



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LARISSA ELLEN ARAÚJO BARBOSA

**AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
SOBRE A AFETIVIDADE**

RECIFE

2025.

LARISSA ELLEN ARAÚJO BARBOSA

**AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
SOBRE A AFETIVIDADE**

Monografia, apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.^a Dr.^a Mônica Lins.

RECIFE

2025.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B238i Barbosa, Larissa Ellen Araújo
As interações pedagógicas na educação infantil: um olhar sobre a
afetividade / Larissa Ellen Araújo Barbosa. – 2025.
53 f. : il.

Orientador(a): Mônica Maria Lins Santiago.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife,
BR-PE, 2025.

Inclui referências.

1. Educação infantil 2. Emoções em crianças 3. Prática de ensino
4. Personalismo I. Santiago, Mônica Maria Lins, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

LARISSA ELLEN ARAÚJO BARBOSA

**AS INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
SOBRE A AFETIVIDADE**

Data da Defesa: 17/07/2025

Horário: 14 horas

Local: Sala 10 B – DED - UFRPE

Banca Examinadora:

Mônica Maria Lins Santiago
Prof.^a Orientadora

Emmanuelle Christine Chaves da Silva
Prof.^a Examinadora Interna

Merielle Cristine da Silva Arruda
Prof.^a Examinadora Externa

Resultado: Aprovada

Reprovada

Dedico este trabalho, com todo o amor e gratidão, à minha avó, Dona Maria Eliza, que sempre foi sinônimo de força, carinho e sabedoria na minha vida. Foi com seu exemplo de luta, sua fé inabalável e seus conselhos cheios de ternura que aprendi a nunca desistir dos meus sonhos, mesmo diante das dificuldades. A senhora, com seu jeito simples e coração gigante, me ensinou o valor da educação, da paciência e do amor ao próximo.

Essa conquista também é sua. Obrigada por tudo, vó.

AGRADECIMENTO

Primeiramente quero agradecer a Deus por tudo, só eu e ele sabemos o caminho difícil que foi chegar até aqui e sem o sustento dele eu não teria conseguido pois o desânimo e o sentimento de incapacidade tomaram conta de mim em diversos momentos. À ele seja dado toda honra e glória!

Agradeço a minha família por todo apoio de sempre, em especial a minha mãe que é a luz da minha vida e a minha maior inspiração. Sua força, dedicação e amor incondicional foram fundamentais para que eu não desistisse. Obrigada por acreditar em mim até quando eu mesma duvidei. Ao meu pai, agradeço pelos seus conselhos e o seu apoio constante foram essenciais para que eu seguisse firme nos meus objetivos.

Agradeço também às minhas avós, por suas orações, conselhos e por ser minha base de afeto e acolhimento. Suas palavras me acompanharam em todos os momentos difíceis.

Ao meu namorado, Luís, meu companheiro de vida, agradeço por todo amor, paciência e apoio incondicional durante essa caminhada. Obrigada por estar ao meu lado nos dias bons e, principalmente, nos difíceis. Sua presença me trouxe força, tranquilidade e motivação para seguir em frente. Sou grata por cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidei.

Sou grata pelas amizades que conquistei ao longo desses anos, minhas queridas amigas que compartilharam dessa jornada junto a mim, Júlia Laís, Júlia Gomes e Mayara, agradeço demais por vocês, em diversos momentos vocês foram o que me manteve firme para que não desistisse.

Às minhas queridas amigas de longa data, que estiveram sempre ao meu lado em todos os momentos, especialmente à Greice Kelly, Millena Gabrielli e Maria Eduarda. Vocês foram meu apoio nos momentos mais difíceis e minhas companheiras de alegria em cada pequena vitória. Sou imensamente grata por cada conversa, cada abraço acolhedor, cada palavra de incentivo e por nunca terem me deixado desistir. A amizade de vocês é um verdadeiro presente que guardarei com muito carinho para sempre.

Agradeço em especial e com muito carinho também a minha querida orientadora Mônica Lins, por sua orientação dedicada, por acreditar no meu potencial e por me acompanhar com paciência, sensibilidade e companheirismo em cada etapa deste trabalho. Sua escuta atenta, seus apontamentos e sua confiança foram fundamentais para a construção deste estudo. Serei sempre grata pelo aprendizado e inspiração.

À todos os meus professores de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), que contribuíram com suas partilhas e vivências, deixo minha gratidão.

Por fim, e com muito carinho, agradeço às crianças com quem tive o privilégio de aprender e conviver durante os estágios. Foram elas que, com seus gestos espontâneos, suas palavras sinceras e sua forma única de estar no mundo, mostraram na prática o verdadeiro sentido de uma educação baseada em vínculos humanos, na escuta sensível e no respeito à singularidade de cada um.

Gratidão a todos!

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de uma professora do grupo 4 da Educação Infantil em uma escola pública municipal de Camaragibe (PE), focando na construção da identidade da criança a partir da dimensão da afetividade, segundo a teoria de Henri Wallon. O estudo, de natureza qualitativa, utilizou observação e entrevista para compreender como as interações entre crianças e a professora, que ocorrem no espaço escolar durante o estágio do Personalismo, promovem o desenvolvimento integral. As observações revelaram que as crianças expressam afetos por meio de gestos, verbalizações e atitudes essenciais para a formação da identidade. As interações pedagógicas entre a professora e as crianças foram marcadas pela afetividade, em diferentes situações no espaço escolar. E, entre as crianças, as brincadeiras tiveram mostraram que se trata de uma ação importante de interação. A entrevista demonstrou que a professora não apresenta um conhecimento mais aprofundado sobre a Teoria de Henri Wallon, o que talvez possa restringir a sua mediação nas situações de interações pedagógicas no espaço da Educação Infantil. Desta forma, o estudo traz elementos para refletir sobre a importância de uma teoria do desenvolvimento infantil a partir da perspectiva da psicogênese da pessoa completa, no caso, a Teoria de Wallon, para a formação docente. Nas situações analisadas, uma questão se fez presente: uma mediação consciente das necessidades emocionais e sociais das crianças, uma prática pedagógica que valorize a afetividade de forma intencional, reconhecendo-a como ferramenta fundamental, podem ser um diferencial qualitativo para o desenvolvimento integral infantil.

Palavras-chaves: Afetividade; Educação Infantil; Henri Wallon; Prática Pedagógica; Personalismo.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the pedagogical practices of a teacher in group 4 of Early Childhood Education at a municipal public school in Camaragibe (PE), focusing on the construction of the child's identity based on the dimension of affection, according to Henri Wallon's theory. The study, of a qualitative nature, used observation and interviews to understand how the interactions between children and the teacher, which occur in the school environment during the Personalism stage, promote integral development. The observations revealed that children express affection through gestures, verbalizations and attitudes essential for the formation of identity. The pedagogical interactions between the teacher and the children were marked by affection, in different situations in the school environment. And, among the children, games showed that it is an important action of interaction. The interview demonstrated that the teacher does not have a deeper knowledge of Henri Wallon's Theory, which may restrict her mediation in situations of pedagogical interactions in the Early Childhood Education environment. Thus, the study provides elements to reflect on the importance of a theory of child development from the perspective of the psychogenesis of the whole person, in this case, Wallon's Theory, for teacher training. In the situations analyzed, one issue arose: a conscious mediation of children's emotional and social needs, a pedagogical practice that values affection intentionally, recognizing it as a fundamental tool, can be a qualitative differential for the integral development of children.

Passwords: Affection; Early Childhood Education; Henri Wallon; Pedagogical Practice; Personalism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil acadêmico da participante	25
Quadro 2 - Ações espontâneas dos alunos de acordo com o Personalismo (Wallon)	28
Quadro 3 - Estratégias de ações com intencionalidade pedagógica	35
Quadro 4 - Entrevista com a Professora (perguntas e respostas)	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - Concepção Histórico-Cultural do Desenvolvimento Infantil Segundo Henri Wallon	12
1.1 O Estágio do Personalismo	14
1.2 O Personalismo, o brincar e as orientações pedagógicas na educação infantil	16
CAPÍTULO II - Metodologia da Pesquisa	21
2.1 Natureza, Meios e Instrumentos de Pesquisa	22
2.2 Universo de Pesquisa	23
2.3 Participantes da Pesquisa	24
2.4 Procedimento Metodológico	25
2.4.1 Observação	25
2.4.2 Entrevista	26
2.5 Procedimento de Análise	27
CAPÍTULO III - Discussão e Análise dos Resultados	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXO	51

INTRODUÇÃO

O interesse sobre o tema de investigação deste Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia – TCC, começou a partir das minhas experiências durante o estágio obrigatório na Educação Infantil. Naquela ocasião, observava a interação entre os professores e as crianças. E, do mesmo modo, passei a analisar como as minhas ações expressavam afeto com as crianças, e como estas influenciavam as relações dentro da sala de aula diretamente, bem como, no meu desempenho como professora auxiliar e regente. As demonstrações explícitas de afeto e expressões de apego das crianças comigo, levaram-me a pensar acerca dessa relação. A partir daí, foram surgindo questionamentos sobre o papel da afetividade e das interações sociais para o desenvolvimento das crianças, e como influenciavam na vida escolar e pessoal delas.

A afetividade é primordial na formação e no crescimento das crianças, influenciando não apenas seu bem-estar emocional, mas também seu desenvolvimento cognitivo, social e comportamental. Segundo Wallon (1995), os afetos são marcantes nas crianças de pouca idade, que têm os pais e o professor como referência. A afetividade no campo educativo é vista como um vínculo, laço que une professor e aluno, tornando-se importante para romper limites e promover a aprendizagem. Ao contrário do senso comum, ela não está relacionada apenas com amor e carinho, ou um sentimento exclusivamente positivo. Para Wallon, a afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado, tanto positivamente como negativamente por razões internas ou externas. Wallon (1995) defende que o indivíduo evolui, tanto psiquicamente quanto biologicamente, a partir de três dimensões: *motora*, *afetiva* e *cognitiva*, em uma ação recíproca, não importando qual das dimensões estejam em dominância, pois todas atuam em alternância. E, desta forma, as conquistas se integram umas às outras. O ato afetivo não se restringe somente às emoções e sentimentos, mas está ligado também, às vontades e tendências dos indivíduos em se expressar, atuando como um conjunto funcional ligado à cognição, o que valida sua relevância para a educação infantil e os anos iniciais de escolarização.

Assim, o presente trabalho tem como *tema* a importância da afetividade na prática

pedagógica na educação infantil, a partir da perspectiva de Wallon. A educação infantil é um espaço de interação social mais ampliado para a criança, e consiste em um momento importante do desenvolvimento, uma vez que ela se encontra no processo de construção da sua identidade.

Segundo Mahoney e Almeida (2010), fundamentando-se na teoria de Wallon no livro “Psicologia e Educação”, a emoção é a primeira forma de comunicação entre crianças pequenas e seus cuidadores, e para os profissionais que pretendem atuar com crianças dessa faixa etária, é indispensável se aprofundar nesse conhecimento sobre a afetividade na infância pois, ajudam a identificar as melhores práticas pedagógicas, os tipos de interação mais produtivos e as formas de intervenção que favorecem um ambiente emocionalmente acolhedor, o que é essencial para o aprendizado e o bem-estar da criança. Nessa direção, o *problema de pesquisa* consiste em demonstrar como o educador interage com as crianças na turma da Educação Infantil, a fim de promover o seu desenvolvimento completo (Wallon, 1998). E, o *objetivo geral* é analisar como o professor exerce suas práticas pedagógicas para possibilitar a construção da identidade da criança do grupo 4 da Educação Infantil, considerando a dimensão da afetividade na perspectiva de Wallon. A partir deste objetivo geral, o estudo tem como *objetivos específicos*: 1) identificar como as crianças se expressam no espaço escolar, a partir das características do Personalismo (estágio de desenvolvimento proposto por Wallon); 2) observar as interações entre as crianças e entre as crianças e adultos nas atividades propostas; e, por fim, 3) identificar o entendimento da professora sobre o Personalismo, estágio em que a criança se encontra nesta turma da educação infantil.

