições, é a afetividade que promove a formação de grupos. A escola, porém, privilegia o conhecimento em detrimento das relações e, mesmo assim, as

relações afetivas acontecem nas interações adulto/criança dentro delas. De uma forma ou de outra elas influenciam o dia-a-dia da escola e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual, psicológico, social e afetivo das crianças. Segundo Almeida (1999) o desenvolvimento da inteligência implica necessariamente uma evolução afetiva. Essa parceria é conquistada mediante a reciprocidade que existe entre ambas no início da vida. Assim, sobre movimentos pendulares as evoluções afetivas e intelectuais são fielmente comungadas. Desse modo, podemos perceber que assim como a inteligência, a afetividade também evolui. Segundo Oliveira (2007):

Desde o nascimento, graças a maturação do sistema nervoso e a realização de tarefas variadas com diferentes parceiros em situações cotidianas, a criança desenvolve o afeto. (p. 147)

As relações, ampliando essas possibilidades de interação, ao mesmo tempo em que propiciam o amadurecimento e evolução da criança, vão favorecer ou não a construção saudável da afetividade da criança. Isso mostra que os adultos têm formas de afetividade mais complexas e diversificadas, tornando-os ótimos mediadores, capazes de interferir na afetividade infantil, para um desenvolvimento pleno e satisfatório.

### **2.3 Autoestima**

O desenvolvimento da criança deve ser pleno, abarcando todos os aspectos do desenvolvimento humano. Para tal, é necessário que a criança construa uma imagem positiva de si mesma, com autoestima e autoconfiança.

O estudo sobre autoestima está em foco devido ao movimento dos livros de autoajuda disseminados por toda parte. Esse tipo de literatura pretende melhorar a autoestima considerando uma lista de passos. Conforme Moysés (2001)

A temática da autoestima virou moda. Tema obrigatório na seção de autoajuda nas prateleiras das livrarias, está presente em toda parte. Comporta tudo. Em ambos, a promessa de se elevar a autoestima do pretense cliente mediante meia dúzia de “passos”. Apesar desse modismo, percebi que os estudos e as pesquisas no campo do autoconceito e da auto-estima vão alcançando refinamentos cada vez maiores, ainda que com enfoques e concepções diferentes. (p.17 e 18)

Apesar de o modismo ser atual, o tema foi tratado em meados de 1890 por William James, só ganhando ênfase cem anos depois. Moysés (2001) esclarece a esse respeito que

A despeito desse modismo, percebi que os estudos e as pesquisas no campo do autoconceito e da autoestima, vão alcançando refinamentos cada vez maiores, ainda que com enfoques e concepções diferentes. Circunscrevem-se de modo geral, à produção norte-americana, de longa duração no trato do tema. Apesar de ter se originado nas ideias apresentadas em 1890 por William James, em *Principles of Psychology*, os estudos sobre autoconceito ganharam corpo nas décadas de 1970 e 1980. No âmbito conceitual, coube às pesquisas e aos escritos de W. Brookover, Stanley Coopersmith, William Purkey, entre outros, oferecer os subsídios que balizaram, por muito tempo, as investigações nesta área (p.18)

Nas últimas décadas esta questão vem sendo estudada relacionando autoconceito e leitura. As pesquisas sobre autoestima tiveram um grande avanço a partir da década de 1980. Vários autores comprovaram essa relação. Moysés (2001) aponta ainda em relação ao aluno que

O fato de se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando seu desempenho escolar na medida em que poderá afetar o seu grau de esforço, de persistência e o seu nível de ansiedade. Estudos nesse setor apontam que pessoas com percepções positivas das suas capacidades aproximam-se das tarefas com confiança e alta expectativa de sucesso. (p.38)

A partir desses estudos concluiu-se que o autoconceito advém de processos cognitivos, intelectuais, sendo considerado como a capacidade de a pessoa perceber a si mesma. Todo processo de percepção pode ser negativo ou positivo e está sujeito à influências de vários fatores externos e internos ao indivíduo. São as opiniões que a pessoa vai colhendo dos outros a seu respeito. A autoestima seria derivada do autoconceito e caracterizada como o valor que temos de nós mesmos, a habilidade de nos percebermos como pessoa que merece respeito capaz de defrontar-se com os desafios do cotidiano. Conforme oliveira (2007):

A criança na interação com parceiros diversos, busca construir sua identidade dentro de um clima de segurança, exploração e autonomia. Não é mera receptora de imagens elaboradas pela sociedade de consumo, mas alguém que se pergunta sobre o mundo, alimentando sua auto-estima. (p. 50)

Moysés (2001) busca uma definição desses conceitos assinalando que “Formou-se assim um certo consenso de que o autoconceito é a percepção que a pessoa tem de si mesma, ao passo que autoestima é a percepção que ela tem do seu próprio valor.” (p.18)

Segundo a autora, em termos práticos a autoestima se revela como uma resposta no plano afetivo de um processo oriundo do plano cognitivo. É a valoração que temos a nosso

respeito: Gosto de ser assim? Gostaria de ser diferente? Para compreender como se forma o conceito, Moysés (2001) recorre aos estudos de Vygotsky<sup>3</sup> e afirma que

Todas essas funções começam a se processar quando a criança se relaciona com o mundo externo, isto é, com pessoas ou situações sociais. Com a continuação do contato e com o passar do tempo esse processo, que era interpessoal, passa a ser internalizado, tornando-se intrapessoal. Esse processo de internalização é feito com base em um sistema de signos, no qual se destaca a linguagem. (p.20)

Dessa forma, as relações adulto/criança nos vários ambientes vividos vão construindo o autoconceito firmado na linguagem não verbal e na linguagem verbal. A linguagem não verbal encontra-se na reação aos acontecimentos, no grau de desejo, na satisfação das necessidades, etc. No caso da linguagem verbal é tudo que é falado a seu respeito.

Com a repetição dessas condutas, em determinado tempo, aquilo que surgiu como um processo interpessoal passa a constituir a própria estrutura cognitiva da criança, tornando-se parte dela.

Porém, essa passagem não se dá de maneira automática. A partir dos estudos de Vygotski<sup>4</sup> citado por Moysés (2001) traz que

Vygotsky nos alerta que a transferência está ligada a mudanças que são incorporados em um novo sistema com suas próprias leis. A passagem dos conteúdos interpsicológicos não se dá automaticamente. Ao contrário, eles irão interagir com os conteúdos já existentes na criança, isto é, com “o novo sistema com suas próprias leis”. Como cada criança trás as marcas de sua individualidade, a internalização se fará de acordo com tais marcas o resultado final será a mescla do social – representado por pessoas e circunstâncias que a cercam – com o individual. (p.20-21)

Os caminhos da internalização, não são lineares, dependem da cultura e do meio nos quais a criança está inserida. Se o grupo de pessoas com que convive mantém relações de cortesia, cuidado, afeto, atenção, a criança aprenderá a confiar nos adultos e a vê-los como fonte de amor e segurança. Mas, se ao contrário, for repreendida constantemente pelo seu grupo, desrespeitada, violentada, subjugada, crescerá num ambiente de medo e desconfiança, acreditando que se a tratam dessa maneira é porque merece, construindo assim, uma imagem negativa de si mesma.

---

<sup>3</sup> VYGOTSKY, L. S. 1984. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes.

<sup>4</sup> idem

Os aspectos internos originam-se das experiências com todas essas influências elaboradas no interior do indivíduo, a partir de vários fatores. Esses fatores vão interagir com as construções já existentes – a própria história, por exemplo – o que vai diferenciar a maneira como a pessoa reage a certas situações, agindo negativa ou positivamente. Moysés (2001) completa:

Os aspectos interiores derivam da forma como todas essas influências foram elaboradas na intimidade da pessoa. Implica atos do pensamento, emoções e sentimentos, implica, também, estados motivacionais reiterando: eles irão interagir com conteúdos já existentes na mente da pessoa, isto é, com o “novo sistema com suas próprias leis”. Como cada ser humano tem sua própria história, os caminhos que essas influências trilham no interior de cada um obedecem a imperativos próprios. E é isso o que explica por que certas situações afetam mais profundamente – positiva ou negativamente – a autoestima de algumas pessoas do que de outras, por que determinadas ações voltadas para o aumento da autoestima funcionam bem com uns e deixam de funcionar com outros. (p.27)

Por isso, o professor como mediador da construção de uma imagem positiva da criança, pode e deve criar situações concretas que visem o crescimento do autoconceito, no qual está atrelada a autoestima. A criança geralmente cria expectativas positivas com relação a escola, carregando certa dose de autoconfiança. Cabe a escola cumprir seu papel de mediadora, tornando esse local agradável para a criança e possibilitando a construção de sua autoestima.

Ainda segundo Moysés (2001), a construção da identidade e de seus processos intrínsecos é uma construção social e histórica, mediada pelos diversos tipos de linguagem e está sujeita a enormes possibilidades de interpretação e reações, o que impede de se tratar esse conceito de forma direta. Nessa perspectiva, pensando o conceito de autoestima dentro da educação, é nítida a presença das influências sócio-econômicas e culturais. É algo que perpassa todas as instâncias sociais. Podemos citar como exemplo, a questão das brincadeiras, que podem ser tão cruéis a ponto de minar a autoestima da criança. Oliveira (2007) retrata:

As crianças passam por muitos momentos de crise de autoafirmação, apresentando acessos de birra e manifestação de ciúme.

