



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

BIANCA ANDRADE LIMA SARDINHA

**POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS: REFLEXÕES SOBRE
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Rio de Janeiro
2019

BIANCA ANDRADE LIMA SARDINHA

**POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS: REFLEXÕES SOBRE
UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ, como requisito parcial à obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Deise Arenhart.

Rio de Janeiro

2019

BIANCA ANDRADE LIMA SARDINHA

**POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS: REFLEXÕES SOBRE UMA
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ, como requisito parcial à obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^(a). DR. DEISE ARENHART

Prof^(a).DR. NUBIA DE OLIVEIRA SANTOS

Prof^(a).DR. RAFAELA VILELA

Rio de Janeiro, 10 de Outubro de 2019.

Dedico este trabalho a meu grande amor, meu melhor amigo, meu esposo. A sua confiança em mim e em meus sonhos me fizeram voar e hoje estou aqui. Eu te amo Carlos Arthur, meu eterno menino Tuty.

AGRADEÇO...

Primeiramente a Deus por todo o seu amor e cuidado. Sem Ele eu nada seria.

A minha mãe por ter me gerado e todo o seu esforço, cuidado e principalmente a sua coragem de viver a vida e vencer todos os seus obstáculos. Agradeço a Deus por você ter sido minha mãe e por sempre confiar em minhas escolhas.

A Jerceir, meu pai de alma e coração, em que me orgulho muito. Um homem trabalhador, guerreiro e que sempre me inspirou a ser uma mulher independente e vitoriosa.

Aos meus queridos irmãos que foram as minhas primeiras cobaias (perdoem meus erros), são parte importante nessa nova jornada como futura educadora.

Ao meu querido marido que me inspira com a sua honestidade, carinho e amor pelos seus ideais. Um homem que luta pela verdade e pelo amor e que foi a minha principal inspiração para o tema que hoje aqui apresento.

As crianças que passaram por minha vida, que me fizeram perceber um mundo novo, me fazendo acreditar na bondade e no amor e principalmente na educação. Obrigada por me escolherem e me receberem e principalmente por acreditarem em mim.

SARDINHA, Bianca Andrade Lima. **Pedagogia das relações**: A afetividade na educação infantil. 2019. Número total de folhas: 36. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como ponto de partida experiências vivenciadas em uma turma do grupo 4 da Educação Infantil de uma escola da Zona Sul do Rio de Janeiro no período de estágio supervisionado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Baseado no que vivenciei, especialmente, pela análise de minha proposta de regência no estágio, teço reflexões sobre a importância da qualidade das relações na Educação Infantil, repensando as práticas já vivenciadas e o lugar do afeto. Para tanto, me utilizo de registros construídos no estágio, como fotografias e relatório, bem como realizo pesquisa bibliográfica em livros e nas DCNs/2009. A reflexão construída a partir dos estudos e do olhar sobre a prática no estágio, indicam que construir uma pedagogia pautada no afeto e nas relações significa planejar tempos e espaços que se abrem para o corpo, para a brincadeira, que provoquem o pensar infantil, a autonomia e troca, a alteridade e liberdade.

Palavras-chave: Afeto; Educação Infantil; Estágio; Relações.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Roda de conversa sobre o sistema solar	24
Imagem 2 – Maquiagem com luz negra.....	27
Imagem 3 – Sala de controle espacial.....	27
Imagem 4 – Exploração.....	27
Imagem 5 – O foguete.....	27
Imagem 6 – Explorando novos mundos.....	29
Imagem 7 – O brincar como pertencimento.....	31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
INTERAÇÃO, AFETO E APRENDIZAGEM	11
1.2. POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS E RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
OS AFETOS E AS RELAÇÕES NUMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	19
21. ONDE TUDO ACONTECE: A PRÁTICA DE ENSINO E O CAMPO DE ESTÁGIO...19	
2.2. A PRÁTICA COMO UMA EXPERIÊNCIA DE AFETO.....	22
2.3 O ESPAÇO COMO LUGAR DE AFETO.....	22
2.4 AS INTERAÇÕES E AFETOS NAS BRINCADEIRAS.....	26
2.5 O CORPO NAS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
FINALIZANDO NOSSA CONVERSA	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
ANEXO	37

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é baseada nas experiências que vivenciei ao longo dos meus seis meses no campo de estágio supervisionado em uma turma do grupo quatro da Educação Infantil de uma Escola Particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. Busco, através dela, não apenas uma análise sobre o vivenciado, ou um relato das minhas experiências, mas uma investigação da prática construída, especialmente por meio de minha regência (proposição planejada e coordenada por mim) e como a mesma pode auxiliar na compreensão sobre o lugar do afeto na Educação Infantil, nas relações e na minha formação como futura professora.

Esse modo de pesquisa contribui para a relação da teoria e da prática, do social com o individual, sendo uma busca para o repensar e questionar o que foi vivenciado. O desafio é pensar nessa relação como um tripé onde se tem a observação-reflexão-ação, estando a prática e teoria em um entrelaçamento, no qual uma não pode existir sem a outra.

A escolha por esse tema foi motivada pelas minhas experiências como estagiária, nas observações no campo de estágio e nos debates desenvolvidos ao longo das aulas na Faculdade de Educação.

Durante os seis meses de estágio, fiz uso de um caderno de campo, onde registrava as minhas vivências com o grupo 4. Esses registros me possibilitavam refletir sobre o que se era observado. Entretanto, para além disto, ao final do semestre, trabalhamos na disciplina de estágio supervisionado com um relatório onde descrevemos nossas observações, experiências e registros de nossa prática, que são requisitos principais para conclusão da disciplina, possibilitando um diálogo a partir de nossa prática com as teorias. Esse relatório foi fonte importante para essa pesquisa, além de fotografias retiradas sobre as experiências das crianças na proposta da regência.

Partindo dessa perspectiva entre observação-teoria-prática elejo a investigação narrativa como forma de pesquisa para essa monografia, como forma de trazer significado ao vivido, possibilitando uma escrita que possa refletir e questionar o vivenciado e o praticado.

Como forma de orientar o leitor, apresento de forma breve o que foi desenvolvido em cada capítulo.

No primeiro capítulo destaco o pensamento da Vygotsky e Wallon, enfocando a questão do afeto e das interações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Além disso, também saliento o contexto histórico da Educação Infantil e seus avanços e as principais orientações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/2009, com respeito a relação, cuidado e afeto.