Verazo e Souza (2011, p.231) sobre a Educação Infantil, afirmam com base em suas pesquisas que “entende-se que este é um momento em que a forma de aprendizado dessa criança, ou seja, a maneira que ela aprende, pensa e entende o mundo, influencia na sua personalidade e perpassa diferentes fases de sua formação educativa, e que devem ser exploradas continuamente pelo professor.” Assim, compreendemos que a influência do educador na vida das crianças não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também se estende ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a cooperação, a autoestima, o trabalho em grupo, a comunicação, o respeito, e a resiliência dentre outros. Por meio da interação da criança com o mundo e com aqueles que a rodeiam, tem-se a perspectiva relacional de desenvolvimento humano.

Neste sentido, no ambiente escolar, o professor tem um papel fundamental para promover o desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno. Como mediador, ele

oferece meios para construção do conhecimento e de conceitos, não de forma impositiva, mas de modo que a partir dos ensinamentos as crianças possam ter o pensamento crítico para formar suas próprias opiniões, através de suas motivações e vontades. Sabendo que muitas vezes a escola precisa fazer o papel que antes só a família fazia, e suprir certas ausências e carências, o professor da educação infantil precisa ter em mente que existem esses desafios nas relações com os diferentes alunos que vivem em diferentes meios familiares, entendendo que todas essas circunstâncias irão afetar a aprendizagem deles. Deste modo, através dessa pesquisa, pretende-se sensibilizar e conscientizar que neste cenário cabe ao docente, criar estratégias pedagógicas que estabeleçam vínculos afetivos com as crianças, e proporcionem seu desenvolvimento, através de uma relação afetiva positiva e significativa.

CAPÍTULO I - Concepção Histórico-Cultural do Desenvolvimento Infantil segundo Henri Wallon

O ser humano como ser social tem como algo indispensável para o seu desenvolvimento, as relações sociais e as diferentes interações com o outro e com o ambiente sócio-cultural em que está inserido. São essas interações que irão possibilitar a formação emocional, intelectual e pessoal de cada indivíduo, preparando-os para as diversas situações ao longo da sua vida, e possibilitando seu crescimento. Segundo Mahoney e Almeida (2010, p.10), a teoria de Wallon acerca do desenvolvimento do ser humano é importante, pois

[...] facilita compreender o indivíduo em sua totalidade, que indica as relações que dão origem a essa totalidade, mostrando uma visão integrada da pessoa aluno. Ver o aluno dessa perspectiva põe o processo ensino-aprendizagem em outro patamar porque dá ao conteúdo desse processo - que é a ferramenta do professor - outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo.

Wallon (1998, p. 41) afirma que "o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva em que se sucedem fases, com predominância alternadamente afetiva e cognitiva". Essas fases se iniciam desde o nascimento da criança até o início da sua adolescência, havendo reformulações no avanço de uma para outra. Para que a criança se desenvolva plenamente, ela precisa ser estimulada em diversos sentidos: físico, afetivo,

cognitivo e social. Esses aspectos estão presentes nas vivências cotidianas do ser humano. Portanto, se houver falha em alguma dessas áreas, o desenvolvimento infantil, em seu todo, pode ser prejudicado. Segundo Galvão (1995, p. 35), Wallon afirma que o desenvolvimento humano acontece em cinco estágios, nos quais são expressas as seguintes características:

1º estágio: Impulsivo-emocional que ocorre no primeiro ano de vida do sujeito, no qual a afetividade vai ser predominante nas reações do bebê com o outro e o mundo físico, por meio de movimentos, do toque, numa comunicação não-verbal;

2º estágio: Sensório-motor e projetivo que vai até os três anos, no qual a criança já fala e anda, tendo o seu interesse voltado para os objetos, para o exterior, para a exploração do meio;

3º estágio: Personalismo ocorre dos três aos seis anos. Durante as diferentes fases do Personalismo, a criança desenvolve a construção de consciência de si, em uma formação do “eu”, da descoberta de ser diferente do “outro”;

4º estágio: Categorical dos seis aos dez anos, a criança vai aprimorar os progressos intelectuais, fazendo com que ela tenha organização do mundo em categorias que a leva a um melhor entendimento das diferenças entre o “eu” e o “outro”;

5º estágio: Puberdade e Adolescência inicia-se logo após a chegada dos dez anos de idade. A adolescência vem com a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes do efeito hormonal ocorridos na puberdade.

No decorrer desses estágios existe uma alternância funcional entre as formas de atividades e interesse da criança, havendo predominâncias que integram as conquistas alcançadas anteriormente, que constrói um grande processo de integração e diferenciação. Wallon também enfatiza a importância da emoção no desenvolvimento humano, pois todas as trocas e contatos que a criança recebe desde o nascimento, são feitos de afetos e não apenas da cognição.

Tendo em vista que a investigação do estudo é sobre a Educação Infantil, este estudo tem como recorte teórico um dos estágios de desenvolvimento proposto por Henri Wallon, que no caso é o 3º estágio - Personalismo. Desta forma, o interesse principal são as características da criança neste estágio de desenvolvimento, durante as três fases descritas por Wallon: oposição, sedução e imitação.

1.1 O Estágio do Personalismo

O estágio do personalismo é permeado por fases em que as crianças apresentam diferentes comportamentos. Sabendo que, os estágios anteriores estão voltados para a consciência corporal, sendo esta a condição fundamental para a tomada de consciência de si, o personalismo é o estágio voltado para o desenvolvimento da pessoa, partindo do ato motor para o ato mental. Assim, como seu próprio nome sugere, o personalismo está voltado para a personalidade, a descoberta do indivíduo como “eu” se diferenciando do “outro”. Esse processo é marcado por conquistas e conflitos, crises e contradições, que surgem e ressurgem nesse desenvolvimento. Não chega a um fim, pois é um processo contínuo se modificando, se reduzindo e se moldando a diferentes expressões emocionais. Segundo Wallon (1981 p. 66) :

No estágio do Personalismo, a criança que até então se referia a si própria na terceira pessoa do singular começa a fazer o uso constante do pronome pessoal na primeira pessoa o “mim” e o “eu” substituem a terceira pessoa que lhes servia até aí para se designarem a si próprios mostrando claramente não só uma evolução na linguagem como no início da consciência, de seu processo de busca de afirmação e diferenciação.

Nesse contexto, é fundamental destacar a predominância da **afetividade** como eixo organizador das condutas da criança durante esse estágio. De acordo com Wallon (1997), a afetividade é o principal sistema funcional nesse momento do desenvolvimento, pois é através dela que a criança se relaciona com o outro e consigo mesma. As emoções são intensas e instáveis, refletindo o processo de construção da identidade e da autoafirmação. É por meio das experiências afetivas com adultos, pares e figuras de referência que a criança começa a se reconhecer como sujeito, buscando aprovação, enfrentando frustrações e desenvolvendo sua autonomia. Assim, no Personalismo, a afetividade não apenas permeia, mas estrutura as formas como a criança se posiciona no mundo, como lida com os conflitos e como elabora a noção de “eu” em oposição e em relação ao “outro”.

Para uma explicação mais aprofundada sobre esse estágio é essencial destacar que o mesmo passa por três fases, marcadas pelas diferentes características que norteiam cada uma, são elas: **a oposição, a sedução e a imitação**. Com o início da idade dos 3 anos, inicia-se a **fase da oposição** ao outro que pode se manifestar por meio de crises intensas e muitas vezes sem um motivo específico. Essa oposição precisa ser compreendida como afirmação de si, de um indivíduo em formação, fazendo a diferenciação do eu em relação ao outro. A criança

começa a contradizer e confrontar as pessoas que estão em seu ambiente por querer experimentar sua independência, se impondo. Essa fase, segundo Wallon (1995), é denominada de *recusa e reivindicação*. É para se afirmar como eu, e tornar o seu ponto de vista dominante e exclusivo, evidenciando assim, o movimento de oposição ao outro, assumindo características de confronto e negatividade. Neste momento, a criança está buscando se afirmar como indivíduo autônomo através desse comportamento, que se pode perceber em suas manifestações. Segundo Galvão (1995, p.54), “um dos conteúdos que a atitude de oposição adquire é o desejo de propriedade das coisas. Confundindo o meu com o eu, a criança busca com a posse do objeto, assegurar a posse de sua própria personalidade”. Por isso, ocorre muito confronto entre as crianças pela disputa de um objeto, pois a mesma está buscando firmar a sua personalidade.

Conforme Mahoney e Almeida (2012, p. 42), “logo depois da oposição, surge a **fase da sedução**, ou idade da graça. A criança agora tem necessidade de ser admirada, de sentir que agrada os outros, pois só assim poderá se admirar também”. Esta fase, que vai dos 4 aos 5 anos, é marcada pela necessidade da criança se sentir admirada. Ela busca ser o centro das atenções e, em meio a tanto desejo de aprovação, a falta de atenção pode causar frustrações. Wallon (1975 p. 211) afirma:

Ao se exibir a criança reconhece que pode ter sucesso ou fracasso. Dessa maneira, a necessidade de ser admirada e aprovada por quem admira vem sempre acompanhada por inquietações, conflitos e decepções, pois nem sempre correspondem à sua expectativa. A criança não se torna apenas competitiva, mas ciumenta. O ciúme é muito específico nessa idade, porque apresenta um estado ainda mal diferenciado da sensibilidade (...) é uma causa de ansiedade frequente nessa etapa da vida afetiva.

Na idade da graça, a criança busca a aprovação dos outros e a admiração, sentindo prazer ao ser elogiada. Porém, podem ocorrer frustrações ao não atingir o seu objetivo. Deste modo, sendo então caracterizada por ser uma etapa de decisão no desenvolvimento da criança, os sentimentos de frustrações ou arrogâncias infantis se não bem orientadas pelo adulto, podem marcar de forma duradoura o comportamento da criança nas relações que estabelece com seu ambiente.

“No momento seguinte predomina a atividade de **imitação**. A criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes, e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado” (GALVÃO, 1995, p.55). A criança imita as pessoas que admira e busca nelas qualidades para servir de modelo,

imitando os gestos e criando seus personagens:

Nesse sentido, busca ampliar e enriquecer as possibilidades de sua pessoa pelo movimento de incorporação do outro, utilizando-se da imitação para isso. Essa incorporação do outro exige um movimento de interiorização e exteriorização que torna possível copiar e assimilar as qualidades e méritos da pessoa-modelo e, posteriormente, reproduzi-los de forma enriquecida, como uma manifestação nova da pessoa. (Mahoney e Almeida, 2012, p.43)

Então, a imitação é uma forma da criança ampliar suas possibilidades como pessoa. Através da interiorização do movimento e dos gestos, ela irá recriar novas formas de reproduzi-los à sua maneira. Este estágio requer um grande trabalho afetivo e moral, pois nesse processo a criança já sabe dissimular atitudes de sentimentos que podem ser desaprovadas pelo adulto, guardando para si. E podem a partir disto, desenvolver sentimentos mais carregados de angústia quanto mais escondidos forem. Wallon também destaca a importância da família nessa etapa; as relações das crianças com irmãos mais velhos ou mais novos, dependem de como os pais compreendem como ocorrem essas relações infantis visando o papel e o lugar que ocupa na família.