Essas características tornam o trabalho com as crianças pequenas tarefa exigente, gerando ansiedade em muitos professores, que temem, nesses caos, apoiar-se em um modelo que preconize uma relação interpessoal mais distanciada e pressuponha a criança pequena como alguém já independente, coisa que ela não é (...). Com isso, há o risco de a criança experimentar uma sensação de abandono, levando-a a diminuir sua participação nas situações como forma de defesa. (p. 207).

Assim, a autoestima é a forma como percebemos nosso valor próprio, a tendência que temos para nos percebermos como pessoas dignas do respeito dos outros, capazes de enfrentar os problemas impostos pela vida. Com relação à educação infantil, no caso da criança pequena, a construção da autoestima está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo. Como aponta Moysés (2001), na concepção vigotskiana, essas funções começam a aparecer quando a criança sai do núcleo familiar e passa a se relacionar com o mundo. Por isso, a escola é o espaço social em que a criança vai, necessariamente, vivenciar esses processos. As relações que vai estabelecer com as pessoas deste ambiente, geram a formação do autoconceito e, conseqüentemente, da autoestima.

É notório que a construção da autoestima é um processo complexo, que perpassa várias questões surgidas desde o nascimento, ou até mesmo antes. A referência que a criança constrói de si mesma é lenta e crescente. As que são mais facilmente compreendidas por ela relacionam-se aos comentários com relação ao seu comportamento.

A criança analisa as reações emocionais da pessoa com a qual interage vai fazendo inferências até compreender seu significado real. Conforme verifica Moysés (2001)

É lenta e gradual a aprendizagem que a criança faz sobre as referências a seu respeito. As mais fáceis de ter seu sentido apreendido são as que nascem de comentários ao seu comportamento. Assim, ao observar a situação em que foram geradas, as reações emocionais do interlocutor e a própria entonação com que são ditas, a criança vai fazendo aproximações de seu significado real, ao mesmo tempo em que vai internalizando tais comentários, até chegar a adotá-los como seu. (p.23)

É interessante, no trabalho com a autoestima privilegiar atividades que atinjam outras facetas do autoconhecimento não ligadas ao campo intelectual, acadêmico. Moysés (2001) nos orienta sobre isso afirma que

Há pelo menos duas possibilidades consideradas promissoras pelas pesquisas e pela prática. Uma é descobrir capacidade não valorizadas no ambiente escolar e aproveitá-las. Isso se faz dando-lhes o ensejo de mostrar publicamente seus talentos. (...) A outra prestar-lhes apoio direto e específico no trato com habilidades que eles ainda não dominam. (p.48)

Podemos perceber a relação entre o domínio de novas aprendizagens e o desabrochar da autoestima. O trabalho deve favorecer as relações adulto/criança que privilegiam o grupo, para que a criança perceba-se como membro desse grupo, sentindo-se mais segura para atuar de forma participativa. Segundo Moysés (2001) a partir de ideias de Henyane Chaponay na medida que a pessoa pertence a um coletivo, cresce como pessoa enriquecendo-se pessoalmente, passa a ter um olhar positivo de si mesmo, não deixando de lado sua

criticidade, pois é o que permite avançar. Assim, a criança cresce e o grupo cresce enquanto conjunto. A solução para a autoestima baixa está na ação de determinado grupo, a partir da construção da cidadania e do resgate da autoestima, não só na escola, mas em toda sociedade. Conforme Saltini (1999):

A relação afetiva que se estabelece nesse contexto, não é piegas, é um vínculo entre seres humanos, é uma relação de afeto no contexto da educação (Eu/Tu) articulando o aspecto afetivo e cognitivo de como é o funcionamento do ser humano. (p. 70).

Esse trabalho urgente deve acontecer antes que a criança se desacredite, se cale, se feche em seu mundo antes que desista da escola. Esta deveria compreender mais dos seres humanos e seus sentimentos, do que de conteúdos e técnicas educativas.

#### **2.4 A prática: afetividade X autoestima**

A reflexão sobre afetividade, autoestima e outras questões relacionadas a educação infantil foi feita a partir de estudos trazidos por Vygotsky, Piaget e, principalmente, Wallon, na visão de outros autores e dos próprios teóricos. Estes autores nos mostraram que a criança é um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o mundo em que vive. Ela não é somente cognição, pelo contrário, está em permanente interação com o meio e com o outro para adquirir as habilidades necessárias de seu desenvolvimento global que envolve o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor.

Vygotsky (2007) formulou a teoria sobre as funções psicológicas superiores humanas e colocou a cultura como parte da natureza de cada pessoa. Trouxe o conceito de mediação na interação homem-ambiente através de instrumentos e do uso de signos. Para este autor, as mudanças ocorridas no indivíduo ao longo de seu desenvolvimento são geradas a partir da sociedade na qual vive e pela cultura da qual participa. Defendeu que as teorias da cognição até então vigentes eram essencialmente dualistas, seguindo os pressupostos cartesianos. Essa cisão perdura até os dias de hoje e trata separadamente afeto e cognição, como dimensões isoláveis. Para esse autor, a razão tem o papel de controlar os impulsos emocionais e a linguagem tem importância fundamental na vida emocional, uma vez que fornece aos indivíduos um conjunto de categorias concretas para definir seus conteúdos. Assim sendo, a

gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no próprio contexto cultural.

Piaget <sup>5</sup> citado por Davis e Oliveira (1994) estudou a gênese e a evolução do conhecimento humano. Pesquisou dois processos que são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio – a assimilação e a acomodação. Divide o desenvolvimento da criança por etapas, que evoluem a partir da maturidade do sistema nervoso, da interação social, da experiência física com os objetos e, mais importante, da necessidade que a estrutura cognitiva tem de se desenvolver para enfrentar as demandas que vem do ambiente, o que é chamado, por Piaget, de *Equilibração*.

Segundo Davis e Oliveira (1994) Piaget foi o primeiro autor que questionou as teorias que tratavam a afetividade e a cognição como aspectos funcionais. Ele advertiu que apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociáveis em todas as ações simbólicas e sensório-motoras. Postulou que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Portanto, não existem estados afetivos sem eles cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos.<sup>6</sup>

A afetividade e a inteligência são diferentes pela natureza, mas inseparáveis na conduta da criança. A afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontades. Piaget<sup>7</sup> (1982) defende a ideia de romper com a dicotomia entre afetividade e inteligência, estudando-os concomitantemente. Associa os aspectos afetivos às condutas relacionadas às pessoas e os aspectos cognitivos às condutas relacionadas aos objetos. Em ambas há afetividade e inteligência, pois, nas relações com os objetos, o aspecto estrutural é dado por diversas estruturas lógico-matemáticas, que organizam a atividade do sujeito. Já no aspecto afetivo, refere-se ao conjunto dos interesses, esforços e afetos intraindividuais com suas regulações.

---

<sup>5</sup> PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

<sup>7</sup> Idem.

Recorremos a Wallon<sup>8</sup> que é comentado por Almeida (2003), pois esse teórico, também da abordagem interacionista, divide seu trabalho em duas partes: a primeira diz respeito às questões da afetividade e a segunda aos estudos da inteligência. Criou uma teoria da personalidade que concebe o homem em seu caráter biológico e social. Salienta que existe uma relação recíproca entre o ser e o meio. Conforme Almeida (2003)

A teoria de Henry Wallon (1879 – 1962) tem por objeto a gênese dos processos psíquicos que constituem a pessoa. Baseia-se numa visão não fragmentada do desenvolvimento humano, buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência, assim como do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio. (p.71)

Todos estes autores tratam, de uma forma ou de outra, da questão da afetividade. Portanto, ela age como a energia que move as ações e a escola necessita repensar a qualidade das relações entre educadores e crianças, valorizando o desenvolvimento afetivo e social, e, não apenas o cognitivo, como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança de forma integral.

Segundo Wallon (1999) a afetividade acontece antes da inteligência e ambas estão intrinsecamente ligadas na evolução psíquica. Por terem funções bem definidas, ao se unirem, permitem a criança avanços significativos em seu nível de evolução.

É comum entre os educadores ignorar as articulações entre a afetividade, cognição e sistema motor nas atividades desenvolvidas na escola. Privilegia-se o aspecto cognitivo em detrimento dos outros aspectos da formação da criança. Como aponta Almeida (1999)

Na verdade, os aspectos afetivos e motor na sala de aula são considerados como processos estanques, sem nenhuma relação com o processo do conhecimento. Assim, é também desconhecida a reciprocidade entre afetividade e inteligência. (p. 89)

Maturama (2009) corrobora as ideias de Almeida (1999):

Todo o sistema racional tem um fundamento emocional. Pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário. Por isso, é difícil para nós aceitarmos o fundamento emocional do racional, e pensamos que isso nos expõe ao caos da irracionalidade onde tudo parece ser possível. (p. 52)

---

<sup>8</sup> WALLON, Henri. Les étapes de La personnalité chez l'enfante. Enfance, Paris. 73-78, jan-avr, 1963.