No primeiro momento do segundo capítulo apresento o campo onde a pesquisa ocorreu e o papel que a escola busca desempenhar. No segundo momento, destaco como foi desenvolvida a minha regência e a experiência de uma prática pautada no afeto e nas relações.

1. INTERAÇÃO, AFETO E APRENDIZAGEM

Relacionar-se com o outro não é algo fácil e muito menos simples de se conseguir. Nos exige entrega, escuta, troca, dedicação e, na maioria das vezes, paciência. Trabalhar com afeto e emoção é algo complexo, mas necessário. Discutir a educação com a primeira infância nos exige afeto e implica em compreender quem são as crianças, reconhecer suas potencialidades e permitir que nos coloquemos em relação com elas.

O conceito de afetividade é amplo, podendo ser abordado por diferentes perspectivas, dentre elas, a psíquica, a pedagógica e a filosófica. Encontra-se uma diversidade de palavras para se definir afeto, como: empatia, emoções, atitudes, amor, carinho, respeito, atenção, companheirismo, ternura, inter-relações, entre outros. Na maior parte dos casos, “a afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação” (RIBEIRO, JUTRAS E LOUIS, 2005, p. 32).

Com o objetivo de uma compreensão mais ampla do tema, inicialmente, é fundamental abordar as teorias psicogenéticas, principalmente desenvolvidas por Vygotsky e Wallon, por entender que elas ajudam muito na compreensão das relações entre afeto e aprendizagem.

Ao contrário de Piaget que afirma a existência de correspondência entre a afetividade e inteligência com argumentos e contra-argumentos, Vygotsky enfatiza a complementaridade das mesmas (MARIA, 2018). Este também acredita que o desenvolvimento humano acontece da atividade coletiva para a individual, e que a cultura está envolvida diretamente com a ação do homem na natureza (PINO, 2005), então, se houver uma mudança na natureza o homem também será transformado. “Em sentido mais amplo todo cultural é social” (VIGOTSKI, 2009, p. 151), ou seja, para Vigotski, a atividade social do ser humano e a interação do indivíduo com este meio constituirá a cultura.

O desenvolvimento do ser humano, segundo a sua perspectiva, é passado indispensavelmente pelo outro, como as experiências das crianças com a cultura que é mediada pelos adultos. Ele também afirma que na motivação, necessidades, inclinações,

interesses, impulsos, afeto e emoção, se originam a compreensão, logo é fundamental o conhecimento da base afetiva-volitiva do sujeito para que haja entendimento do seu pensamento, que de forma alguma está dissociado da plenitude da vida (OLIVEIRA, 1992).

Vigotsky separa o mundo em linguístico e não linguístico, pois para que o indivíduo o conheça é necessário a linguagem direta com o mundo, a não ser a facilitação pela mediação da atividade externa pelos instrumentos, bem como interna pelos signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) fundamentais para a formação dos processos psicológicos superiores que culminam com o processo de internalização dos sistemas simbólicos (NÓBREGA, 2004).

A aprendizagem, para o autor, ocorre por meio da interação sociocultural e passa a ser incorporada gerando um processo intelectual, a formação da consciência, evoluindo assim o ser humano. Logo, esta é a correlação entre o intelectual e o afetivo, constituindo-se o ponto culminante na organização das atividades psíquicas. No decorrer da interiorização existe um progressivo desenvolvimento do recriar e uma (re)interpretação do conhecimento, dos princípios e dos significados. Ou seja, o processo de aprendizagem se dá de fora para dentro, e a aprendizagem é anterior e condição para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1998; OLIVEIRA, 1992).

Na visão de Vygotsky, o pensar e o falar caminham em paralelo e adiante juntos, em torno dos 2 anos de idade, quando o significado toma a posição principal. Ele acredita que a partir do nascimento prontamente a linguagem é social. Sendo a língua, devido ao seu compartilhamento social, a conquista do conhecimento. Logo, as mudanças em cada indivíduo são originadas da sociedade e da cultura. Não é possível ter aprendido do mundo se não houver o outro, o que nos oferece os significados que possibilitam o pensamento sobre o mundo em torno (NÓBREGA, 2004).

A aprendizagem pela perspectiva escolar é retrospectiva, pois se baseia no que a criança já aprendeu. No entanto, Vygostky perseverava na necessidade da escola pensar a educação da criança quanto ao seu progresso de forma prospectiva. Considera um bom ensino o que é voltado para as funções psicológicas em desenvolvimento, eminentes, sendo facilmente motivado pelo convívio com as demais crianças que já adquiriram o conhecimento de certo assunto (MARIA, 2018).

Portanto, pode-se perceber que, para Vigotski, as interações sociais são condição para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; é na relação afetiva com o outro, principalmente os mais experientes, que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento é impulsionado.

Segundo Dantas (1992), Wallon, ao estudar a sutilidade dos mecanismos da vida orgânica compreendeu que o psiquismo surge através da consciência afetiva, que é desenvolvida pela interação com o meio social, assegurando o acesso ao universo simbólico cultural. Logo, ele afirmou que “o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social” (1992, p. 86).

Heloysa Dantas afirmou que Henri Wallon possuía em suas pesquisas um traço da medicina e da filosofia, que os pensamentos Wallonianos eram voltados ao que é patológico, utilizando a enfermidade para o entendimento do que é normal e fisiológico. Tinha como objetivo o estudo da evolução e involução das funções em variadas espécies e faixas etárias, sendo elas: genética, neurofuncional, multidimensional e comparativa (LA TAILLE et al., 1992).

A afetividade, para Wallon, possui uma função primordial no ser humano, porque por meio dela que a criança demonstra suas intenções e vontades. Logo, ele motiva a ação que compreenda as necessidades do educando no quesito afetivo, cognitivo e motor, os quais promovam o progresso de todos eles. O afeto é essencial no ser humano e em especial no desenvolvimento infantil, devendo ser praticado e contemplado na formação dos educadores (ANDRADE, 2018).

A teoria Walloniana pela visão de Zazzo é compreendida pela emoção, uma linguagem que antecede a linguagem. Ou seja, os educadores devem buscar o diálogo com a criança através de suas expressões, estas não envolvem obrigatoriamente palavras. A criança pode expressar, através da emoção, desejos e necessidades. Sendo assim, a criança é um ser social em que os mecanismos biológicos são modificados pela ação do meio em que o indivíduo vive, logo, a transformação cultural é baseada pelo mecanismo biológico (PINO, 2005).

