UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO

AFETIVIDADE NA CRECHE: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DA TEORIA WALLONIANA

PRESIDENTE PRUDENTE

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO

AFETIVIDADE NA CRECHE: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DA TEORIA WALLONIANA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Gilza Maria Zauhy Garms

PRESIDENTE PRUDENTE

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Cacheffo, Viviane Aparecida Ferreira Favareto.
C126a Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana / Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo. - Presidente Prudente: [s.n.], 2017
126 f.

Orientadora: Gilza Maria Zauhy Garms
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Afetividade. 2. Professora de creche. 3. Henri Wallon. I. Garms, Gilza Maria Zauhy. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 30 dias do mês de março do ano de 2017, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro VI, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciencias e Tecnologia de Presidente Prudente, Profa. Dra. ANA MARTHA DE ALMEIDA LIMONGELLI do(a) Departamento de Educação / Faculdades Claretianas, Prof. Dr. PEDRO GUILHERME ROCHA DOS REIS do(a) Universidade de Lisboa / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Profa. Dra. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente, Profa. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de VIVIANE APARECIDA FERREIRA FAVARETO CACHEFFO, intitulada **AFETIVIDADE NA CRECHE: CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SABERES E PRÁTICAS DOCENTES A PARTIR DA TEORIA WALLONIANA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. GILZA MARIA ZAUHY GARMS

Profa. Dra. ANA MARTHA DE ALMEIDA LIMONGELLI

Prof. Dr. PEDRO GUILHERME ROCHA DOS REIS

Profa. Dra. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Profa. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente -
Rua Roberto Simonsen, 305, 19060900, Presidente Prudente - São Paulo
http://www.fct.unesp.br/pos-graduacao/ - educacao/CNPJ 48.031.918/0009-81

Aos meus grandes incentivadores:

Fernando e Rafael,

que partilharam comigo, cada um a seu modo,

a concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

a DEUS, que me proporcionou força, sabedoria, discernimento, perseverança e saúde, para efetivação dos meus projetos e sonhos;

ao meu esposo, Fernando, por sempre ter-me apoiado, acreditando em meus sonhos e se alegrando com as minhas vitórias;

à minha grande família, Gorete, Bruno, Beto, Indira, Sofia, Alessandra, Raíssa, Rogério, Elaine, Andressa, Valdomiro, Ana e Ariane, pelo carinho e amor que dispensaram a mim;

à minha avó Alice, minhas tias, tios, primas, primos e aos meus afilhados, pessoas que eu amo demais, pertencentes às famílias Ferreira, Favareto, Cacheffo e Gervazoni;

à professora Gilza Maria Zauhy Garms, por quem nutro um afeto especial, sempre tão solícita e confiante na minha caminhada;

aos membros da Banca Examinadora, Dr.ª Ana Rita Silva Almeida Chiara, Dr.ª Maria Suzana de Stefano Menin, Dr.ª Fátima Aparecida Dias Gomes Marin e Dr. Pedro Rocha dos Reis, pela competência, respeito às minhas limitações e contribuições que me auxiliaram a modificar e enriquecer este trabalho;

aos Professores Doutores José Milton de Lima, Marcos Vinicius Francisco, Andréia Cristiane Silva Wiezzel e Ana Martha Limongelli, por aceitarem compor a Banca como membros suplentes;

à Prof.ª Dr.ª Célia Maria Guimarães, que contribui para minha formação desde a Habilitação para o Magistério em Educação Infantil, no ano de 2007, por quem tenho grande admiração, pela seriedade e competência;

à amiga Daniele Ramos de Oliveira, pessoa especial, que desde o Mestrado partilha comigo as alegrias, dúvidas, incertezas e conquistas;

aos professores da Graduação em Pedagogia da FCT/UNESP, que lecionaram para a turma do período vespertino, durante os anos de 2003-2006;

ao Grupo de Casais Renovação em Cristo, pelo acolhimento, carinho e cumplicidade;

às amigas Letícia, Érica, Rose, Cristiana e Marceli, pela atenção e companheirismo;

aos integrantes do Grupo de Pesquisa FOPREI (Formação de Professores e Educação Infantil), pelas valiosas tardes de estudos e trocas;

às professoras e vice-diretoras, colaboradoras desta investigação, profissionais compromissadas, pelas quais tenho muito respeito e admiração;

a toda a equipe do Colégio Objetivo Jean Piaget, que partilharam comigo a educação do meu filho;

aos funcionários da Pós-Graduação da FCT/UNESP, pelo atendimento sempre solícito;

à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro para que eu me dedicasse integralmente à realização desta pesquisa;

a todas as pessoas que não mencionei, mas que torcem por mim, meu muito obrigada.

Não é sobre chegar no topo do mundo
E saber que venceu
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu
(ANA VILELA)

RESUMO: A investigação “Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana”, vincula-se à linha de pesquisa Processos formativos, Infância e Juventude, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP – e tem por objetivo geral realizar um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos, para construir de modo colaborativo, com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP, saberes e práticas para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena (04 meses a 3 anos e 11 meses). Ademais, tem por problema a identificação das possíveis contribuições e/ou subsídios encontrados na teoria de Henri Wallon, os quais permitem a construção de saberes referentes ao desenvolvimento afetivo infantil e à profissionalidade da professora de creche. Para tanto, optou-se pela metodologia qualitativa, na modalidade pesquisa-ação-colaborativa, devido a suas potencialidades em relação à produção de conhecimento e de formação, assim como pelos seguintes instrumentos metodológicos: questionário – para possibilitar a identificação de categorias temáticas estruturantes do curso de formação continuada; grupo de discussão – para promover a interação das participantes, no processo de tomada de consciência e reflexão sobre a função da Educação Infantil, a profissionalidade e o desenvolvimento afetivo infantil; e as narrativas escritas presentes no diário de aula – para permitir a compreensão do processo de apropriação singular de cada integrante, com respeito às leituras prévias, aos diálogos estabelecidos e às práticas vivenciadas no processo interativo com os bebês e as crianças pequenas. A partir da recolha e análise dos dados, constatou-se que o estudo sistematizado sobre a dimensão afetiva é uma lacuna na formação inicial das professoras investigadas; que, embora as professoras apontem que sua função é cuidar e educar a criança, em suas justificativas, a maternagem comparece como um dos aspectos constituintes da identidade da professora de creche; e que dialogar sobre as práticas educativas, de sorte a identificar os saberes da experiência e iluminá-los por subsídios teóricos wallonianos, promove a reflexão sobre os posicionamentos assumidos, possibilitando a identificação da teoria na prática. Dessa forma, certifica-se a tese de que os estudos da Psicologia podem contribuir para a Formação de Professores, uma vez que se configura como uma área do

conhecimento que promove, para além do conhecimento teórico do desenvolvimento humano, a possibilidade de reflexão das práticas adotadas e realizadas. Assim, a produção de Henri Wallon, a partir dos seus subsídios teóricos, favorece a construção de saberes pedagógicos e práticos sobre o desenvolvimento afetivo infantil, cooperando para a constituição da profissionalidade das professoras de bebês e crianças pequenas. Analogamente, a formação continuada precisa ser assumida como processo promotor da profissionalidade docente e, portanto, deve estruturar-se em função das necessidades formativas dos envolvidos no processo educativo. Em acréscimo, a formação inicial precisa preocupar-se com a formação do professor integral, a fim de lidar com crianças integrais.
Palavras-Chave: Afetividade. Professora de Creche. Henri Wallon.

ABSTRACT: The research "Affectivity in day-care: collaborative construction of knowledge and teaching practices based on Wallonian theory", is linked to the research line Formation Processes, Childhood and Youth, of the Postgraduate Program in Education - Doctorate, Faculty Of Science and Technology - FCT / UNESP - and its general objective is to carry out a continuing education course in service, based on theoretical Wallonian assumptions, in order to collaboratively construct, with the teachers of day care in the municipality of Pirapozinho / SP, knowledge and Practices to subsidize work with the affectivity of the infant and the young child (04 months to 3 years and 11 months). And by problem, the identification of the possible contributions and / or subsidies found in the theory of Henri Wallon that allow the construction of knowledge regarding the affective development of children and the professionalism of the teacher of day care. In order to do so, qualitative methodology was chosen in the research-action-collaborative modality, due to its potential in relation to the production of knowledge and training, as well as the following methodological tools: questionnaire - to enable the identification of thematic categories structuring the Continuing education course; Discussion group - to promote the interaction of the participants in the process of awareness and reflection on the role of Early Childhood Education, professionalism and affective development for children; And the written narratives present in the classroom diary to allow an understanding of the process of individual appropriation of each member with respect to previous readings, established dialogues and practices experienced in the interactive process with infants and young children. From the collection and analysis of the data, it was verified that the systematized study on the affective dimension is a gap in the initial formation of the teachers investigated; That although teachers point out that their function is to care for and educate the child, in their justifications, mothering appears as one of the constituent aspects of the identity of the day care teacher; And that dialoguing on educational practices, in order to identify the knowledge of experience and to illuminate them by theoretical Wallonian subsidies promotes the reflection on the assumed positions, making possible the identification of the theory in

practice. In this way, the thesis is confirmed that the studies of Psychology can contribute to the Teacher Training, since it is configured as an area of knowledge that promotes beyond the theoretical knowledge of human development, the possibility of reflection on the practices adopted And performed. Thus the production of Henri Wallon from its theoretical subsidies allows the construction of pedagogical and practical knowledge on the affective development of children, contributing to the constitution of the professionalism of the teachers of infants and young children. In the same way that continuing education must be assumed as a process that promotes teacher professionalism and, therefore, must be structured according to the training needs of those involved in the educational process. In addition, initial training needs to be concerned with the training of the integral teacher to deal with whole children.

Keywords: Affectivity. Daycare Teacher. Henri Wallon.

SUMÁRIO:

Introdução	14
Seção 1: A profissionalidade da professora da Educação Infantil – creche	21
Seção 2 – Formação de Professores de Educação Infantil: um olhar na perspectiva walloniana	33
Seção 3: Percursos Metodológicos	52
3.1 – Caracterização da pesquisa	52
3.2 – Objetivos	54
3.3 – Etapas da investigação	55
3.4 – Universo da pesquisa	63
3.5 – Caracterização das professoras de Pirapozinho/SP: perfil e concepções	64
Seção 4: Ser professor de crèche: o lugar da afetividade	71
4.1 – As professoras colaboradoras: breve perfil	79
4.2 – A constituição da professor de crèche: o embate cuidar e educar	80
4.3 – A constituição da professor de crèche: profissionalidade	86
4.4 - A constituição da professor de crèche: as emoções nas práticas educativas	89
4.5 - A constituição da professor de crèche: as possibilidades e limites da formação continuada em serviço	99
Secão 5: Considerações Finais	107
Referências	113
Anexos	125

Introdução:

O desenvolvimento afetivo infantil tornou-se uma temática do meu interesse, no primeiro ano da Graduação em Pedagogia, apresentado na disciplina Psicologia da Educação, com o enfoque piagetiano. No segundo ano da Graduação, com a incumbência de elaborar um projeto de pesquisa e delimitar o objeto de estudo, com auxílio do mapeamento bibliográfico, selecionei trabalhos associados à afetividade e, dentre eles, um (ALMEIDA, 1999) que se embasava na teoria de Henri Wallon. E, desde 2004, as manifestações afetivas e a relação dos professores da Educação Infantil com as expressões infantis mobilizam meus processos de investigação.

Em 2012, com a conclusão da minha Dissertação de Mestrado – intitulada *Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche*: reflexões a partir da perspectiva walloniana –, pude identificar que as profissionais envolvidas no processo de pesquisa não tiveram, em sua formação inicial, estudos teóricos sobre a afetividade, e que lidar com as expressões emocionais se constituía como um desafio da prática educativa, de tal modo que buscavam reproduzir práticas que vivenciaram como mãe, tia, ou intuitivas, como estratégias adequadas para a superação de conflitos.

Já no Doutorado, e tendo por hipótese que a afetividade é uma lacuna na formação inicial de professores, busquei contribuir com a formação continuada de professores, de forma a lançar-me como formadora de professores e vivenciar a amplitude desse processo, assim como suas contribuições e limites.

Dessa maneira, com o intuito de identificar, na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon, saberes teóricos e práticos em relação à afetividade e à formação e função do professor de Educação Infantil – creche, delimitei, por objetivo geral, realizar um curso de formação continuada[1] em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos, a fim de identificar de modo colaborativo, com as professoras de creche do município de

[1] Compreende-se formação continuada "[...] como um processo dinâmico por meio do qual ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional." (ALARCÃO, 1998, p. 100).

Pirapozinho/SP, saberes e práticas para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena (04 meses a 3 anos e 11 meses).

Entendo que a afetividade funciona, para teoria walloniana, como uma das dimensões que, concomitantemente às demais (motora, cognitiva e pessoa), permitem a formação do indivíduo integral; entretanto, para fins de detalhamento e ampliação dos conhecimentos, tratarei apenas da dimensão afetiva e da formação de professores nas obras de Henri Wallon.

A afetividade na perspectiva walloniana considera que o ser humano, desde o nascimento, afeta e é afetado, tanto positivamente quanto negativamente, imprimindo tonalidades agradáveis e desagradáveis às situações por ele vivenciadas. Para Wallon (1995, p. 128) "[...] a afetividade favorece a precocidade nas manifestações psíquicas da criança, encontrando-se ligada às suas necessidades e automatismos elementares, imediatamente consecutivos ao nascimento".

Para o autor, a afetividade se desenvolve pela interação dos aspectos orgânicos e sociais, não sendo possível dissociá-los, uma vez que exercem funções complementares e recíprocas.

Assim como eu, outros estudiosos se preocuparam em desvelar a afetividade na formação e prática de professores. Em pesquisa nos bancos de teses e dissertações brasileiros, dentre os anos de 1999 a 2016, e tendo como palavras-chaves *afetividade*, *Henri Wallon* e *formação de professores*, encontrei sete produções em relação a temática: três estudaram alunos e professores do curso de Pedagogia; três, lidaram com graduandos e docentes do curso de Educação Física; e a última, tratou de formação continuada em serviço com professores da Educação Infantil, os quais constataram que os professores formadores da Educação Básica e Superior não tiveram contato com estudos sistematizados com respeito à afetividade, em sua formação inicial.

Machado (2007) investigou a afetividade na sala de aula, a partir dos relatos de três professoras do curso de Pedagogia da UFPA, tendo por objetivo identificar seus impactos na formação pessoal e profissional. Constatou, por meio de entrevista semiestruturada, que a afetividade contribui para a formação

pessoal das professoras, primeiramente no contexto familiar e depois no ambiente educacional. No entanto, todos os entrevistados salientaram que o estudo da afetividade não esteve presente como conteúdo teórico, em sua formação acadêmica, mas compareceu nas práticas educativas vivenciadas, de sorte que não consideram que o estudo da afetividade deva ser prioridade de uma disciplina específica, mas uma questão de conduta, de sensibilidade e comprometimento do professor.

Medeiros (2008) identificou como os alunos do curso de Pedagogia que atuam como professores na Educação Infantil e Ensino Fundamental manifestam a afetividade, em suas práticas educativas, e de que forma a afetividade é tratada, no âmbito acadêmico. Com o auxílio do questionário e de entrevista semiestruturada, constatou que os alunos apontam que a afetividade aparece em todas as disciplinas como um tema transversal, não sendo abordado por uma disciplina específica e nem por estudos teóricos, e que percebem as manifestações afetivas pelas expressões faciais, olhar, tom de voz, relatando que as posturas dos professores de graduação influenciam suas práticas futuras, tornando-se modelos de atuação, devido à dificuldade de compreensão do que se configura como afetividade na prática educativa.

Fiore (2011) verificou se as professoras e alunas de um curso de Pedagogia reconhecem a importância da dimensão emocional no estabelecimento de vínculos, assim como a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Constatou que, embora as professoras e alunas considerem necessário ter habilidades e competências para lidar com as manifestações emocionais e para estabelecer vínculos, o curso de Pedagogia que frequentaram/frequentam não contemplou/contempla disciplinas que abordassem/abordam especificamente a dimensão afetiva na prática docente.

Das investigações efetuadas com os docentes e discentes do Curso de Educação Física, Oliveira (2005) buscou evidenciar a dimensão afetiva, com base na elaboração de práticas pedagógicas com auxílio dos alunos do curso de Educação Física – licenciatura, de maneira a evidenciar a necessidade dos estudos em relação à afetividade sejam contemplados na formação de professores. Para a autora, os professores necessitam estar atentos às suas

manifestações afetivas e às de seus alunos, integrar a afetividade ao processo de ensino e aprendizagem e planejar ações que desenvolvam a dimensão afetiva, respeitem suas expressões e apresentem estratégias para lidar com as suas manifestações.

A proposta pedagógica foi aplicada em um projeto que atende 120 crianças de 05 a 15 anos, a fim de permitir que os alunos sob a orientação de um professor coordenador tenham experiências docentes e observar mudanças nas concepções dos alunos quanto às manifestações afetivas com as crianças e consigo mesmas.

Limongelli (2006) propôs e analisou um programa de natação para idosos, implementado juntamente com os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física que cursaram a disciplina de natação. Optou pela pesquisa-ação e organizou os dados em duas categorias – de contexto e de registro. Para a pesquisadora, o professor de Educação Física precisa compreender, elaborar e aplicar processos de ensino-aprendizagem para promover a autonomia do aluno, nesse caso, motora, por se tratar em práticas aquáticas, mas que apresentam impactos na constituição do indivíduo como um todo.

Pontua que a realização da investigação possibilitou aos alunos a vivência de práticas formativas a partir das dinâmicas de planejamento, execução, análise, reflexão e tomada de decisão, com respeito às dimensões psicológica, pedagógica e específica da prática docente. Dessa forma, baseada nos estudos wallonianos, assevera que o futuro professor necessita conhecer o indivíduo e suas especificidades, isto é, o desenvolvimento psicológico humano, os métodos e estratégias adequadas ao favorecimento das aprendizagens – dimensão pedagógica – e os conteúdos específicos de cada disciplina.

Querido (2007) procurou identificar os sentimentos e emoções de dois professores do curso de Educação Física, nas relações pedagógicas firmadas com seus alunos. Elencando como instrumento metodológico a entrevista reflexiva, detectou sentimentos de tonalidades agradáveis, como contentamento e confiança, como propulsores da aprendizagem, e reações emocionais consideradas desagradáveis, como medo, raiva e ansiedade. Conforme a pesquisadora, os professores compreendem que sua função é

mediar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o aluno como indivíduo integral, respeitando suas manifestações afetivas e mobilizando estratégias para torná-las facilitadoras do processo educativo.

Lima (2013) investigou a afetividade na formação e prática do professor de Educação Infantil, com base no contato epidérmico – toque. Com a participação de 22 professoras, utilizou-se da *shantala* como uma das estratégias possíveis para o trabalho com as manifestações afetivas, nas interações professora-aluno.

Pelos relatos, identificou a percepção da afetividade das professoras e suas influências na vida pessoal e profissional, as dificuldades que uma professora compartilhou em realizar trocas afetivas com as crianças e o incômodo que ser tocada lhe causava. Pela observação das práticas, a pesquisadora reconheceu modificações nas atividades corporais propostas às crianças, sinalizando que a afetividade e suas expressões precisam ser tratadas no âmbito da formação inicial e continuada, devendo ser considerada como uma das linguagens infantis.

Os estudos apresentados revelam que o indivíduo é integral – nos planos afetivo, motor e cognitivo – e, portanto, a formação de professores precisa contemplar essas especificidades.

O Parecer CNE 05/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, no que diz respeito ao perfil do licenciado em Pedagogia, enfatiza, em seu artigo 4º, inciso V, a necessidade de o profissional "[...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas" (BRASIL, 2005).

Ainda conforme o Parecer, no artigo 6º (que trata sobre os núcleos de estudos para estruturação do curso), é imprescindível contemplar as questões referentes às práticas educativas, as quais devem ser subsidiadas por conhecimentos dos processos de desenvolvimento humano, em todas as dimensões, inclusive a afetiva.

Nessa perspectiva, a afetividade está prevista no documento regulatório que tem caráter mandatório para estruturação dos cursos de Pedagogia,

entretanto, algumas investigações a constataram como uma lacuna na formação inicial de professores (ALMEIDA, 1999; CACHEFFO, 2012; entre outros).

Para aprimorar a formação inicial e permitir o aperfeiçoamento pedagógico, técnico, ético e político dos professores, os processos de formação continuada visam a promover, para o professor, o acompanhamento das inovações no contexto educacional, assim como o protagonismo para elaborar, executar e refletir criticamente sobre as práticas selecionadas.

O Parecer CNE 02/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica traz princípios para os processos de formação, contempla a articulação teoria-prática para promover os domínios científicos e didáticos e sublinha a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No tocante à formação continuada, em seu artigo 16, reconhece-a como componente do processo de profissionalização docente, o qual integra os saberes e as experiências ao contexto educativo e ao projeto pedagógico da instituição escolar.

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 53).

Por conseguinte, com o intuito de colaborar com a formação continuada de professores de Educação Infantil – creche, realizei a presente investigação, a qual, para critérios de apresentação, é composta por cinco seções.

A seção 1 – A profissionalidade do professor da Educação Infantil – creche – contempla o conceito de profissionalidade, a formação de professores para a Educação Infantil e a afetividade como um dos saberes específicos para o exercício da função docente.

Na seção 2 – Formação de Professores de Educação Infantil: um olhar na perspectiva walloniana –, são focalizadas as contribuições teóricas de Henri Wallon em relação à formação de professores, o plano Langevin-Wallon, o desenvolvimento afetivo infantil e as contribuições da Psicologia para a Pedagogia.

A seção 3 – Percursos Metodológicos – elucida as etapas percorridas para a constituição da pesquisa: a opção metodológica – pesquisa-ação colaborativa, os instrumentos para a coleta de dados – questionário, grupo de discussão e diários de aula, os objetivos, as etapas da pesquisa, o universo investigado, o perfil e as concepções das professoras que responderam ao questionário e a proposta de formação continuada.

A seção 4, composta pela análise dos relatos orais e narrativas escritas, intitula-se: Ser professora de creche: o lugar da afetividade – e é subdividida em quatro partes: a constituição da professora de creche: o embate cuidar e educar; profissionalidade; as emoções nas práticas educativas; e possibilidades e limites da formação continuada em serviço.

A última seção – Considerações finais – é composta por considerações sobre a formação continuada das professoras, a identidade docente como aspecto em construção, a valorização da epistemologia da prática e ressignificação dos saberes da experiência que as professoras detêm, a afetividade como um dos saberes específicos que determinam a constituição da profissionalidade das professoras de creche e, por fim, a ideia de que as universidades formem professoras integrais para lidar com crianças integrais.

Seção 1: A profissionalidade da professora da Educação Infantil – creche

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 73).

A Educação Infantil configura-se, atualmente, como a primeira etapa da Educação Básica sendo composta por dois níveis de ensino – creche e pré-escola –[2] e tendo por objetivo o desenvolvimento integral das crianças, em ação conjunta e complementar com as famílias e a comunidade.

No que diz respeito à finalidade da Educação Infantil, cuidar e educar indissociavelmente, de modo a promover o desenvolvimento integral infantil, como função do professor, tanto de creche quanto de pré-escola, deparamo-nos com as conquistas nas legislações oficiais – Constituição Federal de 1988, que aponta a educação como direito da criança e dever do Estado (artigos 205 e 227), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, que reafirma o direito conquistado constitucionalmente e a define como a primeira etapa da Educação Básica (artigo 29), bem como fixa a formação do profissional para atuar na Educação Infantil, apresentada no artigo 62, que estabelece:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A formação apresentada como necessária pela LDBEN (BRASIL,1996) para a atuação na creche e pré-escola carrega, em sua criação, o contexto histórico do surgimento dessas etapas educacionais. A creche, no contexto

[2] A creche, conforme o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), atende às crianças de zero a três anos, enquanto a pré-escola, a faixa etária de quatro a cinco anos e onze meses.

brasileiro, em decorrência da industrialização, urbanização e ingresso da mulher, no mercado de trabalho, no século XIX, torna-se um espaço de cuidado, guarda e proteção das crianças pobres e de mães trabalhadoras, enquanto a pré-escola se destinava as crianças de classes abastadas economicamente, sem "carências" e, portanto, capazes de aprender (KUHLMANN JÚNIOR, 2004).

Para Azevedo (2013), a própria divisão proposta pela LDBEN, no que diz respeito à Educação Infantil, isto é, creche e pré-escola, reforça a divisão entre cuidado e educação, embora os objetivos e finalidades sejam os mesmos, nos dois níveis. A autora destaca que, apesar de o cuidado e a educação a serem oferecidos a uma criança de 6 meses seja diferenciado do de uma criança de 5 anos, não se justifica a divisão de funções presente nas práticas de alguns profissionais da Educação Infantil.