Assim, é necessário repensar ideias do senso comum e modificá-las para aprimorar nossa atuação profissional.

A infância é a fase da vida onde mais se aprende e apreende saberes, conhecimentos e atitudes, inclusive o conhecimento de si mesmo. A criança passa de uma fase de pertencimento de determinado grupo para a sua individualização ao perceber-se como integrante desse grupo, mas não sendo o próprio grupo. Um dos pontos importantes dessa diferenciação do eu é a construção da autoestima.

Na sala de aula, os vários atores colocam suas vozes e ajudam a construir, em nós, os conceitos que percebemos, transformando nossa própria voz. Dessa forma, constatamos a complexidade da questão da construção da autoestima no ambiente escolar, visto que ela não pode ser tratada superficialmente, como assunto menor, no bojo das outras questões educacionais. Segundo Maturama (2009), a infância é um dos períodos cruciais para a pessoa aceitar-se a partir da aceitação do outro:

Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que tem consequências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda a sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro, a partir da aceitação e do respeito de si mesma. (p. 29).

Desde a Grécia antiga até os dias de hoje vários autores já mostraram como é equivocada a dicotomia entre razão e emoção. Segundo Davis e Oliveira (1994):

Tanto a inteligência como a afetividade são mecanismos de adaptação. Permitem ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Assim, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e visão do mundo.(p. 84)

Portanto, é necessário prestar mais atenção na qualidade das relações escolares, valorizando o desenvolvimento afetivo, social, e não apenas o cognitivo como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança como um todo.

Saltini (1999) comenta a esse respeito que é o sentimento que guia a conduta na medida em que remete a seus objetivos. A afetividade é caracterizada pelas qualidades morais transmitidas aos outros em situações diversas, a partir de reações positivas ou negativas. No caso do cognitivo, diferentemente, são as condutas que o estruturam.

A afetividade está intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente quando se trata da educação infantil. Ela é a mola mestra deste processo e o professor o mediador e/ou facilitador. Almeida (1999) completa que

Com efeito, entre os 3 e 6 anos de idade, o apego às pessoas é uma necessidade imperiosa da criança. Em sendo privada disso, poderá realizar sua disponibilidade para a atividade de conhecimento e, possivelmente, guardará consequências para sua aprendizagem. (p.15)

Segundo Galvão (1995) é nesta idade de três/quatro anos que acontece o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si mesmo, que se dá por meio das interações sociais, reorientando o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas do recém-nascido. É o que em Wallon encontramos denominado de “Estágio do Personalismo”.

Referendando a importância da autoestima, Moysés (2001), aponta que se trata da percepção que temos de nós mesmos e do valor que possuímos perante os grupos dos quais participamos. Discute em seu texto a possibilidade de se trabalhar esse autoconceito antes que a criança se desacredite. Salienta, ainda, o papel do professor de ser o facilitador do desabrochar de personalidades mais autoconfiantes e seguras. A autoestima se constrói lentamente, desde a tenra idade, revela a maneira como nos percebemos merecedores ou não do respeito das outras pessoas e nos mostra se somos ou não capazes de enfrentar os obstáculos cotidianos da vida. É preocupante notar, as marcas pejorativas deixadas nas crianças a partir da construção de uma baixa autoestima, perdurando por longo tempo, às vezes uma vida inteira, levando a uma apreensão de saberes e conhecimentos, deficitária.

As discussões nesse campo são muito recentes, apesar do aumento no número de pesquisas sobre Educação Infantil, atualmente, há bem pouco tempo sequer se discutia a educação infantil no mundo, que dirá questões ligadas a ela, como a relação possível entre a afetividade e a autoestima. O nosso trabalho é também contribuir para o aumento das pesquisas nesta área. Com relação a esses estudos Kuhlmann (1998), salienta que as creches e pré-escolas estão em franco processo de expansão na Europa e América desde a década de 1960 e a partir da década de 1970, no Brasil, o que motivou esse crescente número de pesquisas sobre educação infantil. Ele aponta que

A própria expressão *educação infantil* foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas da Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as

instituições educacionais pré-escolares, abrangendo o atendimento dos 0 a 6 anos de idade. (p. 07)

### **3. Metodologia: O caminho para a busca de respostas.**

A interação adulto/criança ultrapassa os limites profissionais escolares. É, na verdade, uma relação que deixa marcas profundas. No nosso entendimento, ser professor requer demonstrar afeto e ter habilidade para superar as dificuldades encontradas, sabendo que o seu real papel é apropriar-se de um saber fazer adequados ao movimento que vive a escola e a educação infantil atualmente.

Partindo dessa premissa, a metodologia usada na pesquisa foi uma revisão dos autores estudados, e para isso, foi utilizada uma vasta bibliografia que possibilitará visões variadas da situação e/ou problema abordado, como os estudos de autores recentes e renomados no meio acadêmico tais como Almeida (1999 e 2003), Maturama (2009), Moysés (2001), entre outros que constituirão uma base sólida para essa pesquisa.

Ainda, teve o paradigma qualitativo que se apoiou no Estudo de Caso, com os instrumentos metodológicos da observação e registro em um diário de campo realizado em uma turma de crianças de quatro anos, em uma escola de educação infantil pública do Município de Contagem. Além disso, foi elaborado uma entrevista estruturada aos educadores que atuam com esta criança. O estudo de caso será usado no sentido restrito de coleta e tratamento de informações, ligado aos objetivos da pesquisadora e as formas pelas quais pensa sobre a realidade.

Com o paradigma predominantemente qualitativo, feito a partir desse estudo foi possível avaliar se a partir do momento que se trata a criança com mais afetividade cresce o nível de autoestima da mesma e favorece, automaticamente, o seu desenvolvimento social, intelectual e psicológico.

#### **3.1 A instituição**

Para concretizar tal estudo, a pesquisa se deu em uma instituição de educação infantil pública, do Município de Contagem, que atende crianças de dois a cinco anos e nove meses de idade. A instituição está localizada no bairro Tijuca, próxima do Jardim Zoológico e atende

crianças do entorno como a Vila Francisco Mariano, Estrela Dalva, Confisco, São Mateus, Recanto da Pampulha, e outros. Atende a estas comunidades há vinte anos, quando ainda era denominada Creche Comunitária, e há nove anos está em processo de municipalização. A comunidade é carente, contrastando com algumas famílias de situação econômica abastada, pouco mais da metade das crianças habitam em residências próprias, as outras residem em habitações cedidas ou alugadas, segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola.

O compromisso da instituição é cuidar e educar as crianças para que se desenvolvam em sua integralidade, tanto nos aspectos cognitivos, quanto afetivos, físicos, sociais, éticos e estéticos, usando o brincar como forma privilegiada de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; aprender a respeitar o outro nas suas diferenças; apropriar-se de maneira crítica e autônoma de linguagens, conhecimentos, instrumentos, procedimentos, atitudes, valores e costumes da cultura em que estão inseridas, necessários à vida coletiva; construir a identidade e uma imagem positiva de si mesmas; enfim, possam sentir-se bem e felizes.

### **3.2 Quem são e porque escolhemos esses sujeitos?**

A criança selecionada como sujeito desta pesquisa, tem quatro anos de idade, frequenta a instituição de educação infantil desde os três anos. É filha de uma mãe que tem outro bebê, dois anos mais novo que ela, mora com os pais numa pequena casa, na Vila Francisco Mariano no bairro Tijuca, Município de Contagem, bem próximo a instituição. Na mesma casa vivem o avô, a avó e dois tios adolescentes. É uma menina negra, de cabelos crespos, família pobre, mas anda sempre limpa, bem arrumada, até de batom e brincos. Tem dificuldade de socialização e de participar das atividades propostas, bem como se atribui uma baixa capacidade nestas realizações, relatando sempre não ser capaz de desenvolver as atividades propostas e não possuir amigos por ninguém gostar dela.

Assim que foi identificada a criança que seria o objeto do estudo, os pais foram chamados e esclarecidos sobre a pesquisa, apresentando seu consentimento por meio da assinatura do termo de livre consentimento. (ver Apêndice A).

O trabalho iniciou-se com a questão de como as relações de afetividade entre adulto/criança, dentro da instituição de educação infantil pública, contribuem para a construção da autoestima da criança da Educação Infantil. A partir daí, comecei a observar as crianças que demonstravam mais timidez, menor entrosamento com o grupo do qual faziam parte e suas reações as propostas educativas. Identifiquei uma das crianças e passei a observá-la no cotidiano da instituição, em vários dias e horários, e em atividades alternadas. Conforme Vianna (2007): “a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação” (p.12).