O desenvolvimento infantil é estudado integradamente por Wallon; nele, está incluso a afetividade, motricidade e a inteligência. A emoção, com o passar do tempo, se torna mediadora das funções psicológicas superiores à medida que a criança

vai dominando a linguagem verbal. É o meio biológico dando espaço ao social (GALVÃO, 2005). Portanto, para Wallon a afetividade se dá por meio físico e social, havendo uma conexão entre o afeto e a inteligência, ou seja, para a criança se desenvolver ela precisa da afetividade.

1.1 POR UMA PEDAGOGIA DOS AFETOS E RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com base em observações do estágio supervisionado na educação infantil pude perceber a importância da relação e do afeto para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Isto porque o brincar com elas, a criação de contos e histórias, o participar, o tocar, me fizeram perceber que esses fatores podem se tornar a porta de entrada para o afeto e o estabelecimento do relacionamento.

Em um contexto histórico breve sobre o surgimento da consolidação das creches e das pré-escolas no Brasil, pode-se constatar que a educação e o cuidado eram pensados de formas distintas, uma assistencialista e outra com carácter educativo voltado para o ensino fundamental. Isto porque se acreditava (ainda há este pensamento por parte dos educadores e até mesmo de algumas instituições de acordo com estudos¹) que o cuidado com o corpo, higiene, alimentação e o sono da criança não eram tão importantes para o seu desenvolvimento e seriam desprovidas de carácter educativo, sendo somente educativo e considerado pedagógico aquilo se aproxima do carácter instrucional, tal como nos moldes do ensino fundamental (CERISARA, 1999).

A creche no Brasil teve a sua origem no período industrial em que muitas mulheres tiveram que recorrer ao mercado de trabalho, criando assim uma relação da “mãe-trabalho-criança”, ou seja, as mães que necessitavam trabalhar precisavam de algum tipo de auxílio para o cuidado de seus filhos enquanto estariam fora de casa. A partir deste pensamento assistencialista a escola foi colocada como um local onde os pais e os professores viam-na como uma extensão da casa (KULHMANN, 1998; CIVILETTI, 1991).

De acordo com a Constituição de 1988 foi concedida a criança o seu direito e a sua valorização como sujeito. A partir deste momento deu-se o primeiro passo para

novas conquistas com respeito ao reconhecimento da educação infantil, como a nova Lei de Diretrizes e Bases que culminou na retirada das creches e pré-escolas que antes eram vinculadas a Saúde e Assistência Social, passando a conquistar um nível de ensino e a fazendo parte da Secretaria de Educação (CERISARA, 1999).

De acordo com Nunes (2000) e Guimarães (2008) a política da educação vigente determina a creche como uma instituição educacional em que não há a natureza escolar. Entretanto, foi somente a partir dos anos 80 que o termo guarda (vinculado a ideia de assistencialismo e uma educação voltada para a saúde) passou a ser nomeado como cuidar e cuidado (MONTENEGRO, 2005).

Para muitos o cuidado foi pensado como algo mecânico onde o educador, na maioria das vezes na creche, o desenvolvia através de suas rotinas com a criança, o dar banho, colocar para dormir e dar comida. Contudo, um novo caminho e pensar tem se instaurado e o cuidar e o cuidado tem sido pensado como uma forma relacional e de afeto humanitário e ético, no qual as relações entre adulto e criança não se baseiam somente na parte técnica do cuidar, mas no afeto e no emocional em que perceber a criança e afetá-la se torna necessário para o estabelecimento das suas relações externas e internas (MONTENEGRO, 2005; GUIMARÃES, 2008).

O trabalho com a criança não se resume a conteúdos escolares, que sintetizam o conhecimento e segmentam o pensamento. Todavia, exige-se uma diversificação da contextualização da educação que envolva todas as etapas que constituem a criança no âmbito social, intelectual, emocional e cultural (CERISARA, 1999).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEIs) surgiram após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Com os avanços na área e na formação dos professores, foi se percebendo a necessidade de instrumentos legais que explicitassem a especificidade da Educação Infantil, articulando as dimensões do educar e cuidar e assumindo a criança como sujeito de direitos. Com esse objetivo, surgiu as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEIs), sendo aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2009 (BRASIL, 2010).

Em busca de se construir, estruturar e orientar as atividades nas instituições de Educação Infantil, junto à necessidade da valorização dos professores que atuam com

as crianças de 0 a 5 anos de idade, estão ligados o desafio de se desenvolver propostas pedagógicas que valorizem e deem visibilidade para as crianças durante sua rotina na creche ou pré-escolas (BRASIL, 2010).

Considerando a relevância das Diretrizes como instrumento norteador para a organização cotidiana das Instituições da Educação Infantil, buscaremos salientar os pontos que mais se aproximem do afeto e relação. A criança, de acordo com as Diretrizes, é definida como:

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

A proposta pedagógica é o plano que orienta as condutas institucionais e estabelece as finalidades que são pretendidas para o aprendizado e o desenvolver das crianças que por elas são educados e cuidados. O estabelecimento do plano pedagógico é realizado através de um sistema coletivo, tendo como participantes a direção, os professores e a comunidade social, devendo este respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, p.16, 2010).

De acordo com a concepção da proposta pedagógica das instituições a Educação Infantil precisa cumprir inteiramente sua função sociopolítica e pedagógica, devendo oferecer condições e recursos para que as crianças desfrutem de seus direitos civis, humanos e sociais, assim como possibilitar o contato entre crianças e entre adultos e crianças ampliando os saberes e a ciência de diferentes naturezas (BRASIL, 2010). Os objetivos da proposta pedagógica são:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, p.18, 2010).