Dessa forma, surgem os questionamentos: compreendendo que a função da Educação Infantil é cuidar e educar, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança, quais são os saberes[3] necessários para desempenhá-la? O que caracteriza a profissionalidade do professor de Educação Infantil?

Tais indagações sobre o trabalho docente, os saberes necessários para sua constituição e a identidade do profissional também se constituem como objeto de estudos de algumas investigações, tais como as de Pérez Gómez (1998), Nóvoa (1995, 1999), Alarcão (2001), Perrenoud (1998), Tardif (2002), Pimenta (2002) e Sacristán (1995).

Em relação à profissionalidade, Sacristán (1995, p. 65) a entende como "[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor." Este pode ser investigado e compreendido a partir de três contextos: pedagógico, profissional e sociocultural.

Roldão (2005, p. 109), ao tratar da profissionalidade, pontua quatro descritores para caracterizá-la: o reconhecimento social da especificidade da

[3] Saberes relacionam-se aos conhecimentos e competências, habilidades e atitudes dos professores. '

função, a existência de um saber específico, o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e a pertença a um corpo coletivo.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a identidade docente, para ser formada, precisa integrar a profissionalidade e o profissionalismo. A primeira refere-se ao desenvolvimento de saberes e competências inerentes ao agir profissional, enquanto o segundo consiste no reconhecimento social da profissão docente.

Portanto, para a construção da profissionalidade, é necessária a consolidação de saberes teóricos e práticos sobre a criança, desenvolvimento e aprendizagem, bem como clareza da função social exercida pelos professores, de tal modo que os mesmos elaborem suas ações educativas com autonomia e reflitam sobre os dilemas da profissão, com o intuito de aprimorá-la e ressignificá-la, quando necessário.

A profissionalidade é um processo que se constitui desde a formação inicial, período em que o professor é instrumentalizado teórica, prática e metodologicamente para o exercício da função até o desempenho do profissional com as crianças e os demais envolvidos no processo educativo.

Entretanto, como nos referimos ao professor de Educação Infantil, não podemos negligenciar o fato de que, por muitos anos, principalmente na creche, o profissional responsável pelas crianças tinha por característica o sexo feminino e o fato de gostar de crianças, cenário que começou a se modificar após as exigências de formação dos profissionais, nas seguintes legislações: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994); LDBEN (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001); e Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2011/2020).

Dentre as Diretrizes que compõem a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 74), o artigo número 6 propõe:

> Delineamento do tipo de profissional da educação infantil de que se necessita. Urge garantir que tal profissional esteja comprometido com os objetivos da Educação Infantil, e que sua formação seja coerente com tais objetivos. Se são objetivos de educar/cuidar, a formação dos seus profissionais

> deve também assegurar essas facetas, aliando as questões pedagógicas com as questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados em geral, entendo, além disso, que ambas se relacionam às dimensões afetiva, ética e estética da prática educativa.

O Plano Nacional para Educação – PNE (BRASIL, 2001, p. 46) – apresenta como objetivo e meta, no item 6 referente à Educação Infantil, "[...] somente admitir novos profissionais na Educação Infantil que possuam titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior."

A meta 15 do PNE (BRASIL, 2011-2020, p. 43) busca "[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam."

E, como estratégia 15.7, "[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do estudante, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica." (BRASIL, 2011/2020, p. 44).

A LDBEN (BRASIL, 1996), como mencionado anteriormente, também recomenda que a formação dos profissionais da educação básica seja feita, no mínimo, no nível médio, na modalidade normal.

A partir do que foi apresentado sobre as exigências para a formação e o exercício da docência, na Educação Infantil, torna-se fundamental observar como a formação em nível superior, especificamente nos cursos de Pedagogia, se configura no cenário atual.

Gatti (2012)[4] relata que o curso de Pedagogia teve início no ano de 1938 e já nasceu problemático, pois seu objetivo era formar o pesquisador em educação, e não o profissional para o exercício da função docente. Segundo a pesquisadora, somente no ano de 1986 passa a existir a habilitação para o magistério e foi apenas no ano de 2006 que o Conselho Nacional de Educação, ao elaborar as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, propôs que

[4] Afirmações presentes no vídeo: Formação de Professores. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i3EhCJ3MGAc. Acesso em: 20/05/2014

se contemplasse a formação do profissional para atuar no Ensino Fundamental e Educação Infantil, sendo tal aspecto uma problemática para muitos cursos de Pedagogia, que, às vezes, é resolvida com arranjos nas disciplinas de metodologia.

No que diz respeito à formação do professor para atuar na Educação Infantil, somente 5% dos cursos de Pedagogia dispõem de disciplinas específicas para o primeiro nível da Educação Básica. Analisando-se as ementas, constata-se uma preocupação com a história da infância e desenvolvimento da criança, em detrimento dos conteúdos e metodologias que abordam o trabalho educativo a ser desenvolvido com a criança pequena, sinalizando que o curso de Pedagogia precisa ir além de *o que* ensinar: é necessário instrumentalizar os acadêmicos para o *como* ensinar. O conhecimento teórico proposto nas grades curriculares precisa transformar-se em práticas de ensino. O graduando necessita compreender as especificidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. (GATTI, 2012).

Gatti e Barreto (2009) analisaram, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos de licenciatura presenciais. Em relação ao curso de Pedagogia, foram verificados 71 projetos político-pedagógicos, dentre os quais foi possível listar o oferecimento de 3107 disciplinas obrigatórias e 406 optativas. No que concerne às ementas das disciplinas dedicadas à Educação Infantil, são poucas as referências de abordagens que associam a teoria e a prática, bem como se detectam adequações de saberes tradicionais e teóricos, em detrimento da incorporação de conhecimentos novos.

Ainda a respeito das disciplinas de Educação Infantil, as autoras constataram que todas as universidades estaduais as contemplam.

> As disciplinas relativas à Educação Infantil variam em sua nomenclatura e ementas; são nomeadas Fundamentos da Educação Infantil; Metodologia e Prática da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Prática de Ensino e Construção de Conhecimentos na Educação Infantil; Fundamentos da Educação Infantil e Propostas Pedagógicas. A maioria dos cursos apresenta apenas uma disciplina semestral nessa área. Em todas as instituições que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e

> psicológicos e, bem menos frequentemente, em práticas escolares ou experiências em creches. (GATTI; BARRETO, 2009, 130).

Assim como Gatti, Barreto (2009), considero que a lacuna do curso de Pedagogia referente à formação do Professor de Educação Infantil precisa ser objeto de estudo dos cursos de formação, uma vez que a primeira etapa da Educação Básica, composta por dois níveis de ensino – creche e pré-escola –, inicia a vida escolar da criança pequena, que possui especificidades diferenciadas dos demais níveis de ensino, a exemplo das manifestações afetivas, das atividades lúdicas e da formação da personalidade, como predominantes nessa fase do desenvolvimento infantil.

A formação dos profissionais da Educação Infantil merece um olhar atento e especial, pois esse professor precisa ter ciência dos processos de desenvolvimento integral da criança, das linguagens, habilidades e aprendizagens, além de ser capaz de refletir sobre a prática educativa, de sorte a aprimorar seus conhecimentos e identificar suas fragilidades, para que, além da formação inicial acadêmica, continue a formar-se continuamente, com o objetivo de desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente.

> [...] no âmbito da ação docente, estar consciente é perceber a importância objetiva e social dos próprios atos enquanto profissionais da educação, dos fins e motivos que orientam o conjunto das próprias ações, isto é, explicar o porquê das ações, as opções feitas e suas implicações imediatas e futuras. (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 75).

Diante ao fato de a maioria dos cursos de Pedagogia apresentar uma formação insuficiente para atuação do professor, na Educação Infantil (GATTI; NUNES, 2009), o Ministério da Educação e Cultura – MEC, a partir de seus colaboradores, buscou delinear políticas de cunho nacional para a formação dos professores, enquanto processo contínuo e promotor da construção de saberes e práticas condizentes ao exercício qualificado da função, prezando pela formação da identidade e da profissionalidade dos professores.

Portanto, tornou-se necessário o investimento na formação continuada, em relação à qual a LDBEN (BRASIL, 1996) propõe, em seu artigo 67:

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Imbernón (2009) salienta que a formação continuada deve "[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática." (IMBERNÓN, 2009, p. 49).

Ainda conforme o autor, é preciso levar em consideração a subjetividade do docente, assim como compreender suas emoções e sentimentos, de modo a incentivá-lo no reconhecimento dos estados emocionais das crianças e dos demais envolvidos no processo educativo, a fim de aprender com eles. A formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional quanto permite que o professor tenha autonomia; busca atender às necessidades formativas dos professores, a partir das considerações dos mesmos sobre qual tipo de formação é mais adequada aos objetivos; fornece um espaço para reflexão sobre as práticas.

Gatti e Barreto (2009) apontam que uma das razões que permeiam os estudos críticos, referente à formação continuada, diz respeito à participação limitada e algumas vezes ausente dos professores, na delimitação de seus interesses e necessidades de formação, o que acarreta uma falta de interesse na apropriação dos conhecimentos apresentados e uma recusa para refletir sobre as práticas desempenhadas, de sorte a modificá-las ou reestruturá-las.

Quanto ao processo de formação continuada baseado na reflexão da prática docente, em pequenos grupos, Rego e Mello (2002) revelam que essa estratégia tem alto valor formativo, uma vez que faculta ao professor partilhar com os demais colegas de profissão suas práticas, de maneira a legitimá-las ou até superá-las.

Vários autores que se debruçaram a investigar a formação de professores pontuam que o exercício da docência compreende a articulação entre teorias e práticas. Entre as pesquisas sobre o potencial formador da prática – epistemologia da prática, fundamentada na reflexão da prática e dos instrumentos metodológicos que o professor utiliza, no seu saber fazer –, deparamo-nos com Pimenta (1999), para quem a pesquisa educacional aliada à ação reflexiva da prática, é que propiciará a ressignificação do saber-fazer docente, promovendo uma reelaboração teórica.

> Compreendendo que os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados continuamente, podemos afirmar que a teoria tem o importante papel de subsidiar a análise dos diferentes aspectos do ato educativo, favorecendo o desenvolvimento da profissionalidade docente. (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 74).

Pesquisadores, como Fusari (1988), Nóvoa (1992) e Schön (1990), apontam a formação contínua como promotora do desenvolvimento profissional docente, porque compreendem o professor como profissional reflexivo. Essa abordagem possibilita a construção da identidade dos professores, já que mobiliza saberes teóricos da educação para compreender a prática educativa, elaborar novos saberes e desenvolver competências e habilidades. Portanto, a mobilização de saberes da prática aliado aos saberes teóricos e pedagógicos permite a construção da identidade docente.

Roldão (1998) pontua que, para pensarmos a profissão docente, devemos nos remeter a um passado recente, no qual a sociedade concebia o professor como o detentor de todos os saberes e a profissão tinha um grande prestígio social. Segundo a autora, para pensar a profissionalidade, deve-se considerar "[...] a *natureza* específica da actividade exercida, o *saber* requerido para a exercer, o *poder* de decisão sobre a acção, e ainda o nível de *reflexividade* sobre a acção que permite modificá-la." (ROLDÃO, 1998, p. 5).

A autora destaca que a função do professor é ensinar, o que significa fazer aprender. Para fazer aprender, é necessário que o professor tenha autonomia para decidir sobre "O quê ? Como? Para quê?, processo esse que exige a reflexividade.

> A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também a próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 29).

Com o uso da reflexividade, o professor passa a ter consciência de que seu papel é indispensável no processo de aprendizagem, pois sabe que ela é construída pela interação professor-criança, criança-criança e criança-objetos do conhecimento. Conforme Roldão (1998, p. 12), " [...] aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino - o professor."

Segundo Roldão (1998), a reflexão da ação e a partilha dos desafios da função docente entre a comunidade de professores constituem-se como componentes do processo de profissionalidade.

O professor de Educação Infantil, especialmente o que atua na creche, precisa ter clareza da sua função na sociedade e dos saberes que são específicos para ensinar os bebês e crianças pequenas, promovendo o desenvolvimento integral, bem como avaliar e analisar suas práticas educativas, na busca de aprimorar os saberes específicos de sua função, os quais só podem ser realizados por outro profissional professor.

É o professor, com seus saberes educativos construídos a partir de subsídios teóricos e práticos, que possibilita que a criança aprenda. Roldão e colaboradores (2009) apontam a necessidade de um saber específico para caracterizar uma profissão. Aludem à produção de Donald Schön (1987) sobre os saberes necessários às diversas profissões, inclusive a docência, salientando que a "[...] reflexão essa que origina a produção de saber, com base no conceito de reflexividade por ele teorizado, [...] sustenta as concepções que agrupamos sob a designação de epistemologia da prática." (ROLDÃO et al., 1998, p. 5).

Raupp (2012) analisou as produções acadêmicas brasileiras publicadas a partir do ano de 1995 e elencou, como base de dados, os artigos

da ANPEd – Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Educação –, especificamente do Grupo de Trabalho 7 – Educação da criança de 0 a 6 anos –, sublinhando a representatividade dessas pesquisas, no âmbito nacional, que abordaram a formação dos professores de Educação Infantil. De acordo com a autora, as discussões sobre a formação do profissional para atuar na Educação Infantil tornaram-se objeto de estudo na década de 90, assim como já constatado por Rocha (1999), o que revela o impacto das discussões legais no meio acadêmico. Ainda sobre as pesquisas relativas à Educação Infantil, além da formação, notou-se o destaque dos temas que tratavam da subjetividade docente e das relações entre professores e crianças.

Na análise de Raupp (2012), as produções sobre os processos formativos dos professores da primeira etapa da educação básica assemelham-se ao proposto por uma "[...] epistemologia da prática, competente para responder às questões – e apenas essas – de suas tarefas cotidianas." (MORAES, 2004, p. 153). "Para esse profissional, uma formação acadêmica aligeirada basta." (RAUPP, 2012, p. 146).

> Os conceitos e adjetivações presentes nas abordagens de formação das professoras de Educação Infantil (formação permanente, reflexão na e sobre a prática, desenvolvimento de competências, histórias de vida, interações sociais) caracterizam uma tendência na produção científica brasileira sobre o tema; indicam a centralidade da formação dessas profissionais nas unidades de Educação Infantil como expressão da predominância destinada à experiência; expressam a centralidade dos saberes construídos pelas próprias professoras, em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos. São características que evidenciam a epistemologia da prática, a qual prioriza a reflexão pautada no "cotidiano em si" das creches e pré-escolas, que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto; propõem uma reflexão que não transcende o mundo das creches e das pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das professoras, e, com esta base, não habilitam essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico. (RAUPP, 2012, p. 147).

Para a autora, embora os discursos dos pesquisadores brasileiros tratem da necessidade de profissionalização do professor da Educação Infantil, elencam a epistemologia da prática para pensar a formação, que, na visão de

Raupp (2012), não possibilita os aprofundamentos teóricos e práticos necessários e coloca o conhecimento historicamente produzido em segundo plano ou o reduz a saber tácito. A autora salienta também que a metodologia sobrepõe o conhecimento, e que as pesquisas que abordam o professor como protagonistas, em sua análise são esvaziadas de conhecimentos teóricos (RAUPP, 2012).

Concordo com Pimenta (1996), quando pondera que a pedagogia é a ciência da prática, e que a prática dos educadores precisa ser tomada como referência para a construção de sabres e confrontação dos subsídios teóricos.

Em acréscimo, considero que Raupp (2012) possui uma visão equivocada da epistemologia da prática, pois o fato de se ter as práticas educativas desenvolvidas pelos professores de Educação como pontapé inicial para reflexão não significa que os pesquisadores ficaram apenas na construção de conhecimentos intuitivos, desconsiderando todo o conhecimento científico produzido pelas teorias educacionais.

Dessa forma, retornando a profissionalidade do professor de Educação Infantil e os saberes específicos para o desempenho de sua função, Silva, Cacheffo e Guimarães (2016) realizaram um ensaio teórico, visando a identificá-los nas produções da ANPEd e nas dissertações de universidades estaduais do estado de São Paulo, tendo constatado que o cuidar e o educar, a relação lúdica e afetiva, a organização do espaço, a reflexão das práticas, a clareza sobre as concepções de criança e infância, a ciência de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil e suas especificidades e o aprimoramento da capacidade de ensinar por meio da formação continuada promovem o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, a presente investigação busca construir, de modo colaborativo com as professoras de creche, saberes sobre a dimensão afetiva no desenvolvimento infantil.

Espera-se com essa formação, que os professores incorporem esses saberes na sua profissionalidade de modo que possam refletir, propor e realizar práticas educativas desenvolvidas junto às crianças ententidas como indivíduos carregados de afetividade.

Portanto, exponho, na próxima seção, os contributos sobre a formação e prática de professores identificados nas obras de Henri Wallon e de seus estudiosos.

Seção 2 – Formação de Professores de Educação Infantil: um olhar na perspectiva walloniana

Apresentar os contributos para a formação teórica e prática de professores de Educação Infantil configura-se como desafio, neste capítulo. Por conseguinte, busquei responder à seguinte indagação: quais os subsídios pedagógicos identificados na teoria de Henri Wallon e seus estudiosos, em relação à formação de professores e à prática educativa com bebês e crianças pequenas?

Henri Wallon[5] nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris, na França. Foi médico, filósofo, psicólogo e político. Entre os anos de 1899 e 1908, formou-se em Filosofia e Medicina e, posteriormente, atuou como assistente de professor na área neurológica, trabalhando com crianças portadoras de deficiências mentais.

Em 1925, doutorou-se em Letras, com tese a respeito da criança turbulenta e, no ano de 1927, tornou-se presidente da Sociedade Francesa de Psicologia. Durante sua vida, Henri Wallon dedicou-se aos estudos sobre a psicologia da criança, sendo nomeado, entre 1937-1949, professor do Collège de France, para a cadeira de Psicologia e Educação da criança.

Em 1934, publicou o livro *As origens do caráter na criança*, o qual aborda o desenvolvimento infantil até os 3 anos, e a presença da emoção como fenômeno social e orgânico.

Foram publicados, também, os seguintes livros: *A evolução psicológica da criança* (1941) – que apresenta subsídios referentes ao estudo da criança, assim como as atividades que predominam em cada fase do desenvolvimento infantil compreendido a partir dos conjuntos funcionais – motor, afetivo, cognitivo e pessoal; *Do ato ao pensamento* (1942) e *A origem do pensamento da criança* (1945).

[5] Henri Paul Hyacinthe Wallon (nome completo do autor).

Em 1944, foi nomeado secretário do Ministério da Educação Nacional e, em 1946, tornou-se presidente da comissão responsável pela reforma do ensino francês, apresentando, em 1947, o projeto Langevin-Wallon. Fundou a revista *Enfance* e, mesmo aposentado, deu continuidade a seus estudos sobre a psicologia infantil.

Cabe salientar que, para Wallon (1937), a educação escolar deve pautar-se na busca dos meios mais adequados para integrar o indivíduo à sociedade, de maneira que a escola é o ambiente propício para conhecer a criança em profundidade, e o professor, o responsável por desvendar a infância.

A escola, para Wallon, é uma instituição promotora do desenvolvimento infantil. É nela que a criança pode estabelecer relações diferenciadas, impactando na formação de sua personalidade, assim como experienciar práticas educacionais pautadas na mediação dos conflitos, como condição para a constituição do indivíduo integral.

Wallon pode ser considerado o psicólogo do desenvolvimento (ALMEIDA, 2010), o qual nos apresenta o ser humano de modo integral – afetividade, motricidade, cognição e pessoa –, com base na complementaridade entre a Psicologia e a pedagogia, para o conhecimento da infância.

Merani (1969, p. 67) ressalta que Wallon "[...] não desvincula teoria x prática, ciência x técnica e psicologia x pedagogia; segundo ele, a psicologia encontra na pedagogia sua principal aplicação na escola." (tradução nossa).

Nessa perspectiva, a educação é concebida como fornecedora de estudo e reflexão para a Psicologia, a qual pode oferecer mudanças nas práticas pedagógicas da educação. Com efeito, o interesse pela escola e pelo processo educativo origina-se na busca da compreensão da evolução psicológica da criança.

Para Wallon (1979), a Psicologia pode contribuir para a formação de professores, não apenas como uma disciplina a ser ministrada, mas como uma área do conhecimento, a qual permite a reflexão das práticas realizadas com o

uso da observação, da experiência e do sólido conhecimento teórico do desenvolvimento infantil.

Quanto à formação de professores, a teoria walloniana destaca que uma de suas funções é realizar o processo de ensino-aprendizagem em profundidade, buscando desvencilhar-se do ensino enciclopédico. Para tanto, acredita em uma formação teórica e prática. “A formação dos mestres é fundamental. Não existe estrutura educativa, métodos, ensinamentos, que pode acontecer com êxito sem professores bem preparados.” (MERANI, 1969, p. 143).

Segundo Dantas (1983), um dos objetivos de Wallon consiste na elevação do nível cultural psicopedagógico dos professores, no que concerne ao conhecimento do desenvolvimento infantil e das características específicas de cada etapa.

Para conhecer o desenvolvimento da criança, é necessária a formação teórica que, aliada à experiência, ensejará a construção do sentido pedagógico. Assim, “[...] a formação psicológica dos mestres não deve ser livresca. Deve ser uma perpétua referência às experiências pedagógicas que podem realizar pessoalmente.” (WALLON, 1979, p. 354).

A organização da atividade educativa, considerando as especificidades de cada criança, também revela a orientação psicológica da educação. Segundo Wallon (1975, p. 356), o professor precisa ter em vista “[...] as disposições que a criança possui, dada a sua idade ou o seu temperamento individual, as aptidões que exige e que exerce cada matéria de ensino.”

Baseada nas produções wallonianas, Dantas (1983) ressalta que a formação do professor não deve pautar-se somente no puro empirismo e nos métodos já estabelecidos, pois o professor é um profissional do ensino que precisa de aprendizagem e de cultura. Sua formação deve ser baseada nos conhecimentos que serão por ele transmitidos e nas técnicas de como transmiti-los, sendo preciso integrar cultura e técnica, de sorte que somente um dos aspectos, mesmo necessário, não é suficiente para a constituição do educador.

Enfatiza também que a teoria walloniana “[...] permite que os professores compreendam que suas ações precisam ser objetivas e pautadas na constituição do indivíduo, para não esterilizar suas ações ou considerar as crianças desconectadas do seu meio.” (DANTAS, 1983, p. 20).

A formação de professores também é tematizada por Wallon e alguns estudiosos franceses, no Plano Langevin-Wallon, criado após a Segunda Guerra Mundial (1946), por uma comissão de estudo e reforma da educação francesa, como uma proposta de transformação do ensino, tendo como meta principal a formação de um homem novo por meio da educação.Essa proposta, embora inovadora, nunca foi implementada.

Wallon, que foi o presidente da comissão, após a morte de Langevin, propõe a formação de um homem integral – vinculado à humanidade, por meio da educação, igualando a inteligência prática e reflexiva em níveis de importância, com base em quatro princípios gerais: justiça, igualdade, orientação e cultura geral.

O princípio de justiça preconiza que todas as crianças têm direito ao desenvolvimento completo de sua personalidade e que “[...] não devem encontrar outra limitação que não seja as das suas aptidões” (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1946, p. 157).

O segundo princípio, igualdade, enfatiza que o trabalho manual e a inteligência prática não podem ser subestimados, em uma sociedade moderna, sendo que a educação concederá igual dignidade a qualquer manifestação da inteligência.

A orientação escolar e profissional visa ao direcionamento das aptidões individuais para as necessidades sociais, constituindo-se como o caminho para a integração do indivíduo na sociedade, como homem que trabalha e pensa.

Por último, a cultura geral significa que a especialização não pode ser um obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos, tendo a educação a função de transmitir e despertar nos indivíduos o gosto pela cultura.

Para a garantia dos princípios, a educação escolar é focalizada em graus, sendo que o primeiro grau deve ser oferecido desde a infância até os dezoito anos. A primeira etapa – maternal ou jardim de infância, é facultativa.

A partir dos 7 anos, a educação torna-se obrigatória e subdividida em três ciclos: o primeiro ciclo atende as crianças de 7 a 11 anos. O segundo ciclo escolar, de 11 a 15 anos. E o terceiro ciclo, os adolescentes de 15 a 18 anos, sendo este organizado em três direções: seção de estudos práticos de aprendizagem, seção de estudos profissionais e seção de estudos teóricos.