A pesquisa e a intervenção aqui apresentada privilegiou a escolha desta criança pelo fato de ela ter se mostrado tímida, desatenta e possuir dificuldade de socialização, além de se considerar pior do que seus colegas, sem condição de ser apreciada. Essa foi uma fala recorrente entre as três professoras que atuam com a criança. Todas relataram o fato de na hora do parquinho, momento aguardado por todas as crianças, ela permanecer grudada nas pernas das professoras, ao invés de querer ir brincar. Além disso, tomamos como referência falas da própria criança como: “Eu não sei fazer nada, faço tudo errado”. Ou, “Ninguém gosta de brincar comigo porque sou feia”. “Mesmo se tentar vou fazer errado porque faço tudo feio e rabiscado”.

Kelly<sup>9</sup> é atendida por um trio de professoras que trabalham em regime de rodízio de horário para desenvolvimento das múltiplas linguagens. O tempo da aula é dividido por três e cada professora que estiver na sala, em determinado horário, desenvolve o planejamento feito coletivamente, privilegiando a linguagem daquele dia.

A professora Andreia<sup>10</sup> está nesta escola há nove anos desde o início do atendimento pelo poder público, tem formação em pedagogia e trabalha em outro horário na rede Estadual de ensino com segundo ciclo. Possui trinta anos de exercício no magistério, começou a atuar na educação infantil nesta instituição.

A professora Beatriz<sup>11</sup>, está nesta escola há sete anos, tem formação também em pedagogia e trabalha em outro horário na rede Municipal de Belo Horizonte com segundo ciclo. Possui vinte e dois anos de exercício do magistério e com educação infantil, também iniciou nesta escola.

---

<sup>9</sup> Kelly - nome fictício usado para preservar a identidade e privacidade da criança pesquisada.

<sup>10</sup> Andreia - nome fictício usado para preservar a identidade e privacidade da professora pesquisada.

<sup>11</sup> Beatriz - nome fictício usado para preservar a identidade e privacidade da professora pesquisada.

A professora Clara<sup>12</sup> está nesta escola há seis anos tem formação em pedagogia e na época da pesquisa fazia pós-graduação em Educação Infantil. Trabalha em outro horário na rede Municipal de Belo Horizonte com primeiro ciclo. Já atuou na educação infantil em outras instituições e também como pedagoga.

Para desenvolvimento do trabalho é feito um planejamento anual embasado no Projeto Político Pedagógico, no Plano de Ação Anual e nas especificidades da faixa etária atendida. Neste trabalho foi feita uma entrevista com as professoras e aplicado um questionário para verificação do entendimento das mesmas sobre o tema estudado. Para efetivação destes foi assinado um termo de livre consentimento por cada uma das três professoras de Kelly. (ver Apêndice B).

### **3.3 Os instrumentos metodológicos e a intervenção**

Acreditamos que o estudo de caso é apropriado, pois, como pontuam Ludke e André (1996):

Os estudos de caso visam a descoberta, desafiando o pesquisador a se manter sensível a novos elementos que possam surgir como significativos no decorrer da análise, buscando sempre novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.(p. 14)

Ou seja, segundo Ludke e André privilegiam uma coleta de dados no momento e local e onde esses ocorrem, procurando compreender a inter-relação entre esse momento, o local e os dados. Busca retratar a realidade de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. É importante, ainda, pela utilização de várias fontes de informação, o que poderá revelar a experiência real e permitir generalização naturalísticas, além de permitir a representação dos diferentes pontos de vista, presentes numa situação social e empregar uma linguagem mais acessível do que aquelas de relatórios de pesquisa em que outras metodologias são utilizadas.

Em síntese, foram utilizadas as seguintes etapas nesse trabalho:

1ª etapa: Observação em campo e identificação da criança

---

<sup>12</sup> Clara - nome fictício usado para preservar a identidade e privacidade da professora pesquisada.

2ª etapa: Entrevista com os educadores

3ª etapa: Anotações de dados no diário de campo, filmagens, etc.

4ª etapa: Aplicação do questionário

5ª etapa: Intervenção

6ª etapa: Recuperação e análise dos dados coletados

7ª etapa: Escrita do trabalho monográfico.

O **trabalho de intervenção** foi efetivado baseado em alguns passos da pesquisa-ação, um instrumento metodológico que permite mudanças cabíveis na prática pedagógica, e pode ser desenvolvido em diferentes campos de atuação. Na educação, é muito usada para aprimorar a forma de trabalho, ensino/aprendizagem, conforme Tripp (2005)

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.(p.445).

Esse tipo de pesquisa-ação é chamado de intervencionista, pois, começa sempre por algum tipo de problema, neste caso, a relação possível entre afetividade e autoestima. A pesquisa-ação é sempre deliberativa, porque quando se faz uma intervenção na prática rotineira, é uma aventura rumo ao desconhecido, porém, ela nos permite tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho, nos dá clareza daquilo que estamos fazendo e o porquê de estarmos fazendo.

O **trabalho de observação**, que segundo Vianna (2007): “é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação” (p.12), permitiu constatar no ambiente real as relações afetivas que promovem a formação da autoestima da criança pequena. Essa técnica de observação em campo nos proporcionou descrições minuciosas das pessoas e suas ações no contexto escolhido para o estudo: a instituição de Educação Infantil e uma maior profundidade dos estudos, com o conjunto de crianças. Todos os dados foram anotados em um diário de campo para análise posterior. (ver Apêndice D)

Selecionou-se, no entanto, as relações afetivas entre professor/criança que aconteciam no cotidiano da instituição, pois, conforme Vianna (2007) é impossível observar tudo. Assim, o foco da observação depende sempre do objeto de estudo ou problema investigado.

Outro meio de viabilizar a pesquisa foi através **das entrevistas**, com o trio de professoras, que sendo entrevistas do tipo semi-estruturadas, permitiram a possibilidade de representar os diferentes pontos de vista e opiniões presentes na situação social analisada. Cada professora do trio teve a possibilidade de colocar seu ponto de vista. Ao lado da observação, a entrevista, segundo Ludke (1986), com seu caráter de interação, cria uma atmosfera amistosa entre quem pergunta e quem responde e permite esclarecimentos e adaptações, tornando-a muito eficaz na obtenção das informações desejadas. Selltiz et al<sup>13</sup> citado por Vianna (2007), salienta que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34).

O entrevistador que se pretenda vitorioso em sua empreitada necessita ter grande respeito pelo entrevistado e desenvolver grande capacidade de ouvir atentamente, ou seja, criar um clima de confiança que vise a fluência das informações prestadas pelo entrevistado. No entanto, foi utilizado também um **questionário**, para complementação com informações mais objetivas, buscando esclarecer o conceito com o qual as professoras trabalham e relacioná-lo ao material observado. (ver Apêndice C)

A seguir, apresentaremos os dados obtidos na pesquisa, bem como as considerações possíveis a partir do estudo.

#### **4. Relatando e analisando**

Os instrumentos metodológicos utilizados nos permitiram alcançar resultados importantes para a reflexão deste trabalho, o que segue abaixo.

##### **4.1 O campo de observação em discussão**

---

<sup>13</sup> SELLTIZ, Claire; JAHODA, Maire; DEUTSCH, Morton; COOK, Stewart W. *Métodos de pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Editora Herder-Ed. Universidade de São Paulo, 1967.

O trabalho iniciou-se com a questão de como as relações de afetividade entre adulto/criança, dentro da instituição de educação infantil pública, contribuem para a construção da autoestima da criança da Educação Infantil. A partir daí, comecei a observar as crianças que demonstravam mais timidez, menor entrosamento com o grupo do qual faziam parte, dificuldade de socialização, e ainda que demonstravam não conseguir resolver os problemas propostos, etc. Identifiquei uma das crianças e passei a observá-la no cotidiano da instituição, em vários dias e horários, e em atividades alternadas. Conforme Vianna (2007): “a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação” (p.12).

No caso de Kelly, ao participar das atividades propostas pelo trio de professoras, demonstrou sempre uma imensa distração, desinteresse e, às vezes, apatia mesmo. Na maioria das atividades observadas no início, Kelly demonstrou estar totalmente alheia ao que estava acontecendo. Nas aulas de vídeo, às quartas-feiras, as professoras preparavam um DVD, com uma temática que seria explorada em sala, geralmente, as crianças assistiam uma parte da história e na outra semana, após retomarem oralmente os acontecimentos vistos, colocava-se a segunda parte do filme. Kelly, em todas as vezes que observei essa aula, ficava conversando no início do filme com uma colega que pareceu ser a sua favorita. Andreia a colocava em uma posição bem na frente da televisão para que pudesse prestar atenção ao filme, mas então ela começava a rolar na cadeira, olhar para os lados, parecendo completamente desinteressada da atividade. O resultado era que nas atividades subsequentes ao filme, ela também não participava, pois não sabia dizer nada do que tinha se passado na apresentação do vídeo.

Em uma atividade de linguagem oral e escrita, o trabalho era feito a partir do alfabeto pregado na parede da sala. Andreia apontava uma letra cantando o seguinte verso: “Essa letra tem o nome de?”. As crianças falavam o nome da letra e nomes ou palavras que tivessem como inicial aquela letra. Kelly participava repetindo o que os colegas falavam, mas, quando solicitada a falar sozinha o nome da letra, demonstrou não reconhecer o alfabeto, falta de atenção, mesmo com o auxílio da professora e mesmo sendo uma atividade recorrente desde o início do ano, não falava nenhum nome de letra corretamente. Depois de muitas intervenções da professora, chamando a atenção para o desenho, a pronúncia e outros pormenores, Kelly conseguiu falar os nomes de algumas letras do alfabeto.