Os eixos dirigidos pelas práticas pedagógicas na educação Infantil que devem compor a proposta pedagógica incluem interações e brincadeira, que precisam assegurar experiências que (BRASIL, 2009):

- Possibilitem o autoconhecimento e o conhecimento do mundo através da expansão das experimentações de carácter sensorial, expressivo, corporal que proporcionem um amplo movimento em que respeite a criança através de sua individualidade em seu ritmo e intenções;
- Propiciem a imergência da criança nas variadas formas de linguagem, e a sua compreensão dos gêneros e modo de expressão, seja com gestos, verbalização, dramatização, musicalidade e plástica;
- Proporcione às crianças o contato com a narrativa, a estimulação do apreciar e interagir pela linguagem oral e escrita, bem como a convivência com os diversos suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Reproduzam situações significantes em que a criança tenha relações de cunho quantitativo, grandezas, contornos e o direcionamento espaço temporal;
- Aumentem a confiabilidade e o participar das crianças em trabalhos individuais e coletivos;
- Promovam eventos de conhecimentos mediados para o desenvolvimento da independência da criança perante as condutas de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Permitam experiências éticas e estéticas com outras crianças e equipes culturais em que ampliem os padrões de orientação e

de referência e de individualidade no diálogo e ciência da disparidade;

- Estimulem a criança à curiosidade, o encantar, o explorar, o questionar e indagar, e a ciência em referência ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Incentivem o relacionar e o interagir das crianças com diversas manifestações culturais e artísticas;
- Desenvolvam o conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade promovendo interação, cuidado e preservação;
- Assegurem que as crianças conheçam as manifestações culturais e tradições da cultura brasileira;
- Permitam o uso de recursos de tecnologia e mídia como computadores e projetores.

Com base nas DCNEIs (2009) pode-se evidenciar a inserção do cuidado, relação, afeto e interação a serem desenvolvidas através das práticas pedagógicas estabelecidas no cotidiano das instituições da Educação Infantil. Estas, muitas vezes, são negligenciadas por uma mecanização da rotina pedagógica. Como dito, as Diretrizes são instrumentos e orientações que no papel podem parecer indiferentes, por isso faz-se necessário além do conhecimento de tais normas, um novo pensamento humanizado de modo que as práticas possam ser desenvolvidas através de um olhar afetivo, relacional, individual e que valorize o direito da criança em suas diferentes esferas sociais e culturais.

2. AFETOS E RELAÇÕES NUMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

2.1 ONDE TUDO ACONTECE: A PRÁTICA DE ENSINO E O CAMPO DE ESTÁGIO

A disciplina de prática de ensino é obrigatória no currículo de Pedagogia da UFRJ, sendo o estabelecimento do diálogo entre a teoria e a prática o objeto norteador para o desenvolvimento profissional, social e cultural do licenciando

No espaço/tempo da prática são colocados experiências, medos, angústias sobre a aprendizagem da profissão docente, A disciplina é dividida em quatro experiências: contextualização das teorias com respeito a educação infantil; análise crítica e reflexiva sobre as práticas educativas desenvolvidas na infância e na educação infantil; interação com a realidade através da observação, co-participação e regência.

Assim, no âmbito da disciplina Prática de Ensino de Educação Infantil, no decurso do segundo semestre do ano letivo de 2016, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade de Federal do Rio de Janeiro, passei a observar e analisar situações educativas ocorridas no grupo 4 de uma instituição privada, situada no bairro de Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro, que atende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A teoria sócio-construtivista é a norteadora do trabalho desenvolvido na instituição, priorizando-se a interação do sujeito com o meio e com outros sujeitos, sua expressão como guia para a ação do professor, o processo de desenvolvimento, a autonomia subjetiva, o conhecimento significativo, a problematização de situações e a interdisciplinaridade.

O trabalho com projetos também é uma prática da instituição. Este é desenvolvido pela Educação Infantil e Fundamental I. Na Educação Infantil, cada turma desenvolve um projeto a partir do interesse das próprias crianças e os ampliam ao longo do semestre. A culminância do projeto se dá na mostra pedagógica, realizada ao final do período, onde os pais são convidados à apreciarem o trabalho desenvolvido. A avaliação das crianças é realizada através de um relatório semestral produzido pelo professor.

A Educação Infantil é organizada em grupos correspondentes as idades das crianças (de 1 a 5 anos de idade). Desta forma, as turmas de Educação Infantil são denominadas “grupo 1, grupo 2, grupo 3, grupo 4 e grupo 5”. A carga horária é de 4h e 30 minutos iniciando-se a partir das 13:00 até 17:30 de segunda à sexta-feira. Para alunos de Grupo 1 ao 5º ano, além do horário regular, se oferece a possibilidade de permanência na escola no turno da manhã. O projeto nominado como extensivo funciona de 7:15 às 13:00 (inclui colação e almoço, para alunos do G1 ao 5º ano). É composto de “grupadas”, estruturadas de acordo com as faixas etárias dos alunos. Oferece atividades semanais como natação, inglês, teatro, oficinas de artes e passeios de aventura e lazer. Para alunos do Grupo 1 ao 5, disponibiliza ainda o Extensivo Noite, até às 19h.

A Educação Infantil possui uma equipe composta pela coordenadora pedagógica, assistente de coordenação, psicóloga, assessora pedagógica, professoras, auxiliares de turma, professor de educação corporal, professor de música, bibliotecário, professor de artes, auxiliar de artes, professor de informática e nutricionista.

Os professores são graduados, alguns possuem pós-graduação, e as auxiliares de turma muitas estão em formação, ou seja, cursando o ensino superior em Pedagogia.

O meu primeiro contato à escola foi intermediado por uma conversa com a coordenadora pedagógica da Educação Infantil da instituição. Ela apresentou a escola, os ambientes, ressaltou o PPP da escola e nos informou onde possamos encontrá-lo caso desejássemos uma consulta (site da instituição). Por consequência destacou que a construção da autonomia e o olhar para as potencialidades da criança são elementos base da proposta pedagógica

À primeira vista pareceu-me um ambiente acolhedor, chamou-me atenção o espaço físico e organizacional das salas. O modo como o mobiliário está disposto e organizado ao alcance das crianças, ressaltando a importância de sua autonomia.

As crianças, em sua maioria, são de classe média alta, tendo um repertório cultural bastante variado, evidenciados nas conversas com as mesmas e nas dinâmicas da turma. Como dito no topo, acompanhei o grupo 4. Era uma turma tranquila e muito interessada. Entretanto existiam alguns momentos de agito que, com apoio das auxiliares, a turma mostrava seus momentos de concentração frente as propostas

trazidas pela professora. A professora travava uma relação muito afetiva com o grupo. Durante o período observado, pude notar que a professora procurava o tempo todo encorajá-los, mostrando que são capazes de superar seus medos e insegurança.

Tal observação me reportou para o relato de Guimarães, no qual ressalta a postura dialógico-compreensiva (2009, p. 45):

(...) à medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos [...] para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui na concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada.