Posteriormente, o segundo grau compreende o ensino superior, que, para ser cursado, é obrigatório que o aluno tenha realizado o ensino pré-vestibular ou propedêutico, a fim de que tenha clareza das suas aptidões e orientações. O ensino superior tem, conforme o plano, três missões: formação profissional, investigação científica e difusão da cultura.

Para se alcançar a formação de um homem integral, o plano elaborado precisa ser colocado em prática pelos envolvidos no processo educativo, dentre os quais estão os professores. Por conseguinte, a terceira parte é destinada à formação dos mestres.

Para a formação de professores, o plano propõe quatro etapas: ensino obrigatório, ensino pré-universitário, ensino superior e ensino de especialidades e técnicas. O ensino obrigatório, até os dezoito anos, permite a formação em disciplinas comuns e disciplinas especializadas.

O ensino pré-universitário, com duração de dois anos, é realizado em escolas normais, a partir da dupla formação: teórica e prática. Dessa forma, os futuros professores poderão identificar os seus interesses predominantes, se pelas crianças, a psicologia infantil e os problemas pedagógicos, ou se pelos estudos literários e científicos (MERANI, 1969).

Assim, após a escola normal, são necessários mais dois anos de licenciatura, na universidade. Durante um ano, os candidatos a professores serão estagiários, e a titulação somente será concedida após um exame prático que analisará as atitudes pedagógicas.

Para quem deseja exercer a função de diretor, inspetor e professor de pedagogia, nas escolas normais, torna-se necessário o ingresso na Escola Normal Superior, instituição de elevada cultura, cuja formação poderá variar

conforme a especialidade escolhida. E, para conclusão dessa etapa, são solicitados memórias e relatórios, ao invés de um concurso.

Sobre os horários das instituições escolares, o plano Langevin-Wallon apresenta a necessidade de respeitar a evolução psicológica da criança e as necessidades dos níveis de ensino, que, na presente investigação, se refere à formação e prática dos professores de Educação Infantil – creche, correspondendo ao conhecimento dos estágios de desenvolvimento – impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, e personalismo; as dimensões funcionais – afetividade, motricidade, cognição e pessoa; assim como as atividades que mais desenvolvem a criança – ato e efeito e as atividades lúdicas.

Logo, a implementação do plano Langevin-Wallon almejava a garantia de uma escola laica – aberta a todas as crianças e doutrinas – e responsável pela formação do homem e do cidadão, com o auxílio de professores que compreendessem o indivíduo integral, dotado de aptidões diferenciadas, mas com a mesma valoração, entretanto, tal proposta nunca foi efetivada.

Em relação às características da formação educativa da criança pequena, no item VI – Educação moral e cívica: formação do homem e do cidadão, do plano Langevin-Wallon (1946), destaca-se:

> A escola maternal é o começo do 1º ciclo do 1º grau, a finalidade principal da educação será a formação de hábitos: hábitos físicos, hábitos de sociabilidade que orientam a criança, faz a consciência da existência de outras crianças e o respeito de seus direitos. Nessa idade a afetividade dirige diretamente a ação: sobre ela deverá apoiar-se a educação. Toda a organização da vida escolar deverá favorecer o máximo a afirmação da personalidade e do caráter, a ação voluntaria, a iniciativa e o gosto pelo esforço. Os métodos de individualização do ensino/aprendizagem, de autodisciplina, as ações das responsabilidades individuais na organização do meio escolar serão propícias para esta formação. (PLAN LANGEVIN-WALLON, 1946 apud MERANI, 1969, p. 188).

Conforme a teoria walloniana, o trabalho na creche, que compreende a escola maternal, na França, precisa ser realizado em equipe, por meio da cooperação organizada. As crianças precisam vivenciar atividades livres, de

modo que as regras impostas sejam reduzidas, para que ocorra o aumento da responsabilidade pessoal.

Com seu interesse notório pela psicologia da criança, Wallon elaborou uma teoria que compreende o ser humano em sua integralidade, tendo em vista as dimensões afetiva, motora, cognitiva e da pessoa. Entretanto, nota-se em seus estudos ênfase sobre o desenvolvimento psicológico da afetividade, a partir de uma de suas manifestações – sensações de mal-estar e bem-estar, emoção, sentimento e paixão.

A dimensão que subsidiará a atividade da criança e, por conseguinte, das professoras, é a afetividade. De acordo com Wallon (1995), a afetividade se desenvolve pela interação dos aspectos orgânicos e sociais, não sendo possível dissociá-los, uma vez que exercem funções complementares e recíprocas.

Primitivamente, a afetividade revela-se nas sensações de bem-estar e mal-estar, com base nos aspectos orgânicos e, gradativamente, com as conquistas possibilitadas pelas interações com o meio humano, físico e social, torna-se psíquica, utilizando os mecanismos de representação gestual e mental.

A função epidérmica é a primeira característica da vida afetiva. O contato e as atividades de relação nutrem a afetividade. Posteriormente, a atenção, o olhar de admiração substitui o contato corporal.

As sensações demonstradas pelas crianças e significadas pelos adultos do círculo de convivência, nos quais estão inseridas, tornam-se expressivas e carregadas de intencionalidade, transformando-se em emoções, pela articulação do social com o orgânico.

A emoção desempenha o papel de sistema de expressão das necessidades da criança. Ela possibilita a compreensão do não-verbal. “Através das emoções o indivíduo pertence ao seu meio antes de se pertencer a si próprio”. (WALLON, 1979, p. 195).

Na teoria walloniana, a emoção pode ser vivenciada em três esferas: materialmente – sentida e demonstrada; biologicamente – pelo aparato orgânico que permite ao indivíduo senti-la internamente; socialmente –

auxiliada pela função expressiva, composta pela linguagem gestual. A emoção possui a função de ligar a criança com o meio geográfico e humano.

É a emoção que promove na criança a consciência de si e o despertar para a sociabilidade. A criança nasce na vida psíquica pela emoção e suas disponibilidades energéticas. Para Wallon (1938), a emoção é uma atividade especial.

As emoções são "[...] essencialmente uma atividade proprioplástica e procede das funções posturais cuja existência era ignorada até recentemente. As emoções são a sua realização mental; retiram dela impressões de consciência." (WALLON, 1938, p. 145).

As manifestações emocionais provocam nos indivíduos a participação mútua. Possuem a capacidade de suscitar no outro o auxílio para suprir suas necessidades e vontades. Podem ser consideradas como um sistema de expressões e reações que implicam a participação total do indivíduo, sendo transmitidos pela fisionomia, gestos, tom de voz e alterações viscerais.

As expressões emocionais favorecem as interações entre os indivíduos com o meio humano e físico, em função das suas potencialidades – contagiosidade, plasticidade, regressividade e labilidade.

A contagiosidade refere-se à capacidade que o indivíduo tem de contagiar e contaminar o outro, pelas suas expressões – choro, contentamento, sorriso – o que acarreta a plasticidade, ou seja, a emoção pode ser vista e sentida pelas modificações corporais internas e externas. A regressividade predomina, quando a vivência de um estado emocional – alegria, cólera, medo – coloca a cognição em estado de latência; e a labilidade conduz à alteração de um estado emocional em outro, por exemplo, o choro transforma-se em riso e vice-versa.

Pelas expressões emocionais a criança se relaciona com as pessoas que fazem parte do seu círculo de convivência.

> [...] a emoção a tal ponto se refina que nos oferece hoje uma gama de manifestações das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual. Na criança, reconhecem-

> se as etapas dessa ascensão. Os choros e o riso desta se iniciam no abdômen antes de aflorarem na fisionomia e, enfim, de o aclarar ou de ensombrecer silenciosamente. A boca é a região ativa de sua fisionomia, enquanto que, no adulto cultivado, esta se transfere para os olhos e a fronte. Ao mesmo tempo, a emoção se espiritualiza. Outra coisa não faz, entretanto, senão participar do progresso da vida mental. Ao fornecer à vida coletiva suas primeiras possibilidades, torna viável a vida mental. (WALLON, 1971, p.93).

Os estados emocionais podem exprimir, a alegria, a cólera, a tristeza e o medo. Na teoria walloniana, a alegria caracteriza-se pela agitação e aumento dos movimentos, com prelúdio desde o bebê, identificada pela agitação das pernas e braços, em contato com as demais pessoas.

Já a cólera diz respeito as movimentações corporais que se tornam excessivas, e que incomodam à criança. Wallon (1971, p.115) pontua que "[...] a excitação produzida pelo movimento pode ultrapassar a alegria e dar luz à cólera". Dessa maneira, a cólera surge de uma outra emoção; comprovando a característica de labilidade proposta pela teoria.

Ainda segundo o autor, a cólera é expressa em duas direções. A cólera centrípeta, estado em que a criança tem reações contra si mesmo. E, a cólera projetiva que é "[...] constituída de reações contra o meio, faz participar a ambiência de suas manifestações, exterioriza-se em cenas mais ou menos expressivas, podendo exercer uma ação de intimidação no ambiente" (WALLON, 1971, p. 117).

Ainda conforme Wallon (1971), a tristeza é uma emoção que o ser humano pode exteriorizar e interiorizar; é a mais tardia, e pressupõe a percepção do outro e a atividade de relação.

> Na criança, enquanto a alegria nasce com o livre desabrochar do movimento, a tristeza aparece relativamente tarde; [...] com o retraimento do horizonte psíquico do indivíduo é a tristeza umas das primeiras emoções a ser tornar coibida; tal retraimento deve-se quer à abolição da sensibilidade de relação pela angústia do espasmo; quer por degradação de suas aptidões mentais, de sua inteligência, da imaginação;

> enfim, é de todas a mais evoluída, a mais socializada. (WALLON, 1971, p.124).

A demonstração de tristeza acarreta compaixão por si mesmo e a consideração de concepções alheias. “O indivíduo, imerso na tristeza, de fato reconhece em si mesmo a implicação da existência dos outros” (WALLON, 1971, p.124).

O medo advém da sensibilidade orgânica, assim como as demais emoções, refere-se à ruptura do equilíbrio e excitações que perturbam as atitudes. “O medo pode também traduzir o conflito entre duas atitudes inconciliáveis e o estado de incerteza ou de suspensão penosa que disso resulta” (WALLON, 1971, p. 122).

Os estados emocionais podem ser hipotônicos, quer dizer, manifestados livremente pelos gestos e ações, ou hipertônicos – que refere-se a acumulação dos gestos e a dificuldade de expressá-los.

As emoções compõem o meio humano e a partir dele revelam suas manifestações, devido à atenção dada, ou se interiorizam, pela falta de plateia, já que necessitam do contágio do outro para que ocorra sua manifestação.

Diferente da emoção, o sentimento e a paixão são manifestações afetivas que necessitam da representação para estimulação da atividade psíquica, constituindo-se como estados psíquicos duradouros.

De acordo com Wallon (1971, p. 151), os sentimentos surgem quando a ideação sobrepõe as expressões emotivas.

> Ao oposto dos emotivos estão os indivíduos nos quais todo estímulo externo ou íntimo evoca, instantaneamente, imagens ou reflexões, visto como entre elas e o abalo orgânico das emoções há, conforme vimos, incompatibilidade funcional. E não é somente o pensamento intelectual e preciso, mas também o pensamento imaginativo, são os hábitos de devaneio que desviam a emoção. À medida que se alimenta de imagens, o sentimento se opõe à emotividade. O sentimental difere do emotivo exatamente como raciocinador. [...] O sentimental inicia a cadeia cujos elos subseqüentes o imaginativo e o sonhador até o raciocinador. (WALLON, 1971, p.108).

Nota-se na teoria walloniana, que o surgimento dos sentimentos se dá pela evolução da cognição infantil. Partindo do pressuposto de que a afetividade inicia o psiquismo infantil e a relação indissociável desta com o intelectualismo, percebe-se que as emoções se refinam em sentimentos, com o auxílio da representação – estratégia cognitiva.

Já a paixão, último plano da vida afetiva, cujo nascimento depende da representação, caracteriza-se "[...] como permanente e crônica e depende exclusivamente da evolução do campo das idéias, ou seja, do desenvolvimento intelectual que a regula e orienta" (ALMEIDA, 2008, p.23).

Dessa forma, constata-se que a paixão e os sentimentos são manifestações da afetividade que necessitam da representação e, portanto, ocasionam manifestações ultraemocionais.

> A representação também pode ter um alvo ou um objetivo imposto à afetividade e sobre ela imperante. Abole a emoção na medida em que se transforma em paixão. O apaixonado, habitualmente, se mantém senhor de suas reações afetivas. Diante de impulsos emotivos, caminha para o raciocínio. Em geral, sabe utilizar as circunstâncias com tenacidade. Sua atividade é exercida no plano das realidades, utilizando-as, frequentemente de maneira sagaz, para seus fins. Estes, todavia, se encontram fora da realidade, pelo menos da atual; tendem a substituí-la por algo que não passa de representação. A diferença entre o apaixonado e o sentimental, está na necessidade de transformar em fatos suas representações, em lugar de se restringir a experimentar sua nuança afetiva. Com o emotivo, a diferença é ainda maior, pois neste ocorre o predomínio do ambiente ao qual não sabe fugir: suas reações, entretanto, são de ordem puramente subjetiva e tendem a sufocar a noção das realidades exteriores sob o fluxo das sensibilidades orgânicas. (WALLON, 1971, p.152).

Para Wallon (1971) o indivíduo dominado pela paixão esforça-se para tornar realidade os seus objetivos, opondo-se ao sentimental, que se contenta em experimentar, somente pela representação das manifestações afetivas.

Ainda na primeira infância, a paixão se manifesta de forma profunda. Para o seu aparecimento, é necessário que a criança tenha consciência de si e do outro e, por conseguinte, controle sobre si mesma, o que, não é atingido

antes do estágio personalista (3-5 anos), conforme a teoria walloniana, embora a idade seja indicativa.

A criança que vivencia as manifestações passionais, "[...] torna-se capaz de amadurecer secretamente ciúmes frenéticos, afeições exclusivas, ambições talvez vagas, mas exigentes, [...] que não deixam de revelar bem o temperamento" (WALLON, 1995, p.140).

A paixão pode ser expressa pelo ciúme que origina-se pela fusão da criança com os demais indivíduos e pela dificuldade de diferenciar-se dos outros, o que pode provocar a angústia e a ansiedade.

Para Wallon (1995) a paixão pode emudecer a emoção, uma vez que suas manifestações são secretas. Almeida (2008) destaca que a paixão nasce na emoção, todavia, diferenciam-se pois, a emoção é considerada efêmera e passageira, enquanto a paixão ocorre com violência e duração. "Analogamente, a paixão seria como uma emoção permanente e soberana da situação, permanecendo fixa, absoluta e tirânica" (ALMEIDA, 2008, p.24).

Dessa forma, constata-se que a emoção, o sentimento e a paixão surgem e evoluem com o desenvolvimento psicológico infantil. A emoção permite que a criança satisfaça suas necessidades pela expressão das sensações de bem-estar e mal-estar; com a intervenção da representação, refina-se, interioriza-se e é expressa pelo sentimento e, por fim, a paixão, permite a criança transformar em realidade seus desejos, o que implica ter a consciência de si.

Cada etapa do desenvolvimento psíquico representa o resultado daquilo que as estruturas nervosas e as experiências propostas pelo meio possibilitam. Esses períodos se configuram pelo gênero de atividade a que se entrega a criança.

No que diz respeito à dimensão desenvolvimental da criança, ressalta-se que a idade é um indicativo de periodização. Sobre o desenvolvimento do ser humano, a teoria psicogenética[6] walloniana propõe os seguintes estágios de desenvolvimento: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo;

[6] Psicogenética: é uma perspectiva de análise que procura na infância a gênese dos processos psíquicos.

personalismo; categorial; puberdade e adolescência e adulto. Entretanto, como busco identificar aspectos da teoria walloniana relacionadas à formação de professores de Educação Infantil e suas práticas, o enfoque de apresentação e análise corresponde aos períodos impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo e personalismo.

O estágio impulsivo-emocional compreende que, desde o nascimento, o bebê interage com o meio humano, físico e social, com o auxílio dos movimentos e das expressões da afetividade, composta inicialmente por sensações de bem-estar e mal-estar, sinalizando que "[...] o organismo humano nasce equipado com um conjunto de funções, reflexos e movimentos impulsivos, classificados no domínio do ato motor, que são a base, o suporte pelo qual vai dar-se o desenvolvimento da pessoa." (PRANDINI, 2004, p. 33).

Para Wallon (1979), o bebê, ao nascer, vivencia um processo denominado simbiose fisiológica, isto é, não se diferencia do seu entorno. Para satisfação de suas necessidades, permanece intimamente ligado à mãe ou à pessoa que realiza a satisfação de suas necessidades.

Conforme a teoria, a simbiose se torna afetiva, por volta do terceiro mês de vida, revelando que a interação do orgânico com o meio social promove o desenvolvimento psicológico infantil. "Não há diferença entre o eu e o outro. A conquista da individualidade vai acontecer num longo processo de interações, de troca entre o eu e o grupo e meio a que pertence." (GULASSA, 2004, p. 104).

Além dos reflexos e automatismos disponibilizados pela maturação biológica, o bebê utilizará os gestos espontâneos carregados de intencionalidade, propiciados pela dimensão motora que atua como tradutora da vida psíquica da criança, uma vez que "[...] sobre a base fornecida pelo ato motor, impregnada das motivações pela afetividade, se dão o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais." (PRANDINI, 2004, p. 33-34).

As ações do bebê, durante o primeiro ano de vida, possuem orientação centrípeta, ou seja, para o conhecimento de si, com o predomínio da afetividade – expressa pelas emoções. Com seu auxílio, o bebê se comunica

para satisfazer suas necessidades físicas, seus desejos e vontades afetivos e seus estados humorais de bem-estar e mal-estar.

Dessa forma, no primeiro ano de vida do bebê, predominam a afetividade e a motricidade, enquanto, no estágio posterior, sensório-motor e projetivo, prevalecem a motricidade e a cognição, pela aquisição da marcha, da fala e da representação mental.

Segundo Wallon (1995, p. 172), "[...] o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas por meio de expressão, suporte indispensável do pensamento, o faz participar das mesmas condições que ele próprio."

De um a três anos, a criança alterna seus interesses de ser humano para os objetos do conhecimento, preponderando a cognição. A exploração do meio físico e dos objetos, aliada às interações da linguagem verbal e da representação mental, ampliará as formas de a criança relacionar-se com o meio.

Pela capacidade motora de locomoção – marcha –, a criança torna-se capaz de explorar o mundo físico de modo autônomo. Passa também a interagir com o auxílio da linguagem verbal, delineando sua capacidade projetiva de representar o pensamento por meio dos movimentos, já que "[...] a criança se exprime tanto por gestos como por palavras [...]" (WALLON, 1979, p. 78).

Além da marcha, as brincadeiras e a imitação compõem o repertório da criança para a elaboração da consciência de si. É brincando e imitando as crianças e adultos do seu círculo de convivência que percebe sua individualidade e delimita seu eu corporal.

A imitação amplia as formas de relacionamento da criança com o meio físico e humano, ensejando a representação de situações vividas ou imaginadas. Embora o período sensório-motor e projetivo se vincule a uma maior atenção da criança para a manipulação e conhecimento dos objetos, " [...] a natureza das relações estabelecidas com as pessoas continua do tipo imitação e fusão afetivas. Para superar esse tipo de relação, a criança precisa

atribuir a si mesma um papel nas situações lúdicas, representando ora o papel ativo, ora o papel passivo." (DÉR, 2004, p. 67).

Ao experimentar os dois polos de uma mesma situação, a criança participa de um jogo de alternância que se dá pela vivência de dois papeis, em uma determinada situação, o que promove a evolução psicológica e a consolidação da consciência de si. É pela motricidade e afetividade que se dá o aprimoramento da cognição.

À medida que o desenvolvimento e refinamento das formas de expressões do pensamento acontecem com o auxílio da orientação centrífuga – conhecimento do mundo –, emerge na criança a necessidade de delimitar-se e demonstrar seus desejos e suas vontades, com a formação de sua personalidade.

Nesse momento, inicia-se o personalismo, o qual compreende o período indicativo de três a seis anos, marcado pela construção da consciência possibilitada pelas interações de cunho afetivo. "Tem grande importância para a formação do caráter e apresenta a mesma orientação que o estágio emocional, no sentido de que a criança volta-se para a construção de si." (ALMEIDA, 2008, p. 72).

Com orientação para o conhecimento de si, a busca pela autonomia e constituição da personalidade, a criança toma consciência de sua individualidade, para demonstrar seus interesses e vontades, passando a utilizar-se dos seguintes mecanismos: oposição ao outro, para afirmação do eu; sedução, com o intuito de obter aprovação, e a estratégia imitativa, que revela o apego ao outro.

A oposição é fundamental e dinamogênica, para a formação da personalidade. É pela oposição que a criança busca assegurar a sua identidade e diferenciação dos demais. Segundo Gulassa (2004, p. 96), "[...] a relação eu-outro vivida cotidianamente é uma relação ao mesmo tempo de acolhimento e de oposição, que no processo de desenvolvimento é incorporada e internalizada, sendo constitutiva do mundo psíquico."

O estágio personalista constitui-se em uma etapa importante da vida afetiva da criança, na qual a criança toma consciência do seu eu e se difere dos demais, buscando assegurar a prevalência dos seus desejos e vontades. Nessa fase, o predomínio da dimensão afetiva manifesta-se principalmente no apego às relações humanas.

Nos três primeiros anos de vida, conforme Wallon (1941), as atividades de ato e efeito e as atividades lúdicas são as que mais auxiliam no desenvolvimento psicológico infantil, ocorrendo nas etapas de desenvolvimento denominadas impulsivo emocional, sensório-motor e projetivo e personalismo.

As emoções manifestadas pelo conjunto motor demonstram a intencionalidade da criança, uma vez que o meio humano permitiu o estabelecimento de causa e efeito, diante dos estados emocionais.

Na teoria walloniana, o ato caracteriza-se como uma manifestação funcional espontânea, sem motivação psíquica. Está relacionado às sensações de bem-estar ou sofrimento que sua repetição provoca.

Para unir o ato ao efeito, é necessária a mediação de uma manifestação afetiva. “O efeito favorável ocasiona a repetição do gesto útil; e o mau êxito, a supressão do gesto prejudicial.” (WALLON, 1941, p. 53).

A atividade com que o bebê mais se ocupa se refere aos gestos. A excitação motora, a qual possibilita a realização dos atos e a assimilação de seus efeitos, propicia a vivência de situações diferenciadas e constitui a base de várias aprendizagens. “O efeito não é exterior ao ato; é, em qualquer momento e simultaneamente, seu resultado, seu regulador.” (WALLON, 1941, p. 58).

A atividade lúdica é, para Wallon (1941), própria da criança que se ocupa com afinco na sua realização. Com prevalência da espontaneidade, o seu uso com fim educativo a descaracteriza. “Logo que uma atividade se torna utilitária, que se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e as características de atividade lúdica [...]” (WALLON, 1941, p. 62).

Pode ser atividade lúdica funcional, de ficção, de aquisição e de construção. As atividades lúdicas funcionais são movimentos simples, com

domínio da lei do efeito, por exemplo, esticar e encolher braços e pernas, reproduzir sons e explorar os objetos. As de ficção revelam a brincadeira de faz-de-conta, como assumir outros papéis, transformar uma garrafa em um carrinho, exigindo a capacidade de interpretação.

Nas atividades lúdicas de aquisição, as imagens, a literatura, a música, os objetos, os animais atraem totalmente a criança, que busca perceber e compreender tudo e todos ao seu entorno. Com as atividades de construção, a criança seleciona, combina, organiza, transforma e cria situações e objetos.

Conforme a teoria walloniana, cada fase do desenvolvimento infantil é monopolizada por um tipo de atividade, que a mesma realiza com exaustão, tentando identificar todos os seus efeitos. Nesse sentido, as atividades promovem o aprimoramento das funções sensório-motoras, intelectuais, verbais, afetivas, de sociabilidade, entre outras.

Dessa maneira, as atividades lúdicas podem ser caracterizadas como um dos eixos estruturadores das atividades pedagógicas da Educação Infantil – creche, aliadas às interações para a formação de uma criança integral, como propõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

As interações estabelecidas pelas expressões da afetividade tornam-se responsáveis pelas ações das crianças com seus coetâneos, com os professores e com o meio físico e os objetos com os quais estabelecem trocas. Para o pleno desenvolvimento infantil, a interação em meios diferenciados e com menores cargas afetivas é benéfica, visto que promove a ampliação do círculo de experiências infantis.