Além da família, o ambiente escolar também se faz essencial nesse processo de desenvolvimento. Trata-se de um lugar diversificado no qual são oferecidas novas experiências de convivência para a criança, que ainda nesta etapa tem a família como referência e uma forte ligação. Além disso, para Wallon a pré-escola tem a função de preparar a criança para o próximo estágio, promovendo o envolvimento entre crianças com a mesma faixa etária. Nesta etapa, é essencial que o educador esteja atento a esse processo, para que a criança comece a criar outros laços para além da sua família. As atividades devem ser propostas em grupo, a fim de que as crianças se juntem e realizem as mesmas coisas. A diferenciação se dará por conta da posição ou papel que cada uma ocupa nas brincadeiras.

1.2 O Personalismo, o brincar e as orientações pedagógicas na educação infantil

Considerando que na Educação Infantil a criança encontra-se no estágio do desenvolvimento do Personalismo, que o brincar se faz parte presente de forma significativa neste espaço escolar, e tem destaque nas orientações pedagógicas nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, neste item, pretende-se estabelecer relações possíveis

entre o estágio do personalismo, o brincar e as ações pedagógicas estratégicas. Ou seja, como essas relações contribuem para o desenvolvimento das crianças no espaço escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12), define esta modalidade como uma etapa da Educação Básica que irá atender crianças de 0 a 5 anos de idade, em “espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados”. Como também, leva em consideração que a criança é um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” Segundo a DCNEI (2010, p.15), o ingresso na Educação infantil só é obrigatório para “crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março” e as vagas nas instituições devem ser oferecidas próximas à moradia das crianças. As propostas pedagógica desta modalidade, são guiadas segundo alguns princípios estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.16), eles estão classificados em,

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017. p.33), enfatiza fazendo uso do artigo 9ª da DCNEI (2010) que “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira” e por isso, levando em consideração também as competências gerais da Educação Básica, a BNCC (2017, p.33) propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem, na Educação Infantil, as circunstâncias necessárias para que as crianças possam aprender em diversos momentos em que desempenhem “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” Esses seis direitos citados pela BNCC, são os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Com isto, a BNCC (2017, p.34) reitera que

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constroi conhecimentos e se apropria do conhecimento

sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Desta forma, a Educação Infantil é vista como um campo complexo de relações, onde a criança é reconhecida como um ser ativo, pensante, observador, criativo e questionador. Esta visão implica que o papel do professor vai além do ensino tradicional, focando em proporcionar tempos e espaços que estimulem a ação, exploração e transformação, ou seja, um contexto de situações no espaço escolar que oportunizem tais comportamentos das crianças. O professor, entendendo o desenvolvimento infantil, prioriza a experiência e a brincadeira, que são aspectos fundamentais para uma aprendizagem que faça sentido para as crianças.

Sabe-se que o estágio do personalismo segundo Wallon, é denominado como a construção do indivíduo se diferenciando do outro e construindo sua própria personalidade. O mesmo se manifesta na faixa etária de 3 a 6 anos, dividido em 3 fases durante esse período de tempo, sendo elas: a oposição, a sedução e a imitação. A criança quando inicia essa etapa é notório perceber que há uma reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio. Wallon (1998, p.112) afirma: “A criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva e distribuindo os outros com referência a ela própria.”

Essa fase é marcada com uma grande dificuldade, na qual a atenção para os conflitos interpessoais se faz necessário. Há alunos que estão vivenciando estes conflitos de forma bem intensa, o que exige das professoras uma atenção mais direcionada, e que saibam agir para suprir também o vínculo e a referência que antes só se tinha da família. Inclusive, procurando ser acolhedora sem confundir o lugar materno e o lugar de professora.

O início das manifestações no estágio do personalismo mostra a fase da *oposição*, onde a criança adquire o desejo de prioridade das coisas. É nesta fase que a criança começa a se perceber diferente do outro através da diferenciação do “meu” e o “seu” objeto. E com isso busca conflitos de competição para obter o objeto que não lhe pertence. Surge a necessidade de autoafirmação, de impor seu ponto de vista pessoal, quando busca fazer prevalecer seu capricho ou sua oposição, podendo tornar-se manhosa, capaz de dissimular e até mentir para atingir seus objetivos. A criança está buscando se afirmar como indivíduo

autônomo através desse comportamento. Após a fase da oposição, observa-se a *sedução* ou “idade da graça” que se caracteriza por ser a fase onde a criança busca admiração, que sente que agrada os outros, pois só assim poderá se admirar também. Por esta razão, a família e os professores devem compreender que a aprovação será importante para o seu desenvolvimento, e o educador deve considerar a relação de afetividade com a criança pois a atitude tomada pode influenciar de forma positiva ou negativa no desenvolvimento da criança.

Na terceira fase inicia a *imitação*, e Wallon (1975 p.156) afirma que é através da imitação que personagens são criados a partir das pessoas que a criança admira e deseja ultrapassar, se apropriando de suas qualidades e méritos. Pela imitação, a criança expressa desejos de participar e se diferenciar de suas outras relações. Então, no ambiente escolar, as brincadeiras em conjunto com outras crianças assumem um papel importante, pois possibilita momentos em que através das ações de se misturar e se diferenciar do outro, a criança transforma o mundo social caracterizando ao seu modo. Nesta direção, os professores devem priorizar atividades em grupo, em que as interações entre as crianças e com o professor favoreçam o seu desenvolvimento.

Segundo Wallon (2007), toda atividade da criança é lúdica, desde que não seja imposta. Para ele, é imprescindível que a criança tenha oportunidade de brincar, porque é através do corpo que ela estabelece a primeira comunicação com o meio. O mais importante para o teórico no que diz respeito à construção da personalidade da criança, não é o meio físico, mas sim o social. Em seus estudos, enfatizou que brincar é uma atividade própria da criança comprovando as múltiplas experiências vividas pelas mesmas como: socialização, memorização, articulação de ideias, entre outras. Partindo desse pressuposto, Wallon (2007) afirma que o lúdico e a infância não podem ser dissociados, enfatizando que toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão. Considera ainda que a partir da imitação da realidade, é que a criança irá simbolizar suas observações, assumindo papéis com as quais ela se identifica, expressando assim seus sentimentos, e que a partir desse momento passa a internalizar os seus conceitos, buscando compreender o mundo que a cerca. De acordo com Wallon (2007, p. 65):

A criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver, reproduz, imita. Para as menores, a imitação é a regra das brincadeiras. A única acessível a elas enquanto não puderem ir além do modelo concreto, vivo, para ter acesso à instrução abstrata. Pois, inicialmente, sua compreensão é apenas uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel.

Desta forma, na Educação Infantil, faz-se necessário conhecer e estimular as brincadeiras entre as crianças que favoreçam a construção da sua identidade se diferenciando do outro através das três fases do personalismo, e assim promovendo seu desenvolvimento.

A partir dessas reflexões, o Currículo de Pernambuco para a Educação Infantil (2019, p.54) reafirma que “as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas, através de elementos constitutivos de conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento, sendo a brincadeira um fio condutor desse processo”. Dessa forma, o brincar permite que nesse processo de aprendizagem seja realizado um processo interessante e divertido, para que, assim, a criança possa se permitir descobrir e vivenciar diferentes culturas. Com essa amplitude de significações e características que o brincar proporciona, o espaço tempo da educação infantil é mais um fator para que o professor em seu ensino do dia a dia consiga mediar esse processo para que além de proporcionar uma aprendizagem lúdica, seja carregada de significados, para que assim a criança possa ser inserida em diferentes culturas e conhecimentos.

Uma pesquisa recente realizada pela pesquisadora Santos (2022) traz a reflexão sobre a prática docente e a importância da ludicidade, pontuando que, “para que ocorra na educação infantil um ensino lúdico e carregado de significações, o professor deve trazer em suas práticas do dia a dia um planejamento com intencionalidade de realizar uma aula com ludicidade que seja tratada com encantamento e significações para a criança”. Para Freire (2003):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Deste modo, baseando-se nesse pensamento podemos entender que a prática docente não é resultado apenas do que o professor ensina. Nela está também implicado o modo como ele lida com tarefas simples e complexas, a importância de escutar os alunos e mudar de atitude em função das necessidades deles para estimular a sua reflexão.

Vezero e Souza (2011, p.230) reiteram que a relação afetiva professor-aluno é de fundamental importância na aprendizagem e na formação do indivíduo da educação infantil. De acordo com as autoras, “entende-se que a relação professor-aluno deve possibilitar trocas

de experiências e saberes entre ambos e que a afetividade é imprescindível na construção integral da criança, inclusive na formação de sua personalidade”. Por isso, durante as discussões feitas, elas irão ressaltar o fato do professor ficar atento às suas práticas pedagógicas e planejamentos, pois a ação do docente interfere na vida da criança. Assim, compreende-se que “o afeto do professor em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, faz com que a aprendizagem seja muito mais significativa e os valores estejam em constante construção”. A relação afetiva entre o professor-aluno é importante de ser discutida, uma vez que segundo Vezaro e Souza (2011, p.231),

(...) acredita-se que a criança em seu processo de formação necessita de alguém que a oriente e direcione na construção do saber, onde a afetividade deve ter participação ativa neste processo, pois esta necessita de sentimentos positivos que proporcionem a sua valorização e uma boa relação social. Falar de afeto na Educação Infantil é falar da importância de se atentar para a qualidade de relações no ambiente escolar.

Por isso, Vezaro e Souza (2011) afirmam que as “relações afetivas vivenciadas pela criança na Educação Infantil possibilitam ricas e relevantes trocas de experiências e saberes com seus colegas e o professor”, compreende-se que é a partir da maneira como a criança aprende, pensa e entende o mundo nesta fase, que irá influenciar na sua formação. Por este motivo o professor deve está sempre explorando esse momento, contribuindo para a formação educativa do seu aluno. Fazendo uso do pensamento de Freire (2007, p. 233), as autoras dizem que “quando o professor ensina, não está apenas socializando conhecimento com o aluno, pois além de ensinar, também aprende a ensinar, assim como quem aprende, ensina ao aprender.”

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo versa sobre desenvolvimento da criança, afetividade e Educação Infantil, e a teoria de referência escolhida foi a proposta por Henri Wallon. Dito isto, o universo escolar pesquisado neste estudo foi a Educação Infantil, tendo em vista que o recorte teórico para abordar a temática específica do estudo foi o estágio de desenvolvimento do Personalismo. Assim, as observações foram realizadas na turma do grupo 4 da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de ensino.