As rotinas das crianças geralmente são baseadas nos projetos. Tais projetos são pensados através de discursões e observações em conjunto com as crianças. Elas escolhem os temas, como querem fazer e a professora baseia suas rotinas trazendo conhecimentos significativos para desenvolver as ideias colocadas pelas crianças. Sabendo dessa importância Moura (2009, p. 88) ressalta:

Acreditamos que a metodologia de projetos (*HERNÁNDEZ, 1998; ZABALA, 1998*) pode ser um contexto altamente favorável para a aprendizagem significativa. Nessa abordagem, os conteúdos ultrapassam o objetivo do saber (conceitual) e abrangem o saber (procedimental) e o ser (atitudinal). Há uma coparticipação das crianças nas decisões sobre o que estudar e por que caminhos trilhar o estudo, gerando um maior envolvimento e comprometimento com suas escolhas. Cria-se um ambiente de articulação dos saberes, quebrando a forma linear de ler o mundo, apresentando o conhecimento com toda sua complexidade: aprende-se a religar, a articular, a problematizar. Busca-se, assim, um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, uma interdisciplinaridade na qual as diversas linguagens estão presentes.

O fragmente retirado acima ratifica o conceito de autonomia e valorização de suas escolhas. No qual as crianças sentem-se autônomas de suas decisões e, segundo as palavras da autora, “cria-se um Ambiente de articulações dos saberes”, em que as crianças se sentem afetadas pelo desejo de aprender, uma vez que o projeto nasceu de seus interesses e curiosidades

2.2. A PRÁTICA COMO UMA EXPERIÊNCIA DE AFETO

Através das experiências adquiridas no campo e nos debates trazidos na disciplina de estágio supervisionado, deu-se início a reflexões e análises sobre a afetividade no campo da educação e como ela está vinculada a experiência da brincadeira, do corpo, da imaginação, a organização dos espaços e no relacionamneto dos adultos com as crianças e destes entre si. Desta forma, ao planejar a regência, a busca foi expor e experienciar de forma prática uma pedagogia de afeto e relações, desenvolvida por meio de uma prática pedagógica.

Com base na pedagogia de projetos, passei a observar a rotina das crianças, pude notar o quanto o mistério sobre os planetas, estrelas e o espaço os interessavam. Eles faziam perguntas, traziam livros de casa e brincavam como se estivessem viajando para explorar novos mundos. Esse ponto de interesse por parte deles me chamou atenção e foi por meio dele que o tema da prática pedagógica foi escolhido, sendo a exploração sistema solar o nosso ponto central. Portanto, a proposta da regência esteve relacionada a uma experiência que, de fato, fosse significativa às crianças, que as afetassem. Nesse sentido, esse é um primeiro ponto que quero destacar: o planejamento do professor que considera os interesses e curiosidades das crianças para envolvê-las numa viagem de conhecimento e experiências significativas (OSTETTO, 2000). O que afetava as crianças, nesse caso, o fascínio pelo sistema solar, foi por mim considerado e passei a planejar propostas para as crianças poderem ampliar seus saberes, investigar suas curiosidades por meio da exploração de um espaço organizado para elas, em que a experiência da brincadeira, da imaginação, da liberdade do corpo e das interações fossem princípios operados na regência. Passo a abordá-los a seguir:

2.3 O ESPAÇO COMO UM LUGAR DE AFETO

O ponto de partida para realização da prática foi a busca do local. O espaço deveria ser amplo e que pudesse possibilitar escolhas e interações. Visto que no período que observei o grupo quatro, percebi que as crianças tinham autonomia para permear os diversos espaços da escola. Todas as crianças atuavam de forma muito natural nesses espaços, algo que a instituição deixa muito explícito por conta das escolhas dos mobiliários da sala de aula e nos diversos locais de atuação das crianças, como banheiros e bebedouros. Todos pensados para gerar total autonomia. Nesse sentido, Moura (2009, p. 87) afirma que “a exploração de diferentes formas de locomoção pelo espaço, seja pela imitação ou pela criação livre de movimentos, favorece a ampliação progressiva da autonomia e do controle sobre o próprio corpo.

A regência tinha por objetivo acontecer em dois locais: no primeiro momento na sala de aula e no segundo no auditório, onde, em algumas vezes, assistiam a filmes. O primeiro espaço era um local pertencente a rotina deles e, por isso, resolvi explorar uma nova perspectiva trazendo alguns objetos que pudessem modificar aquele espaço, trazendo novas experiências e lembranças, novos afetos.

O espaço habitado e vivido é um espaço de limites transformáveis por quem o habita. Ou seja, o espaço objetivo, torna-se “lugar de...” experiência, relações, criações; torna-se ambiente de vida, a partir das experiências que nele compartilhamos (GUIMARÃES, 2009, p.71).

Assim, antes das crianças chegarem, o espaço estava modificado, de forma que pudesse causar surpresa e novas experimentações. Ao entrar no primeiro ambiente (a sala de aula), as crianças puderam perceber os planetas pendurados no teto, as cadeiras e mesas estavam perto das paredes ampliando o local de forma que eles pudessem se expressar. Eu estava com um capacete de astronauta feito de papelão sentada no chão da sala, os esperando para uma conversa sobre a minha viagem para o sistema solar.



Imagem 1 – Roda de conversa sobre o sistema solar
Fonte: Elaborada pela autora, 2016

Enquanto conversava com eles, alguns ficavam curiosos e tocavam os planetas pendurados, outros traziam indagações sobre o que estava sendo apresentado e outros acrescentavam com conhecimentos obtidos anteriormente.

O início da atividade tinha por objetivo viabilizar a alteridade, afetividade, partilha e igualdade. Através da roda de conversa busquei explorar a troca e a interação com as crianças, possibilitando a partilha de pensamentos, o desenvolvimento da escuta e da cultura da infância.

Ouvir é deixar um pouco do outro em si e partilhar de novas experiências, é valorizar a individualidade e a construção do conhecimento coletivo. É afetar e deixar-se afetar pelo outro.

O segundo espaço escolhido era um local pouco explorado pelas crianças, mas conhecido como a sala de filmes. A modificação desse espaço fez com que elas pudessem ressignificar aquele local, de forma que se transformara em um ambiente de experiências, expressividade, um convite a imaginação, dramatização e novas narrativas.