Em uma outra atividade, de linguagem matemática, cujo objetivo era montar um quadrado com pecinhas de um brinquedo, a professora Clara deu dicas de como fazer para

montar o quadrado, usando medidas não convencionais para medir os lados, e neste caso usou as mãos. Falou das pecinhas retas e da possibilidade que davam para a construção do objeto, comparando-as com as redondas. Mostrou objetos quadrados na sala para exemplificar. Kelly fez vários círculos, outros brinquedos mas nada que se aproximasse ao formato do quadrado. A professora Clara fez várias intervenções para que ela montasse o objeto pedido, mas sem sucesso. Então a professora sentou-se ao lado dela e foi orientando individualmente, dizendo que ela desiste muito fácil e que quem não tenta não aprende. Após longo tempo de intervenções da professora, Kelly conseguiu montar um lado do quadrado, porém não parava de aumentá-lo. Clara ajudou-a fazendo com que medisse com a própria mão o lado e somente depois de muito auxílio, ela conseguiu fechar o quadrado. A culminância desta atividade foi em roda, as crianças mostravam seus quadrados aos colegas, relatando como conseguiram produzi-lo. Mais uma vez Kelly não deu conta de dizer do seu processo de construção/criação.

Outra atividade foi iniciada com o calendário. Nessa atividade, a professora explorou o dia, mês e ano, bem como os dias da semana, depois contou quantas crianças havia, na sala, naquele dia. Dividiu o quadro em dois espaços, usando medidas não convencionais (mãos), deixando aproximadamente o mesmo espaço de cada lado. Explorou o formato da figura que havia no quadro (quadrado) recordando o conceito trabalhado em outras aulas. Desenhou um menino e uma menina de cada lado e solicitou às crianças que se desenhassem e colocassem a letra inicial de seu nome no local adequado conforme o gênero. Kelly estava totalmente dispersa neste dia, escorregando na cadeira, olhando para a pesquisadora, mandando beijinhos e dando tchau. Não demonstrou ter prestado atenção às explorações feitas pela professora. Ao ser chamada no quadro, Kelly começou a se desenhar do lado dos meninos. A professora interveio mostrando a legenda do espaço e perguntando se ela era menino ou menina. Após ela dizer que era menina a professora pediu que desenhasse no local reservado para as meninas, o que ela atendeu com um pouco de dúvida. A professora teve que fazer várias intervenções no desenho, perguntando sempre o que faltava. Kelly desenhou dois braços de cada lado, o que a professora retomou, mostrando a quantidade de braços em seu próprio corpo. Ela conseguiu identificar o erro e corrigir. No momento de escrever a primeira letra do nome, ela copiou a letra do colega mais próximo do seu desenho (T de Tales). Mais uma vez a professora fez intervenções lembrando o nome dela e o som da letra, mostrando no alfabeto da sala. Ela não conseguiu dizer o nome da letra e só a escreveu, depois de olhar do alfabeto e de maneira incorreta.

Em outra atividade observada, a linguagem trabalhada era a de linguagem corporal, que tinha como objetivos o desenvolvimento motor, desenvolvimento da atenção e da compreensão dos combinados, além do trabalho em equipe. A professora Andreia formou grupos de crianças variando as quantidades (dois em dois, três em três, quatro em quatro, cinco em cinco, seis em seis). Nessa atividade, Kelly participou bem ajudando a formar os grupos, algumas crianças tiveram dificuldade em entrar num grupo onde faltavam crianças, mas ela ajudou alguns colegas, só teve dificuldade de entrar nos grupos. A professora disse: “Ela tem a dificuldade de achar que não será aceita. Parece que tem complexo de inferioridade, está trazendo isso.”

No segundo momento da atividade, que a professora denominou de “Estafeta”, fizeram-se duas filas com a mesma quantidade de crianças. Kelly ficou à frente de uma das filas e a professora na outra. Ao sinal dado por Andreia, a criança deveria correr no pátio, contornar uma cadeira, voltar e tocar no próximo colega da fila, indo para o final da mesma. Kelly deveria levantar a mão quando chegasse novamente na frente da fila. Ela estava realmente bem atenta nesta atividade. Mandava os colegas chegarem pra frente, conduzia os outros para a fila e motivava os colegas que corriam. Fez corretamente tudo que foi proposto. A professora Andreia acredita que Kelly tenha agido assim, porque ela própria estava à frente da outra fila servindo de modelo para Kelly.

Numa atividade de registro da roda da Cantoria<sup>14</sup>, a professora solicitou que as crianças a ajudassem a escrever uma frase e o nome da criança que auxiliou na roda. As crianças ajudaram a escrever a frase: “Alunos, professores”. Kelly participou ativamente, mesmo não sabendo os nomes das letras. A professora Andreia relatou que ela gosta muito de escrever, sente que está aprendendo alguma coisa importante. Ela reconheceu a letra A, escreveu no caderno e ajudou um colega a fazê-la. Escreveu as letras afastadas umas das outras, não dando a impressão de frase. Depois passaram ao nome e desenho da colega que foi professora na roda. A professora pediu que fizessem um círculo na folha representando a roda e desenhassem a criança ao centro. O desenho de Kelly foi uma cabeça com braços. A professora trabalhou ainda, outras questões como o colorido das roupas da colega, cor da pele, cabelo, entre outros. Kelly não coloriu de acordo com a realidade. Pelo contrário rabiscou o desenho feito por ela e não quis mostrá-lo depois de pronto.

---

<sup>14</sup> Cantoria: atividade que consiste em reunir todas as crianças no pátio da escola para ensinar músicas, cantar com as crianças, fazer teatros, dar aulas coletivas sobre determinados assuntos. Acontecia três vezes por semana, sob a responsabilidade das professoras.

Em uma atividade da linguagem mundo social, a professora explicava o projeto da festa junina. Falou da festa como um todo e especificamente sobre a dança, pois as crianças ensaiariam pra dançar para seus familiares. Falou da importância da autorização para quem quisesse dançar e mostrou alguns passos com um colega da sala. Kelly estava muito desatenta, parecia que nem estava na sala naquele momento. A pesquisadora mostrou a ela que deveria prestar atenção, pois a festa era muito bacana, mas ela parecia não se importar, olhava para a professora e voltou a deitar na mesa e escorregar na cadeira. Na hora do ensaio prático não sabia o que fazer, nem o que estava acontecendo.

As observações foram feitas em vários dias e horários alternados, uma vez que se segue uma rotina com as mesmas linguagens trabalhadas a cada dia. No entanto, ao mesmo tempo em que eu observava, ia realizando as intervenções pertinentes. Essas intervenções forma feitas em dois momentos específicos nos quais pude estar com a criança: A Cantoria e a Oficina.<sup>15</sup>

Pudemos constatar que o que era exclusivo da área cognitiva, se amplia e toma conta de toda a pessoa, fazendo com que a mesma se desvalorize levando-a a se eximir de realizar as tarefas propostas. Conforme Moysés (2001):

Aquilo que deveria estar restrito apenas à área cognitiva acaba se expandindo, tomando conta de toda pessoa. O “eu tenho dificuldades para aprender”, transforma-se em “eu sou incompetente, um fracassado”. Não é, pois, de se espantar que essa percepção colorida pelos sentimentos de desvalia que acompanham, o leva a se afastar da situação escolar. Afinal, ela confirma, a cada dia, esse autoconceito. (p. 44).

Outra característica marcante que foi evidenciada pelos atos de Kelly a partir da observação feita, foi a maneira como criticava os trabalhos dos colegas. Segundo Moysés (2001):

A pessoa deprecia as palavras e os atos de outro, enfatizando o que ele tem de pior, ao mesmo tempo que elimina o que é desfavorável em si mesmo, selecionando e transformando tudo que lhe é desonroso. (p. 111).

Para o professor é de suma importância que conheça o que vem a ser autoestima, percebendo-a como uma construção cotidiana, além disso, deve respeitar as diferenças individuais para tirar o melhor de cada criança. Conforme Moysés (2001):

---

<sup>15</sup> Oficina: Consiste na divisão de todas as crianças de 4 e 5 anos em pequenos grupos, para o desenvolvimento de trabalhos artísticos, com a própria professora ou com outra. Acontecia uma vez por mês e era temática, ou seja, dependia do tema que estava sendo estudado pelo grupo das professoras naquele mês.

A compreensão que o professor tem do que vem a ser autoestima é fundamental na orientação da sua prática. Percebê-la como algo que se constrói dia a dia na intimidade das relações que ele mantém com seus alunos é o primeiro passo. Quem está convencido disso respeita as diferenças individuais, tem consideração pela pessoa do aluno, compreende suas peculiaridades e tenta trabalhar para tirar dele o melhor.