Trata-se de um estudo exploratório, com o intuito de atender aos objetivos

elencados, sendo eles, objetivo geral analisar como o professor exerce suas práticas pedagógicas para possibilitar a construção da identidade da criança do grupo 4 da Educação Infantil, considerando a dimensão da afetividade na perspectiva de Wallon. A partir deste objetivo geral, especificamente: Identificar como as crianças se expressam no espaço escolar, a partir das características do Personalismo (estágio de desenvolvimento proposto por Wallon), observar as interações entre as crianças e entre as crianças e adultos nas atividades propostas; e, por fim, identificar o entendimento da professora sobre o Personalismo, estágio em que a criança se encontra nesta turma da educação infantil. Considerando que neste espaço escolar e nesta etapa de escolaridade, as atividades pedagógicas são marcadas (ou pelo menos espera-se) pelas brincadeiras, conforme discutidas anteriormente. Tais situações são privilegiadas para analisar as interações entre as crianças durante o brincar, como ações importantes no processo de construção da identidade da criança. Além disso, é através do brincar que muitas situações pedagógicas acontecem e são marcadas pela afetividade, que é o objeto de análise deste estudo.

Neste capítulo, as estratégias metodológicas como a natureza, meios e instrumentos da pesquisa, o universo e os sujeitos que participaram do estudo são caracterizados com maior detalhamento.

2.1 Natureza, Meios e Instrumentos de Pesquisa:

Este estudo é de natureza qualitativa, pois tem como objetivo ir a campo observar e analisar um fenômeno enquanto ele acontece em seu ambiente natural. Permite uma compreensão mais aprofundada daquilo que se quer pesquisar, pois o estudo não se resume a dados soltos, pois os sujeitos pesquisados têm suas particularidades e possuem significados que serão interpretados.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (Chizzotti, 1995, p.79 apud Piana, 2009, p.168)

Os instrumentos de pesquisa foram a *observação e entrevista*. Através da observação é que temos contato com o espaço e podemos problematizá-los. “A observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (Laville 2008, p.176). A observação é algo bem subjetivo, pois duas pessoas podem

observar a mesma situação e compreender de modo diferente, e para que esse instrumento seja válido numa pesquisa científica é necessário ser planejado e sistematizado. Ou seja, antes de começar a observar o que deseja, é preciso determinar “o quê” e “o como” observar (Ludke et al, 1986, p 25). Sendo um instrumento de pesquisa muito utilizado na Educação, a observação proporciona ao pesquisador o entendimento do meio e dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Ademais, possibilita a “compreensão e interpretação do fenômeno estudado”, além de permitir “a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação” (Ludke e André, 1986, p. 26). Ainda segundo Ludke *et al* (1986, p 29), a observação é participante quando a identidade do pesquisador e o seu objetivo é explicitado para quem está sendo pesquisado.

No que se refere à entrevista, percebe-se que tal instrumento é muito interessante de ser trabalhado nas pesquisas educacionais, pois é uma maneira de se entrar em contato com os sujeitos participantes para saber como pensam sobre as questões relevantes do estudo. Desse modo, o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais e ciências humanas. Minayo (1998, p. 109) diz que:

É a possibilidade da fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas Assim, através deste instrumento, o pesquisador terá um meio de discorrer perguntas e obter respostas, que trarão para a pesquisa perspectivas distintas da interação que será exercida.

Sendo assim, as observações realizadas neste estudo tiveram como foco observar as interações entre as crianças, como a docente interage com as crianças (expressões, verbalizações, etc) na sua prática pedagógica. Foram registradas em um diário de campo. A entrevista realizada com a professora da turma tinha a intenção de ser semiestruturada, mas tornou-se quase um questionário de perguntas e respostas. A professora foi objetiva nas suas respostas, dando pouca oportunidade para um diálogo com troca de ideias.

2.2 Universo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Região Metropolitana do Recife, localizada no município de Camaragibe, que já era uma escola conhecida da pesquisadora,

na ocasião da realização do estágio obrigatório. Além disso, a professora da educação infantil também já era conhecida da pesquisadora do estudo. Baseado neste contato e na vivência, surgiu o interesse de realizar a pesquisa neste espaço para analisar como a professora exerce suas práticas pedagógicas para possibilitar a construção da identidade da criança do grupo 4 da Educação Infantil, considerando a dimensão da afetividade na perspectiva de Wallon. A escola acolhe estudantes desde a Educação Infantil – Pré-escola (Grupo 4 ao 6) até o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) no período da manhã e tarde. Além disso, a escola oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite. Em relação à estrutura física, a instituição possui: sete salas; uma diretoria; biblioteca; secretaria; pátio coberto; um banheiro feminino e um masculino e um refeitório com duas mesas grandes e cadeiras.

Além deste local, a escola ampliou o espaço escolar, locando um anexo próximo a instituição onde foi reformado e adaptado somente para as turmas da Educação Infantil grupos 4, 5 e 6. Neste anexo, em relação à estrutura física possui: cinco salas, sendo três salas de aula; uma para almoxarifado; uma sala de apoio para atividades com as crianças, além de um banheiro compartilhado entre as crianças com três cabines; um banheiro para funcionários; área de refeitório com duas mesas grandes e um espaço com brinquedos entre as salas.

2.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com as crianças e a professora da turma do Grupo 4 da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de Camaragibe (PE). A turma era composta por 18 crianças matriculadas, dentre elas, duas com desenvolvimento atípico. No entanto, durante o período de observação, apenas 12 crianças estavam frequentando regularmente as aulas. Tanto os estudantes quanto a professora foram considerados participantes da pesquisa. As crianças foram observadas no coletivo, sem fazer diferenciação entre elas no que diz respeito a possíveis diagnósticos, juntamente com a professora. A docente também participou por meio de uma entrevista.

O quadro a seguir, contém de forma resumida a descrição do perfil da professora participante da pesquisa:

Quadro 1 - Perfil acadêmico da participante

Experiência docente	Formação acadêmica
Leciona há 14 anos : 6 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 8 anos na Educação Infantil	Graduação: Pedagogia Pós Graduação: Especialização em Psicopedagogia

2.4 Procedimento Metodológico

2.4.1 Observação

A observação realizada em uma instituição possibilita “identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Ludke p.191). Esta pesquisa teve o intuito de analisar como a professora em sala de aula exerce suas práticas promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Foi observada uma turma do grupo 4 da Educação Infantil ao longo do mês de outubro, totalizando 10 dias efetivos de acompanhamento das atividades pedagógicas no espaço escolar. No turno da tarde com início das 13:30 às 17:00, tendo um diário de campo como auxílio para registro. Nele foram feitas as anotações necessárias durante o período de observação. A escolha deste período se deu em comum acordo com a gestão da escola, levando em conta a rotina escolar e a viabilidade da participação da pesquisadora.

Vale destacar que algumas intercorrências impactaram parcialmente o cronograma inicial. Entre elas, destacam-se alterações na rotina devido à realização de festividades escolares típicas do mês de outubro, como o Dia das Crianças e atividades comemorativas internas, que mobilizaram parte da equipe docente e da infraestrutura da escola. Tais eventos ocasionaram ajustes nos horários de aula e, em alguns dias, mudanças na programação didática. Apesar dessas interferências, os 10 dias de observação foram suficientes para levantar dados relevantes e consistentes.

Segundo Ludke (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. Nesta perspectiva, a observação direta, permite ao observador chegar mais perto da realidade pesquisada e, conseqüentemente, a uma perspectiva mais ampla dos sujeitos envolvidos.

2.4.2 Entrevista

A entrevista semiestruturada é um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por combinar a estruturação de um roteiro pré-estabelecido com a flexibilidade necessária para aprofundar temas emergentes durante a conversa. Segundo Minayo (2014), esse tipo de entrevista permite que o entrevistador tenha um guia com tópicos e questões centrais, mas também que adapte a ordem das perguntas, reformule-as e explore respostas mais detalhadas, de acordo com o fluxo natural do diálogo. Ao contrário de uma entrevista estruturada que, para Lakatos (2003, p.197), “o pesquisador não é livre para adaptar suas perguntas à determinada situação, de alterar a ordem dos tópicos ou de fazer outras perguntas”. A entrevista semiestruturada permite que haja alteração na ordem ou modificação de alguma pergunta que não tenha ficado clara para as pessoas entrevistadas. Este tipo de entrevista foi escolhida por se acreditar ser a melhor forma de obter as respostas necessárias para a temática.

Apesar do intuito da entrevista ter sido semiestruturada, tal entrevista tornou-se quase um questionário. Ela tinha como finalidade conhecer as ideias da professora sobre a temática para posteriormente articular com o que foi observado. Esse instrumento foi escolhido pelo fato de permitir a interação com os sujeitos pesquisados. De acordo com Ludke (1986) na medida em que há um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluem de maneira notável e autêntica permitindo esclarecimentos e correções no momento realizado, assim com esse diálogo evita-se que algo seja entendido de maneira equivocada, pois além das perguntas já elaboradas podemos, a partir do desenrolar da entrevista, formular outras e com mais detalhes e informações que não poderiam ser recolhidas em outros instrumentos. Todavia, tal fluidez na troca de ideia não ocorreu durante a entrevista, apesar da escolha por esse formato mais flexível, a entrevista acabou adquirindo uma dinâmica próxima à de um questionário. A baixa fluidez no diálogo, ocasionada por respostas muito objetivas e pouco desenvolvidas por parte do entrevistado, dificultou a construção de um discurso mais espontâneo e aprofundado. Com isso, a entrevistadora precisou recorrer com mais frequência às perguntas do roteiro, conduzindo a conversa de forma mais direta e linear do que o previsto inicialmente.

A entrevista foi realizada ao final das observações, as perguntas e respostas da mesma estão apresentadas no quadro 4. O registro desta entrevista foi realizado através da gravação de áudio (permitida pela professora), favorecendo a sua transcrição na íntegra.

2.5 Procedimento de Análise

Foi utilizado para análise dos dados, tanto para as observações quanto para a entrevista realizada, a técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que possibilita compreender criticamente o sentido da mensagem”. Por este motivo, os dados obtidos foram analisados através das observações e da entrevista realizadas.

Sousa (2019, p. 1397) diz que conforme Bardin (2011), “esse tipo de análise segue um processo rigoroso frente às fases definidas, sendo elas: a *pré-análise*, a *exploração do material* e por fim o *tratamento dos resultados*.” Ou seja, o primeiro passo, a *pré-análise* é marcado pela organização do material e o levantamento das primeiras ideias. O segundo momento é quando o pesquisador irá explorar o material que está sendo analisado, desta forma, surgirá categorias e codificação desse processo, pois é a partir disto que “os dados brutos são transformados de forma mais organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo”.

As observações foram guiadas pelos objetivos do estudo, com o foco na interação das crianças no dia a dia, e foram registradas no diário de campo. Para a análise, a princípio, os dados foram organizados a partir dos objetivos específicos. Na *pré-análise*, já haviam categorias pré-definidas: aquelas que se referiam às fases do Personalismo, e também, a ideia de buscar as estratégias pedagógicas da professora na interação com as crianças. Durante a *exploração do material*, surge o quadro 2, quando os dados são organizados e agregados em torno das fases do Personalismo que se tornaram categorias, agregando em unidade de conteúdo, a descrição das características comportamentais das crianças. A partir das interações nas atividades pedagógicas propostas pela professora no espaço escolar, surgiu a construção do quadro 3, que estabelece a relação entre a categoria “estratégias de ação” e a categoria “intencionalidade pedagógica”, contextualizadas a partir de uma situação. Por fim, os dados da observação foram tratados.

No que se refere à entrevista com a professora, foi construído o quadro 4 a partir das perguntas e respostas, apresentando as impressões, numa tentativa de criar categorias na *pré-análise* e na *exploração do material* acerca do entendimento da professora sobre a temática do estudo. Por fim, os dados da entrevista foram tratados.