O amplo espaço possibilitou a criação de terminais de exploração, distribuídos por diferentes locais da sala. No primeiro terminal havia um foguete feito de papelão que era um convite a uma viagem ao espaço. No segundo terminal eles podiam ter o controle do foguete e falar com os astronautas da nave através de uma mesinha feita de papelão, papel alumínio e tampinhas de garrafas. No terceiro terminal eles podiam encontrar tintas, bolas de isopor, incentivando a criação de novos planetas. No

quarto terminal havia luz negra e massinhas que brilhavam no escuro, a criação de pedras da lua, ou diversos outros elementos eram imaginados por eles. O último terminal tinham mochilas a jatos distribuídas no chão, de forma que eles pudessem transportá-las por toda a sala.

As crianças brincavam, corriam, sentiam, percebiam e exploravam o espaço com as luzes apagadas e, ao fundo, uma música que remetia a um ambiente espacial com projeções do nosso sistema solar na parede. Múltiplas sensações eram sentidas e experienciadas por elas.



Figura 2- Maquiagem com luz negra (4° terminal)
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.



Figura 3 – Sala de controle espacial (2°terminal)
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.



Figura4- Exploração
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.



Figura 5- O foguete (1° terminal)
Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

A todo momento, o espaço foi pensando com intencionalidade, como um espaço de desenvolvimento, exploração e conhecimento. Para além, como um lugar de interação e afetividade.

As condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança etc. – São fundamentais, mas é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser um material construído e organizado e adquire a condição de ambiente (CORSINO, 2006 p.7).

O espaço, assim, foi organizado para se converter em um ambiente de aprendizagens e experimentações diversas. A intencionalidade foi transformar o auditório num lugar em que as crianças pudessem viajar no sistema solar. Isso foi possibilitado quer seja pelo arranjo espacial, quer seja e, principalmente, pelas interações construídas nele por meio do brincar.

2.4 AS INTERAÇÕES E AFETOS NAS BRINCADEIRAS

Ao observar as crianças brincando, podemos evidenciar que o ato de brincar parece nascer com elas. Como se fosse uma necessidade básica, como comer, beber e dormir. Entretanto, em variadas culturas, as formas de brincar são diferentes, evidenciando assim que brincar também é algo que pode ser desenvolvido e aprendido (VYGOTSKY, 1987)

A brincadeira, o jogo e o movimento corporal para as crianças não tem uma função produtivista, não se tem uma finalidade. Quando uma criança brinca de pular corda ela não tem interesse em desenvolver a sua psicomotricidade ou aprender a contar ou se equilibrar. Ela simplesmente vive aquela prática, através de suas repetições e experiências. Com o tempo, ela pode sim desenvolver todas funções, mas nunca lhe fora o seu objetivo. Pois, como afirma Benjamin (1984, p.75), “todo hábito entra na vida como brincadeira”, pois aquilo que caracteriza a “essência do brincar não é um ‘fazer como se’ mas um ‘fazer sempre de novo’”, transformação da experiência mais comovente em hábito” (grifo do autor)

Para Vygotsky, a brincadeira é um fator fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É por meio da brincadeira que elas interpretam, assimilam

o mundo, desenvolvem a imaginação, constroem relações, assumem papéis e são protagonistas. É através do brincar que a criança aprende as coisas do mundo e da cultura.



Figura 6 – Explorando novos mundos
Fonte: Elaborada pela autora, 2016

A foto em questão ratifica a teoria de Vygostky sobre o brincar. No exato momento em que a foto foi capturada, a criança estava em frente a uma projeção que passava um vídeo sobre o espaço. Ele, então, com sua mochila a jato, resolveu esticar os seus braços como se fosse viajar e explorar novos mundos.

Em outro momento, as meninas estavam brincando com as massinhas tingidas por uma tinta especial que brilha no escuro. Em um certo período, uma delas percebe que o brilho da tinta se intensifica quando fica mais escuro e mais próxima da lâmpada, com isso elas pegam o tecido que estava no chão e tentam fazer cabaninhas para observar o que elas chamavam de pedra da lua.

Segundo Borba (2007, p.12):

Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças.

O brincar é a garantia do direito das crianças, e como todo direito deve estar associado a liberdade de escolhas. É por meio da brincadeira que a criança aprende a ser protagonista, tendo autonomia para criar, imaginar e fazer. Pelo brincar a criança aprende sobre si e o outro, além de uma apropriação das normas e comportamentos sociais.

Ao longo do estágio sempre busquei me conectar com as crianças por meio das brincadeiras. No começo não foi muito fácil, observava de longe eles brincando e, aos poucos, conseguia ganhar a confiança delas e participar das brincadeiras. Houveram alguns momentos no início que elas diziam que eu era muito grande para brincar no parquinho ou entrar na casinha, mas com o passar do tempo fui ganhando a confiança e cada vez mais me relacionava por meio do brincar e o fator tamanho já não importava, começavam a me perceber como uma delas.

Ao planejar a regência tive como maior objetivo a brincadeira. Queria propiciar momentos com as crianças no qual pudéssemos brincar juntos, criar, imaginar e fazer novas descobertas e aprendizagens.

No início da regência, busquei observá-las brincando. Pude notar que tiveram momentos onde existiam pequenos grupos isolados em cada terminal, algumas vezes somente meninas, outras meninos e em alguns momentos eles se misturavam. Ao entrar em um desses grupos, senti que, ao perceberem que eu fazia parte de uma determinada brincadeira, alguns outros grupos se desfaziam e desejavam pertencer ao que estávamos construindo naquele momento. Considerei interesse esse realocamento de algumas crianças e refletindo sobre o fato, notei que gostavam das propostas de brincadeiras diferentes que estávamos desenvolvendo e ficavam curiosas com a forma de brincar. Sentia que gostavam que eu pertencesse aquele local e as suas dinâmicas. Segundo Borba (2009, p. 74),

A imaginação e a fantasia não se criam do nada, mas sim de elementos tomados da experiência presente e passada dos sujeitos. Assim, as crianças apropriam-se das referências culturais das experiências cotidianas familiares e de outros espaços, bem como da mídia, hoje tão presente em suas vidas, como conteúdos de seus processos de imaginação e de criação, não apenas as reproduzindo, mas recriando-as.

Logo, na brincadeira eles representaram a realidade, reelaboraram e reconheceram-se como sujeitos pertencentes a um grupo social.