Nadel-Brulfert (1986) assinala que o meio humano é, ao mesmo tempo, meio ambiente e meio de ação, sendo o responsável por mediar as relações entre a criança e o mundo físico. É na escola que a criança começa a fazer parte de diferentes grupos interacionais.

> Para Wallon, o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao

> mesmo tempo, é igual e diferente delas. (WEREBE, 1986, p. 25).

Devido à sua relevância na formação da personalidade infantil, o trabalho com grupos de crianças precisa ser planejado, de modo a estimular a solidariedade em detrimento da competitividade, o respeito, ao invés da discriminação, uma vez que a consciência individual tem como ponto de partida a convivência em grupos.

Na escola, o grupo pode ser organizado pelos professores, os quais conhecem a infância e consideram as aptidões de cada criança, no planejamento e proposição de atividades, podendo interagir de modo positivo na organização escolar, pois têm ciência de que o meio não pode ser o mesmo para todas as idades e que a criança não é mera redução do adulto.

Bastos (2010) compreende o professor de bebê como intérprete das expressões afetivas. Segundo ela, primeiramente o professor precisa interpretar as emoções, para compartilhar seus significados com os demais envolvidos no processo educativo:

> Se o educador exercita esta interpretação, nomeia e dá sentido às ações e expressões inicialmente impulsivas, ele passa a ter um papel primordial na evolução psíquica e na entrada desta criança no circuito de trocas de significados e da cultura propriamente dita. (BASTOS, 2010, p. 52).

A prática educativa precisa ser planejada de modo a favorecer a autonomia, a explorar os objetos pelas suas características físicas e funções, a ampliar o repertório gestual e verbal, a promover as interações com os demais, a fim de trabalhar a espera e a solidariedade, respeitar as manifestações emocionais e auxiliar na resolução dos conflitos.

Dessa maneira, os estudos das obras wallonianas permitiu identificar que, no processo educativo, a emoção desempenha o papel de agente mediador da ação pedagógica, da observação e da melhor forma de conhecer a criança, de sorte a identificar as diferenças e as explicações plausíveis. Ademais, propicia reconhecer o professor como o responsável por promover uma educação do indivíduo integral, conhecendo o desenvolvimento infantil, suas manifestações afetivas e as atividades significativas para cada etapa da sua constituição.

Logo, o professor é o mediador, o parceiro experiente que, intencionalmente, planeja e dá condições para que as ações educativas sejam desenvolvidas pelas crianças. Também auxilia no processo de resolução de conflitos, utilizando-se do diálogo, da identificação das motivações geradoras do conflito e apresentando meios de exteriorizar e representar os estados emocionais sentidos e vividos.

Portanto, buscando identificar as compreensões das professoras em relação à afetividade e suas manifestações, a fim de instrumentalizá-las com leituras e propostas de práticas com base nos estudos da teoria de Henri Wallon, apresento o próximo capítulo, composto pelo percurso metodológico vivido para a constituição desta pesquisa.

Seção 3: Percursos Metodológicos

Esta seção busca elucidar as etapas percorridas para a constituição da pesquisa. Explicita a opção metodológica e os instrumentos selecionados para recolha de dados, assim como os objetivos da pesquisa e os caminhos escolhidos para sua realização de maneira a retratar as etapas do processo investigativo.

3.1 – Caracterização da pesquisa

Elegendo como objetivo geral realizar um curso de formação continuada[7] em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos, de sorte a construir, de modo colaborativo, com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP, saberes e práticas qualitativos para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena (04 meses a 3 anos e 11 meses), optei pela metodologia qualitativa, na modalidade pesquisa-ação-colaborativa.

A pesquisa-ação-colaborativa, como prática social foi definida, devido às suas potencialidades quanto à produção de conhecimento e formação, proporciona a interação entre as professoras de creche, a pesquisadora e os objetos do conhecimento, com o intuito de compreender e aprimorar os conhecimentos teóricos e práticos referentes ao desenvolvimento afetivo infantil e, dessa forma, estabelecer a autoformação de todos os envolvidos na pesquisa (DESGAGNÉ, 2007).

Ibiapina (2008), a partir da análise dos postulados de Carr e Kemmis (1998), elaborou um quadro das modalidades de pesquisa-ação: pesquisa-ação técnica, prática e emancipatória – na qual se encontra o aspecto colaborativo. Nessa perspectiva, as decisões são coletivas e permeadas por negociações se fundam em um movimento dialético entre a teoria e a prática,

[7] Compreende-se formação continuada "[...] como um processo dinâmico por meio do qual ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional [...]" (ALARCÃO, 1998, p. 100).

problematização das práticas educativas, por meio da reflexividade[8], e predominância da coprodução e colaboração, promovendo a formação contínua.

Desgagné (2007) aponta a tripla função da pesquisa colaborativa: coconstrução de um objeto do conhecimento entre pesquisador e professores, associação das atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, mediação e produção do conhecimento pela comunidade acadêmica e as instituições escolares.

> [...] a pesquisa colaborativa nos parece mais próxima, em sua origem, de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma co-construção de "sentidos", todavia, sem a pretensão de transformar os docentes em pesquisadores e sem, tampouco, fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de sua emancipação. A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma "tomada de poder" compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes. (DESGAGNÉ, 2007, p. 28).

A opção pela pesquisa colaborativa permite a identificação, discussão e reflexão do trabalho educativo, pelo próprio professor, possibilitando caracterizar suas práticas, dilemas, anseios e problemas (FRANCO, 2005; IBIAPINA, 2008; PIMENTA, 2005).

Ferreira (2007, p. 25) destaca que a pesquisa colaborativa possui duplo objetivo – pesquisa e formação – e que também favorece o reconhecimento das competências dos envolvidos no processo investigatório. E prossegue, na mesma passagem: "O aprendizado da pesquisa, independente dos seus resultados práticos, é a própria convivência da pesquisa como integração entre teoria e prática, ambas educativas e benéficas no sentido do desenvolvimento afetivo, teórico e profissional."

Zeichner (1998) assevera que a pesquisa colaborativa pode superar a lacuna entre a universidade e as instituições escolares, já que concebe o

[8] "A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento, à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também a próprias intenções e o próprio processo de conhecer." (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 29).

professor como conhecedor dos dilemas, facilidades e dificuldades vivenciados em suas práticas educativas.

Gatti (2005) enfatiza que o trabalho do pesquisador necessita de diálogo e colaboração com os subsídios teóricos e/ou sujeitos das pesquisas e que a intercomunicação entre os pesquisadores universitários e os professores é o que facilita a realização de pesquisas cientificas e, dessa forma, a produção de conhecimentos.

> Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias e inferências. Para os menos experientes, ou iniciantes, é fundamental para sua formação, pois não se aprende a pesquisar, não se desenvolvem habilidades de investigador apenas lendo manuais. Essa aprendizagem processa-se por interlocuções, interfaces, participações fecundas em grupos de trabalho, em redes que se criam, na vivência e convivência. (GATTI, 2005, p. 124).

A pesquisa colaborativa possibilita a interação entre pares que possuem diferentes níveis de saberes e competências, facilitando as trocas na realização da investigação, promovendo uma ação formativa que implementa o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos nesse processo.

Assim, contribui para formar e formar-se, apresentando as contribuições teóricas e práticas da teoria walloniana e promovendo reflexões orais e escritas das professoras inseridas no processo formativo,

> [...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. (IBIAPINA, 2008, p. 114).

3.2 – Objetivos

Objetivo geral

- Realizar um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos para construir de modo colaborativo com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP, saberes e práticas qualitativos para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena (04 meses a 3 anos e 11 meses).

Objetivos específicos

- Investigar as concepções de afetividade e função do profissional de Educação Infantil das professoras de creche do município de Pirapozinho/SP;

- Constatar quais saberes e práticas as professoras de creche mobilizam, para lidar com as expressões emocionais que compõem a dimensão afetiva;

- Apresentar, refletir e dialogar sobre a função da professora de creche, com ênfase no desenvolvimento dos saberes sobre a afetividade e suas manifestações no desenvolvimento infantil, a partir dos subsídios teóricos de Henri Wallon;

- Produzir conhecimento sobre as manifestações afetivas e aprimorar a formação profissional das professoras de creche.

3.3 – Etapas da investigação

Para alcançar os objetivos propostos, foram elencados alguns instrumentos metodológicos: instrumentalização teórica, grupo de discussão, narrativas orais e escritas e diários de aula. A escolha de dispositivos metodológicos inerentes à metodologia qualitativa, na modalidade de investigação-ação-colaborativa, intencionou tornar públicos os sentidos, significados e interpretações que os professores produzem, quando dialogam, escrevem e refletem sobre suas práticas educativas (SUÁREZ, 2016).

Para elaboração da proposta de formação, foi aplicado um questionário às professoras de creche da cidade de Pirapozinho/SP, que permitiu a estruturação do curso de formação continuada em serviço.

O questionário buscou identificar o perfil das professoras, pela idade, formação e tempo de docência. A trajetória profissional – identidade e função do professor de creche – foi explicitada pelo tempo de serviço na Educação Infantil e a faixa etária na qual mais trabalhou, escolha de quem trabalha com cada grupo, motivação pela escolha, função da professora de crianças pequenas e as dificuldades e facilidades no trabalho com as crianças.

Para compreender as contribuições da formação inicial no trabalho educativo realizado junto às crianças, fiz as seguintes questões: “A sua formação inicial contribui para o seu trabalho com a criança pequena? Como? Quais os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos na sua formação inicial subsidiam sua prática educativa de cuidar e educar a criança? A sua formação inicial contemplou estudos sobre a afetividade? Na sua formação inicial, quais os conteúdos priorizados sobre o desenvolvimento infantil?”

O item que tratava da afetividade foi composto pelos seguintes questionamentos: “O que você compreende por afetividade? Exemplifique. Considera que as manifestações afetivas estão presentes ou não, em sua relação com a criança? Dê um exemplo. O que você considera importante, no seu relacionamento com as crianças? Exemplifique. Como você age diante dos estados emocionais vivenciados pela criança? (choro, raiva, alegria)? Exemplifique. Existem situações vivenciadas, na rotina, em que você identifica predominância da afetividade? Quais? Para você, afetividade e cognição são distintas ou não? Por quê? Complete: Para você, a criança é... Eu sou afetiva quando...”

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário define-se “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Para alcançar o objetivo proposto, foram elencados outros instrumentos metodológicos: instrumentalização teórica, grupo de discussão, narrativas orais e escritas e diários de aula. A escolha de dispositivos metodológicos inerentes

à metodologia qualitativa, na modalidade de investigação-ação-colaboração, almejou tornar públicos os sentidos, significados e interpretações que os professores produzem, quando dialogam, escrevem e refletem sobre suas práticas educativas (SUÁREZ, 2016).

Ainda de acordo com o autor, a partir do estabelecimento de relações horizontais de interação e de colaboração entre pesquisador e professoras, torna-se possível identificar as compreensões que os profissionais elaboram, com respeito às práticas educativas, pois o propósito é gerar leituras dinâmicas e produtivas sobre as práticas educativas, fundamentadas na elaboração individual e coletiva de relatos pedagógicos e estabelecimento de um grupo de atenção mútua, a fim de resgatar a relação entre teoria e prática.

A proposta de formação continuada em serviço foi estruturada em três temáticas: Cuidar e educar; Profissionalidade; e Desenvolvimento afetivo infantil: nos documentos, na teoria e nas práticas, fundamentada em uma epistemologia dialética; base do desenvolvimento da teoria de Henri Wallon, calcada nas reflexões das práticas (SCHÖN, 1983).

A formação continuada aconteceu quinzenalmente, durante os meses de agosto a dezembro de 2015, em 8 encontros com duração média de 120 minutos, com 14 participantes – 12 professoras e 02 vice-diretoras, subsidiado pelo dispositivo metodológico – grupo de discussão.

O grupo de discussão busca a obtenção dos dados que possibilitem a análise do contexto e das representações coletivas. As discussões têm por objetivo promover a narração e a reflexão dos fatos pelos envolvidos (WELLER, 2013).

Os dados coletados no grupo de discussão são organizados em temáticas, as quais são identificadas após a confecção de um relatório, logo após a realização do grupo. A organização temática auxilia na transcrição e seleção dos dados, podendo-se reuni-los a partir de três interpretações: formulada, refletida e comparativa.

Na interpretação formulada, “[...] o pesquisador descreve o que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que

também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado.” (WELLER, 2013, p. 81).

Já na interpretação refletida, o pesquisador analisa o conteúdo e o quadro de referência, com base na reconstrução formal dos textos e na identificação de como os participantes se relacionam, dedicando-se à organização do discurso e análise das interações.

A interpretação comparativa habitualmente é feita com mais de um grupo e tem por intuito cotejar a apropriação dos professores dos materiais mediadores disponibilizados.

Após organizados, os dados foram analisados com base na perspectiva da interpretação refletida, buscando evidenciar as relações entre objeto e prática de formação, numa perspectiva colaborativa, e apreender as temáticas enfocadas, fundamentada em contextualizações, em detrimento das generalizações.

A análise e a coleta dos dados, com instrumentos representativos da (auto)biografia, permitiu identificar a subjetividade do sujeito que narra, uma vez que a narrativa contempla a diversidade de tempos. Na pesquisa, as professoras tornaram-se protagonistas da própria prática e puderam desenvolver e construir conhecimentos, a partir da mediação da pesquisadora.

> Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspetos de sua história: pessoal, profissional e organizacional. (SOUZA, 2006, p. 69).

De acordo com Nóvoa (2003), as práticas educativas podem ser produzidas pela reflexão das experiências pessoais entre os pares, sendo a escola o lugar propício para formação e autoformação, concebendo-se *auto*-como identidade consciente de si mesmo e na perspectiva de reflexividade.

Outro dispositivo metodológico, as narrativas orais e escritas, auxiliou a ciência e a compreensão das concepções, reflexões e formulações das

professoras coconstrutoras da pesquisa e o uso dos diários, de sorte a promover o acesso aos saberes e aos dilemas das profissionais que atuam na creche.

Para Zabalza (2004), ao narrar, o professor reconstrói sua atividade profissional e as justificativas para o seu posicionamento, nas situações narradas, o que gera a aprendizagem, tomada de consciência e reflexão por sua narração.

Josso (2002) compreende como biografia educativa a estratégia autobiográfica que favorece a reflexão sobre as posturas adotadas no passado, a fim de repensar a construção das práticas pedagógicas presentes e/ou futuras. Os diários de aula e a escrita de si consistem em um dispositivo de formação.

Conforme Reis (2008, p. 2), "[...] o termo *narrativa* diz respeito geralmente à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história." Enfatiza o autor:

> [...] muitos especialistas e investigadores na área da educação utilizam uma definição mais abrangente de narrativa que não se limita a uma característica estrutural dos textos. Para eles, a narrativa é inerente à acção humana e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos social e educativo. Desta forma, atribuem grande valor ao contexto em que se conta a narrativa, às razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina (CONNELLY e CLANDININ, 1988; ELBAZ, 1983, 1991). Para Clandinin e Connelly (1991), os termos narrativa e história qualificam um fenômeno básico da vida e da educação. Embora apresentem estes termos como sinônimos, explicitam contextos específicos para a sua utilização. Assim, propõem a utilização: a) do termo história quando os textos se referem a situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos; b) do termo narrativa quando se referem à investigação ou à metodologia de investigação. (REIS, 2008, p. 2).

Ainda segundo o autor, narrar ou relatar possibilita aos professores: tomada de consciência do que se sabe e se precisa aprender; reflexão e questionamento das suas competências e ações; estabelecimento de compromissos; definição de metas e desejo de mudança.

Para Reis (2012), o processo de elaboração, leitura, análise de discussão das narrativas impacta contextos de formação inicial e continuada e

implementa, além do desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional dos professores. Ainda conforme o autor, ao registrar um acontecimento, os professores podem ser estimulados a mudar suas formas de pensar e sentir, são motivados a rever suas práticas e examinam suas práticas com mais criticidade, com base na reflexão.

As narrativas possibilitam compreender os processos de formação dos profissionais da educação, já que "[...] a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores." (JOSSO, 2006, p. 27).

Pode-se afirmar que a escolha das narrativas como instrumento metodológico colaborou para que as professoras transformassem suas práticas educativas em objeto de reflexão, de sorte a redimensioná-las, aprimorá-las ou transformá-las, quando necessário, tornando-se participantes ativas do seu processo de formação – "[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor." (GOODSON, 2008, p. 30).

O uso das narrativas, como instrumento metodológico na formação das professoras de creche, buscou provocar nas profissionais o questionamento das suas competências e ações, o desejo de mudanças em suas práticas, quando necessário, a tomada de consciência sobre as lacunas de sua formação e o estabelecimento de metas e ações, no que diz respeito à sua formação profissional.

Galvão (2005) e Abrahão (2008) apresentam três dimensões das narrativas. Galvão (2005) ressalta que as narrativas possuem o caráter de investigação, formação e reflexão pedagógica. De acordo com Abrahão (2008, p. 154), as narrativas constituem um fenômeno (ato de narrar); um método (processo de investigação); e um "[...] processo de ressignificação do vivido, portanto, autoeducativo e transformador do sujeito que narra [...]"

Para Preskill e Jacobvitz (2001), as narrativas utilizadas nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, estimulam os professores a reconsiderar suas perspectivas educativas. Arrolam as características que as narrativas podem acumular, na formação de professores, tais como: narrativa

crítica social, de aprendizagem, de práticas reflexivas, de trajetórias, de esperança e de liberdade.

Segundo Reis (2012), as narrativas oportunizam aos professores a reflexão dos processos de aprendizagem, a compreensão dos impactos das experiências educativas, a problematização das dificuldades enfrentadas no exercício da função docente e a busca por estratégias para solucioná-las, de maneira a favorecer o uso de práticas colaborativas.

As narrativas, nesta investigação, compreenderam as falas e as escritas dos sujeitos da pesquisa e foram produzidas com o objetivo de compartilhamento de saberes, dilemas e conhecimentos produzidos nos grupos de discussão. As narrativas orais foram gravadas e as narrativas escritas, registradas em diários.

Conforme Zabalza (2004), o diário não precisa ser diário, mas necessita ter uma periodicidade, enquanto o conteúdo das narrações dos professores pode ser definido pelo autor do documento ou direcionado. As narrativas contidas nos diários permitem o acesso aos saberes e aos dilemas dos profissionais e podem ser empregadas como uma possibilidade de desenvolvimento profissional.

Zabalza (2004, p. 23), referenciando Pérez Gómez (1998), pontua que o emprego de diários pode promover nos profissionais da educação uma "[...] 'competência epistemológica' que utiliza, de maneira sistemática, procedimentos de indagação, que é capaz de manejar os resultados das pesquisas aplicáveis a sua atividade e de se tornar ele mesmo pesquisador da sua prática." Assim, segundo o autor, os diários são "[...] o espaço narrativo de pensamento dos professores." (ZABALZA, 2004, p. 91).

Os diários também são descritos por Zeichner (1981) como um tipo de documento que ajuda na conscientização e problematização dos escritores, em relação a aspectos atinentes ao desempenho profissional.

Porlán e Martín (1996, p. 19-20) apresentam o diário como "[...] um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do parceiro sobre o seu processo de evolução e sobre os seus modelos de referência."

De acordo com Zabalza (1994, p. 19), o uso do diário como instrumento de construção de dados constitui-se em "[...] uma tarefa de trabalho conjunto com os professores implicados na investigação e dirigida explicitamente ao desenvolvimento pessoal: postulados de negociação e de complementação de perspectivas."

Portanto, o diário configura-se como recurso investigativo e formativo que auxilia o professor a narrar e refletir sobre sua prática. Freire (1972) propõe que, para registrar no diário, o professor pode orientar-se por três questões: "O que fiz? Como fiz? Por que fiz?" Para o autor, o fato de o professor precisar relembrar para registrar no diário promove a ressignificação de suas práticas e sua adequação e modificação, quando coopera na identificação dos dilemas que precisam ser superados.

Zabalza (2004) ressalta que, para além da identificação dos dilemas profissionais, os diários constituem um recurso pedagógico composto por aspectos cognitivos e emocionais, nos quais são expressos os pensamentos do professor, a partir de sua versão em relação às suas práticas.

O autor salienta quatro dimensões que revelam a potencialidade do uso do diário: "[...] o fato de que se trata de um recurso que requer escrever; o fato de que se trata de um recurso que implica refletir; o fato de que se integre nele o expressivo e o referencial; o caráter puramente histórico e longitudinal da narração." (ZABALZA, 2004, p. 42).

Dessa maneira, ao narrar, o professor reconstrói sua atividade profissional e as justificativas para o seu posicionamento, nas situações narradas, o que gera a aprendizagem, tomada de consciência e reflexão por sua narração.

Por conseguinte, compreende-se o diário como uma narrativa composta por possibilidades e deficiências, e se procura, nesse processo de investigação, atingir o que Zabalza (2004) considera como nível elevado de análise dos diários, ou seja, a identificação dos dilemas profissionais vivenciados pelas participantes da pesquisa e a capacidade formativa atingida pelo grupo colaborativo.

Segundo Delory-Momberger (2012), a dimensão narrativa na perspectiva (auto)biográfica mantém relação direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana, tendo o relato uma pluralidade de funções – descrever, explicar, argumentar e avaliar. O ato de relatar produz efeitos sobre aquilo que se relata e pode originar propostas de formação para mudança e desenvolvimento dos sujeitos. De acordo com Pineau (1996), o relato é objeto de linguagem e de autocriação, um instrumento de exploração formadora.

Domingos (2016) compreende o relato de experiência como narrativa, assinalando que, a partir dele, indagamos o vivido, de sorte a iluminar e perceber com amplitude os caminhos que podemos trilhar, no processo de formação.

Dessa maneira, com as interpretações e análises do grupo de discussão, das narrativas orais e escritas e dos diários de aula produzidos pelas professoras, pretendo apresentar, compreender e propor os saberes específicos necessários para o trabalho docente em relação à afetividade.

Assim, a pesquisa na modalidade ação-colaborativa visa a conciliar a construção de conhecimentos e formação pessoal e profissional das professoras da creche, não buscando preencher a falta dos saberes sobre afetividade no desenvolvimento infantil na formação das professoras, pois "[...] a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200), porém, tornando-as protagonistas na construção da profissionalidade.

3.4 – Universo da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas Escolas Municipais de Educação Infantil – E.M.E.I. – da cidade de Pirapozinho/SP, que atendem crianças de quatros meses a três anos e onze meses de idade, e contou com a participação de doze professoras, duas vice-diretoras, além da pesquisadora.

O critério para definição do lócus e sujeitos da pesquisa pautou-se em três aspectos: contribuir com o município que promoveu minha formação desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e no qual atuei como professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil; aceitação do convite feito pela aluna pesquisadora à Dirigente Municipal de Educação para visitar as unidades de creche do município para apresentação da pesquisa e solicitação da participação voluntária das professoras no preenchimento de um questionário; e a manifestação de interesse das professoras das duas unidades em participar do curso de formação continuada em serviço sobre a temática afetividade, a partir dos pressupostos wallonianos, após a devolutiva e socialização dos dados coletados pela análise dos questionários.

O grupo de discussão aconteceu nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – H.T.P.C., quinzenalmente, durante os meses de agosto a dezembro de 2015, sendo um encontro em cada unidade onde as professoras e vice-diretoras desempenham suas funções, mediante ciência e aceitação, dos envolvidos no processo de investigação, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido fornecido pela pesquisadora, após aprovação pelo Comitê de Ética da FCT/UNESP.

3.5 - Caracterização das professoras de Pirapozinho/SP: perfil e concepções

Neste item, apresento o perfil das profissionais que atuam em creche na cidade de Pirapozinho/SP, assim como suas concepções referentes à afetividade na formação e na prática educativa, regularidades e análise dos dados oriundos dos 51 instrumentos respondidos pelas professoras de creche, as quais proporcionaram a elaboração de quatro categorias temáticas: função da professora da creche, afetividade na formação inicial, concepção de afetividade e reação diante dos estados emocionais da criança.

As professoras[9] de creche da cidade de Pirapozinho/SP, em sua maioria – 34, das 51 que responderam ao questionário tem entre 31 a 50 anos de

[9] A terminologia *professora* é utilizada com respaldo na LDB nº 9.394/96 e está no feminino, por ser expressiva a porcentagem de mulheres, nesse segmento educacional (GATTI, 1997).

idade. No que diz respeito a formação 89% possuem graduação em Pedagogia, 8% estão cursando e 3% possui magistério e licenciatura em outra área. Sobre o exercício da função docente na Educação Infantil, trinta professoras têm entre 1 a 10 anos de experiência, com predomínio no primeiro nível da educação básica – creche, com 43 no total.