CAPÍTULO III - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Retomando os objetivos, que tem como foco principal analisar como o professor exerce suas práticas pedagógicas para possibilitar a construção da identidade da criança do grupo 4 da Educação Infantil, a partir da concepção de afetividade proposta pela teoria de Wallon (1998). A partir deste objetivo geral, buscaremos identificar como as crianças se expressam no espaço escolar, a partir das características do Personalismo (estágio de desenvolvimento proposto por Wallon); observar as interações entre as crianças e entre as crianças e adultos nas atividades propostas; e, por fim, identificar o entendimento da professora sobre o Personalismo, estágio em que a criança se encontra nesta turma da educação infantil, tendo por base a teoria de referência deste estudo, constituem-se, portanto os objetivos específicos a serem analisados.

A partir das observações em uma turma de Educação Infantil (grupo 4) de uma escola municipal, e da entrevista realizada com a professora, buscou-se entender as relações neste espaço escolar entre as crianças de 3 a 6 anos e sua professora. No período de 10 dias, a rotina da sala de aula e do espaço escolar foram objetos de investigação, que teve como foco a comunicação, os comportamentos e a interação entre eles. Além disso, as ações da professora na interação com os alunos com intencionalidade pedagógica para promover desenvolvimento infantil (em diferentes campos), também foram analisadas. Por meio das observações, também foi possível perceber o comportamento das crianças nas interações escolares, ações e manifestações referentes ao que é caracterizado na teoria de Wallon (1998).

Para a realização da análise, os dados inicialmente foram transcritos, em seguida categorizados, codificados e organizados em forma de quadros. A codificação foi realizada para facilitar ao leitor, a identificação e localização das categorias no texto, durante a citação no texto. Após cada quadro, a codificação será explicitada.

A seguir, no quadro 2 registrou-se as ações espontâneas dos alunos que expressam as fases do Personalismo (segundo a teoria de Wallon). No quadro 3 constam as estratégias de ação da professora com intencionalidades pedagógicas em diversos contextos do espaço escolar.

Quadro 2: Ações espontâneas dos alunos de acordo com o Personalismo (Wallon)

Categorias: Fases do Personalismo	Ações espontâneas dos alunos	Código
--------------------------------------	---------------------------------	--------

Oposição	<p>Na hora da chegada dos alunos, enquanto o restante da turma seguia com seus brinquedos, a estagiária da sala pediu que o aluno (Y) se sentasse corretamente virado para mesa e o mesmo se negou várias vezes.</p> <p>Quando a estagiária se levantou, o aluno sentou no lugar da mesma, se negando a sentar onde ela ordenou.</p>	CO-A1
Oposição	<p>Na hora do lanche o aluno (Y) já havia pego e comido da merenda escolar, mas quando a professora pediu para ele guardar o restante, ele pegou mais e começou a comer novamente, desafiando as instruções.</p>	CO-A2
Oposição	<p>No momento de uma brincadeira em duplas o aluno (TH) se recusou a brincar em conjunto pois afirmou que conseguia participar sozinho e não precisava de ajuda.</p>	CO-A3
Sedução/Idade da graça	<p>A aluna (AL) durante o brincar livre na sala de aula foi para perto da professora e começou a cantar e dançar perto da mesma, sorrindo e pedindo que a mesma completasse a música (tratando-se da cantiga de roda que a professora sempre inicia a aula)</p>	CS-A1
	<p>A aluna (MA) ao final de todas suas atividades fazia questão de mostrar seus desenhos para a professora,</p>	

Sedução/Idade da graça	mostrando as cores que ela havia utilizado sempre esperando receber o elogio pelos seus desenhos coloridos.	CS-A2
Sedução/Idade da graça	A aluna (GR) na hora da brincadeira gosta muito de socializar com os colegas, sempre costuma querer brincar de imitações e fazer gestos engraçados como imitar animais tais como: galinha, sapo para rir junto aos amigos e chamar atenção deles.	CS-A3
Imitação	Na hora da brincadeira o aluno (IS) apenas quis pegar o brinquedo que já havia sido escolhido pelos amigos. Imitando repetidas vezes as brincadeiras dos amigos chamando a atenção deles dessa forma.	CI-A2
Imitação	A aluna (GR) costuma reproduzir com as colegas algumas falas da professora quando ela chama a atenção da mesma. Por exemplo: quando a professora pede que ela se sente corretamente virada para a mesa. A aluna reproduz essa fala para as colegas.	CI-A3

LEGENDA: C (categoria) O (oposição); I (imitação); S (sedução); A1 (ação 1); A2 (ação 2); A3 (Ação 3). *Exemplos:* CO-A3 (Categoria Oposição-Ação 3); CI-A1 (Categoria Imitação-Ação 1).

Ao longo das observações foi possível perceber que as crianças (todas na faixa etária entre 3 e 5 anos), apresentam características do estágio de desenvolvimento Personalismo, teorizado por Wallon (1998), não necessariamente seguindo uma ordem padrão mas seguindo uma simultaneidade. O quadro 2 mostra momentos (durante o período de observação) em que as ações das crianças demonstraram características que puderam ser categorizadas como manifestação das fases do Personalismo.

Por exemplo, na chegada dos alunos à sala de aula, na situação “CO-A1” a criança (Y) está demonstrando um comportamento de oposição e resistência às ordens da estagiária. Assim como na situação “CO-A2” a mesma criança apresentou tal comportamento, desta vez, parece estar testando os limites e desafiando a autoridade da professora ao pegar mais comida e comer novamente, apesar de ter sido instruída a guardar o restante. Isso acontece, segundo Bastos e Dér (2010), pois a criança aos 3 anos, começa “a crise de oposição do outro”, ou seja, ela está em busca da afirmação de si, por isso essa crise muitas vezes não tem motivos óbvios, mas é necessária para o seu desenvolvimento. Segundo as autoras, isto é “um eu que apenas está iniciando sua diferenciação em relação ao outro.” E por este motivo, essa criança “sente prazer em contradizer e confronta-se com as pessoas de seu ambiente pela simples razão de experimentar a sua independência, impondo-a.

Em outro momento, foi possível observar a situação “CO-A3” onde a criança parece estar afirmando sua autonomia ao se recusar a brincar em duplas e afirmar que consegue participar sozinho. Wallon (1995), diz que essa fase é denominada de “recusa e reivindicação”, ou seja, a rejeição de brincar em duplas pode ser vista como uma forma de afirmação de independência e autoconfiança. É para se afirmar como eu, e tornar o seu ponto de vista dominante e exclusivo, evidenciando assim, o movimento de oposição ao outro, assumindo características de confronto e negatividade. Neste momento, a criança está buscando se afirmar como indivíduo autônomo através desse comportamento, que se pode perceber em suas manifestações.

Além destas situações de oposição, também foi possível observar ao longo das observações alguns comportamentos expressando a fase da sedução/idade da graça por algumas crianças. Por exemplo, na situação “CS-A1” na qual a criança se aproxima com gestos como o sorriso, a dança e o canto, expressam uma tentativa de interação social intencional, que tem como finalidade não apenas o envolvimento da professora na cantiga de roda, mas também a busca por reconhecimento e reciprocidade afetiva. Segundo Wallon (1998), esse desejo de ser visto, admirado ou aprovado caracteriza a “idade da graça”, uma manifestação típica da fase personalista, em que a criança utiliza a expressividade emocional como ferramenta para se afirmar perante os outros. Além disso, o fato da criança recordar uma atividade com significado afetivo (a cantiga que a professora costuma iniciar) sugere que a emoção tem um papel estruturante no vínculo e na aprendizagem.

Mahoney e Almeida (2012, p. 42) reiteram que, “a criança agora (na fase da sedução) tem necessidade de ser admirada, de sentir que agrada os outros, pois só assim poderá se admirar também”. Outra situação expressando tal fase, nota-se na “CS-A2” a atitude da aluna

ao mostrar seus desenhos com entusiasmo e detalhar as cores utilizadas, que também pode ser interpretada como uma forma de afirmação do eu, em que a criança busca se destacar e obter aprovação através de sua produção simbólica. Esse comportamento também está diretamente ligado ao que Wallon chamou de “idade da graça”, quando a criança utiliza recursos expressivos e afetivos para atrair a atenção e o olhar do adulto. Nesse processo, ela aprende a regular suas emoções e ações em função da resposta do outro, estabelecendo uma base para o desenvolvimento da autoestima e da identidade. O gesto não é meramente expressivo, trata-se de uma ação carregada de sentido emocional e social. A criança expressa, de forma sutil, a necessidade de ser vista, reconhecida e valorizada.

Ainda sob essa visão de tal fase, ocorreu a situação “CS-A3” onde podemos perceber que na atitude da criança de imitar animais e fazer gestos engraçados em grupo reflete um comportamento típico da “sedução”, quando a criança utiliza a expressividade corporal e emocional como meio de se destacar e obter reconhecimento no ambiente social. O riso, tanto o seu quanto o dos colegas, funciona como um tipo de “validação”, reforçando a sensação de pertencimento ao grupo e a construção de sua identidade social. O comportamento da criança “GR” também evidencia a importância da emoção como meio de interação.

Entretanto, Bastos e Dér (2010. p.42) dizem que a criança quer ter a atenção “voltada para ela”, e consegue notar se suas formas de obtê-las estão sendo bem sucedidas ou não. Porém, essas buscas por atenção algumas vezes são frustradas, pois a criança nem sempre terá sua expectativa correspondida, e por isso, é uma fase importante para o desenvolvimento que demanda uma atenção para o jeito como o adulto vai intervir quando essa criança for frustrada. Pois, isso pode marcar o comportamento dela e o jeito como ela irá lidar com o meio social. Wallon (1975 p. 211) afirma:

Ao se exibir a criança reconhece que pode ter sucesso ou fracasso. Dessa maneira, a necessidade de ser admirada e aprovada por quem admira vem sempre acompanhada por inquietações, conflitos e decepções, pois nem sempre correspondem à sua expectativa. A criança não se torna apenas competitiva, mas ciumenta. O ciúme é muito específico nessa idade, porque apresenta um estado ainda mal diferenciado da sensibilidade (...) é uma causa de ansiedade frequente nessa etapa da vida afetiva.

Todas essas situações analisadas até aqui no que diz respeito às fases de oposição e sedução do Personalismo, mostram como o espaço escolar propicia uma diversidade de experiências, tornando-o importante para o desenvolvimento da criança. Para Wallon (1995), a emoção é uma forma primária de comunicação, e continua sendo um elemento estruturante

do desenvolvimento ao longo da infância. Ao provocar reações nos colegas (riso, atenção, participação), a criança fortalece seu papel dentro do grupo, criando laços e afirmando sua presença no contexto coletivo. É possível interpretar esse comportamento como uma forma de sedução afetiva direcionada ao grupo de pares, diferente dos exemplos anteriores, que se concentravam na figura do adulto. Neste caso, a criança busca o reconhecimento de seus iguais, o que aponta para uma ampliação das relações sociais e para a crescente importância do outro como espelho da própria imagem.