Em outro momento, passei a observar algumas meninas brincando no terminal de luz negra, notei que elas estavam pintando seus rostos com a tinta e brincando de passar maquiagem. Enquanto estava ali próxima a elas, uma delas pede para me maquiar e eu respondo que sim. Ao consentir, todas elas passam a me maquiar com a tinta e eu as maquio também. Ao concluir a maquiagem, começamos a notar como a luz negra reagia no rosto uma das outras e foi durante esse momento que uma das meninas chegou a conclusão que estávamos lindas com aquela maquiagem.

Como educadores, é importante observar e fazer mediações que ampliam e desenvolvam o faz de conta. As mediações apropriadas desenvolvem a exploração da criança e auxiliam o processo de imaginação. O professor deve agregar qualidade a brincadeira, pois o ato de brincar não necessita somente dos brinquedos, mas muito mais de relações. O ato de brincar, a brincadeira e os brinquedos estão ligados a afetividade.



Figura 7- O brincar como pertencimento
Fonte: Elaborada pela autora, 2016

Foi por meio do brincar com as crianças que pude evidenciar o desenvolvimento da relação e da afetividade com eles. Quando pertencia as brincadeiras, as danças malucas, maquiagem “exuberantes “ era o momento que o vínculo fora criado, onde eu os cativava e era cativada por eles.

A gente só conhece bem as coisas que cativou - disse a raposa.
- Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!
(SAINT-EXUPÉRY, Antonie, 1943)

É através do brincar com eles e para eles que se pode desenvolver a afetividade e a interação. Para tanto, aprendi que é fundamental que o professor tenha um corpo disponível para esse encontro com as crianças. Sobre isso, falarei no tópico a seguir.

2.5 O CORPO NAS RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao pensar sobre o corpo na Educação Infantil, parto do pressuposto que algumas questões são norteadoras para implementação do debate, tais como: De qual maneira o corpo favorece o desenvolvimento da afetividade? Será possível através do corpo a construção de uma maior interação entre o educador e as crianças?

Ao longo do processo educacional, o corpo, por diversas vezes, não foi destaque, isso porque, influenciado pelo movimento iluminista, a razão ganhou notoriedade, sendo esta supervalorizada. Outro filósofo que seguia tal pensamento era Descartes, sendo um dos principais defensores do dualismo (separação entre corpo e mente). Nesta perspectiva, a concepção racionalista que historicamente permanece em nossas práticas e formação estabelece com os sujeitos uma relação disciplinadora de seus corpos.

As discussões em torno do corpo na educação infantil vêm se intensificando; desenvolver os variados conceitos de conhecimento corporal, expressão, descoberta do próprio corpo, são um dos tópicos mais em voga nas diversas literaturas. Entretanto, essa percepção não nasce sozinha. Ressalto a necessidade de se valorizar o corpo como forma de expressar o afeto, podendo assim desenvolver o conhecimento de si e o do outro, através das interações consigo e com meio. Essa percepção requer sensibilidade e permissão.

Ao planejar a prática decidi que me reiventaria para as crianças, sendo um ponto de imaginação, de liberdade, experiência e expressão. Ao longo do planejamento,

busquei por meio da fantasia experienciar com eles um outro papel, me tornando uma astronauta.

No primeiro momento da regência as crianças me encontram sentada no chão com um capacete de papelão e não me reconheceram. Algumas me perguntaram quem eu era e eu respondia com o meu nome e as informavam que, nas horas vagas, eu era uma astronauta e que, naquele dia, eu havia acabado de voltar de uma viagem muito longa e como eu sabia que eles gostavam de histórias eu iria contar tudo sobre todos os planetas que visitei com o meu foguete.

Ao finalizar a história, os convidei para conhecerem o meu foguete que deixei estacionado no auditório e que todos poderiam viajar comigo para desvendar os mistérios dos planetas que conheci.

Todas as crianças ficaram eufóricas, ir ao auditório havia se tornado uma grande aventura.

A chegada ao auditório foi um misto de alegria, descoberta e encantamento. Apresentei a elas o meu grande foguete. Todos queriam entrar ao mesmo tempo, mas só cabia um de cada vez. Mostrei a elas que o foguete precisava ser comandado e algumas crianças precisariam fazer parte da torre de comando para que o foguete pudesse voar. Dois meninos se prontiveram a comandar o foguete e juntos comandávamos enquanto outras crianças viajavam. (Figura 3)

Ainda quando estávamos no auditório, algumas crianças desenvolveram interesse em colocar o capacete da astronauta. (figura 4 e 5) Passei a observar como se portavam ao colocar o capacete e se tornarem astronautas. Alguns deles, corriam pela sala com capacete, entravam no foguete e faziam uso da mochila a jato que estavam espalhadas pelo ambiente. Eles também queriam ser astronautas. É interessante notar que a realidade representada pelo grupo remete a vivência de papéis sociais por eles experienciados ao longo da trajetória escolar. Neste caso, querem experimentar-se no lugar do outro, do adulto. Borba (2009, p. 75) ressalta que,

A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças implica concebê-la nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de educação infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças e crianças entre si, assim como do processo de construção de conhecimentos e da experiência cultural (...).

Ao longo do estágio, passei a desenvolver uma relação baseada na disponibilidade do corpo para brincar. Sentar no chão, entrar na casinha, descer do escorregar, me pintar e inventar histórias e narrativas para as brincadeiras, se tornaram combustíveis para o desenvolvimento de tal prática, no qual me reinventar e desconstruir um papel instituído socialmente, onde o corpo deve obedecer regras e se colocar submisso, não faziam parte de nossas relações. Desenvolver um personagem que represente a ludicidade, me deixando disponível para me relacionar com as crianças de corpo inteiro através de fantasias, criações e experimentações, me fizeram desenvolver com eles um corpo que interage, se relaciona e se permite.

Há uma grande valorização do intelecto, já que a sociedade em que vivemos tende a ignorar tudo aquilo que nos identifica enquanto animais. Relegando o corpo a um segundo plano, ficam também esquecidos outros canais de expressão, entre eles as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos. (Pena; Bogéa; Pio, 2008, p.32)

Durante toda regência pude notar que as crianças não ficavam em um único lugar, o movimento era constante, seja em grupos ou sozinhos. A disponibilidade do espaço e dos terminais favoreceram essa dinâmica durante a regência, possibilitando uma maior interação com o espaço, com as brincadeiras e com os seus corpos. Corpos esses que fantasiavam, experienciavam e criavam. Esse movimento gerado durante a prática da regência me fez perceber o quanto eles interagiram melhor uns com os outros e com os objetos dispostos para o grupo.