Em relação à função do professor de Educação Infantil – creche, no questionamento: qual a sua função como professora de crianças pequenas?; pode-se constatar que as professoras em sua maioria (30 professoras que responderam ao questionário) apontam como sua função o cuidar e o educar. Uma das justificativas para essa predominância de respostas pode estar atrelada às legislações de âmbito nacional que subsidiam a primeira etapa da Educação Básica.

No *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) de 1998, o cuidar e o educar entram como função da Educação Infantil. O cuidar é compreendido como um ato em relação ao outro e a si mesmo, constituído por duas dimensões – afetiva e relacional. Por sua vez, o educar compreende, para além dos momentos de cuidado, os de brincar e aprender de forma integrada. E a função do professor, intitulado polivalente, é "[...] trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento." (BRASIL, 1998, p. 41).

O parecer que institui as DCNEI/2009 propõe os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores das práticas desenvolvidas junto às crianças, para o cumprimento da função de cuidar/educar. Atribui ao cuidado um caráter ético que preza pela satisfação das necessidades infantis assegurando o direito à vida e à proteção integral. "Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto." (BRASIL, 2009, p. 10).

Ainda consta no parecer, que o cuidar e educar indissociável revela-se desde a exploração do ambiente até a apropriação das culturas e respeito as diversas formas de agir. O que "[...] requer do professor ter sensibilidade e

delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009, p. 10).

A relação intrínseca entre cuidar e educar possibilita à criança a vivência de situações de aprendizagem que garantam a ação, expressão e interação com os envolvidos no processo educativo e com os objetos da cultura, com o intuito de assegurar a formação do indivíduo integral – afetividade, cognição e motricidade – o qual é constituído por uma identidade e autonomia.

Sobre a afetividade na formação inicial, houve o seguinte questionamento: “A sua formação inicial contemplou estudos sobre a afetividade?” Examinando as respostas, constatou-se que 57% das professoras tiveram a afetividade como conteúdo de ensino, enquanto 43% relataram que a dimensão afetiva não foi contemplada na graduação.

Para além de averiguar se a afetividade foi temática de aprofundamento na formação inicial, busquei identificar as compreensões das professoras sobre a terminologia.

Na definição de afetividade, as professoras pontuaram com maior ocorrência as seguintes palavras: “carinho” (26), “amor” (17), “atenção” (9), “cuidado”, “acolhimento”, “afeto” e “limites” (7), “trocas” (5), “abraço”, “beijo”, “olhar” (5) e “emoção” (4).

A maior incidência dos termos “carinho”, “amor” e “atenção”, para caracterizar a afetividade, revela uma compreensão do aspecto epidérmico que a compõe, ou seja, a relação de contato, pois o carinho e a atenção estão associados ao abraçar, pegar no colo e beijar.

Nota-se um entendimento da dimensão afetiva apenas ligada à relação eu-outro, possibilitada pelo contato físico e revelada no acolhimento e trocas afetivas, embora outra ocorrência revele a percepção das professoras sobre as emoções (4) das crianças, como constitutivo do aspecto afetivo:

> *Afetividade: bem-estar, cuidar, emoção, carinho etc.* (Professora 7).
>
> *É o bem-estar, cuidar, emoção, acolhida, carinho etc.* (Professora 9).

> *É garantir o bem-estar e cuidar das emoções das crianças.* (Professora 10).
>
> *Afetividade está no contato, no toque, no olhar, no tom de voz, na emoção, no diálogo, nas regras de convivência, respeitando a individualidade.* (Professora 11) .

Para Wallon (1995), o desenvolvimento afetivo da criança, primeiramente, necessita do contato e do contágio, para satisfação das necessidades fisiológicas e garantia da sobrevivência, de maneira que é pelas expressões gestuais que o bebê se comunica e suscita a participação e a relação com o outro.

Outra forma de compreensão da afetividade foi constada em três respostas, as quais a apresentaram como ações relativas ao papel de mãe:

> *Deixar a teoria e partir para prática. Exemplo: brincar com as crianças sem se preocupar com o pedagógico; ninar a criança, beijar, impor limites, resumindo, tratar em determinando momento a criança como nossos filhos.* (Professora 15).
>
> *É dar amor, e saber conhecer e entender a criança que as vezes está triste, e conversar, me sinto nessa hora como se fosse a mãe de cada criança.* (Professora 18).
>
> *Compreendo por afetividade o amor que você pode e deve dedicar a todas as crianças sem exceção ou discriminar, tentar substituir a mãe dando lhe carinho e muito amor enquanto estão na sua responsabilidade.* (Professora 37).

O agir afetivamente não pode ser compreendido como uma peculiaridade da mulher e, portanto, característico de maternagem. A afetividade se constitui como uma das habilidades que as profissionais de Educação Infantil precisam utilizar, para a elaboração das propostas pedagógicas, no planejamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar.

As manifestações afetivas ensejam o estabelecimento de interações entre a criança e os adultos; pelo seu caráter de mobilizar a atenção do outro, tornam possível a instauração de vínculos.

A convivência entre os envolvidos no processo educativo demonstra que é inevitável não afetar e não ser afetado pelas expressões emocionais. A criança mantém interações, desde o seu nascimento, e as relações com diferentes adultos possibilitam a ampliação do seu repertório de conhecimentos, de formas de sentir, pensar e se expressar.

Portanto, o olhar para as singularidades das crianças é carregado de afetividade e permite a percepção das emoções – uma das manifestações afetivas que é aparente, nas expressões corpóreas humanas. Conforme a teoria walloniana, os estados emocionais têm constituição de origem orgânica, e suas manifestações podem utilizar a liberação (alegria, cólera) ou contenção (medo, tristeza) de energia.

É com o auxílio dos gestos e das emoções que o bebê e a criança pequena interagem e se comunicam com as pessoas do seu círculo de convivência, demonstrando seus desejos, suas necessidades, bem como seu contentamento e descontentamento, tornando imprescindível que o professor de creche conheça os estados emocionais e saiba lidar com as suas expressões.

Diante isso, apresento algumas afirmações das professoras em relação à pergunta: “Como você age diante os estados emocionais vivenciados pela criança? Exemplifique.”

> *Por se tratarem de crianças pequenas que ainda não falam, fica mais difícil, porém a atitude que eu tomo é a de demonstrar carinho, pegar no colo, dar um abraço, conversar com a criança*. (Professora 01)
>
> *No primeiro momento chegar até a criança, saber o porquê, acalentar o mesmo e depois fazer uma sondagem com a família para poder entender e buscar solucionar sem maiores traumas.* (Professora 04)
>
> *Através do diálogo, do carinho, atenção, atendendo sempre as necessidades dos alunos*. (Professora 36)
>
> *Eu fico triste porque não posso atender todos os bebês ao mesmo tempo, mas faço o possível para atender a todos nem que seja um pouquinho de carinho e muito amor*. (Professora 37)
>
> *Tento resolver tudo com diálogo, sempre tento resolver conversando e explicando o porquê das coisas.* (Professora 46)

Identifica-se que as professoras de creche, em sua maioria, são sensibilizadas pelas manifestações emocionais infantis e buscam maneiras de compreendê-las. O choro, expressão emocional que pode estar presente nos momentos de medo e raiva, contamina as profissionais, as quais tentam extingui-lo pelo acolhimento e diálogo, assim como a raiva. Já a alegria é a emoção mais estimulada nas respostas analisadas, e a estratégia em destaque para lidar com as emoções pressupõe o diálogo e a observação.

Segundo Wallon (1971), a emoção da criança influencia o comportamento do adulto e desempenha o papel de sistema de expressão das necessidades da criança. “Através das emoções o indivíduo pertence ao seu meio antes de se pertencer a si próprio” (WALLON, 1979, p. 195). É uma das maneiras de manifestação da afetividade expressa pelo riso, choro, alegria, medo e tristeza.

A alegria caracteriza-se pela agitação e aumento da motricidade, podendo ser notada seu prelúdio desde o bebê, com a movimentação das pernas e braços.

A cólera refere-se a movimentações corporais excessivas, as quais causam incômodo à criança, podendo ser centrípeta – reações da criança contra si mesma – ou projetiva – constituída de reações da criança sobre o meio físico e humano.

A tristeza é uma emoção que pressupõe a percepção do outro e implica a atividade de relação; sua manifestação acarreta compaixão por si mesmo. “O indivíduo, imerso na tristeza, de fato reconhece em si mesmo a implicação da existência dos outros.” (WALLON, 1971, p. 124).

O medo advém da ruptura do equilíbrio infantil e de excitações que perturbam suas ações. “O medo pode também traduzir o conflito entre duas atitudes inconciliáveis e o estado de incerteza ou de suspensão penosa que disso resulta.” (WALLON, 1971, p. 122).

As emoções constituem a primeira forma de linguagem não-verbal da criança e, portanto, precisam ser compreendidas como elemento do desenvolvimento psicológico infantil, o qual possui a capacidade de contaminar

o outro pela manifestação das suas satisfações e insatisfações ou pela impossibilidade de expressar as suas sensações, o que implica que o professor conheça o desenvolvimento afetivo infantil, de modo a utilizar estratégias corticalizadas, diante dos estados emocionais apresentados pelas crianças.

Em vista dos dados obtidos pelos questionários, organizei uma proposta de formação continuada em três temas – Cuidar e educar; Profissionalidade; e Desenvolvimento afetivo infantil: nos documentos, na teoria e nas práticas – de modo a compreender, a partir dos registros orais e escritos das professoras, a afetividade no desempenho das suas funções, na constituição da profissionalidade, no planejamento e proposições de práticas educativas, assim como apresentar e refletir os conceitos wallonianos quanto à dimensão afetiva e às estratégias compatíveis para lidar com as expressões emocionais das crianças e das professoras.

Seção 4 – Ser professora de creche: o lugar da afetividade

A proposta de formação continuada, alicerçada em três temáticas – Cuidar e educar; Profissionalidade; e Desenvolvimento afetivo infantil: nos documentos, na teoria e nas práticas – permitiu identificar como as 12 professoras e 2 vice-diretoras envolvidas no processo de pesquisa-ação colaborativa entendem a afetividade, no desempenho de suas funções e nas práticas educativas ofertadas para as crianças.

A formação continuada em serviço ocorreu entre os meses de agosto a dezembro de 2015, quinzenalmente, em oito encontros com duração média de 120 minutos. Os dois primeiros encontros do grupo de discussão objetivaram tratar a função da creche e das professoras de Educação Infantil – cuidar e educar – e profissionalidade, tendo como subsídio teórico para reflexão as seguintes leituras prévias: Silva e Bolsanello (2002) e Azevedo (2013).

O grupo de discussão era composto pelas professoras, vice-diretoras e a pesquisadora. Para todos os encontros, eram selecionadas leituras e questões geradoras de diálogos e aprofundamento em relação às práticas narradas pelas integrantes.

Para contextualizar, apresento integralmente o primeiro encontro de formação continuada que incide sobre o módulo 1 – Cuidar e Educar – e que teve como subsídio o artigo “No cotidiano das creches o cuidar e educar caminham juntos” (SILVA; BOLSANELLO, 2002), o qual, em poucas páginas, aborda o cuidar e educar no desenvolvimento infantil, na formação dos professores e nas práticas desenvolvidas na creche. Para esse momento, foi disponibilizada uma cópia para cada professora, com antecedência de 15 dias. O objetivo desse primeiro momento foi suscitar, nas professoras, reflexões relativas à concepção de criança, infância, e sua função como professora de creche.

Silva e Bolsanello (2002) ressaltam que a criança se desenvolve pelas trocas possibilitadas entre o sujeito e o meio, e que não são passivas nem receptoras dos acontecimentos ao seu redor, destacando que o desenvolvimento infantil ocorre de modo dinâmico e integrado.

Para as autoras, o cuidado não se desvincula da educação, e ambos promovem o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social, por meio

das interações. No que diz respeito à creche, salientam que as ações da instituição educativa não substituem as da família, considerando-as complementares.

Sobre a formação dos profissionais que atuam na creche, elas apontam a necessidade de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil integrado, de modo a promover ações educativas que contemplem e respeitem as especificidades infantis. Referenciando Oliveira e colaboradores (1992), indicam que o professor precisa desempenhar o papel de apoiador afetivo que realiza a mediação do grupo de crianças, organiza a rotina e os espaços para promoção de interações, buscando articular a segurança, a autonomia e o bem-estar infantil.

Para as autoras, "[...] a formação de profissionais para a Educação Infantil precisa se tornar reflexiva, ou seja, deve possibilitar ao educador compreender a dimensão educativa do seu trabalho e construir autonomia intelectual para refletir sobre as práticas psicopedagógicas que exerce." (SILVA; BOLSANELLO, 2002, p. 33).

Conforme CAMPOS (1999 apud SILVA; BOLSANELLO, 2002), os profissionais de creche necessitam de formação permanente, que possibilite a reflexão da prática educativa com os conhecimentos teóricos; estrutura institucional que zele pelo bem-estar psicológico do professor; interação da instituição educacional com os demais segmentos da sociedade, visando ao desenvolvimento integral infantil e à construção de um projeto educativo institucional, elaborado pelos procedimentos de pesquisa – observação, análise de documentos e práticas, avaliação e proposição de ações e metas.

São tratados também os temas referentes à rotina, estruturação física do espaço, materiais de apoio pedagógico e a função educativa dos demais funcionários da creche, alertando para não aceitarem da expressão "sempre foi assim" e a secundarização de momentos, como alimentação, higiene, sono e adaptação. Finalizam, pontuando a participação da criança, suas implicações históricas e culturais e a necessidade de respeitar a vivência da infância.

A partir das ideias centrais pontuadas por Silva e Bolsanello (2002) e com o objetivo de iniciar as professoras nessa proposta considerada "nova"

para elas, o primeiro encontro, ocorrido no dia 17 de agosto, foi estruturado por três momentos: dinâmica da bexiga; caixas de reflexão sobre as concepções de criança e função da professora de creche; e elaboração e relevância dos diários de aula.

Para realização da dinâmica, foi solicitado para que cada integrante escrevesse em um papel em branco seus desafios em relação à prática docente; feito isso, todos colocaram o papel dentro da bexiga e a inflaram. Em um ambiente aberto, foi sugerido que todos soltassem as bexigas para o alto e não as deixassem cair, até que, em determinado momento, fui retirando propositalmente integrantes daquela atividade, até o instante em que permaneceu uma professora. Foi pedido para que as professoras fizessem relações sobre a dinâmica vivenciada naquele e momento, quando o grupo detectou que, individualmente, se torna quase impossível a resolução de determinados dilemas.

Destaquei que, ao pensar na dinâmica, busquei uma alternativa de demonstração de que a prática colaborativa propicia analisar os desafios por vários ângulos, ampliando as análises e as possibilidades de solução, modificação e transformação. Sinalizei que essa colaboração pode advir do outro profissional professor, mas também pode ser constituída de conhecimentos teóricos e práticos que serão ressignificados pelos envolvidos no processo de formação.

Posteriormente, iniciamos o diálogo a partir das concepções de criança coletadas pelos questionários, para que, com o auxílio do texto-base, pudéssemos pensar sobre as implicações dessa visão, na proposição de situações de aprendizagens dirigidas às crianças.

O grupo indicou duas visões predominantes: uma que concebia a criança como ser especial, puro e inocente, e outra que a compreendia como um ser em desenvolvimento, com suas individualidades, porém, integral.

Questionei, junto às professoras, com base na primeira visão dominante sobre a criança, quais eram as funções delas diante de uma criança especial, pura e inocente? Apontando a necessidade de a profissional ter maior clareza sobre a concepção de criança, e que esta deveria extrapolar o ideário de

senso-comum, afinal, como profissional da Educação Infantil, nossa função é cuidar e educar de uma criança dotada de especificidades – físicas, cognitivas, afetivas, sociais –, das quais devemos ter conhecimento, para o planejamento de ações que promovam o desenvolvimento integral infantil, e que o fato de gostar da criança não implica característica suficiente e necessária para o trabalho como professora de creche.

A criança, ser histórico e cultural, aprende e ensina, possui especificidades e tempos diferenciados de desenvolvimento, expressa suas necessidades, mesmo sem recurso da linguagem falada, necessita de interação com o meio físico e humano e se constitui como indivíduo pleno, a partir das relações diferenciadas vivenciadas na família e no ambiente educacional, por isso, justifica-se a participação complementar da creche na educação exercida pela família. E, portanto, as professoras precisam pensar na criança real, contextualizada pela cultura que vivencia e pelas ações de que participa, a fim de que o processo educativo tenha impacto positivo sobre o desenvolvimento psicológico infantil.

A concepção de criança é que estrutura ou deveria estruturar o trabalho educativo desenvolvido na creche: não podemos negar a historicidade da infância e suas modificações, quando se realiza um trabalho com intencionalidade. Por conseguinte, precisamos delimitar a concepção de criança do grupo, tarefa essa que ficou para o próximo encontro reflexivo.

Já em relação à função das professoras de creche, o debate maior delimitou-se sobre o desempenho do papel de mãe e de outras profissionais (babá, psicóloga, médica), sinalizando a dificuldade de delimitação da função do professor de Educação Infantil – no nosso caso, especificamente da creche.

Uma das participantes, professora Rosa, expressa: *“Eu olho para a criança e penso: ‘Como a mãe dela faria, nesse momento?’ Eu penso na criança como se fosse meu filho.”*

Outra professora, Dulcineia, também concorda que o professor faz um pouco o papel de mãe. “*Na hora do cuidado, na hora do carinho, você faz o papel de mãe. Tem criança que me chama de mãe.”*

Já Zenaide expõe: "*Eu sou carinhosa com as crianças pelas quais sou responsável, realizo os cuidados físicos que elas necessitam, mas não me considero mãe; as relações de mãe filho são diferentes das minhas com as crianças do meu agrupamento.*"

Nesse momento, notei, no grupo composto de doze professoras e duas vice-diretoras, uma divisão sobre o que define a função de professora de creche. Busquei promover a reflexão de alguns aspectos: o primeiro diz respeito à figura feminina, no caso, a mãe, como a capacitada para cuidar e educar da criança, indagando a impossibilidade de homens desempenharem tal função e mulheres sem filhos, também; outro ponto que levantei foi a visão de mãe ideal apresentada, ligada à figura da mulher como mãe inata e provedora de todas as necessidades infantis. Pontuei que a função do professor precisa ter uma identidade e que esta não pode ser balizada por outras profissões ou pelo papel da mãe, porque toda profissão possui saberes específicos para o seu desempenho e, portanto, o fato de não termos clareza sobre o papel desempenhado na educação e cuidado das crianças ocasiona, mesmo que implicitamente, a desvalorização social, profissional e até mesmo salarial dos professores.

Outro ponto que merece destaque, nesse encontro reflexivo, incide sobre a fala da professora Dalila, em relação à função do professor e às práticas desenvolvidas pelas crianças: "*Eu concordo com você* [pesquisadora] *que a criança precisa brincar, interagir com as outras crianças, mas precisamos dar conta do pedagógico, porque somos cobradas, precisamos tirar foto, registrar [...]*".

Novamente, tornei a dialogar com o grupo sobre a premência de clareza sobre a função social do professor de creche, a qual extrapola o trabalho feito com as crianças e impacta as famílias e a sociedade. Também explorei o caráter relacional que compõe a função do professor, clareando que são pelas interações que o desenvolvimento infantil é promovido e, portanto, somos impactados, contaminados pelas expressões emocionais das crianças e, dessa maneira, procuramos formas para atendê-las, na busca pelo bem-estar infantil.

Na parte final, apresentei os diários de aula, o objetivo de sua utilização e suas potencialidades como instrumento de reflexão, análise, significação e transformação do trabalho educativo desenvolvido, realçando a necessidade de utilização desse recurso como periodicidade, para que constituísse, junto aos demais instrumentos metodológicos – grupo de discussões e narrativas –, um conjunto de dados que permitisse compreender os impactos que a formação em serviço promoverá, ou não, nas concepções e ações educativas.

Por consequência, durante cem minutos de sessão reflexiva, emergiram duas situações-problema para serem abordadas nas sessões posteriores: a função da professora de creche e o caráter pedagógico do trabalho docente, Haja vista o embate de algumas profissionais em diferenciar-se do papel de mãe e a não clareza em compreender que a prática pedagógica está baseada na interação e na ludicidade, dando a impressão de que esta só acontece, quando são realizadas atividades que podem ser vistas e registradas pelo uso do papel.

Em face das contextualizações apresentadas, para o segundo encontro, disponibilizei duas leituras, a fim de subsidiar nossas reflexões e que vieram ao encontro da primeira-situação problema detectada – a falta de clareza sobre a função da professora de creche, indício sinalizado nas respostas do questionário e debatido durante a sessão.

Finalizei a sessão, propondo a apropriação do diário e sua caracterização, a reflexão escrita sobre a concepção de criança e dos momentos vivenciados na rotina semanal e a leitura do texto “O professor da Educação Infantil e o dilema do cuidar-educar” (AZEVEDO, 2013).

Azevedo (2013) apresenta a necessidade da construção da profissão docente, focalizando os tipos de conhecimentos que o professor de Educação Infantil necessita ter, revelando que a visão de criança e infância marca o atendimento oferecido às crianças e a formação de professores.

Assinala que o cuidar e o educar se configuram como *slogan* da Educação Infantil, no que diz respeito ao discurso, mas que, na prática, ainda não se efetivaram, contribuindo para a indefinição da identidade dos professores. Aponta também a necessidade de desvincular a imagem do adulto

que cuida da figura feminina e materna, e da educação vinculada às práticas do Ensino Fundamental.

Nos encontros 3, 4, 5, realizados nos meses de setembro e outubro de 2015, o desenvolvimento afetivo infantil foi debatido com o auxílio de leituras de produções de alguns estudiosos da teoria walloniana (MAHONEY, 2004; PRANDINI, 2004; DÉR, 2004; ALMEIDA, 1999). As produções do próprio Wallon não foram trazidas como leitura prévia, devido à complexidade de sua obra (DANTAS, 1983). Busquei ser a interlocutora entre as professoras e as proposições feitas na teoria walloniana.

Mahoney (2004) relata a constituição da pessoa pelo desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando que a teoria de Henri Wallon se constitui como mais um olhar para compreender a criança e o seu desenvolvimento. Em relação à infância, período primordial para constituição do adulto, pontua a importância do meio social e físico e das interações como potencializadoras do desenvolvimento infantil.

Para a constituição da pessoa, o conjunto afetivo promove a aprendizagem pela motricidade – gestos e expressões; e cognição – fala e representação mental. A aprendizagem é um recurso de que a criança dispõe, para atender às exigências do meio, de modo a assegurar sua constituição como indivíduo. “Aprender é transformar-se na relação com o outro.” (MAHONEY, 2004, p. 19).

Prandini (2004) aborda a constituição da pessoa, a partir da integração funcional das dimensões motora, afetiva e cognitiva, evocando as possibilidades do orgânico e do meio – humano e físico – para o desenvolvimento da criança. Pondera que os domínios funcionais se alternam e que, em cada etapa do desenvolvimento, existe a preponderância de um em relação ao outro.

Destaca que o professor precisa reconhecer que os aspectos motores e afetivos também compõem o processo de aprendizagem e necessitam de um olhar atento. Saber lidar com a afetividade e suas expressões é imprescindível para direcionar as manifestações emocionais infantis. “É a afetividade que dá a direção às ações, que orienta as escolhas, baseada nos desejos das pessoas, nos significados e sentidos atribuídos [...]” (PRANDINI, 2004, p. 42).

Finaliza, asseverando que o professor reconhece o princípio de integração funcional, quando tem ciência de que os conteúdos cognitivos são impregnados de aspectos afetivos e motores, os quais podem colaborar ou prejudicar o processo de aprendizagem.

Dér (2004) traz à tona a dimensão afetiva, como conjunto funcional que indica os estados de bem-estar e mal-estar de cada indivíduo, assim como a capacidade de afetar e ser afetado pelas situações vivenciadas. Destaca que a afetividade é composta por elementos orgânicos, corporais, motores e plásticos expressos pelas emoções, e componentes cognitivos e representacionais presentes nos sentimentos e na paixão.

Sobre a emoção, explica que seu caráter contagioso objetiva a satisfação das necessidades da criança, pela sinalização da cólera, dor, medo e alegria, bem como o seu refinamento nas ações infantis, com o aparecimento dos jogos de alternância e da crise de oposição, sendo ambos formadores da personalidade.