Além das ações que as crianças expressaram nas fases citadas, foi possível perceber também algumas manifestações características da fase “imitação”, que segundo Wallon (1997), é a terceira e última fase do Personalismo. A situação “CI-A1” traz um exemplo do comportamento da criança (AN) que imita a professora no seu papel social e acolhedor das “boas vindas”. A criança aprende não apenas por instrução, mas também - e talvez principalmente - por meio da relação com o outro. Sendo assim, o gesto da professora se transforma em um modelo que é afetivamente significativo, que é internalizado e reproduzido pela criança, promovendo tanto o aprendizado de normas sociais quanto o fortalecimento do senso de pertencimento e identidade. Tais características também estão de acordo com a afirmação de Bastos e Dér (2010), de que na terceira fase do personalismo surge a imitação, ou seja, a criança começará a imitar pessoas que lhe causam admiração. Por isso, ela cria personagens para representar essa pessoa e com isso, apropria-se de suas “qualidades e méritos”, pois ela começa a buscar um modelo a seguir, porque suas qualidades não lhe parecem suficientes, e por isso ela deseja a do outro. Através da imitação, a criança começará a enriquecer a sua pessoa, além de ser de suma importância para as suas primeiras aprendizagens.

Todavia, em outro momento ocorreu a situação “CI-A2” na qual a atitude da criança de chamar atenção por meio da imitação, revela essa busca por reconhecimento. A criança (IS) quer que os colegas o vejam, que ele seja incluído no jogo. A imitação aqui é uma estratégia emocional e relacional, ou seja, não é cópia, é comunicação. Wallon (1975) afirma que é através da imitação que personagens são criados a partir das pessoas que a criança admira e deseja ultrapassar. Pela imitação, a criança expressa desejos de participar e se diferenciar de suas outras relações. Galvão (1995, p.55) ressalta que “a criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes, e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao outro que tinha sido negado”. Desse modo, como visto no quadro 2 - contexto “CI-A3” no qual a criança (GR), ao imitar a fala da professora logo após ser corrigida, ela não está apenas repetindo, e sim expressando uma reação emocional (talvez

de desconforto, desafio ou até humor) e está ensaiando papéis sociais. Isso revela que a criança não apenas escuta, mas interpreta e reencena. Mahoney e Almeida, (2012, p.43) também afirmam:

Nesse sentido, busca ampliar e enriquecer as possibilidades de sua pessoa pelo movimento de incorporação do outro, utilizando-se da imitação para isso. Essa incorporação do outro exige um movimento de interiorização e exteriorização que torna possível copiar e assimilar as qualidades e méritos da pessoa-modelo e, posteriormente, reproduzi-los de forma enriquecida, como uma manifestação nova da pessoa.

Por meio dessa visão é possível inferir que o comportamento da aluna (GR), ao imitar falas da professora dirigidas a ela, revela um processo complexo de desenvolvimento, que vai muito além de uma simples brincadeira ou afronta. Com base na teoria estudada nesta pesquisa, pode-se compreender esse gesto como uma forma de expressão afetiva, social e simbólica, que integra diferentes dimensões do desenvolvimento infantil.

A imitação, nesse contexto, é uma estratégia da criança para lidar com a emoção provocada pela correção, ao mesmo tempo em que ela afirma sua identidade diante do grupo de colegas. Trata-se de uma manifestação da busca por autonomia, reconhecimento e pertencimento. Esse comportamento também evidencia a importância do outro, seja o adulto (professora), seja o grupo de pares na constituição da subjetividade da criança. A linguagem aqui cumpre papel não apenas comunicativo, mas simbólico e afetivo, permitindo à aluna ressignificar a experiência vivida. Portanto, a atitude da criança (GR) deve ser interpretada como uma oportunidade pedagógica valiosa. Ela expressa o modo como a criança interpreta, internaliza e responde às interações escolares. A observação sensível e acolhedora por parte da escola pode transformar essa manifestação em uma via de fortalecimento da autorregulação, da empatia e do diálogo no processo educativo.

A partir da análise das fases de oposição, sedução e imitação, constatou-se que a imitação se destacou como a manifestação mais recorrente entre as crianças desta turma. Diversos comportamentos observados nos gestos, expressões e atitudes revelaram uma forte tendência à repetição do que era visto ou vivenciado no ambiente, confirmando a centralidade dessa fase no processo de desenvolvimento infantil. Optou-se por não apresentar mais exemplos ao longo da análise para evitar redundâncias, já que os casos discutidos foram suficientes para evidenciar esse comportamento frequente. Dessa forma, conclui-se que a imitação configura-se como a característica mais marcante do grupo analisado, desempenhando papel fundamental na construção das interações sociais e aprendizagens no contexto observado.

Nesse viés, emergiram também a partir das observações, o olhar para as intencionalidades pedagógicas por trás das estratégias de ação propostas e realizadas no espaço escolar pela professora, o que levou a construção do quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Estratégias de ações com intencionalidade pedagógica

Categoria: Estratégia de Ação	Contexto da situação	Categoria: Intencionalidade Pedagógica	Código
Divisão de grupos	10 minutos antes da hora de lanche a professora divide as crianças em dois grupos (dependendo da quantidade presente no dia) para irem ao banheiro e lavar as mãos. Os mesmos vão sozinhos, a pia do banheiro é na altura das crianças facilitando o uso autônomo para os mesmos.	Autonomia	DA - C1
Brincadeiras em grupo	A professora sempre propõe brincadeiras em que os alunos precisam da participação uns dos outros e assim promove mais a interação entre eles, por exemplo: a brincadeira das cadeiras, montagem de copos e a de	Socialização	BS- C2

	encher a jarra com água.		
Interdição	<p>A professora e a estagiária estavam preparando uma atividade. Enquanto isso, os alunos ficaram brincando com o jogo de peças de cozinha trazido pela professora.</p> <p>Enquanto elas estavam na mesa, os alunos brincaram no chão nesse meio tempo dois alunos se levantaram e começaram a correr pela sala a professora pediu que os alunos sentassem ao lado dela enquanto terminava a montagem.</p>	Disciplina	ID- C3
Ordem	Terminando o horário da brincadeira no espaço fora da sala de aula, a professora pede que as crianças guardem os brinquedos no lugar em que estavam dispostos antes delas pegarem para brincar.	Organização/Disciplina	OOD- C4

Cantinho do Sono	<p>Alguns alunos chegam meio sonolentos de casa e expressam bastante cansaço, alguns por não conseguirem dormir bem a noite ou por precisarem acordar bastante cedo. A professora tem na sala colchões que ficam disponíveis para as crianças poderem tirar uma soneca no cantinho da sala quando precisarem.</p>	Acolhimento/ Confiança/ Segurança	CAC- C5
Roda de diálogo	<p>Todos os dias após a chegada dos estudantes, eles formam uma roda no meio da sala junto a professora para iniciar a aula com cantigas de roda, conversas sobre como foi a manhã deles, o que almoçaram no dia, se escovaram os dentes antes de ir a escola. Todos os alunos têm um momento de fala.</p>	Interação Social	RI-C6

LEGENDA: Categoria Estratégia de Ação (**Primeira letra**); Categoria Intencionalidade Pedagógica (**Segunda letra**); Contexto da Situação (**letra C** seguido do **número da situação**).

Exemplos: DA-C1 (Estratégia de Ação Divisão de Grupo com a Intencionalidade Pedagógica Autonomia, no Contexto da Situação 1; CAC-C5 (Estratégia de Ação Cantinho do Sono com a Intencionalidade Pedagógica Acolhimento e Confiança, no Contexto da Situação 5); RI-C6 (Estratégia de Ação Roda de diálogo com a Intencionalidade Pedagógica Interação Social, no Contexto da Situação 6).

De acordo com a Base Comum Curricular (BNCC, 2017), são propostos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que garantem durante a Educação Infantil, as circunstâncias necessárias para que as crianças possam desempenhar “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. Esses seis direitos citados pela BNCC, são os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Observa-se nas situações propostas pela professora, que tais direitos se fazem presentes no cotidiano do espaço escolar. No dia a dia das crianças, as interações pedagógicas entre elas e a professora são marcadas por intencionalidades que visam promover aspectos do desenvolvimento. O quadro 3 foi construído para mostrar essa relação entre as “estratégias de ação” da professora e a sua “intencionalidade pedagógica”, a partir de uma situação que ela propõe no espaço escolar. Por exemplo, no contexto “DA-C1” em que a ação de ir ao banheiro e lavar as mãos sem auxílio direto da professora, indica um estímulo à autonomia funcional e à motricidade voluntária. Essa estrutura do ambiente na Educação Infantil em que a pia é adaptada à altura das crianças, possibilita que elas se movimentem de forma independente. Além de que, a divisão em grupos conduzida pela professora representa uma organização social da atividade.

Wallon (1997) destaca que o outro (o adulto, os colegas) é essencial no processo de construção da identidade da criança. Ao serem divididas em grupos e cumprirem a tarefa em momentos diferentes, as crianças têm a oportunidade de se perceberem como parte de um coletivo, o que desenvolve a afetividade social e o sentimento de pertencimento. Sendo assim, no exemplo discutido anteriormente, pode-se considerar que tal estratégia de ação favorece a autonomia, a socialização e a organização das crianças nas atividades em grupo, permitindo que elas se desenvolvam de forma equilibrada e integrada, no seu ritmo, e de acordo com as necessidades próprias de sua faixa etária.

Em outro exemplo (“BS-C2”), promover brincadeiras em grupo que exigem a cooperação entre as crianças, é uma ação que está alinhada com princípios da teoria de Henri Wallon. Por meio dessas estratégias, a professora favorece o desenvolvimento integral da criança, estimulando não apenas a socialização, mas também aspectos da afetividade, motricidade e cognição. Segundo Wallon (2007), é imprescindível que a criança tenha oportunidade de brincar, porque é através do corpo que ela estabelece a primeira comunicação com o meio. O mais importante para o teórico no que diz respeito à construção

da personalidade da criança, não é o meio físico, mas sim o social. Em seus estudos, enfatizou que brincar é uma atividade própria da criança que expressa as múltiplas experiências vividas pelas mesmas como: socialização, memorização, articulação de ideias, entre outras.

Wallon (1995) enfatiza que “o desenvolvimento infantil ocorre na relação com o outro”, e é justamente nas brincadeiras coletivas que as crianças aprendem a conviver, respeitar regras, esperar sua vez, lidar com emoções e reconhecer-se como parte de um grupo. Esses momentos de interação lúdica são essenciais para a formação da personalidade e para o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais. Portanto, a iniciativa da professora em organizar atividades cooperativas é uma ação pedagógica rica e coerente com os fundamentos wallonianos, pois proporciona um ambiente onde a criança pode crescer emocional, física e socialmente de forma harmoniosa. Nesta direção, o Currículo de Pernambuco Da Educação Infantil (2019, p.54) reafirma que “as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas, através de elementos constitutivos de conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento, sendo a brincadeira um fio condutor desse processo”. Assim, o espaço tempo da educação infantil é mais um fator para que o professor em seu ensino do dia a dia consiga mediar esse processo para que além de proporcionar uma aprendizagem lúdica, seja carregada de significados, para que assim a criança possa ser inserida em diferentes culturas e conhecimentos.

Na situação “ID-C3”, percebe-se que ao pedir às crianças que se sentassem ao seu lado, a professora impôs um limite claro, sem gritar ou punir. Trata-se de uma forma positiva de interdição, em que ela redirecionou o comportamento com firmeza e afeto. A relação afetiva entre o professor e aluno é importante de ser discutida, uma vez que segundo Veizaro e Souza (2011, p.231),

(...) acredita-se que a criança em seu processo de formação necessita de alguém que a oriente e direcione na construção do saber, onde a afetividade deve ter participação ativa neste processo, pois esta necessita de sentimentos positivos que proporcionem a sua valorização e uma boa relação social. Falar de afeto na Educação Infantil é falar da importância de se atentar para a qualidade de relações no ambiente escolar.