Mais: não o ridiculariza nem evidencia suas fraquezas, antes, demonstra ter uma forte convicção de que confia no seu potencial. Por esse motivo, mobiliza esforços para lhe oferecer oportunidades de exercitá-lo. (p. 141).

Durante essas observações, foram feitas as intervenções com a criança pesquisada que serão descritas e discutidas a seguir.

#### **4.1.1 Intervindo na prática**

A intervenção se deu a partir de dois momentos, nos quais, como dito, tive a oportunidade de trabalhar com a criança pesquisada – nas Cantorias e nas Oficinas.

Nas primeiras Cantorias, fiquei somente observando Kelly, que demonstrava apatia e falta de interesse naquele momento. Ela não cantava, não fazia a coreografia, ficava a maior parte do tempo conversando com a colega favorita ou olhando para os lados, para o chão, ou ainda, brincando com alguma coisa que encontrava no chão. Coloquei-a perto de mim. Em todas as músicas, eu pedia para ela me auxiliar. Depois passei a pedir ajuda quando ia ensinar alguma música nova e percebi que ela passou a se interessar mais por esse momento. Ela chegava na Cantoria e me procurava para ficar do meu lado. Passei a solicitar-lhe que auxiliasse também os colegas nas coreografias de dupla. Hoje, ela é capaz de ficar na roda da Cantoria, sem estar perto de mim, das professoras dela ou da colega que tanto gosta, cantando e participando com alegria deste momento.

Nas duas Oficinas, nas quais Kelly participou comigo, já pude fazer intervenções. A primeira teve como tema o dia do circo e a outra foi o dia das mães. Na oficina do dia do circo, fizemos uma dobradura de palhaço. Kelly estava bem dispersa, escorregando na cadeira como sempre. Falei do tema, levei gravuras de pessoas que trabalham no circo, falamos do que faziam, imitamos alguns deles, cantamos músicas de circo (Todo circo tem) e palhaço (Palhaço Picolé/ Palhaço Zum Zum) e depois de tudo isso fizemos a dobradura do palhaço, que ensinei detalhadamente. Todas as crianças conseguiram fazer, exceto Kelly, que não

prestou atenção e tive que ir fazendo com ela. Depois, era a hora de desenhar o rosto do palhaço e colorir. Kelly rabiscou toda a dobradura com uma única cor. Sentei-me ao seu lado e pedi que me observasse, para que pudesse desenhar o rosto do palhaço, ela não se empenhou e deixou o palhaço dela rabiscado e disse que era assim mesmo, criticando o desenho dos colegas.

Na outra oficina, eu já havia conseguido grandes progressos na Cantoria com a Kelly, pois estávamos nos entendendo melhor. O tema da oficina era a confecção de um porta pano de prato com formato de vaca, para as mães. Falei do tema, da importância de alguém que cuide e eduque a criança, não necessariamente a mãe, dos filhos cuidados por avó, tia, vizinhos, pais. Algumas crianças falaram das pessoas que cuidavam delas. Kelly falou um pouco da mãe e demonstrou certo ciúme da irmãzinha. O trabalho era colorir as partes do porta pano de prato e montar. Kelly coloriu mais caprichado que da última oficina, estava muito preocupada em agradar com seu desenho. Na hora de montar ela quase conseguiu sozinha, tive que intervir somente no fechamento da carinha da vaca. Depois que terminou pedi que ajudasse alguns colegas a montar. Ela ficou tão feliz que saiu mostrando pra todos da escola o trabalho que ia entregar pra mãe.

Percebemos que no momento em que Kelly não compreendeu a atividade proposta, no caso da Oficina com o tema do Palhaço, seja por que motivo, pareceu-nos que ela teve medo de refazer a atividade e não corresponder a expectativa criada por ela mesma com relação ao final do trabalho. E, ainda, manifestava a intenção de desvalorizar a produção do colega, uma vez que acreditava que a sua não estava dentro dos padrões estabelecidos.

Pudemos constatar uma leve melhora da autoestima da criança pesquisada a partir das intervenções feitas reguladas pelo afeto, não só pela pesquisadora, mas também pelas professoras que atuavam com ela neste ano de 2013. O trabalho ainda é longo, mas já podemos vislumbrar uma posição mais positiva de si mesma por parte de Kelly, acreditando em sua própria capacidade em participar e desenvolver as atividades propostas.

Em todo processo, o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações por parte da criança. Além disso, o afeto inclui expressividade, a exteriorização de certos estados emocionais socialmente elaborados em uma cultura. Contudo, em qualquer atividade humana, afeto e cognição são aspectos inseparáveis. Embora presentes em proporções variáveis,

permitem ao indivíduo construir noções sobre objetos, pessoas e situações, conferindo-lhes atributos e valores.

#### **4.1.2 Os questionários em discussão**

Depois destas primeiras partes da pesquisa, seguimos com a aplicação dos questionários com o trio de professoras que atua com Kelly. As questões todas relacionadas com afetividade e autoestima, foram respondidas em dias diferentes por cada uma das três professoras que compunham o trio. Elas fizeram um rascunho no próprio papel das questões. Não manifestaram resistência para colaborar respondendo, nem demonstraram dificuldade em fazê-lo. As questões foram objetivas e as respostas encontradas refletiram os conceitos trazidos pelos autores estudados. Ao confrontar com a prática observada, percebeu-se que as professoras buscavam agir com afetividade principalmente nos momentos de conflito, a partir de conversas com as crianças e quando o episódio era grave, todos do grupo participavam da discussão, sempre dando oportunidades para as crianças se posicionarem colocando seu ponto de vista e os sentimentos envolvidos.

Pudemos constatar uma grande coerência entre o que foi escrito e a prática cotidiana das professoras pesquisadas. As sugestões da pesquisadora quanto a algumas atitudes em relação aos problemas envolvendo autoestima, autoconceito e percepção de si, foram acatadas e puderam-se perceber alguns resultados positivos em relação à temática trabalhada.

#### **4.1.3 As entrevistas e sua discussão**

As entrevistas foram realizadas no início do processo de observação visando (i) caracterizar o que as professoras entendiam dos conceitos pesquisados; (ii) como atuavam com as questões de baixa autoestima e, (iii) identificar quais crianças, segundo as professoras, apresentavam essa característica. Tudo foi feito de forma descontraída, mas gravado com a autorização das mesmas. Com os dados das entrevistas em mãos, constatamos que o trio de

professores observado, é capaz de perceber a importância e agir no sentido de favorecer a construção da autoestima da criança. De acordo com as próprias professoras, em entrevista:

Afetividade é um sentimento que abrange vários “outros” sentimentos, como carinho, respeito, aceitação do outro, desprendimento e autoconfiança. Afetividade é a relação com o outro pautada no afeto. É o nível ou grau de respeito, a cordialidade e empatia presente em uma relação entre uma ou mais pessoas. As relações afetivas entre educador e educando favorecem na formação de confiança em si próprio, segurança e vontade de vencer. Uma relação entre educador e criança baseada no afeto contribui para que a criança se identifique com esse educador que em contrapartida a respeita e a estimula. Assim, a criança acredita e confia em seu potencial. Quando os alunos são tratados com respeito e carinho, ficam mais confiantes, seguros e mesmo quando têm dúvidas, não receiam questionar ou se aproximar da professora. (Trechos de falas extraídos da entrevista com o trio de professoras).

Conforme Saltini (1999), o papel do professor é diferenciado do das crianças. Ele prepara e organiza o pequeno universo onde as crianças vão buscar construir sua personalidade e se interessam por questões de conhecimento. Seria ótimo se esse professor mantivesse um diálogo com a criança, e percebesse o que está acontecendo, usando tanto o silêncio quanto o corpo; abraçando-a quando ela assim permitir, compartilhando com os demais da classe os sentimentos que estão sendo evidenciados naquele instante, um trabalho quase terapêutico. Utilizar as ações violentas e falar sobre elas. Dar oportunidade para a criança colocar seus sentimentos na escola, não apenas sua inteligência ou sua capacidade de aprender: “O afeto buscando o prazer se transforma em interesse e este por sua vez provoca a interação com o meio” (SALTINI, 1999, p. 81).

#### **4.1.4 Entrelaçando as discussões**

Nessa pesquisa, constatamos que as observações feitas no período de dois meses evidenciaram a colocação do início do texto: a afetividade dispensada pelo docente à criança é de suma importância para o desenvolvimento intelectual, psicológico e social da criança. Percebe-se que a autoestima interfere diretamente em como a criança se posiciona perante seu grupo de socialização para ser bem aceita ou não por seu grupo de socialização e também por si mesma.

A falta de atenção e empenho em realizar as atividades propostas, devido a baixa autoestima nos pareceu ser uma maneira de fugir, de não confirmar sua desvalorização. Os

dois momentos em que percebemos um empenho maior por parte de Kelly, coincidiram ser com a mesma professora. Ela demonstra ser mais atenciosa e carinhosa com as crianças, de uma maneira geral tendo demonstrado especialmente essas características com Kelly, talvez também por ter sido a professora da mãe de Kelly em outra instituição. Conforme Maturama (2009)

Na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente, e será necessário observar as emoções para distinguir os diferentes tipos de relações humanas, já que estas o definem. (p. 68).