Revela que, assim como a criança, a afetividade também se desenvolve, que se modifica, do toque, do olhar, do não-verbal, em representações mentais e orais. Alerta que os professores precisam conhecer a trajetória da afetividade, para que possa adequar o ensino às necessidades afetivas de cada aluno.

Almeida (1999), em seu livro *A emoção na sala de aula*, contempla, no capítulo 3, os estados emocionais contidos na teoria walloniana. Discorre que a emoção é uma forma de expressão que o indivíduo utiliza para garantir sua sobrevivência e satisfazer suas especificidades e que o seu desenvolvimento se deve ao meio humano e às relações estabelecidas entre os indivíduos. A emoção é a linguagem não verbal do bebê, que se transforma pelas interações firmadas.

A autora explica que a alegria é uma emoção relacionada ao prazer. A cólera, uma expressão de desagrado em relação a si mesmo e aos outros. E o medo exprime o desequilíbrio no labirinto ou vivência de situações que contemple o conhecido e desconhecido.

Assim, os estados emocionais pressupõem quatro características: contagiosidade, plasticidade, regressividade e labilidade – cuja ocorrência necessita de plateia. Para a diminuição ou desaparecimento da emoção, é

fundamental o uso da representação. “Não ceder às emoções significa a aquisição da capacidade de lhes opor a atividade dos sentidos e da inteligência.” (WALLON, 1971, p. 79-80).

Com o fim de tratar da afetividade, nos documentos oficiais da Educação Infantil e nas práticas educativas, o 6º e o 7º encontro do grupo de discussão foram subsidiados pelas leituras dos artigos “O que revelam os documentos oficiais de Educação Infantil sobre a dimensão afetiva” (CACHEFFO, 2012) e “A afetividade na creche: reflexões sobre as emoções” (RONCARATI, 2013).

O oitavo e último encontro contemplou a avaliação da proposta de formação em serviço, a partir de uma narrativa escrita que contemplasse estas duas questões: “Quais as contribuições que as leituras prévias e os encontros do grupo de discussão proporcionaram ao trabalho pedagógico desenvolvido junto aos bebês e crianças pequenas?” “Quais as lacunas e/ou dificuldades encontradas no decorrer do processo de formação, de modo colaborativo?”

Cabe ressaltar que os dados que compõem esta seção compreendem os relatos orais do grupo de discussão e as narrativas escritas presentes nos diários. Das 12 professoras que colaboraram com a investigação, 7 não tiveram estudos sobre a afetividade, na formação inicial em Pedagogia, enquanto 5 tiveram.

O intuito era constituir um grupo somente com as professoras que não tiveram estudos sobre a afetividade, entretanto, como o convite foi feito para participação voluntária no grupo de discussão, sua constituição compreendeu as duas realidades.

4.1 - As professoras colaboradas: breve perfil

Neste item, apresento a formação e o tempo de atuação, na Educação Infantil, das professoras colaboradas da pesquisa. Os nomes escolhidos para a identificação de cada uma delas representam as professoras que tive, durante minha vida escolar, na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A professora Silene tem 29 anos, é graduada em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu*, atua na educação há 7 anos, sendo que, destes, 3 anos na creche.

A professora Nezilda tem 38 anos, possui graduação em Pedagogia, 20 anos de atuação na área e 8 anos de docência na creche.

Lucilene possui Magistério e Pedagogia, tem 46 anos e trabalha como professora de creche há 6 anos.

Maria Helena, 31 anos, tem 3 anos de experiência na docência para Educação Infantil, sendo graduada em Pedagogia.

A professora Heloísa tem 40 anos, é pedagoga e possui experiência de 3 anos de atuação na creche.

Zenaide possui licenciatura plena em Pedagogia, 41 anos e 8 anos como professora de creche.

A professora Márcia tem 26 anos, graduação em Pedagogia e 4 anos de docência na Educação Infantil.

Dulcineia tem 45 anos, possui graduação e pós-graduação *lato sensu*; dos 15 anos de docência, 3 são como professora de creche.

A professora Dalila atua como professora há 21 anos e possui graduação em Pedagogia.

Neuza também é graduada em Pedagogia e tem doze anos de experiência na Educação Infantil.

Com 3 anos de experiência como professora de creche, Cleide tem 39 anos, formação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*.

A professora Rosa tem 46 anos, formação em Pedagogia e pós-graduação *lato sen*su, 17 anos de experiência na educação, sendo 3 como professora de creche.

Nota-se, pela breve apresentação, que todas as professoras possuem formação em nível superior. Em relação ao tempo de atuação na creche, 7 possuem menos de 5 anos de experiência, 3 professoras têm entre 6 e 8 anos de experiência, ao passo que duas delas têm mais de 10 anos de docência.

4.2 – A constituição da professora de creche: o embate cuidar e educar

Embora esta pesquisa não objetivasse reconstruir a história de vida das professoras, mas suas concepções sobre a dimensão afetiva e a forma de lidar com as emoções a partir dos contributos da teoria walloniana, a constituição de cada uma como professora de creche foi evidenciada em vários momentos,

funcionando como elemento de análise e reflexão, já que as concepções docentes têm ressonância na prática educativa, são impregnadas de aspectos afetivos e retratam uma das influências da história da creche: a professora como substituta da mãe.

De acordo com Tardif (2000, p. 13), " [...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papeis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar."

> *Então, é um papel, faz um papel de mãe, e outras horas também, você está ali no cuidado, você está no papel de mãe, na hora do carinho mesmo, te chama de mãe o tempo todo. Se você se colocar no lugar da mãe daquela criança, você já age diferente. Você percebe aquele olhar para você, e pensa: - Se fosse o meu filho?* (Relato oral da professora Rosa – grupo de discussão).
>
> *Isso que eu falei, mistura. Eu me coloco no lugar da mãe da criança.* (Relato oral da professora Dalila – grupo de discussão).
>
> *Eu acho que, quando você fala que nós não somos a mãe deles, mas se você trata seus alunos como seus filhos, dá certo. Por quê? Porque, quando você gosta de uma criança, você não faz tudo que ela quer, deixando a sua posição confortável, porque eu vejo assim, quando eu falo que eu sou uma mãezona, eu olho pros meus alunos, e vejo, se fosse o meu? Como que eu gostaria que tratasse? Aí eu vejo que têm crianças que tem problemas, problemas de déficit, que se eu levar a ferro e fogo, vai ser complicado para ele, vai ser complicado para mim. Então, eu tento lidar da melhor forma possível, tem aquelas crianças que fazem birra, e gostam de plateia. Mas eu ignoro, o desprezo não é por maldade, porque eu tenho tanto amor pelos meus alunos, como eu tenho pelos meus filhos, às vezes, é necessário o desprezo, tipo assim, você pede, pede, pede para aquela criança que te esnoba, um dia que você deixa aquela criança de lado, essa criança vai modificar essas atitudes.* (Relato oral da professora Rosa – grupo de discussão).

Nota-se, pelos relatos, que a identidade do professor de Educação Infantil, especialmente de creche, está impregnada pelas características da sua origem, ou seja, a creche como substituto do lar e a professora como substituta da mãe (GOMES, 2009), pois, mesmo com formação em nível superior, as professoras A. e T. não conseguem se desvencilhar de suas atribuições das

especificidades do papel materno, confirmando a opinião de Kramer (2011, p. 125), quando assevera:

> As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais, não os leva a perceber o poder da profissão.

Por conseguinte, as professoras que possuem mais de vinte anos no exercício do magistério revelam a dificuldade de compreender que sua função está além das características da maternagem, ressaltando que o caráter assistencialista que iniciou o trabalho na creche ainda não foi superado, embora as legislações voltadas para o primeiro nível da Educação Básica apontem outras perspectivas em relação à criança, a função da creche e do professor dessa etapa educacional.

A professora de creche precisa ter uma identidade, e esta não pode ser balizada por outras profissões ou pelo papel da mãe, porque toda profissão possui saberes específicos para o seu desempenho e, portanto, a não clareza sobre o papel desempenhado na educação e cuidado das crianças ocasiona, mesmo que implicitamente, a desvalorização social, profissional e até mesmo salarial dos professores. A função social do professor de creche extrapola o trabalho realizado com as crianças e impacta as famílias e a sociedade:

> *Ontem foi comemorado o dia do professor, e apenas dois pais de alunos nos cumprimentaram pelo nosso dia, entre 21 alunos, somente dois lembraram de nos parabenizar pelo nosso dia. É frustrante! Não somos reconhecidas, não somos valorizadas, não somos nem ao menos lembradas. Só queria registrar a decepção.* (Narrativa professora Dalila – diario de aula).

Em contrapartida, algumas professoras já possuem uma visão diferenciada quanto à sua função de professora de crianças pequenas e

buscam assegurar, em seus discursos – falado e escrito – as singularidades que caracterizam o professor de creche:

> *Eu não sou mãe, eu sou professora, eu acho que a função da mãe é completamente diferente da professora. Não podemos confundir. Cada um tem um papel na educação da criança.* (Relato oral da professora Zenaide – grupo de discussão).

> *Eu, como professora da Educação Infantil, educo e cuido visando à formação integral do aluno, que só é possível por meio afetividade estabelecida entre ele e as pessoas com as quais convivem. Esta questão, apesar de ser algo evidente aos profissionais da referida área, ainda carece ser discutida e estudada, devido haver alguns profissionais que acreditam que o professor só tem que trabalhar a parte pedagógica, enquanto o cuidar é para "as tias" e que o afeto tem que ficar em segundo plano.* (Narrativa da professora Dulcineia – diario de aula).

> *É fato que as crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de tios e tias; todos sabem disso, mas na prática, acontece outra coisa. A professora de creche não é reconhecida como professor por onde mais deveria ser, pela administração municipal. Vem lá de cima a desvalorização profissional, o não reconhecimento. Quantas e quantas vezes fui e sou chamada de "tia" perante os pais, até pela coordenadora geral. Como ser valorizada, quando profissionais superiores não te tratam como deveria ser? Enquanto não mudar a visão das pessoas que coordenam a Educação Infantil, nada pode ser mudado.* (Narrativa da professora Silene – diario de aula).

As professoras reconhecem que o exercício da docência na creche necessita de saberes que extrapolam os maternos, e que as relações estabelecidas com as crianças são diferenciadas das promovidas no ambiente familiar, pois seu círculo de convivência é maior, assim como as possibilidades de interação.

Atestam que o cuidar e o educar podem ser desempenhados sem que a professora se torne uma substituta da mãe. Nota-se, na narrativa de Dulcineia, o seu incômodo com a separação do cuidar e educar nas práticas direcionadas às crianças, salientando que algumas professoras pensam que o cuidar não compete à sua função e, portanto, também o aspecto afetivo, revelando que a afetividade está presente somente na realização dos cuidados corporais, os

quais, muitas vezes, são feitos por pessoas sem formação específica para o magistério, mas que auxiliam em sala de aula.

> A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e o educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações. Ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 70).

Conforme Silva e Pantoni (2009, p. 7), as professoras de creche precisam ser consideradas "[...] como mediadoras de relações significativas para as crianças, e também com o crescimento da consciência de que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes."

É função das professoras de creche cuidar e educar, de modo a garantir o desenvolvimento integral infantil. Mas, para cumprimento de tal função, são necessários saberes em relação ao desenvolvimento infantil, à estruturação do ambiente e das rotinas, às interações relacionais e afetivas e intencionalidade do processo educativo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), a prática pedagógica a ser desenvolvida com as crianças de creche e pré-escola precisa ser preparada a partir de dois eixos: interação e brincadeira, pois são essas formas de ação que predominam no desenvolvimento da criança dessa faixa etária.

Para a teoria walloniana, a brincadeira é atividade própria da criança. É brincando que a criança aprende. O brincar é o trabalho da criança, que brinca por prazer. A criança brinca sem intencionalidade, é o olhar do adulto que dá significado às atividades lúdicas realizadas. As brincadeiras infantis modificam-se, conforme o seu desenvolvimento:

> *Eu acho que não dá para separar o educar e cuidar do brincar. É difícil você brincar com a criança hoje, você não tem mais tempo na sala de aula, porque são muitas crianças, são muitas cobranças, que nem estava falando, a gente tem que trabalhar*

> *muito o pedagógico. Não dá tempo de você brincar, de você assistir uma criança, de você sentar lá, brincar de casinha, brincar de qualquer outra coisa. A gente tem sido muito cobrada em datas comemorativas [...] A gente precisa brincar mais com as nossas crianças, porque são carentes de carinho, de você dar atenção. Mas você tem que trabalhar o pedagógico, inclusive você tem que mostrar, porque tem que tirar foto, tem que mostrar que você está fazendo.* (Relato oral Professora Dalila – grupo de discussão).

> *O interesse mesmo nessa idade é o brincar. Eu tenho uma criança que pede para mim assim, lê a rotina, a rotina, lê a rotina, para ver o que vai ter das brincadeiras, aí eu leio a rotina, e ele sempre vai contando naquela ansiedade para saber a hora do brincar.* (Relato oral da professora Dulcineia – grupo de discussão).

Assim como o cuidar, o brincar também é desprestigiado no contexto educacional. As brincadeiras são consideradas ações sem valor educacional. Pelos relatos das professoras Dalila e Dulcineia, fica claro que percebem a relevância do brincar para a criança, entretanto, a brincadeira somente acontece em momentos definidos, não sendo considerada uma atividade pedagógica.

O caráter pedagógico na creche é expresso nas intencionalidades do trabalho a ser desenvolvido com a criança, pela estruturação dos espaços e tempos, com o intuito de garantir as interações e as brincadeiras. O pedagógico não diz respeito às atividades propostas, mas em como são organizadas visando à autonomia, à troca de experiências, às interações afetivas e à partilha de significados (MACHADO, 2002).

É pela brincadeira que a criança se expressa. O brincar promove a construção de conhecimentos sobre si mesma. É pela articulação das interações entre adultos-criança, criança-criança e criança-objetos do conhecimento, assim como pelas diferentes linguagens e dentre elas, a brincadeira, que o pedagógico se efetiva na creche.

Por conseguinte, além do cuidar e educar, o brincar também se constitui como saber necessário para a consolidação da construção da profissionalidade das professoras de creche.

Para Angotti (2008), a profissionalidade do professor de Educação Infantil é evidenciada na efetivação de um cuidar que possibilite o educar, e de uma educação que contemple as necessidades das crianças e cuide do atendimento de todas as suas especificidades.

4.3 – A constituição da professora de creche: profissionalidade

A profissionalidade pode ser entendida como um domínio de saberes e competências que fundamentam a realização da atividade docente. “Trata-se de ampliar a possibilidade de agir sobre a prática a partir de saberes formalizados. A profissionalidade no ensino supõe assim uma mudança nos saberes e sua integração na formação.” (BOURDONCLE apud GAUTHIER, 2006, p. 61).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2005), a profissionalidade também ocorre quando os saberes experienciais são refletidos a partir de subsídios teóricos e têm a possibilidade de transformar-se em conhecimento organizado e sistematizado. Os saberes que compõem a profissionalidade podem ser elaborados com base na ressignificação dos saberes da experiência, a partir do embate teórico/prático.

Os saberes das professoras colaboradoras da pesquisa foram implementados pelos conhecimentos adquiridos na formação inicial em Pedagogia e pelas práticas vividas diariamente, tanto no âmbito escolar como na família e na sociedade.

Nos relatos orais das professoras Rosa e Dalila, ficam explícitos os motivos que as fizeram optar pela docência, realçando que a história de vida de cada uma impacta as práticas, interações e posicionamentos adotados no contexto da creche.

> *Mas eu acho que é da pessoa, também. Por mais que a pessoa lute, é um dom que Deus dá. Eu não sabia que eu ia ser professora. A Diana, quando eu estudava no primeiro colegial, olhou para mim e falou: - “Vamos fazer um curso de magistério?” Nem sabia o que era magistério e, no entanto, eu me identifiquei de uma tal forma, que meu pai falava: - “Filha, por favor, não vai ser professora”, porque ele varria a rua do*

> *lado da escola Lúcia, e ele ouvia os alunos maltratando os professores, e ele implorou para mim: "Filha, não vai ser." Aí, no primeiro ano que eu estava na sala de aula, eu ganhei um buquê de flores desse tamanho, quando cheguei para ele e falei: "Pai, olha o que os meus alunos me dão." "Filha, você deu sorte, porque aquelas professoras..."* (Relato oral da professora Rosa – grupo de discussão).
>
> *Eu já, pelo contrário, eu sempre quis muito. Só que eu tinha a prática. Eu era auxiliar de desenvolvimento infantil – ADI, não tive a oportunidade de estudar, tanto é que eu fiz o segundo grau naquelas salas de telecurso, porque tinha que trabalhar, os meninos pequenos. Eu queria muito conseguir, porque eu tinha a prática, mas eu não tinha a teoria, foi quando eu comecei a buscar. Gente, sabe quando casa assim? Eu vejo que eu não faria nenhuma outra coisa bem, como eu sou professora. Mesmo quando eu não era professora de formação.* (Relato oral da professora Dalila – grupo de discussão).

Percebe-se que, de modo diferenciado, cada uma se constituiu como professora. A professora Rosa delega sua opção a um convite de uma colega e ao dom divino. A professora Dalila já possuía experiência na educação e cuidado de crianças pequenas, e percebia na formação em nível superior a conquista de uma denominação – professora. Relata também como a prática que já possuía foi significada pelas teorias aprendidas na formação em pedagogia. "*Busquei conhecimento e formação, mas sempre realizei meu trabalho com amor, afeto e dedicação, por isso me sinto realizada, pessoal e profissionalmente."* (Professora Dalila, diário de aula).

De acordo com Pimenta (2000, p. 20), os alunos de licenciatura já possuem uma concepção sobre o que é ser professor, seja com base nas suas experiências como aluno, seja no desempenho da função docente sem a formação específica. "Nesse caso, este professor desenvolve um processo permanente de reflexão sobre sua prática pela interlocução com os saberes específicos e pedagógicos, como também pela mediação com outras práticas, como a dos seus colegas de trabalho."

Conforme Nóvoa (1995), não se atinge a formação docente apenas com cursos e ensinamentos de teorias e técnicas, mas pela reflexividade crítica das práticas, que favorece a reconstrução da identidade profissional e ressalta os saberes da experiência. Para Pérez Gómez (1999), a reflexividade refere-se à

capacidade de voltar para si, para a compreensão das suas intenções, concepções, tomadas de atitude etc.

É pela troca e partilha de saberes que o professor se forma e pode formar, uma vez que conquista a autonomia da construção de seus saberes, por essa prática de formação. Segundo Gómez (2004, p. 9), as práticas docentes "[...] não se relacionam com o que eles sabem, com suas competências profissionais, mas com o que eles são, com o valor e o sentido que conferem à sua prática, com sua autoconsciência profissional."

Pensando nos saberes, Tardif (2004) classifica-os em quatro dimensões: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os primeiros se m a transmissão de técnicas, métodos e conhecimentos pedagógicos. Os saberes disciplinares compõem os conhecimentos historicamente e culturalmente produzidos. Os saberes curriculares são compostos pelos disciplinares e por programas escolares que contemplam objetivos, conteúdos e métodos que os professores aprendem e aplicam. E os saberes experienciais resultam do exercício da atividade docente. São produzidos nas vivências partilhadas com os alunos e demais professores e "[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser." (TARDIF, 2004, p. 38).

Quanto aos saberes da experiência, Garcia (1995, p. 60) salienta que "[...] a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático."

Moita (2007, p. 115) afirma que a formação supõe troca de experiências e aprendizagens e que ninguém se forma no vazio. "Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação."

Concordo com Souza, quando assevera que [...] não há indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional; eles se entrecruzam e se interrelacionam mutuamente. Em síntese os saberes das experiências

demarcam na nossa memória a aprendizagem que nos constitui como pessoas e como profissionais." (2006, p. 53).

Portanto, um dos desafios desta proposta de formação continuada em serviço foi compreender os saberes que as professoras de creche mobilizam, para lidar com a afetividade nas práticas dirigidas as crianças e apresentar a teoria walloniana como subsídio para reflexão e aprimoramento, assim como garantir que o processo de formação continuada fosse "[...] um processo de formação dos formadores." (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 207).

4.4 – A constituição da professora de creche: as emoções nas práticas educativas

As emoções configuram-se como a linguagem não-verbal da criança a qual implementa sua relação com o meio humano e físico, com o intuito de satisfazer suas necessidades, primeiramente biológicas e posteriormente sociais. Para a teoria walloniana, o meio humano é o maior potencializador do desenvolvimento psicológico infantil, e a afetividade, o conjunto funcional com maior preponderância no início da vida do bebê e da criança pequena.

Dantas (1993) chama a atenção para o caráter educável da dimensão afetiva, pois ela se desenvolve tal qual a dimensão cognitiva e motora. A emoção é proporcional à imperícia da criança em lidar com o meio humano e físico. "A emoção é o agente mediador da ação pedagógica." (DANTAS, 1993, p. 74).

> *01/10/2015 – Alguns dias atrás fui tocada pelo choro de um bebê. Ele chorava muito e eu ia colocando ele em lugares diferentes tentando acalmá-lo. Mas nada resolvia, quando já estava já sem recursos optei em dar uma mamadeira para ele. Pasmei! Ele estava com fome. Que decepção e revolta eu tive dessa mãe. Sequer se deu o trabalho de avisar que o bebê não tinha mamado de manhã. Tudo foi resolvido e a mãe chamamos para conversar.* (Relato do diário da professora Zenaide).

No relato da professora Zenaide, o bebê chora por sentir fome, o que só foi identificado pela professora após algumas tentativas de acalmá-lo. Na

creche em que a professora trabalha, existe um acordo entre a equipe escolar e as famílias, para que todas as crianças tomem o leite antes de irem para a instituição, visando corrigir o desperdício que estava acontecendo anteriormente, uma vez que essa já era a prática da maioria dos pais. Entretanto, a mãe do bebê em questão não comunicou a impossibilidade de alimentá-lo anteriormente, sendo essa a última necessidade verificada pela professora, pois o choro poderia ser por incômodo as fraldas, excesso ou pouca roupa, alguma dor ou insatisfação em relação à separação da mãe.

> Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (BRASIL, 2006, p. 15).

As emoções são utilizadas pelas crianças como recurso expressivo dos seus desejos, necessidades e insatisfações. O choro, primeiro recurso reflexo usado pela criança para obter a sua sobrevivência no mundo externo tem o potencial de contagiar e comover as pessoas do seu círculo de convivência, para o atendimento das suas vontades.

O choro do bebê pode ser motivado pela fome, calor, frio, necessidade de contato, sendo interpretado pelos adultos de diversas formas. Outro motivo dos gritos e do choro revela o sofrimento da dor da espera ou da privação, experienciada pelo bebê apenas após o seu nascimento (WALLON, 1963).

O bebê, nesse primeiro momento, é regido pelas atividades de ato e efeito, e tende a reproduzir as ações para alcançar os resultados. Ou seja, a criança chora, recebe o leite, ou chora e recebe colo. Dessa forma, o bebê passa a assimilar suas ações e significá-las.

Segundo Prandini (2004, p. 33), “[...] o organismo humano nasce equipado com um conjunto de funções, reflexos e movimentos impulsivos, classificados no domínio do ato motor, que são a base, o suporte pelo qual vai dar-se o desenvolvimento da pessoa.”

Para Wallon (1979), o bebê, quando nasce, está imerso em uma simbiose fisiológica, a qual revela sua total dependência em relação à mãe ou qualquer adulto que realize os seus cuidados. Por volta dos três meses, a simbiose torna-se afetiva, pois, além de cuidados alimentares e corporais, o bebê necessita do meio humano, o que posteriormente irá permitir a consciência do seu eu corporal e a sua diferenciação dos demais. “A conquista da individualidade vai acontecer num longo processo de interações, de troca entre o eu e o grupo e meio a que pertence.” (GULASSA, 2004, p. 104).

Wallon (1995) destaca que os três primeiros anos de vida da criança formam o cenário propício para identificar a relevância da emoção, no estabelecimento de interações e seus impactos na vida orgânica e psíquica infantil. Conforme o autor, desde o nascimento, o bebê interage com o meio externo, com o auxílio da motricidade e da afetividade, todavia, para isso, precisa que um adulto signifique suas expressões emocionais.

> *Outro dia substituí em outra unidade e, assim que cheguei, a professora da sala já falou: - “Oh, deixa chorar, não pega não, porque senão ela acostuma”, “Não pega não, essa menina é chorona, larga aí”. Ou, “Esse menino chora assim mesmo”. E já aconteceu várias vezes. Eu me sinto muito mal, porque eu não sei trabalhar assim. Sei lá, eu tenho que parar o que eu estou fazendo, ir lá com a criança, pegar no colo, conversar, ver o que está acontecendo. Se precisar tirar da sala, eu tiro, vou no banheiro, levo para tomar água, lavar o rosto. Mas, na realidade, acontece muito isso.* (Relato oral da professora Dalila).