Wallon (2005) também considera a afetividade como eixo central do desenvolvimento infantil. A maneira como o adulto impõe limites pode reforçar ou enfraquecer o vínculo com a criança. No caso citado acima, a professora mantém a autoridade sem rompimento afetivo, pois ao invés de apenas repreender, ela chama os alunos para perto, criando um espaço de restrição e segurança emocional. Essa atitude é eficaz não apenas para conter o

comportamento inadequado, mas também para mostrar às crianças que há momentos e espaços apropriados para cada ação, o que ajuda na construção da disciplina interna. Deste modo, é possível perceber que a interdição da professora mostra uma prática coerente com a teoria de Wallon, pois impõe limites de maneira afetiva e pedagógica, ajudando a criança a desenvolver autocontrole, empatia e responsabilidade. A disciplina não é imposta de forma autoritária, mas construída no diálogo e na relação, o que favorece o crescimento emocional e social dos alunos. Assim, a interdição torna-se um instrumento de cuidado e desenvolvimento, e não de punição.

Ao orientar as crianças a guardarem os brinquedos na situação “OOD-C4”, a professora estimula um comportamento disciplinado de forma afetuosa, firme e educativa. Para Wallon (1997), a disciplina não deve ser entendida como obediência cega ou controle externo, mas como uma construção progressiva da criança, por meio da mediação do adulto e das experiências sociais vividas no cotidiano. A atitude da professora ao pedir que as crianças guardem os brinquedos não é apenas uma questão de ordem prática, mas sim um ato estratégico pedagógico intencional. Conforme a teoria de Wallon, esse tipo de intervenção promove o desenvolvimento da disciplina interna, da autonomia e da responsabilidade social, pilares fundamentais para a formação integral da criança. Assim, o simples gesto de guardar os brinquedos se torna uma rica oportunidade de ensinar valores, limites e respeito ao coletivo, de forma afetiva e estruturada.

A situação “CAC- C5”, consiste em oferecer um espaço para descanso quando necessário. Neste caso, a professora valida as emoções e as necessidades da criança, mostrando empatia e cuidado. Isso fortalece a confiança no adulto e no ambiente escolar. O “Cantinho do Sono” oferece à criança um ambiente onde ela pode se autorregular e descansar quando se sente cansada, favorecendo a construção de segurança emocional e autonomia. A disponibilidade dos colchões transmite à criança a mensagem de que suas necessidades são importantes e respeitadas, o que contribui para que ela se sinta segura, acolhida e pertencente ao grupo. Esta prática demonstra uma ação pedagógica sensível, que respeita o ritmo, as emoções e as necessidades individuais das crianças. De acordo Wallon (2003), esse tipo de acolhimento é essencial para que a criança se sinta segura, desenvolva vínculos afetivos positivos com a escola e consiga avançar em sua autonomia e socialização. Sendo assim, um ambiente escolar que reconhece o cansaço, o sono e o bem-estar físico como parte do processo educativo cuida da criança por inteiro (corpo, emoção e mente), e promove um desenvolvimento mais humano, respeitoso e saudável. Por fim, algo que não podemos deixar de ressaltar é a importância das interações no espaço escolar.

Wallon (1997) destaca que o desenvolvimento infantil é essencialmente social e afetivo. As interações com os pares e adultos são fundamentais para que a criança construa sua identidade, aprenda a se comunicar e a compreender o outro. Nessa perspectiva, a situação “RI-C6” traz a roda de diálogo como um espaço privilegiado de trocas sociais, no qual as crianças aprendem a escutar, esperar a vez de falar, expressar sentimentos e opiniões, sendo estas, habilidades fundamentais para o desenvolvimento moral e social. Além disso, a possibilidade de falar sobre sua manhã, o que comeram ou como se sentiram, ajuda a criança a organizar seu pensamento e a elaborar suas vivências, fortalecendo sua segurança emocional. Esta prática da roda de diálogo é uma estratégia pedagógica importante, que, conforme a teoria de Henri Wallon, promove o desenvolvimento integral da criança, integrando aspectos emocionais, sociais, motores e cognitivos. Este momento fortalece as relações interpessoais, promove a expressão de sentimentos, estimula a escuta ativa e favorece a construção de vínculos afetivos entre as crianças e a professora. Com isso, ao proporcionar diariamente esse espaço de interação social, a professora contribui de forma significativa para a formação de sujeitos mais comunicativos, empáticos e colaborativos.

As práticas pedagógicas observadas mostram uma atuação docente que compreende a criança como um ser global e integrado, exatamente como propõe Wallon em sua teoria. O equilíbrio entre momentos de acolhimento, organização e interação social favorece o desenvolvimento de crianças autônomas, emocionalmente seguras, socialmente competentes e cooperativas. Esse conjunto de experiências demonstra um ambiente escolar afetivo e estruturado, essencial para o desenvolvimento saudável e integral da criança. Por isso, Vezaro e Souza (2011) afirmam que as “relações afetivas vivenciadas pela criança na Educação Infantil possibilitam ricas e relevantes trocas de experiências e saberes com seus colegas e o professor”, e que é a partir da maneira como a criança aprende, pensa e entende o mundo nesta fase, que ela vai se constituindo como pessoa ao longo do seu desenvolvimento.

Sendo assim, destaca-se a importância do professor explorar esse momento da escolaridade da criança de forma ampla, entendendo o papel da Educação Infantil para a formação educativa e o desenvolvimento das crianças. Em suma, as interações pedagógicas observadas e analisadas, mostram-se coerentes com uma concepção de infância que procura respeitar as necessidades da criança e promover um desenvolvimento integral.

Como dito anteriormente, além das observações, também foi realizada uma entrevista com a professora, buscando compreender qual o entendimento que ela tinha a respeito da teoria estudada nesta pesquisa. As perguntas e respostas foram apresentadas, a seguir no quadro 4:

Quadro 4: Entrevista com a Professora (perguntas e respostas)

PERGUNTA	RESPOSTA	Impressões
1 - Você conhece ou já teve algum contato sobre a teoria de Wallon?	“O que eu me recordo dele é que tem as fases, ele divide as fases de desenvolvimento da criança, é isso? Não sei se eu estou dizendo certo. E que a teoria dele é meio parecida com a de vygotsky, que é meio de interações sociais. Eu não sei, até se ele veio depois do vygotsky e se explorou pouco o vygotsky.”	Informações gerais e superficiais : estágios e interação social
2 - E sobre os estágios, conhece os estágios?	“ Eu sei que é dividido por idade. Eu não sei nomear. O primeiro é esse, o segundo é esse. Eu sei que é dividido em estágios e tem as idades, que é de 0 a 3, 3 a 6, Seis em diante, é isso.”	Desconhecimentos dos estágios: idade
3 - Em relação aos estágios, especificamente, um se chama o estágio do personalismo, que é o estágio da criança de 3 a 6 anos. O que é que você se recorda deste estágio?	“ Eu acredito que sim, porque cada um tem a sua personalidade. Nós adultos, ninguém é igual a ninguém. Temos a nossa personalidade na nossa casa. Quando a gente tem até irmãos, são criados nos mesmos parâmetros e os irmãos têm comportamentos diferentes. “	Desconhecimento teórico/ senso comum: ancoragem no “sinônimo”
4 - Você consegue perceber o que sobre o personalismo? Que realmente as crianças se manifestam, o	“Cada um vai reagir ou vai desenvolver coisas diferentes, tem uns que são semelhantes e tem outras que vão ser diferentes porque, de acordo com a sua carga, tem criança que é mais tímida, que	Senso comum

<p>comportamento delas corresponde a esse estágio?</p>	<p>não quer interagir com certas coisas. Tem criança que já é mais expansiva, já quer ter curiosidade, e isso é dela. Por mais que a gente explore, tem criança que tem limite, que não vai até ali, porque é coisa dela.”</p>	
<p>5 - O que você entende por afetividade ?</p>	<p>“ Olha, a afetividade, eu acho que a gente tem que ter, principalmente quando a gente trabalha com crianças muito pequenas, que é o caso da nossa faixa etária. A minha turma, são crianças que a grande maioria, nunca frequentou nenhum espaço escolar. Então, eles têm aquela de chorar e querer colo.. Aqui, a gente não é colo de mãe,mas lógico, a gente vai ficar com a criança no colo, mas aqui é espaço educacional. Porém, também temos esse lado de compreender aquela criança, o tempo dela, a necessidade dela. E eu acho que é mais essas questões, deixar ele o mais confortável possível.”</p>	<p>Desconhecimento teórico conceitual / Senso comum</p> <p>Acolhimento: “Amor e Carinho”</p>
<p>6 - Quais são as situações de interação na sala de aula que a sua prática, o seu planejamento, ele é guiado pela afetividade?</p>	<p>“ Não tem, assim, não se separa as situações que é o cuidar e o educar, tá junto. Então, na seguridade, tá nesse meio, tudo misturado.”</p>	<p>Cuidar e Educar</p>

O quadro 4 refere-se a entrevista com a professora, no qual são apresentadas as perguntas e as respostas. Ao iniciar a entrevista, diante da primeira pergunta, a professora responde fazendo uma associação da teoria de Wallon, à um proposição de desenvolvimento em fases e às interações sociais, que é pertinente. Mas, é expresso de forma vaga e imprecisa. Wallon, de fato, propõe uma teoria do desenvolvimento que se organiza em estágios, porém

sua abordagem é marcada por uma visão integradora entre emoção, cognição e motricidade. O desenvolvimento infantil, segundo ele, não é apenas um processo linear baseado em idades, mas um fenômeno complexo em que o meio, o corpo e a afetividade têm papel central (WALLON, 2007).

Em seguida, quando questionada sobre os estágios, a professora menciona que “é dividido por idade”, mas reconhece que não sabe nomear ou descrever cada um deles: “Eu sei que é dividido em estágios e tem as idades, que é de 0 a 3 (aqui, ela condensou dois estágios: 0 a 1; 1 a 3 anos), 3 a 6, seis em diante (aqui também, de 6 em diante tem dois estágios: 6 a 11/12; de 11/12 em diante), é isso”. Aqui, evidencia-se um conhecimento restrito aos aspectos cronológicos, sem a compreensão da lógica funcional que caracteriza os estágios conforme Wallon (1981), que são organizados pela predominância alternada entre afetividade e inteligência.

No que se refere ao estágio do personalismo (aproximadamente dos 3 aos 6 anos), objeto das perguntas 3 e 4, a professora reduz a explicação à ideia de personalidade individual, marcada por diferenças inatas entre as crianças, como timidez ou expansividade. No entanto, para Wallon (2008), o estágio do personalismo é muito mais complexo. Trata-se do momento importante no processo de construção da identidade da criança, a partir da sua relação com o outro, por meio de atitudes como a oposição, a imitação e a busca por valorização. Esse é um estágio fundamental para a formação do sentimento de si, da autonomia e do pertencimento social.