O fato discutido, de que no momento em que Kelly não compreendeu a atividade proposta, teve medo de refazer a atividade e não corresponder a expectativa criada por ela mesma com relação ao final do trabalho, e ainda, a intenção de desvalorizar a produção do colega, pode ser encontrado em discussão de Maturama (2009), que argumenta que

Vivamos nosso educar de maneira que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser, porque assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros. E se a criança não pode aceitar e respeitar o outro vai temer, invejar ou depreciar o outro, mas não aceitará nem respeitará. E sem aceitação e respeito pelo outro como legítimo outro na convivência não há fenômeno social. Além disso, uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser. (p.30 e 31).

A partir das intervenções, percebeu-se, ainda, a mudança de atitude de Kelly diante dos desafios propostos, como, ao chegar às Cantorias após três semanas de intervenção, procurando ficar próxima à professora, participando com entusiasmo e ajudando colegas nas coreografias sem o pedido de nenhum adulto. Kelly passou a realizar as atividades com mais zelo, sem depreciar os trabalhos alheios, demonstrando não usar a autodesvalorização para se esquivar. A criança passou a ter mais empenho e mais esforço na maioria das atividades, indicando ter então, expectativas de sucesso quanto a própria produção.

## 5. Considerações finais

O presente trabalho que teve como objetivo discutir a relação possível entre afetividade e autoestima nos trouxe considerações importantes com relação ao tema. As questões relativas à Educação Infantil foram ocultadas durante longo período da história. Só recentemente, com a saída da mulher para o mercado de trabalho, iniciaram-se os primeiros atendimentos, mas de maneira assistencialista. Muitas lutas foram deflagradas até o reconhecimento desta etapa da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996).

Houve avanços, é notório, mas, a escola insiste em separar razão e emoção, corpo e mente, desenvolvimento intelectual e emocional, embora, estudos demonstrem que a criança é um ser indissociável, e é, ao mesmo tempo, razão/emoção, corpo/mente e intelecto/emoção. Conforme Almeida (1999):

Em geral, encontra-se nas escolas públicas ou privadas, uma programação que privilegia o aspecto cognitivo em detrimento do aspecto afetivo, o que é fruto de uma deturpação de perspectiva. O desenvolvimento afetivo e o intelectual são aspectos diversos de uma mesma e única realidade: o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Eles são inseparáveis, pois o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro. Afinal, é a emoção que estabelece o vínculo entre o eu e o mundo humano; ela é o instrumento, o elo que proporciona o laço que une a vida orgânica a vida psíquica. (p.102-103)

O indivíduo como ser social necessita do outro para se constituir como ser humano, imaginar a formação do indivíduo fora do meio social, seria negar a relevância da escola e da família no processo de constituição deste ser. A escola assume, depois da família, importância capital no desabrochar da personalidade infantil. Nossa pesquisa indicou que dependendo da relação estabelecida com a criança dentro da instituição de Educação infantil o adulto pode ajudá-la a se perceber positivamente ou corroborar com uma imagem negativa de si mesma. As relações afetivas na escola evidenciam, pois, a transmissão de saberes e implicam uma relação de pessoa para pessoa, na qual o afeto está presente.

Segundo Maturama (2009), a emoção central na história evolutiva da humanidade é o amor, que operacionaliza a aceitação do outro, condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual do indivíduo. As interações entre os seres humanos deveriam sempre se pautar no amor, porém, também se baseiam na obediência, no medo, no autoritarismo. Essas interações negam a legitimidade do outro na convivência e faz

adoecer. A falta que marca a existência humana jamais será preenchida com os objetos comprados, mas com sujeitos amados.

A escola não deveria negar ou suprimir o espaço das emoções em suas atividades, pois assim conheceria o modo de funcionamento das emoções infantis, para saber lidar de maneira mais adequada com suas manifestações. Ainda conforme Almeida (1999): “A sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência” (p.103)

Parece importante que as escolas em geral reflitam sobre a relação adulto/criança, cabendo à primeira, ajudar os mais jovens a conhecerem o universo cultural vivido, confiando na capacidade dos pequenos. Os fatores afetivos e cognitivos exercem influência decisiva no comportamento e imagens construídas por cada grupo. Nesse processo, a criança constrói não apenas a sua personalidade como também a sua identidade, reconhecendo-se como merecedora ou não da aceitação do outro. Segundo Almeida (1999):

Podemos dizer que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança. 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 assimétricas com adultos. Ao contrário da família, na qual sua posição é fixa, na escola ela dispõe de uma maior mobilidade, sendo possível a diversidade de papéis e de posições. Dessa forma, o professor e os colegas são interlocutores permanentes tanto do desenvolvimento intelectual como do caráter da criança, o que poderá ser preenchido individual e socialmente. (p.99)

O caminho percorrido para chegar a estas conclusões teve como ponto de partida, identificar, com bases nos estudos de Moysés (2001), as crianças que apresentavam característica de baixa autoestima para colocar em prática as intervenções pertinentes, buscando responder ao problema inicial. A criança selecionada demonstrou, através de suas falas e posturas, sentir-se menosprezada pelo grupo de convívio e por si mesma. Parecia ainda, sentir-se incapaz de produzir algo satisfatório, com a afirmativa constante de que não sabia fazer o que lhe era proposto, com a recusa em não brincar com os colegas sob alegação clara de que não era querida por ninguém, ficando junto às pernas das professoras, inclusive na hora do parquinho. Em outros momentos, rabiscava a própria produção e depreciava os trabalhos alheios.

Posteriormente, buscamos refletir junto às professoras sobre os conceitos de afetividade e autoestima, por meio de uma entrevista e um questionário, percebendo-se que

corroboravam com as idéias dos autores estudados nesta pesquisa. Foi possível notar vários momentos nos quais o afeto impulsionava a autonomia, a autovalorização e a socialização de Kelly com os pares, com o objetivo de construir uma imagem mais positiva da criança. Isso ficou claro quando a incentivavam a participar de alguma brincadeira com colegas, introduzindo-a na brincadeira, ou a produzir algo, ajudando-a a fazê-lo. Isso acabava resultando em um maior empenho e interesse de Kelly, nesses casos.

Desta forma, constata-se que a escola é um espaço legítimo de construção da afetividade e de disseminação da cultura, uma vez que todo conhecimento intelectual está baseado na evolução desta afetividade. Percebe-se que a emoção influencia de maneira significativa nossas funções comportamentais e cognitivas. O que acontece, na maioria das vezes, no entanto, parece ser a falta de preparo do adulto para lidar com as questões emocionais decorrentes do cotidiano da criança.

A construção da personalidade se dá na troca e nas relações com o outro adulto ou criança, pois, necessitamos do outro para nos caracterizar e descobrir quem somos, o que só se dá na interação. Infelizmente na escola, os espaços e tempos de interações entre adulto/criança ainda são usados para a transmissão de mensagens cognitivas, desvalorizando uma interação mais complexa que leve em consideração as experiências pessoais de cada indivíduo.

Finalizamos aqui, reafirmando a importância da atenção do educador às novas exigências do cenário educativo, que visam a necessidade de se trabalhar a totalidade do ser humano e não apenas um de seus aspectos, criando, assim, espaços para discutir a própria condição humana.

## 6. Referências

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas, São Paulo: Papirus editora, 1999.

AZEVEDO, Janete M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. e AGUIAR, M. *Gestão da educação: impasses perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez Editora, p17-42.2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as regras para o funcionamento da Educação básica e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF: de 20 de dez. de 1961.

BRASIL. Lei nº 5692 de 20 de dezembro de 1971. Dispõe sobre as regras para o funcionamento da Educação básica e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF: de 20 de dez. de 1971.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as regras para o funcionamento da Educação básica e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF: de 20 de dez. de 1996.

BRASIL. Lei nº 12796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF: de 04 de abr. de 2013.

CONTAGEM. Lei nº 4.203, de 18 de dezembro de 2008. Institui e organiza o Sistema Municipal de Ensino de Contagem, e dá outras providências. Contagem, 18 de dezembro de 2008.

DAVIS, Claudia e OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1994 2 ed. Ver. (coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

KUHLMANN Júnior, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATURAMA R., Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução José Fernando Campos Fortes. 1ª edição atualizada. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

MOYSÉS, Lúcia. *A auto estima se constrói passo a passo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl e REGO, Tereza Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim, *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. Coleção na escola. 2ª edição.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Tradução: Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SALTINI, Cláudio J. P. *Afetividade e Inteligência*. Vol1: a emoção na educação. 3ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole (et al). 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Apêndice A - Termos de livre consentimento da pesquisa – Para os pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Contagem, de de 2013.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Prezados pais e/ou responsáveis,

Realizaremos a pesquisa “Afetividade e autoestima na educação infantil: uma relação possível”, na instituição de educação infantil CEMEI Mundo Maior com o objetivo de discutir como as relações de afetividade entre adulto/criança contribuem para a construção da autoestima da criança de 4 anos.