Uma prática pensada para o corpo, é uma prática voltada para a liberdade, para novas linguagens, emoções, afetividade, descobertas, conhecimento de si e do mundo.

FINALIZANDO NOSSA CONVERSA

Ao longo dos meus dias com as crianças fui desenvolvendo um olhar diferenciado das minhas ações, o meu modo de falar, de olhar e tocar já não eram mais os mesmos. Fui percebendo que precisava me despir de muitas convicções e lembranças da minha infância com relação à educação. Isto porque depois que me entreguei às crianças, de maneira que não havia o pensamento de um educador somente, mas de um indivíduo pertencente àquele meio, me deixei afetar e ser afetada por elas.

Repensei as práticas que vivenciei na infância e naquelas que estavam sendo observadas no estágio, refleti sobre uma nova prática diferente das que me foram apresentadas. Desta forma, pude me abrir e criar uma relação com as crianças por meio do toque, do corpo, brincadeiras e histórias, possibilitando um relacionamento mais amplo e carregado de significados e vivências.

Refletir de forma crítica as práticas que vivenciamos, fazem parte do desenvolvimento contínuo da formação do educador. Esse que, segundo Paulo Freire, necessita estabelecer um pensamento crítico sobre sua prática, construindo um dinamismo entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Somente sobre o modo da reflexão crítica de suas práticas o professor ampliará o seu olhar, e dessa forma conseguirá desenvolver o melhoramento de suas próximas práticas.

Ao pesquisar com o outro, também nos pesquisamos, tencionamos Nossos saberes e conhecimentos, nos formamos e indagamos nesse processo. Daí que a pesquisa cujo foco é a experiência demanda abrimo-nos a encontros diários com as contradições – de nós mesmos, da própria pesquisa, entre o que defendemos e o que praticamos, entre nossas crenças e nossos modos de pensar e viver a investigação. (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016, p.139)

Ao concluir esse texto e com ele a minha graduação, percebo que a formação docente é contínua e que, ao longo da minha, estarei me desenvolvendo como docente. Que todo o processo não depende somente de mim, mas que todos somos parte de múltiplas experiências e aprendizados mobilizados nas relações e afetos compartilhados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. C. S. **Relação**: Afetividade e aprendizagem na educação infantil. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, Campina Grande-PB. 2016, 8 p. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID136_01092016235808.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e práticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, p.10-20, 2010.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CORSINO, Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e práticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – Coleção Educação Contemporânea.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: CORSINO, Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e práticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CIVILETTI, M. V. P. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo n. 76. Fevereiro de 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Izabel. **Henri Walon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (org.). *Educação infantil: cotidiano e práticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

- KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAJOLO, Maria; Zilberman, Regina. Literatura Infantil brasileira: história & histórias. São Paulo: Ática, 1995.
- LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. 33 p.
- MARIA, A. **A caracterização da psicologia**. 2018, cap. 7, 97-113 p. Disponível em: <<http://www.fatecc.com.br/ead-moodle/psicanaliseclinica/introducaoapsicologia.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.
- MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n.20, 1º semestre de 2005, p. 77-101.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1 – 20, ago. 2011. Disponível em: <Insira o link>. Acesso em: 8 set. 2011
- NÓBREGA, E. V. B. Vygotsky e Piaget: Uma visão paralela. **Revista da Pós-Graduação em Letras- UFPB**, João Pessoa, v. 6, n.2, p.225-231, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos**. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 17 ed. São Paulo: Summus, 1992. p.23-34.
- OLIVEIRA, R. P. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. **Construção psicopedagógica**, v.17, n.15, p. 90-105, dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200007>. Acesso em: 03 nov. 2018.
- OSTETTO, Luciana. **O planejamento na educação Infantil: mais do que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas/SP: Papirus, 2000.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. **Análise das representações sociais da afetividade na relação educativa**. In: Psic. Da Ed. São Paulo, 20, 1º semestre de 2005, p. 31-54. Disponível em:< <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20a03.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa. 93 páginas.

SAUCEDO, K. R. R. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 287-289, jan./abr. 2017. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/7961/5225>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SAYÃO, D. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R.; MIRANDA, O. *Educação infantil em debate: idéias, invenções e achados*. Rio Grande: FURG, 1999

VYGOTSKI, L. S. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende. 42 ed. Lisboa: Ed. Antidoto, 1979; WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. IN: Daniels, H. (org.); trad. Mônica Sassy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. *Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papirus, 1994. p. 121-150.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento. Ensaio de Psicologia Comparada**. 2ºed. Petrópolis: Editora Vozes, 1942. 100 p.

ANEXO



Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Faculdade de Educação – Prática de Ensino de
Educação Infantil**

Plano de Aula

Professora: Deise Arenhart

Licenciado: Bianca Andrade Lima Chagas

Escola: Largo do Machado

Grupo: 4

	Objetivo	Atividade	Local, onde, com quem	Recursos Necessários
Introdução	Ampliar o Interesse pela astronomia; Ampliar o conhecimento sobre o sistema solar; Relacionar os planetas com o projeto “O olimpo é aqui”; Apreciar o lúdico.	Utilizarei uma fantasia de astronauta e introduzirei uma história sobre os planetas visitados, os convidando-os para descobrir o nosso universo.	Sala	Manta Térmica Caixa de papelão Isopor

Desenvolvimento	Desenvolver o senso crítico, cuidado com o planeta, a imaginação, o corpo, o trabalho em grupo, reconhecimento das cores, formas e outros aspectos do sistema solar.	Subirei com as crianças para o auditório, onde será explicado sobre tudo que encontrei ao viajar pelo o universo; Após isso, deixarei eles explorarem livremente os terminais expostos no ambiente.	Auditório	Garrafa pet; Papelão; Tinta; Fita adesiva; TNT azul e preto; Projektor.
Conclusão	Observar a interação e a participação das crianças com as atividades propostas.	Depois da exploração do ambiente, será proposto que desenvolvam os seus planetas, pintando bolinhas de isopor.	Crianças do grupo 4 – 4 a 5 anos de idade. No chão do espaço coberto. Auditório	Tintas; Pinceis; Isopor; TNT.