A pergunta 5 traz especificamente o conceito de Afetividade, um conceito-chave na teoria de Wallon, e é vista pela professora como acolhimento e carinho, principalmente em relação ao processo de adaptação escolar das crianças pequenas. Embora a sua fala demonstre empatia e cuidado, falta-lhe a compreensão de que para Wallon, a afetividade vai além do carinho e acolhimento. Afetividade significa “afetar” tanto positivamente quanto negativamente, e trata-se de uma função psíquica fundamental, tão importante quanto a inteligência. Inclusive, a afetividade é responsável pela regulação das ações e pela mediação entre o sujeito e o meio (WALLON, 2007). A emoção, nesse sentido, não é apenas uma expressão de sentimentos, mas um instrumento de interação e desenvolvimento.

Na última resposta - dada à pergunta 6 - a professora afirma que "não separa as situações que é o cuidar e o educar", revelando uma compreensão prática, porém não teorizada da indissociabilidade entre essas duas dimensões na Educação Infantil. Embora essa fala esteja alinhada com os princípios defendidos por Henri Wallon, que propõe uma visão integrada do desenvolvimento humano articulando motricidade, emoção e cognição (Wallon, 2007), ela

também evidencia uma lacuna conceitual significativa. A professora reconhece a importância da segurança e do acolhimento no ambiente escolar, mas sua argumentação permanece ancorada no senso comum, sem articulação com categorias analíticas da psicogênese walloniana, como a afetividade enquanto função estruturante do psiquismo (Almeida, 2008). O uso de termos como “tudo misturado” sugere uma vivência coerente, mas que carece de intencionalidade pedagógica consistente, complexa e refinada. A afetividade, para Wallon, é mais do que um elemento emocional; é uma força motriz do desenvolvimento e da aprendizagem, que deve ser compreendida e mobilizada pedagogicamente (Bezerra, 2006).

De modo geral, a análise da fala da professora evidencia uma prática marcada pela sensibilidade afetiva e pela percepção das diferenças individuais, aspectos fundamentais na Educação Infantil. Contudo, percebe-se uma fragilidade conceitual na apropriação da Teoria de Wallon, com uma visão parcial e ancorada no senso comum, principalmente no que se refere aos conceitos de afetividade, personalidade e aos estágios do desenvolvimento. Embora a professora reconheça a importância das interações sociais e da afetividade, não articula esses elementos com a dimensão teórica que Wallon propõe, especialmente no que tange à afetividade como condutora das condutas infantis e elemento central na constituição do sujeito.

Apesar das limitações teóricas percebidas na entrevista, a prática da professora conforme foi discutida a partir do quadro 3, no qual foram apresentadas as “estratégias e ação” e as “intencionalidades pedagógicas”, percebe-se que está alinhada com os princípios norteadores da Educação Infantil presentes em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A professora valoriza a afetividade, a autonomia, a socialização e a integração entre cuidar e educar, o que está em consonância com a concepção de criança como sujeito de direitos, ativo e participativo em seu processo de aprendizagem. Ela afirma, por exemplo, que não separa o cuidar do educar, reconhecendo que essas dimensões estão entrelaçadas no cotidiano do espaço escolar, uma visão que, ainda que não teorizada, é compatível com a abordagem de Wallon, que rejeita dicotomias entre razão e emoção, corpo e mente, cuidado e aprendizagem.

Entretanto, é importante destacar que a prática pedagógica, por mais sensível e bem-intencionada que seja, ganha maior intencionalidade, profundidade e eficácia quando sustentada por uma base teórica sólida. Embora a professora adotasse estratégias que visavam estimular o desenvolvimento das crianças, sua prática ainda carecia de uma apropriação mais aprofundada dos conceitos fundamentais da teoria walloniana especialmente no que se refere

às manifestações da fase do personalismo: sedução, imitação e oposição, típicas características desse estágio do desenvolvimento infantil. (Wallon, 1997). O conhecimento aprofundado da teoria de Wallon permitiria à professora compreender com maior clareza os processos internos que movem o desenvolvimento infantil, interpretar de forma mais precisa os comportamentos das crianças, planejar intervenções mais apropriadas a cada fase e, sobretudo, contribuir para a formação de sujeitos integrais, em sua totalidade afetiva, cognitiva e motora.

Assim, é possível sugerir que, embora a professora atue de forma coerente com as orientações da Educação Infantil defendidas pelas políticas públicas brasileiras, sua atuação seria ainda mais rica, crítica e transformadora se estivesse amparada por um entendimento teórico mais aprofundado. A teoria de Henri Wallon, ao articular emoção, inteligência, corpo e meio social de forma integrada, oferece uma potente lente de análise e intervenção para a prática pedagógica, favorecendo um olhar mais sensível e completo sobre o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como o professor exerce suas práticas pedagógicas para possibilitar a construção da identidade da criança, considerando a dimensão da afetividade na perspectiva de Wallon, com foco no grupo 4 de uma escola pública municipal de Camaragibe (PE). O interesse pelo tema surgiu da vivência da pesquisadora durante o estágio obrigatório, momento em que se evidenciaram os impactos das relações afetivas nas interações entre professor e criança e no processo de ensino-aprendizagem.

Durante a realização da pesquisa, os dois primeiros objetivos específicos foram alcançados. As observações permitiram identificar diversas formas de expressão das crianças no cotidiano escolar, desde gestos de carinho, oposição, imitação e cooperação, até momentos de interação espontânea que evidenciam vínculos afetivos entre os pares e com a professora. Quanto ao terceiro objetivo específico, compreender a visão da professora sobre o estágio de desenvolvimento (Personalismo) e sua relação com a prática pedagógica, os dados obtidos na entrevista indicaram que, embora a docente demonstre sensibilidade e intencionalidade em sua prática, seu conhecimento teórico sobre os conceitos específicos da teoria de Wallon ainda é superficial, baseado no senso comum. Isso parece indicar que o estudo sobre esta teoria específica, não se fez presente em sua formação inicial e

continuada. Em se tratando da Educação Infantil (foco desse estudo), as teorias sobre desenvolvimento infantil, e em especial a Teoria de Wallon, traz uma contribuição relevante para a formação docente.

Por meio das observações realizadas em campo e da entrevista com a professora da turma, foi possível identificar que a afetividade, além de estar presente nas ações cotidianas da sala de aula, constitui-se como elemento central no desenvolvimento integral da criança. Conforme Wallon (1995), a afetividade não pode ser dissociada das dimensões cognitivas e motoras, atuando em constante interação na construção da personalidade infantil. Nessa perspectiva, a prática pedagógica do professor deve considerar as manifestações emocionais, os vínculos e os afetos como elementos estruturantes das aprendizagens. Durante o processo de observação, destacaram-se situações em que as crianças se expressavam afetivamente de forma espontânea, por meio de gestos, palavras e atitudes, revelando a importância de um ambiente acolhedor e seguro para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Também foi possível observar interações (quadro 3) que fortalecem os vínculos entre os pares e com a professora, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, cooperação e respeito.

As situações pedagógicas observadas atendiam, em grande parte, às diretrizes para a educação infantil. No entanto, relacionando as respostas da professora na entrevista e a sua prática pedagógica, é possível considerar a hipótese de que caso a professora tivesse um conhecimento mais sólido da teoria de Wallon, as suas ações poderiam ser potencializadas, no sentido de identificar nas manifestações das crianças oportunidades ricas de intervenção e mediação. Ou seja, a percepção dos traços característicos do estágio personalista como a busca por reconhecimento, os gestos de oposição e as formas de imitação contribuiria significativamente para a elaboração de estratégias mais conscientes, respeitando as necessidades emocionais e sociais da criança e fortalecendo sua construção identitária.

Sendo assim, o domínio teórico acerca da fase personalista, na qual a criança se encontra, possibilitaria à professora um direcionamento pedagógico mais preciso e sensível às especificidades desse estágio do desenvolvimento. Dessa forma, a adoção de práticas e intencionalidades pedagógicas coerentes com as características dessa etapa se mostra fundamental para uma mediação mais qualificada no processo educativo.

Nesse sentido, o professor na Educação Infantil exerce o papel de mediador das relações sociais e afetivas que impactam diretamente no desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões. A afetividade, quando presente de forma consciente e planejada na

prática pedagógica, torna-se uma poderosa ferramenta para a promoção do desenvolvimento integral.

Destaco que ao longo do processo investigativo, não apenas ampliei meu conhecimento teórico e prático sobre a construção da identidade infantil, mas também vivenciei uma significativa transformação pessoal enquanto futura professora. Observar atentamente as interações e escutar a professora durante a entrevista me permitiu perceber, a partir do olhar do outro, o quanto o cotidiano escolar é carregado de significados e possibilidades pedagógicas. Essa experiência provocou em mim uma tomada de consciência sobre a responsabilidade que carrego como educadora: passei a me enxergar de forma mais consciente como sujeito em formação, comprometida com uma educação mais humana e transformadora.

Esta pesquisa, portanto, não termina em si mesma. Ela marca um ponto de virada na minha caminhada formativa, pois me fez enxergar a potência do cotidiano como espaço de aprendizagem mútua. Aprendi com o outro, mas também sobre mim. E sigo agora mais consciente do meu papel, dos desafios que me aguardam e da beleza que há em educar com o coração aberto, com a escuta atenta e com a coragem de transformar a si mesma para transformar o mundo ao redor.

Por fim, reafirmo que esta investigação representa não um ponto final, mas o início de um percurso que desejo aprofundar. A experiência vivida ao longo do processo despertou em mim o desejo de aprofundar os estudos, direcionando o olhar para a formação docente, especialmente no que diz respeito à apropriação das teorias psicológicas do desenvolvimento humano. Quando o conhecimento teórico é efetivamente incorporado à prática pedagógica não como um conjunto de prescrições, mas como lente de leitura da realidade, o professor se torna capaz de agir de forma mais consciente, crítica e intencional diante das múltiplas demandas do cotidiano escolar. Nesse sentido, pretendo dar continuidade à pesquisa explorando como fundamentos teóricos da psicologia, como os propostos por Wallon, podem subsidiar práticas mais intencionais, sensíveis e alinhadas às necessidades reais das crianças na Educação Infantil. Acredito que formar professores com base em uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil é um passo fundamental para a construção de uma educação mais humana, transformadora e comprometida com o pleno desenvolvimento das novas gerações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade como função estruturante do psiquismo na psicogênese walloniana. 2008.

ARANTES, Milena Martins; VALADARES, Florence R. Crianças, educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento: contribuições da teoria walloniana. *Revista Uniaraguaia*, v. 3, n. 3, 2012.

BEZERRA, Ricardo José Lima. A afetividade e a aprendizagem na perspectiva de Henri Wallon. 2006.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: Desenvolvimento e aprendizagem. In. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. Edições Loyola, 2004. p. 13-24.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1998.

SANTOS. As brincadeiras e os jogos no contexto da educação infantil: o olhar das professoras sobre as contribuições para a prática docente. 2022. 31 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Núcleo de Formação Docente, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396–1416.

VEZARO, Marta Rodrigues; SOUZA, Isabela Augusta Andrade. A afetividade na relação professor-aluno no processo de formação e aprendizagem na educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 2, n. 1, p. 230-239.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Tradução: Isabel Galvão. Petrópolis: Vozes, 1995.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr.^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada “As interações pedagógicas na sala de aula da educação infantil: um olhar sobre a afetividade”, integrante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, observar como o professor exerce suas práticas pedagógicas para possibilitar a construção da identidade da criança na sala de aula da educação infantil grupo 4, considerando as três dimensões do desenvolvimento (afetivo, cognitivo e motor), e será realizada por Larissa Ellen Araujo Barbosa, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, com a utilização de recurso de um gravador de voz, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____
, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, ____ de ____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a