O choro, uma das formas de demonstração da emoção, concebido como recurso comunicativo que evoca a participação de outrem para a compreensão de seus motivos e/ou satisfação das necessidades infantis, conforme o relato da professora Dalila, muitas vezes, não consegue exercer a sua função básica de contaminar o outro, para a realização de seus desejos. Nota-se que alguns professores acreditam que se deve deixar a criança chorar até parar e, dessa maneira, emudecê-la. O choro infantil pode até ser ignorado, porém, para tanto, é preciso ter clareza das situações e motivos que o ocasionaram e não simplesmente porque o contato epidérmico para tentar compreendê-lo ou saná-lo fará com que a criança chore constantemente, solicitando a presença do adulto, porque a afetividade, assim como a inteligência, se modificará.

> No início, a afetividade, ainda confundida com emocionalidade, se manifesta e é alimentada exclusivamente de forma epidérmica, tônico-postural: o toque (o "diálogo tônico"), as modulações da voz, as trocas de olhares. O canal exclusivo para tais trocas é o corpo: é impossível alimentar afetivamente à distância. Tais recursos são fortíssimos: um olhar encorajador pode estimular a atividade exploratória de um bebê que engatinha e, assim, repercutir diretamente no seu nível de elaboração da realidade. Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita à troca dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva. [...] As manifestações epidérmicas da "afetividade da lambida" se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade. (DANTAS, 1993, p. 75).

Quando a professora conhece as especificidades de cada criança, ela consegue identificar o que revelam suas manifestações emocionais, de tal modo que busca estratégias para eliminá-las, utilizando os recursos possibilitados pela cognição. Quando colocados aos recursos da inteligência, os estados emocionais tendem a desaparecer (WALLON, 1971).

> *29-10-2015 – Hoje havia uma criança que chorava muito no refeitório na hora do café da manhã, essa criança frequenta a escola há quase três anos, mesmo assim de vez em quando tem um ataque de choro. Além do choro a criança começa a tossir e vomitar de forma forçada, tudo isso para chamar a minha atenção. Tentei conversar com a criança na intenção de acalmá-la, mas foi inútil, ela começou a chorar ainda mais, então com o auxílio da vice-diretora que presenciava tudo cheguei à conclusão que a criança queria plateia, como nós aprendemos no curso "afetividade". Falei em um tom de voz firme para que ela fosse para sala de aula e só voltasse quando tivesse parado de chorar. Levei a criança até a sala que fica próxima ao refeitório e quando percebeu que não havia mais plateia parou de chorar.* (Relato do diário da professora Heloisa).

> *Tenho uma aluna que costuma querer dominar os amigos de sala fazendo com que os mesmos se submetam as suas ordens. De uns tempos para cá percebi que a aluna estava piorando em relação a esse sentido. Foi então que resolvi ter uma conversa com a mãe da criança que concordou em nos ajudar e disse que iria mudar suas atitudes com a filha, mas o tempo foi passando e a mesma continuou agindo da mesma forma. Foi então que resolvi tomar algumas atitudes em sala de aula, após a aula do curso sobre afetividade e emoções e resolvi mudar o meu discurso já que estava só me desgastando*

> *sem obter resultado positivo. Quando eu percebia que ela estava cansando as crianças, eu as chamava para alguma atividade, ela fingia que não estava escutando e não obedecia ao meu comando, mas quando isso acontecia eu sempre pedia para as crianças saírem de perto dela e que a deixassem sozinha. Ela ficava sozinha, algumas vezes gritava, chorava, mas quando percebia que não dávamos atenção ela acaba se rendendo e unindo-se ao grupo. No início minha tentativa foi frustrante, mas como houve a persistência em ignorá-la nesses momentos, ela acabou se rendendo. Percebi que na verdade ela queria chamar atenção, mas quando viu que estava sendo ignorada pelo grupo resolveu se render. E quando ela mudava de postura os demais alunos eram orientados a inclui-la novamente ao grupo. Essa aluna ainda é autoritária, mas já melhorou bastante após essa forma de tratamento.* (Diário da professora Nezilda).

Para que a emoção não se manifeste, é necessária a utilização dos recursos da inteligência, dentre os quais a representação, pois o ato de imaginar e refletir sobre a manifestação emocional faz com que ocorra o seu desaparecimento; desse modo, embora razão e emoção coexistam, em determinadas situações, tem-se a predominância de uma sobre a outra. “Assim, todas as fases que conduzem a criança do nascimento à maioridade mostram uma conexão estreita entre a evolução da personalidade dela e de sua inteligência.” (WALLON, 1963, p.78, tradução nossa).

As emoções promovem a interação da criança com o meio humano e, a partir dele, se multiplicam, devido à atenção dada, ou se interiorizam, em função da falta de plateia, já que necessitam do contágio do outro para perpetuar sua manifestação.

No relato das professoras Heloísa e Nezilda, identifica-se a extinção do choro em função da falta de espectadores. As professoras souberam agir corticalmente, ou seja, conseguiram ler e traduzir as emoções reveladas pelas crianças, por meio da linguagem corporal.

Fato contrário aconteceria se os choros das crianças tivessem contagiado as professoras, ao ponto de a irritação e/ou intolerância tivessem predominado, nos momentos apresentados, o que revelaria a entrada das professoras no circuito perverso – momento no qual a professora passa a agir igual à criança, demonstrando sua vulnerabilidade diante dos demais e demonstrando que as atitudes da criança a incomodam.

> Em lugar de contagiá-la com a própria serenidade, o adulto se deixa influenciar pela irritação ou pela ansiedade infantis, do que resultam, corriqueiramente, ações inadequadas, mais emoção, mais inadequação. Romper este circuito exigiria uma elaboração racional da situação, fora do estado afetivo que a envolve. Isto raramente é feito: raramente a emoção e as situações que a geram recebem tal tratamento. Sua natureza ambígua, potencialmente irracionalizadora e epidêmica, a torna perigosa como uma faísca explosiva. Por isto ela não é tematizada e perde-se a possibilidade de utilizá-la como alimento para a invenção e o crescimento pessoal. A emoção é a "caixa negra" da ação pedagógica. (PINTO, 1993, p. 74).

A emoção precisa ser reconhecida nos processos de interações vivenciadas no cotidiano da creche, a fim de que as professoras possam reagir adequadamente às suas manifestações. É necessário saber lidar com as emoções e conhecer as técnicas que promovem a diluição de estados emocionais desagradáveis para a criança, colegas de agrupamento e para as professoras.

Almeida (1999) baseada nas investigações da teoria walloniana, destaca que a representação é a forma eficiente para redução dos estados emocionais. Por meio de estratégias de relato oral, dramatização e desenho – ações que implicam o uso dos recursos da inteligência –, as emoções tendem a diminuir. Outra estratégia de ação é não compor a plateia, nos momentos de predominância emocional.

O fato de não se tornar cúmplice, nos momentos de crises emocionais, não quer dizer que as expressões das crianças devam ser ignoradas, sem se buscar compreender os possíveis motivos que as ocasionaram – fome, sono, necessidade de contato, oposição, demonstração de sua individualidade, busca de respeito por suas vontades, insatisfação com a postura dos adultos, atividades incompatíveis ao seu desenvolvimento, organização rígida dos espaços e da rotina etc. Pelo contrário, é imperioso identificar suas possíveis causas e permitir que a criança consiga superar aquele momento de angústia ou alegria excessiva, o qual desestabiliza seu desenvolvimento psíquico, reconhecendo seus estados emocionais e dos outros que compõem o seu círculo de convivência.

> *Hoje, segunda-feira, dia em que estou utilizando o recurso "emocionômetro" na roda de conversa. Pedi para que uma aluna que havia faltado na semana anterior pois estava doente,*

> *para pegar a carinha de como ela estava se sentindo. Ela pegou a cara feliz. No momento achei que fosse pelo fato de estar na creche, rever os amigos. E quando perguntei o porquê ela estava feliz, ela respondeu: porque iria almoçar. Depois chamei a criança para conversar e ela me disse que a mãe não fazia comida. Essas foram as primeiras faltas da aluna durante o ano todo. A família realmente é carente, bem numerosa, mas não tinha me atentado a esse fato da creche ser o lugar onde a criança se alimenta. E fui puxando na memória dias em que está aluna chegava sempre chorando e que um período ela andou mordendo muito os colegas. Isso mostra o quanto é importante conhecermos o histórico familiar de nossos alunos, para que possamos entender suas aflições, seus medos e seus sentimentos.* (Relato presente no diário da professora Silene).

> *É interessante trabalhar aquelas carinhas da emoção; caretinhas da emoção. Outro dia, quando eu abri o armário, um dos meus alunos estava próximo e a carinha que sinalizava tristeza estava na frente. Ele olhou e já falou: - Aqui, olha, ele está triste". Eu falei: "Esse está muito triste." Ele falou: "Eu não, eu estou feliz." E deu um sorriso. Olha como é simples, você trabalha uma coisa simples no dia a dia, mas que a crianças se enxergam lá dentro.*
> *E que nem você estava falando, quando morde, bate, às vezes briga por causa de brinquedo, eu falo: "Olha, vem cá, seu amigo está chorando", têm uns que ficam se sentindo mal. "Olha, como ele está chorando. Está doendo. Ele está chorando, porque está doendo." E acaba que ajuda muito, ele vê a expressão de dor no amigo. É bem legal isso.* (Relato oral da professora Dalila – grupo de discussão).

Apresentar a plasticidade das emoções via expressões faciais é o que possibilita o uso do emocionômetro, recurso constituído por desenhos e imagens de rostos infantis que sinalizam alegria, dor, medo, raiva, tristeza, encantamento. Além disso, permite que a criança identifique as diferentes expressões e se solidarize com as expressões dos demais. O princípio da solidariedade e da empatia pode ser trabalhado nas crianças, com base em dois aspectos: pertencer e diferenciar-se de forma inclusiva ou excludente.

Conforme os documentos oficiais da Educação Infantil, a creche, através do papel da professora, tem por função oferecer um ambiente acolhedor, capaz de oportunizar diversas interações, que "[...] forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente" (BRASIL, 1998, p. 31).

A identificação das emoções sentidas pelas crianças também estimula o conhecimento das individualidades de cada criança e permite identificar a relevância de a creche compartilhar a educação das crianças com as famílias, ampliando suas interações e suprindo necessidades que extrapolam o caráter educativo, mas garantem o desenvolvimento e o bem-estar infantil, como no caso relatado pela professora Silene, a propósito da alimentação.

Pelos relatos orais e escritos, evidencia-se que a afetividade precisa se constituir como um saber que compõe a profissionalidade das professoras de creches. Conhecer o desenvolvimento afetivo infantil, suas manifestações e estratégias para lidar com as situações de prevalência emocional precisa ser garantido ao professor, em sua formação inicial ou continuada, de modo a assegurar que as especificidades da formação da personalidade infantil sejam protegidas.

Algumas professoras já reconhecem que o desempenho de sua função implica o conhecimento e o estabelecimento da afetividade.

> *O trabalho na creche exige que o professor tenha sensibilidade e disponibilidade para lidar com as emoções e manifestações das crianças: choros, risos, mordidas, abraços, silêncios. Este trabalho fica mais difícil do que já é, quando você trabalha com pessoas que não possuem uma formação para trabalhar com crianças e que já possui anos de experiência e acaba te vendo como intrusa e sempre utiliza de frases como: "Isso não vai dar certo"; "Você é besta, coloca no berço". Como experiência própria trabalhei o ano passado na turma de berçário com mais uma professora e uma auxiliar (sem formação) e como era difícil você tentar coisas novas e não ter a ajuda ou até a sensibilidade por parte da companheira. Se uma criança estava chorando, por fome ou por sono, ela não pegava a criança, não conversava com ela. Se uma criança mordesse a outra, logo era colocada no berço. Daí você tentava fazer diferente, conversar com a criança. Lembro-me quando tentei tirar as crianças do carrinho para dormirem no colchão no chão, não foi fácil, pois no começo elas queriam ficar andando, tinha que ter braços de "polvo", mas com o tempo foram acostumando e percebi como elas dormiam melhor. Mas foi muito difícil por parte da minha companheira que não aceitava, se a criança levantasse já era colocada no carrinho novamente. Com tudo isso sinto que nossa Educação Infantil só será melhor quando for exigido de fato a formação especifica para o trabalho com as crianças pequenas. Pois como disse Freire (2010, p. 73-74) "as crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de tios e de tias".* (Relato de experiência presente no diário da professora Silene).

A professora retrata uma situação comum, em muitas instituições de creche, onde a educação e cuidados das crianças são feitos por pessoas sem formação específica, que, no município investigado, são denominadas desvio de função, e que acabam contribuindo para a separação do cuidar e educar (KRAMER, 2005).

Aponta que um dos componentes a contribuir para a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas é a obrigação de formação para o desempenho da função, o que já é previsto na lei 9.394/96.

Em relação à afetividade, Paulo Freire (1996, p. 159-160 destaca:

> Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

A afetividade precisa ser tomada como elemento norteador da prática educativa realizada pelo professor, juntamente com as crianças. O trabalho com a dimensão afetiva deve-se constituir como objetivo de trabalho. Como o processo educativo ocorre pela interação entre crianças e professores, é fundamental a consideração das manifestações afetivas de ambos os envolvidos.

Uma das funções da professora de creche é promover, em seu trabalho educativo, o respeito às dimensões afetiva, cognitiva e motora, para a constituição do aluno integral. Consiste também em planejar a rotina da criança e ter subsídios teóricos e práticos para contemplar as especificidades do desenvolvimento infantil. Segundo Angotti et al. (2005, p. 2), "[...] o profissional marca seus pequenos de maneira intencional e não intencional; a partir da

expressão, apropriada ou não, daquilo que se é, [...] da formação, tendências e abordagens teóricas assumidas ou presumidas."

Para Wallon (1979), os professores da escola maternal[10] têm por função o estabelecimento de uma disciplina que permita à criança ser feliz, e interações "[...] quase de natureza maternal." (WALLON, 1979, p. 208).

O termo "quase" sublinha a especificidade da professora de creche, pois, embora a criança necessite dos cuidados ligados ao desenvolvimento físico – alimentação, trocas, sono e contato corporal, que inicialmente são desenvolvidos pela mãe ou pelo adulto mais próximo da criança, quando realizados pelas professoras, ampliam as formas de significação da criança quanto ao toque recebido, ao olhar direcionado, aos horários estabelecidos, à espera para o seu atendimento e ao envolvimento emocional diferenciado. Os cuidados são parecidos com os exercidos pela mãe, mas com uma diferença substancial: a intencionalidade.

Para Ramos e Alegre (2003, p. 29-30), "[...] o trabalho com bebês precisa ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer junto às crianças práticas educativas que colaborem com seu pleno desenvolvimento."

Dessa maneira, a professora de creche é, para criança, a parceira mais experiente que, ao ter intencionalidade no planejamento e nas ações educativas a serem desenvolvidas, retrata-se como profissional. A professora precisa ser a mediadora das relações estabelecidas no ambiente educacional. É sua função promover interações afetivas que auxiliem na constituição da consciência e da personalidade infantil (BARBOSA, 2009).

Conforme Wallon (1995), a melhor forma de conhecer a criança é pela observação. A professora precisa refinar seu olhar, para ler as expressões emocionais infantis, seus estados de bem-estar e mal-estar, pois, muito antes da palavra, é pelos recursos da afetividade que se instaura a comunicação entre criança e adultos. "Não somente de linguagem verbal, se comunica a criança. Até mesmo porque a primeira linguagem aprendida pelo homem é a

[10] Etapa educacional francesa que atende crianças de 3 a 5 anos.

corporal. Para tanto, o toque, o olhar, as expressões faciais e corporais, ditarão a maneira como a criança terá seu vínculo com o outro." (GURGEL, 2010).

4.5 – A constituição da professora de creche: possibilidades e limites da formação continuada em serviço

A proposta de formação continuada em serviço originou-se como uma possibilidade de ação que permitiu às professoras o desvelamento de suas concepções, das posturas adotadas diante a predominância dos estados emocionais, das trocas de experiências, reflexão e análise das práticas, a partir dos pressupostos wallonianos, almejando dar sentido ao trabalho das professoras e apresentar subsídios teóricos para suas práticas pedagógicas.

Segundo Imbernón (2009), os processos de formação continuada podem estar centrados em cinco grandes linhas, dentre as quais busquei contemplar a reflexão prático-teórica das práticas educativas realizadas pelas professoras, de modo a compreender, interpretar e intervir sobre a realidade, fazendo emergir a capacidade das professoras de gerar conhecimentos pedagógicos e promover as trocas de experiências, com intuito de ampliação da comunicação entre as professoras e aumento das possibilidades de intervenção educativa, a partir das experiências relatadas e analisadas.

Dessa forma, a escolha dos instrumentos metodológicos – grupo de discussão e o uso dos diários – objetivou apresentar às professoras novas formas de refletir e registrar suas práticas educativas, pois são "[...] espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faz surgir a teoria subjacente a sua prática com o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la." (IMBERNÓN, 2006, p. 112).

Para Hernandez (1998), os professores precisam estar em processo de formação constante, para que possam transformar e reelaborar os saberes que utilizam; assim, a escola, além de espaço de trabalho, torna-se ambiente de pesquisa, prática e formação.

Neste item, apresento a avaliação escrita pelas professoras nos diários, baseada em dois questionamentos: "1) Quais as contribuições que as leituras prévias e os encontros do grupo de discussão quinzenais promoveram no

trabalho pedagógico desenvolvido junto aos bebês e crianças pequenas? 2) Quais as lacunas e/ou dificuldades encontradas no decorrer do processo de formação continuada colaborativa?"

Cabe ressaltar que os relatos escritos sobre a avaliação da proposta de formação continuada serão apresentados na íntegra e que somente duas colaboradoras não entregaram o diário e não avaliaram a formação.

Em relação ao uso dos diários, pela leitura individual, percebi a dificuldade das professoras em registrar o trabalho desenvolvido, o que retrata a possível preocupação com a avaliação que a pesquisadora faria ou o fato de os registros da prática não serem utilizados como recurso pedagógico para reflexão do trabalho docente.

Assim, apresento primeiramente as lacunas e dificuldades sinalizadas pelas professoras, no processo de formação continuada em serviço: exposição oral no grupo; compreensão dos termos presentes nos textos das leituras prévias e a dificuldade de registrar no diário:

> *A maior dificuldade encontrada no decorrer do processo de formação colaborativa é a de você compartilhar a sua prática oralmente, de você dividir e escutar opiniões. Saber que para algumas pessoas o que você faz pode estar errado, mas que para você está servindo.* (Professora Silene – diario de aula).

> *A minha maior dificuldade foi a de me expressar perante ao grupo, embora eu realize um trabalho que considero legal com os meus pequenos. Mas aprendi que na vida nada melhor que compartilhar o conhecimento e a prática.* (Professora Neuza – diario de aula).

> *A maior dificuldade no meu ponto de vista foi a falta de liberdade de exposição de algumas dificuldades encontradas no dia a dia. As vezes a gente se sente engessada, sem liberdade de expressão devido ao próprio sistema político que muitas vezes nos impulsiona a nos calar. Ainda nos falta uma visão uniforme sobre educação na creche, muitos deveres e poucos direitos de igualdade aos demais profissionais que desempenham a mesma função.* (Professora Nezilda – diario de aula).

> *Houve pessoas que não quiseram se manifestar devido a presença das vice-diretoras da creche, muita coisa foi deixada de falar nos encontros. As minhas dificuldades foram de expor*

> *oralmente aquilo que penso e ter pouco tempo para realizar as leituras.* (Professora Heloísa – diário de aula).

Pelos relatos das professoras, as dificuldades de expressão das suas práticas para análise relacionam-se principalmente à presença de duas vice-diretoras[11] de creche, no grupo de discussão. Nota-se que a hierarquização no ambiente educacional ainda causa desconforto às professoras. Como aponta a professora Heloísa, provoca um engessamento das profissionais. Isso me faz detectar que a proposta de formação não cumpriu plenamente seu objetivo de promover trocas entre as professoras para enriquecimento de suas práticas e aprimoramento de sua profissionalidade, em relação aos saberes da dimensão afetiva.

Conforme Roldão (2005, p. 108), a profissionalidade diz respeito a um "[...] conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade, igualmente relevantes e valiosas."

Ainda segundo a autora, a profissionalidade pode ser entendida a partir de quatro descritores: reconhecimento social da especificidade docente; saberes específicos para o desenvolvimento da atividade docente; poder de autonomia e decisão sobre o trabalho desenvolvido, assim como responsabilização social e pública; e, por último, o pertencimento a um grupo coletivo, promovendo a ressignificação do fazer docente.

A proposta de formação pretendeu ir além das mudanças de discurso. Pretendeu atingir os procedimentos e atitudes adotadas pelas professoras, no trabalho com as crianças, ou seja, propor novas formas de trabalhar a afetividade da criança e das professoras, além de estimular, nas professoras, a ciência de que estamos sempre em processo de formação e que temos fragilidades, no fazer educativo.

> *A dificuldade foi em escrever o que você entendeu, apesar de gostar muito de escrever e registrar quase tudo o que se passa ao meu redor, pois escrever com o foco de avaliar e ser avaliado ficou muito difícil achar as palavras certas para explicar o que estamos sentindo, ou o que está se passando com você e seus alunos durante uma atividade é muito complicado.* (Professora Zenaide – diario de aula).

[11] No município investigado, as vice-diretoras são as responsáveis pelo trabalho burocrático e pedagógico desenvolvido nas creches.

Outras professoras consideraram que o processo de formação não teve lacunas, entretanto, é válido destacar que “[...] nenhum saber em si mesmo é formador. Lidar com condicionantes e situações é formador.” (TARDIF, 2002, p. 49).

> *Pra mim não tive dificuldades na participação com o grupo, acho que foi algo bem interativo e muito significativo não deixando lacunas.* (Professora Márcia – diario de aula)

> *Não houve lacunas, ou dificuldades, mas nossos encontros poderiam ter tido um espaço menor de tempo entre um e outro, pois estudar o texto e refletir sobre ele em intervalos menores nos faria ter um maior aproveitamento das ideias dos teóricos estudados. Mas como afetividade se constrói e vive-se a todo tempo e está intrinsicamente ligada ao fazer e estar na educação infantil, gostaria de estar me aprofundando sobre o tema pois ao meu entendimento não se faz educação infantil sem afetividade.* (Professora Dalila – diario de aula).

> *Na minha opinião não houve lacunas durante o processo de formação. Encontrei dificuldades somente para entender alguns termos utilizados nos textos, mas que foram esclarecidos nos encontros.* (Professora Dulcineia – diario de aula).

Em relação às possibilidades promovidas na formação continuada em serviço, pode-se revelar a ressignificação das práticas desenvolvidas pelas professoras, a partir das leituras prévias e trocas de experiências no grupo de discussão.

> *Com relação as leituras prévias, achei muito interessante uma vez que na faculdade nada se abordou sobre o tema. As discussões nos encontros quinzenais puderam esclarecer dúvidas decorrentes das leituras, pois em alguns textos a leitura não era de fácil compreensão. Um fator muito importante foi a troca de experiência e de informação, pois pude perceber que muitas coisas aprendidas já eram até desenvolvidas, mas não com tal propósito e até sem registro. O trabalho com as crianças ficou mais prazeroso, pois pude a partir das leituras e dos encontros mudar a minha visão para as emoções e afetividade dos meus alunos e até mesmo a minha própria afetividade.* (Professora Silene – diario de aula).

> *As leituras prévias e os encontros reflexivos me ajudaram a entender melhor sobre a afetividade e as especificidades do desenvolvimento infantil. O curso contribuiu de forma significativa em minha formação. Além de proporcionar maior conhecimento sobre os aspectos relacionados a afetividade e houve também troca de experiências e debates entre os participantes. Nós, professores de Educação Infantil, cuidamos e educamos visando à formação integral do aluno que só é possível por meio da afetividade estabelecida entre ele e as pessoas com as quais convivem. Esta questão, apesar de ser algo evidente aos profissionais da referida área, ainda carece ser discutida e estudada devido ainda haver alguns profissionais que acreditam que professores só tem que trabalhar a parte pedagógica, enquanto o cuidar é para "as tias" e que o afeto tem que ficar em segundo plano. Espero que os assuntos discutidos no decorrer do curso tenham afetado todas as participantes de forma a ajudá-las a refletir sobre suas ações e pontos de vista.* (Professora Dulcineia – diario de aula).