Para atingir esse objetivo realizaremos **entrevistas e observações do cotidiano**. As **entrevistas e observações** serão feitas no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento da mesma.

As **entrevistas e observações** não oferecem quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, que possa causar dor ou dano físico ou moral será utilizado. Todos os dados obtidos por meio das entrevistas e observações serão sigilosos, e somente a pesquisadora responsável terá conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para análise que se transformará em trabalhos acadêmicos. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa serão arquivados e ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. Ressaltamos que a participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Essa pesquisa poderá beneficiar a escola pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta escola. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução dos mesmos conforme a necessidade da instituição.

Os pais que permitirem a participação de seu/sua filho(a) nessa pesquisa, sob as condições descritas, assinarão o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com eles e a outra será arquivada.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do projeto serão imediatamente atendidos pela Andreialessandra Alves Mendonça dos Santos.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou o consentimento para a participação do meu/minha filho(a) na pesquisa **Afetividade e autoestima na educação infantil: Uma relação possível**.

Contagem, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

(Assinatura dos pais ou responsáveis)

## **Apêndice B - Termos de livre consentimento da pesquisa destinado às professoras da turma**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

**Título do Projeto:** AFETIVIDADE E AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma relação possível.

**Pesquisadora responsável:** Alessandra Alves Mendonça dos Santos  
 e-mail: phenriqueat@ig.com.br / Tel: 34519299

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Merie Bitar Moukachar  
 e-mail moukacha@terra.com.br / Tel:99783213

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa que visa discutir como as relações de afetividade entre adulto /criança, na instituição de educação infantil pública, CEMEI Mundo Maior, contribuem para a construção da autoestima da criança de 4 anos. Em caso de dúvidas poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone e endereço eletrônico fornecidos neste termo.

Os nomes das professoras, da criança e da instituição serão retirados de todo o trabalho e substituídos por pseudônimos. Serão realizados, ao longo deste trabalho, observações, entrevistas e questionários das atividades realizadas em sala, bem como o registro escrito das mesmas.

Caso concorde com a pesquisa, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte da sua rotina habitual de trabalho. Dentre seus direitos como participante da pesquisa, você pode fazer perguntas a qualquer momento sobre a pesquisa e tais questões serão prontamente respondidas. A sua participação é confidencial. Apenas a pesquisadora responsável terá acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita sua identificação será revelada. A participação é também voluntária, sendo livre deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica, sem qualquer punição.

Este estudo envolverá somente observação, entrevista e questionário. A pesquisa não envolve nenhum risco para a saúde mental ou física, além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

Por todo o exposto \_\_\_\_\_ está acontecendo sua participação na pesquisa.

A pesquisadora Alessandra Alves Mendonça dos Santos, aluna do curso de Pós-graduação lato sensu em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Merie Bitar Moukachar, solicitaram minha participação neste estudo intitulado: AFETIVIDADE E AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma relação possível.

Concordo em participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas, registros escritos, transcrições das interações em sala de aula e no espaço escolar.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com o que está descrito acima e dou meu consentimento.

Contagem, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Pesquisadora:**

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

Contagem, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_

Merie Bitar Moukachar

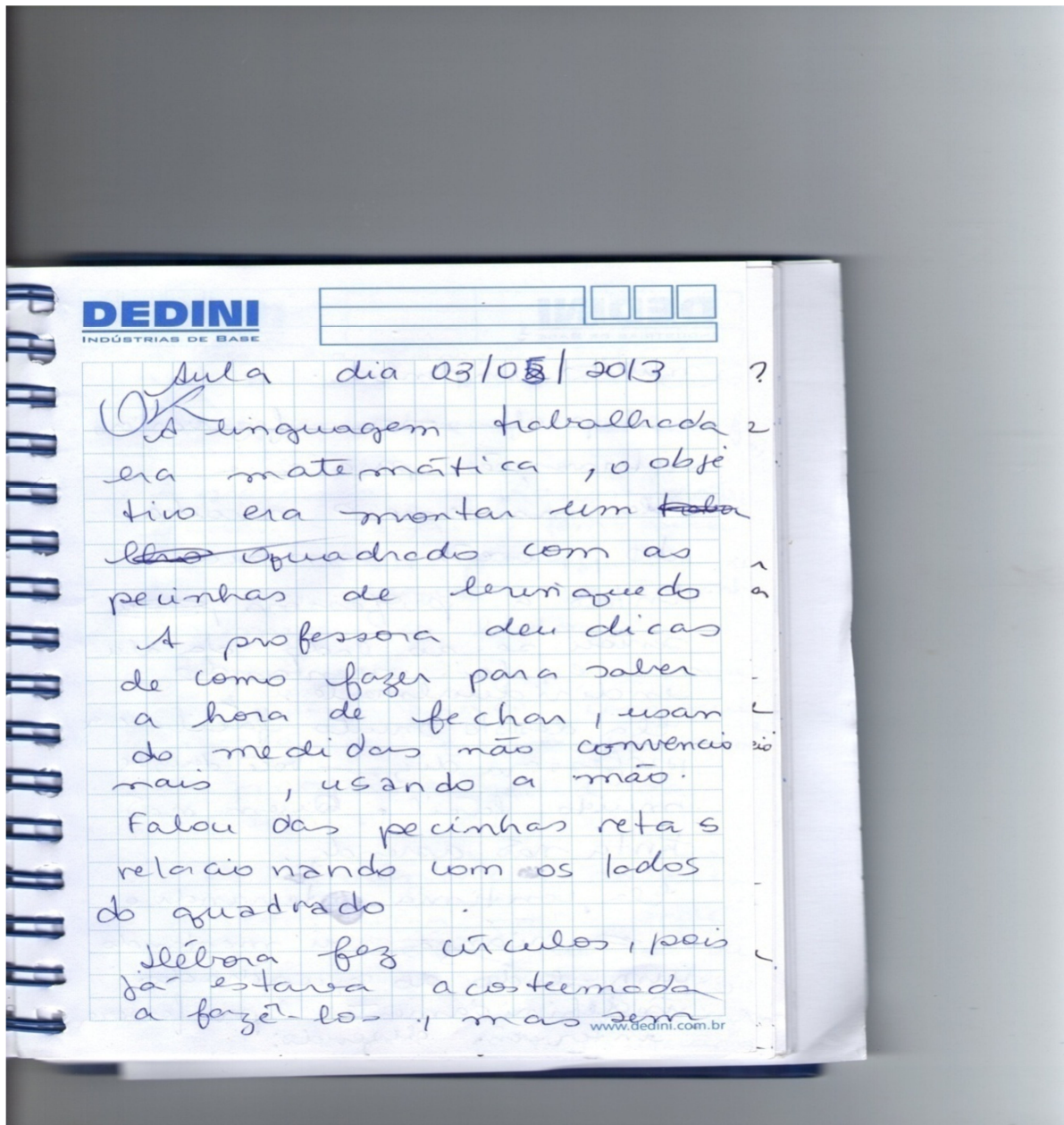
\_\_\_\_\_

Alessandra Alves M. dos Santos

## Apêndice C - Questionário

- 1 - Que é afetividade?
- 2 - Que é autoestima?
- 3 - Como relaciona em seu planejamento as questões cognitivas e afetivas? Justifique.
- 4 - Que metodologia utiliza ao deparar com uma criança que não quer participar das atividades propostas?
- 5 - Na sua opinião, que contribuições as relações afetivas entre educador/criança favorecem a formação da autoestima?
- 6 - De que maneira atua em questões que percebe uma baixa autoestima na criança?
- 7- Como é o acolhimento das crianças na preparação para as oficinas?
- 8 - Como atua com as crianças em geral, no momento da cantoria?

**Apêndice D – Anotações do diário de observação.**





**DEDINI**  
INDÚSTRIAS DE BASE

--	--	--	--

Se a gente quer falar alguma coisa ela quer participar da opinião, mas na maioria das vezes, mas é coerente com o assunto. Ela não se liga de quer falar, mas quer falar qualquer coisa <sup>assunto</sup> <sup>perceber aquele</sup> <sup>participar do</sup> <sup>de um</sup> <sup>feito na obra</sup> <sup>participa</sup> <sup>assunto</sup> <sup>é</sup> <sup>fala</sup> <sup>uma</sup> <sup>coisa</sup> <sup>que</sup> <sup>não</sup> <sup>tem</sup> <sup>nada</sup> <sup>a</sup> <sup>ver</sup>

Então eu diria isso de lá gada desatenta as vezes e tenta se encontrar.

Então o que eu te disse ainda não tenho seguranças pra dizer se ela é carante! Não sei como é na casa dela, pois não fui eu quem entre

risceu a família <sup>este caso</sup> <sup>imã</sup> <sup>ver</sup> Talvez seja, <sup>este caso</sup> <sup>imã</sup> <sup>ver</sup> a imã tomou o lugar, mas ainda não posso <sup>afirmar</sup> <sup>as</sup> <sup>vezes</sup> <sup>a</sup> <sup>imã</sup> <sup>tomou</sup> <sup>o</sup> <sup>lugar</sup>.

www.dedini.com.br