Para a dificuldade de compreensão de alguns termos, nas leituras propostas, busquei ser a interlocutora da teoria walloniana:

> *As leituras prévias e reflexivas trouxeram grandes contribuições para a minha prática em sala de aula. Achei as leituras difíceis de entender, mas a cada encontro quinzenal a professora Viviane explicava os textos numa linguagem acessível, dando exemplos de práticas do dia a dia nas creches, as demais pessoas que estavam no grupo também contavam suas experiências de acordo com a leitura feita dos textos e isso facilitava o meu entendimento.* (Professora Heloísa – diario de aula).

Observou-se o desvelamento dos saberes da experiência adequados, a despeito do desconhecimento de algumas professoras quanto à dimensão afetiva fundamentada por Henri Wallon (1995).

> *As contribuições foram ricas por que não tenho tempo de ficar pesquisando os assuntos sobre os bebês de menos de um ano, então para mim foi de grande importância. No grupo quando cada pessoa falava sobre o que desenvolvia com os seus pequenos, mesmo eu não trabalhando com essa faixa etária, eu parava para refletir como está sendo trabalhado. Eu trabalho com crianças de dois a três anos que precisa de afeto e carinho para sentir confiança no lugar onde estão, então percebi que mesmo não tendo conhecimento da teoria eu já colocava em prática esse trabalho com meus pequenos.* (Professora Neuza – diario de aula).

E o que considero digno de ênfase é o fato de a proposta ter sido produzida baseada nas dificuldades pontuadas pelas professoras, ao

responder aos questionários; a identificação das professoras nas leituras sugeridas e nas práticas relatadas; além de modificações de postura, diante os estados emocionais, conforme consta nas narrativas escritas das professoras:

> *O curso acrescentou positivamente no meu trabalho com as crianças, as leituras textuais e a troca de experiências com as outras profissionais me levaram a algumas práticas que obtiveram resultados inclusive relatados em algumas experiências no próprio diário. Veio de encontro com as necessidades encontradas diariamente e a troca de experiência foi muito boa, pois são dificuldades muito parecidas umas com as outras ainda que sejam em creches diferentes.* (Professora Nezilda – diario de aula).

> *O curso contribuiu muito com a minha prática, pois passei a avaliar as minhas crianças com um olhar especial sobre as emoções. Por meio dos textos pude avaliar a minha prática e ter um olhar mais profissional sobre como as emoções influenciam tudo a nossa volta. Confesso que nunca havia pensado na emoção sobre o foco da afetividade e pude averiguar que somos constantemente influenciados pelas emoções. O curso valorizou ainda mais a minha prática e me levou a pensar e ter reações diferentes sobre o que acontece a minha volta e principalmente profissionalmente.* (Professora Zenaide – diario de aula).

> *Contribuíram demais pra mim, pois com as leituras e as reflexões que tivemos pude aprender a importância da afetividade, a nossa importância na vida das crianças, e pude trocar experiências, ideias sobre cada texto, o que foi de grande valia para expor nossas opiniões e os textos também foram bem de encontro com a nossa realidade e relatavam experiências que vivenciávamos no nosso dia a dia.* (Professora Márcia – diario de aula).

> *Tudo é valido, os encontros e os relatos das outras professoras, as perguntas e as respostas dadas vieram enriquecer o conhecimento que eu tenho sobre creche. Além disso esclareceu muitas dúvidas em relação a nossa prática pedagógica.* (Professora Lucilene – diario de aula).

> *Nossos encontros colaboraram de forma positiva, as leituras e discussões só acrescentaram no meu fazer pedagógico. Acrescentaram junto a minha prática, a teoria e as opiniões diversas, sem contar as experiências relatadas que sempre vieram de encontro com os meus anseios como professora.* (Professora Dalila – diario de aula).

Portanto, a realização da investigação, em colaboração com as professoras de creche, possibilitou o questionamento de suas posturas sobretudo nas manifestações da afetividade das crianças e dos demais envolvidos no processo educativo – família, gestoras e a própria professora – e a construção, transformação e/ou ressignificação dos saberes da afetividade, a partir da valorização das práticas desempenhadas cotidianamente.

A valorização dos saberes docentes mobilizados durante suas práticas vem sendo ressaltada pelos estudos da epistemologia da prática – "[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas." (TARDIF, 2000, p. 10).

Segundo o autor, a epistemologia da prática profissional traz à tona os saberes docentes, de sorte a compreendê-los no exercício das atividades das professoras, bem como o papel desempenhado na constituição da identidade das professoras.

Portanto, embora inexperiente em processos investigativos pautados na pesquisa-ação-formação colaborativa, visei a alcançar novas formas de "dar vozes as professoras de creche":

> Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000, p. 12).

Dessa forma, fui até as creches para identificar as concepções e o trabalho com a afetividade desenvolvidos, de modo a ressignificá-lo pela prática, experiência e coautoria das professoras, pois, como assinala Nóvoa (2009, p. 8-9), "[...] fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os

professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.”

Seção 5 – Considerações finais

> Toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.
> (FREIRE, 2008, p. 49).

A investigação "Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana" foi realizada com base em uma proposta de formação continuada em serviço, elaborada a partir das necessidades sinalizadas pelas professoras, buscando que cada uma se tornasse responsável pelo seu desenvolvimento profissional, no que tange aos saberes da afetividade.

Para tanto, procurou desvelar e construir saberes relacionados à afetividade como componente necessário para a constituição da profissionalidade docente, visando a aliar os contributos teóricos wallonianos aos elementos da prática educativa, de modo a promover nas professoras de creche a necessidade de análise e reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido, tendo por intencionalidade responder ao problema da pesquisa – "Quais são as possíveis contribuições e/ou subsídios encontrados na teoria de Henri Wallon que permitem a construção de saberes referentes ao desenvolvimento afetivo infantil e a profissionalidade da professora de creche?"

Na seção 1 – A profissionalidade da professora da Educação Infantil – creche, destacou-se que a profissionalidade incide na profissionalização do ensino que valoriza a prática educacional como fonte de saber e experiências (TARDIF, 2009).

Para Roldão (1998), a profissionalidade pressupõe também a consciência da função – ensinar; dos saberes educativos mobilizados para ensinar; da reflexividade – para pensar suas práticas, modificar suas estratégias e reestruturar suas propostas de trabalho; e do poder de decisão que possui sobre o processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental colocar os conhecimentos científicos a serviço da aquisição do saber de experiência e do aprendizado da prática profissional.

Conforme Perrenoud (1998), toda prática implica uma teoria, assim como uma teoria origina uma prática; entretanto, é primordial refletir sobre a capacidade que tanto a teoria quanto a prática têm de afetar o processo de ensino-aprendizagem. É pela interação entre a teoria e a prática que se torna possível a consciência do eu profissional (PLACCO; SOUZA, 2009).

Todavia, constatou-se que a formação dos licenciandos em Pedagogia raramente contempla disciplinas relacionadas à Educação Infantil, de modo que os conteúdos ligados a essa etapa educacional são diluídos em outras disciplinas, como a Psicologia da Educação.

A seção 2 – Formação de Professores de Educação Infantil: um olhar na perspectiva walloniana, apresentou as obras wallonianas que abordavam o desenvolvimento afetivo infantil, com o intuito de expor os subsídios teóricos e práticos que podem ser apropriados pelas professoras de creche, bem como a formação de professores proposta no Plano Langevin-Wallon.

Wallon (1946) ressalta que a formação de professores precisa contemplar a teoria e a prática, assim como o conhecimento do desenvolvimento infantil e as implicações da interação para a constituição do indivíduo integral.

Para além de identificar na teoria walloniana as contribuições teóricas e práticas para o trabalho docente, intencionou-se contribuir para o estabelecimento de uma profissionalidade que se encontra ainda em processo de construção.

Segundo Formosinho (2002), a função da professora de creche extrapola as práticas de ensino. As especificidades infantis ampliam e singularizam as ações educativas a serem desempenhadas pelas professoras, uma vez que a criança pequena exibe, na etapa inicial do seu desenvolvimento, vulnerabilidades físicas e emocionais que ocasionam uma dependência do adulto para a realização dos cuidados e da educação, exigindo que as professoras saibam lidar com as manifestações da afetividade infantil que ocorre primeiramente pela linguagem não-verbal dos gestos e das emoções.

A afetividade, como um dos saberes da profissionalidade da professora de creche, justifica-se pelas especificidades dos bebês e das crianças pequenas. Nessa etapa educacional, a interação, a relação, o toque, o acolhimento, a percepção das necessidades infantis, a interpretação das expressões emocionais, a proposição de estratégias para lidar com os conflitos e compreender as emoções infantis precisam repertoriar a prática educativa das professoras. E, na teoria walloniana, as professoras colaboradoras da pesquisa puderam percebê-la em suas práticas.

A interação e a relação também foram pontuadas como saberes constituintes da profissionalidade docente, em estudo realizado por Alves e André (2013):

> O que marcou as falas dos professores sobre a especificidade do saber que mobilizam na realização do trabalho docente foi a referência sobre o lugar da relação com os alunos nesses saberes. Entendem a profissão como um trabalho de relação, de interação com o outro. Um trabalho em que a interatividade tanto pode torná-lo simples, agradável e efetivo, quanto pode marcá-lo pelo conflito, inoperância, sensação de esvaziamento, de impossibilidade de alcançar metas e objetivos. O caráter interativo e relacional que marca a profissão docente age sobre a constituição da profissionalidade, seja promovendo-a, seja diminuindo-a. (ALVES; ANDRÉ, 2013, p. 11).

A afetividade é um saber específico da profissionalidade docente, em qualquer nível de ensino. Portanto, os profissionais da educação precisam ter estudos sistematizados sobre o seu desenvolvimento, suas manifestações e as estratégias para lidar com ela, pois as práticas educativas podem deixar marcas agradáveis ou desagradáveis, nos envolvidos no processo educacional.

Na seção 3 – Percursos Metodológicos, foram apresentadas as etapas para o desenvolvimento da investigação alicerçada na metodologia qualitativa de pesquisa-ação-colaborativa, com o auxilio dos seguintes instrumentos metodológicos: questionário, grupo de discussão, narrativas e diários de aula, assim como a proposta de formação continuada.

A formação continuada em serviço aconteceu em oito encontros e estava estruturada em três módulos: Cuidar e Educar, Profissionalidade e Desenvolvimento Afetivo Infantil: nos documentos, na teoria e nas práticas.

Nessa sessão, abordaram-se as potencialidades da pesquisa-ação colaborativa, nos processos de formação continuada, e as contribuições do grupo de discussão e dos diários, para tomada de consciência das professoras, quanto às práticas efetivadas, além da reflexão dos posicionamentos adotados.

Na seção 4 – Ser professora de creche: o lugar da afetividade, mostrou-se o perfil das professoras, suas concepções de cuidar e educar, a constituição da profissionalidade, as emoções nas práticas educativas, bem como os limites e possibilidades da proposta de formação continuada desenvolvida.

O embate cuidar e educar foi apresentado pelas professoras, nas narrativas do grupo de discussão e dos diários, revelando que a profissionalidade das profissionais de creche ainda está em construção e que as características da maternagem ainda são evocadas, para caracterizar o trabalho desenvolvido.

Nos momentos de manifestações emocionais das crianças, as professoras relataram como a participação na formação continuada modificou suas posturas e compreensão sobre a afetividade e que a clareza sobre as expressões afetivas colaborou para manutenção da calma e o não envolvimento no circuito perverso, de tal forma que favoreceu a ação racionalizada das docentes e o uso de estratégias de movimentos e representação para o desaparecimento das emoções.

Em relação aos limites da formação continuada, pode-se citar a dificuldade das professoras em registrar sistematicamente, nos diários, ao lado do receio de expressar seus entendimentos diante das duas vice-diretoras, as quais também participaram da formação.

Para Nóvoa (1995), as propostas de formação devem considerar as situações e contextos vivenciados pelos professores, visando a oportunizar diálogos e ações concernentes à realidade singular presenciada.

> Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. (KRAMER, 2005, p. 224).

Nóvoa (1992) também afirma que as investigações de professores devem levar em conta os diversos aspectos da história individual e pessoal de cada professora. A formação de professores precisa valorizar os saberes mobilizados pelos profissionais, ou seja, "[...] é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual." (NÓVOA, 1992, p. 27).

A teoria e a prática devem estar articuladas, na formação inicial e continuada das professoras de creche. A formação precisa ser significativa, de modo a não priorizar um polo em detrimento de outro, isto é, a teoria se sobrepor à prática, ou a cognição suplantar a afetividade. A formação de professores necessita ser pensada a partir da integralidade do profissional que será o mediador do processo educativo de crianças integrais, cujo desenvolvimento é composto, conforme a teoria walloniana, pelas dimensões afetiva, cognitiva e motora; reitere-se que, nesta pesquisa, por critérios de detalhamento, focalizou-se apenas a afetiva.

Nesse sentido, a compreensão das manifestações da afetividade, suas significações, seus impactos nas interações entre as crianças, adultos e objetos do conhecimento, assim como suas expressões para garantia da autonomia e formação da personalidade precisam contemplar os saberes das professoras de creche. As trocas afetivas realizadas cotidianamente, no ambiente educacional, necessitam ser significadas. As práticas afetivas carecem de aporte teórico.

A teoria walloniana é um subsidio para as práticas das professoras. Nos encontros de aprofundamento e análise das práticas, foi possível identificar as manifestações afetivas propostas por Wallon, nos relatos orais e escritos compartilhados pelas professoras, juntamente com as características das emoções – em destaque, o contágio –, que permitia que as necessidades infantis fossem atendidas, e o estabelecimento do circuito perverso em situações nas quais as professoras se deixavam agir pela emoção. Também se constatou que a dimensão motora e a representação mental são estratégias adequadas para promover o cessamento dos estados emocionais.

Outro contributo, a articulação entre a teoria e a prática, na formação de professores, e entre a Pedagogia e a Psicologia, cooperou para a afirmação da

tese de que os estudos da Psicologia podem contribuir para a Formação de Professores, uma vez que esta se configura como uma área do conhecimento a qual promove, para além do conhecimento teórico do desenvolvimento humano, a possibilidade de reflexão das práticas adotadas e realizadas.

Assim, a produção de Henri Wallon, a partir dos seus subsídios teóricos, favorece a construção de saberes pedagógicos e práticos sobre o desenvolvimento afetivo infantil, colaborando para a constituição da profissionalidade das professoras de bebês e crianças pequenas.

Referências

ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal, RN: EDFM; São Paulo: Paulus, 2008.

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L et al. **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 73-95.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 02 ago. 2014.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.) **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. O que é afetividade? Reflexões para um conceito. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ANPED, 2001. p.1-10. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt20. Acesso em: 04 ago. 2010.

_____. **A vida afetiva da criança**. Maceió: Edufal, 2008.

ALMEIDA, L. R.; MOLLICA, J. P.; SAUD, C. M. L. R.; CINTRA, F. B. M.; MEDRADO, G. C. R.; NECYK, M. T. C.; RAINATTO, R.; FELÍCIO-GARCIA, Y. N. B. A produção de teses e dissertações do PED - PUC-SP sobre afetividade no contexto escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 31, p. 105-138, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752010000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 18 fev. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/ RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

_____. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANGOTTI, M. **Educação infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas/SP: Alínea, 2008.

_____; CUNHA, B. B. B.; YAZLLE, E. G. Pedagogia da Infância e construção de práticas educativas: os educadores da infância como produtores de saberes no campo. Texto do GT Educação Infantil elaborado. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES – UNESP, VII. 2005. (Texto digitado).

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo. Editora Unesp, 2013.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A.Reto e A. Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: Programa Currículo em Movimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 05 dez. 2010.

BASTOS, A. B. B. **Interações e desenvolvimento no contexto social da creche à luz de Henri Wallon.** 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo in Formação**, ano 14, n. 14 jan./dez. 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v14n14/v14n14a10.pdf >. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional para Educação Infantil:** pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação, 2006. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. **Projeto de Lei no 8.035-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. In: Programa Currículo em Movimento. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 05 dez. 2010.

BOMBOSSARO, M. C. **A roda na escola infantil**: aprendendo a roda, aprendendo a conversar. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche**: reflexões a partir da perspectiva walloniana. 2012, 115f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente, 2012.

CAMPOS, M. M. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.)

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria critica de la ensenanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (Org.). **Bem-vindo, mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Petrópolis, 2006.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n. 3, p. 73-76, 1993.

DANTAS, P. **Para conhecer Wallon**: uma psicologia dialética. São Paulo: Brasiliense,1983.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 51, p. 523-536, dez. 2012.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 61-76.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução livre: Adir Ferreira. Les Journèes du Cirade. Université du Québec à Montreal, oct. 1998.

_____. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007

DOMINGOS, J. C. Relatos de Experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.

FERREIRA, M. S. Pelos caminhos do conhecer: uma metodologia de análise da elaboração conceitual. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. et al. **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 51- 71.

FIORE, M. F. A. **Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de Pedagogia**. 2011. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1972.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. Formação continuada de profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1988.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação**. Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A. **A formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Refletindo com o XII ENDIPE: Partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. In: ENDIPE, XII. 2005.Curitiba, **Anais...** v. 5, 2005.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. (Org.). **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor**. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/CAPES, 2012

_____; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

_____; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes**: um Estado da Arte. Brasília: Unesco, 2011.

_____; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GAUTHIER, C. La política sobre formación inicial de docente en Quebec. **Revista de Educación**, n. 340, p. 165-185, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: processos grupais. In: MAHONEY, A. A.; RAMALHO, L. A. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 95-118.

GURGEL, L. **Diálogo tônico**. 2010. Disponível em: http://psicomotricidadeeaprendizagem.blogspot.com.br/2010/04/dialogo-tonico.html. Acesso em: 21 fev. 2012

HERNÁNDEZ, F. Os Projetos de Trabalho: Uma Forma de Organizar os Conhecimentos Escolares. In: _____. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 61-84/ 93-129.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

KRAMER, S. Infância, Cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. C. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ (Org.). **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KUHLMANN JÚNIO, M. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIMA, M. P. **Vitória vai à Escola:** o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2013.

LIMONGELLI, A. M.A. **Formação de professores de natação/educação física:** contribuições de princípios e conceitos wallonianos. 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616>. Acesso em: 17 fev. 2015.

MACHADO, E. F. **Afetividade na formação docente**: a relação professor-aluno como processo humanizador. 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

MACHADO, M. L. (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: _____. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p.15-24.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEDEIROS, D. L**. As manifestações da afetividade na prática educativa do pedagogo em formação***.* 2008. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

MELLO, A. M.; VITORIA, T. Bolinhas de sabão. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C; MELLO, A. M.; VITORIA, T.; GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 116-119.

MERANI, A.L. **Psicología y Pedagogía** (las ideas pedagógicas de Henri Wallon). México: Grijalbo, 1969.

MOITA, F. M. G. da S. C. Os *games*: contextos de aprendizagem colaborativa on line. In: _____; SILVA, E. M.; SOUSA, R. P. **Jogos eletrônicos:** construindo novas trilhas. Campina Grande: EDUEP, 2007.

MORAES, M.C.M. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A.F.B. et al. (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, G. K. de. **Afetividade e prática pedagógica**: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física.

2005. 406f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos professores das crianças pequenas – O ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**: formação profissional e práticas educativas. Cap. 2. São Paulo: Junqueira e Marin, 2005.

_____; J. A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. In: OLIVEIRA-_____. (Org.). **A supervisão na formação dos professores I:** Da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2002. p. 121-143.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Autores, 1999.

_____. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 2004.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S. G. et al**. Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez, 2005.

_____ et al. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

_____ (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. _____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente***.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, Narrativas e**

Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 42-59.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Saberes e Trabalho docente. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat. 2009. p. 81-98.

PLANO DE REFORMA LANGEVIN-WALLON. In: MERANI, Alberto L. **Psicologia e Pedagogia: as ideias pedagógicas de Henri Wallon**. Lisboa: Editorial Notícias, 1977. p. 175-221.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del professor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilha: Díada, 1996.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, A. A.; RAMALHO, L. A. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 25-46.

PRESKILL, S. L.; JACOBWITZ, R. S. **Stories of Teaching**. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2001.

QUERIDO, A. de F. F. **Afetividade e formação em educação física**: um estudo com professores formadores. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** profissionalizar o ensino, perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, A. I. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p. 29-31, abr./jul. 2003.

RAUPP, M. D. Concepção de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 139-156.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Revista Nuances:** estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 15, n.16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

_____; CLIMENT, N. **Narrativas de professores**: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Huelva: Universidad Internacional de Andalucia. Disponível em: http://dspace.unia.es/handle/10334/2419. 2012. Acesso em: 15 mar. 2015.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, v. 9, p. 79-87, 1998.

_____. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, M. do C. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia/Portugal: Fundação Manuel Leão, 2010.

RONCARATI, M. Afetividade na creche: reflexões sobre as emoções. **Revista Presença Pedagógica**, v. 19, n. 109, p. 44-50, jan./fev. 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio et al**. Profissão Professor**. Tradução de Irene Lime Mendes, Regina Coréia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, A. P. S. da; PANTONI, R. V. Apresentação da série Educação de crianças em creches. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação de Crianças em Creche - Salto para o Futuro. **TV Escola**. XIX, n.15, p. 5-16, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana_Soares_da_Silva/publication/257362813_Apresentacao_da_Serie_Educacao_de_Criancas_em_Creche/links/0deec525074c419b85000000.pdf?inViewer=0&pdfJsDownload=0&origin=publication_detail. Acesso em: 20 maio 2011.

SILVA, C. R.; BOLSANELLO, M. A. No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002.

SILVA, J. R.; CACHEFFO, V. A. F. F; GUIMARÃES, C. M. Ensaio com base em estudos publicados sobre os saberes constituintes da profissionalidade do professor de bebês. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 11, n. 1, p. 225-249, jan./abr. 2016.

SCHON, D. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA, E. C. Estágio e narrativa de formação: escrita auto (biográfica) e autoformação. **Educação e Linguagem,** São Bernardo do Campo, ano 8, n. 11, p. 105-122, jan./jun. 2006.

SUÁREZ, D. H. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2010.

TARDIF, M. **Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid: Narcea, 2004.

_____; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

WALLON, H. Psychologie et Éducation de L'enfance. Enfance, 1937. In: _____. **La vida mental**. Barcelona: Crítica, 1938.

_____. L'organique et le social chez l'homme. **Enfance**, Paris, n. 1-2, p. 59-65, jan.-avr. 1963.

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

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941/1995.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação.** Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

WEREBE, M. J. G.; NADEL– BRULFERT, J. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1945/1986 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52).

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994.

ZAZZO, R. **Onde está a psicologia da criança?** Campinas: Papirus, 1989.

ZEICHNER, K.M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. **Interchange**, v. 12, n. 4, 1981/1982.

_____. Para além da divisão de professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas, S.P.: Mercado de Letras – Associação de Leitura no Brasil (ALB), 1998, p. 105-134 (Coleção Leituras no Brasil).

Anexos:

Roteiro do questionário ____/____/_____

I - Perfil daprofessora:

Idade:_____

Formação:_____

_____

Tempo de docência na educação: _____

II - Trajetória profissional – identidade e função do professor de creche

1. Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?
2. Em qual faixa etária trabalhou mais tempo? (0-3 ou 4-5 anos)
3. Como acontece a escolha de quem trabalhará com cada grupo?
4. O que a motivou a escolher esta faixa etária?
5. Qual é a sua função/papel como professora de crianças pequenas?
6. Quais os dificultadores e facilitadores encontrados no seu trabalho com a criança? Dê exemplos.

III – Formação inicial e a contribuição para o trabalho educativo com as crianças

7. A sua formação inicial contribui para o seu trabalho com a criança pequena? Como?

8. Quais os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos na sua formação inicial que subsidiam sua prática educativa de cuidar e educar a criança?

9. A sua formação inicial contemplou estudos sobre a afetividade?
10. Na sua formação inicial, quais os conteúdos foram priorizados sobre o desenvolvimento infantil?

IV - Afetividade

11. O que você compreende por afetividade? Exemplifique.

12. Considera que as manifestações afetivas estão presentes ou não, em sua relação com a criança? Dê um exemplo.

13. O que você considera importante no seu relacionamento com as crianças? Exemplifique.

14. Como você age diante dos estados emocionais vivenciados pela criança? (choro, raiva, alegria)? Exemplifique.

15. Existem situações vivenciadas na rotina em que você identifica predominância da afetividade? Quais?

16. Para você afetividade e cognição são distintas ou não? Por que?

17. Complete:
    a) Para você a criança é:
    b) Eu sou afetiva quando: