



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RENATA JANUÁRIO DE FREITAS SILVA**

**AFETIVIDADE, DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
DISCURSOS, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO  
DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**RECIFE  
2025**

**RENATA JANUÁRIO DE FREITAS SILVA**

**AFETIVIDADE, DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
DISCURSOS, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO  
DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para obtenção do título de Licenciado/a em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ywanoska Maria Santos da Gama

**RECIFE**

**2025**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**RENATA JANUÁRIO DE FREITAS SILVA**

**AFETIVIDADE, DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
DISCURSOS, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO  
DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Data da Defesa: 28/07/2025

Horário: 10 horas

Local: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Ywanoska Maria Santos da Gama - Orientador/a

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica Lins Santiago - Examinador/a Interno/a

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Veridiana Ferreira Costa - Examinador/a Externo/a

Resultado: ( ) Aprovado/a

( ) Reprovado/a

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

S586a Silva, Renata Januário de Freitas.  
Afetividade, desenvolvimento e deficiência intelectual: discursos, práticas e concepções pedagógicas no cotidiano de uma turma de educação infantil / Renata Januário de Freitas Silva.  
- Recife, 2025.  
50 f.

Orientador(a): Ywanoska Maria Santos da Gama.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco,  
Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Afetividade. 2. Pessoas com deficiência intelectual. 3. Educação infantil. 4. Inclusão escolar. 5. Pedagogia - Estudo e ensino. I. Gama, Ywanoska Maria Santos da, orient. II. Título

CDD 370

À minha querida avó que partiu, mas nunca foi embora. Seu legado de amor e sabedoria continuam vivos em mim.

À minha querida filha que chegou a pouco, mas parece que sempre esteve aqui. Motivação dos meus passos e esperança do meu amanhã.

## **AGRADECIMENTOS**

Quantas coisas eu vivi durante esses anos de cursos, quantas pessoas cruzaram meu caminho, quantas oportunidades surgiram, quantas experiências pude vivenciar e que riqueza poder relembrar de tudo isso com gratidão.

Nessa trajetória tão emocionante, choro e riso fundiram indivíduos como eu a pessoas extraordinárias. Por isso, meus agradecimentos a todas as professoras e professores do curso de Pedagogia que nos inspiram com sua amorosidade. Em especial a minha querida orientadora Ywanoska Gama, Maria Aparecida Tenório e a Fabiana Silva (em memória), cujas contribuições vão além da construção deste trabalho. E a nossa querida Gaby, seu carinho, atenção e competência são admiráveis.

Em todo o percurso, sentimentos se misturaram e se confundiram, produzindo reflexão, a mímica e os diálogos que somente podem ser produzidos a partir dos olhares atentos das amigadas mais sinceras. Em razão disso, minha gratidão a vocês, Clécia, Emylly, Lídia e Lilian. Mais que colegas de curso, vocês foram companheiras nesta jornada. Não posso esquecer da minha comunidade de fé, a minha igreja, dos meus queridos pastores e amigos, em especial a vocês, Luana, Therumyn e Suelen na reta final, quase desistindo, vocês foram vento em minhas asas. Dani e Marcelo, seu lar, amor e cuidado são meu refúgio.

E entre mil demandas e exigências, a minha maior paixão e prioridade sempre estiveram aqui, no meu alicerce, a minha família. Por isso, ao meu redator, editor, corretor, maior incentivador e esposo, João Pedro, minha gratidão. Eu te amo! A nossa filha, que encheu a nossa vida de cor e a nossa casa de sorrisos e fez deste um processo muito mais desafiador, porém igualmente maravilhoso, gratidão! Maria Cecília, sua energia é contagiante a sua presença encheu nossa vida de leveza e frescor. Obrigada vovós Ziane e Dinha e as tias Gel e Thó por cuidar tão bem da nossa princesa, seu apoio e amor foram fundamentais neste percurso.

O caminho que me trouxe até aqui, pode não parecer o mais fácil, nem o mais curto, mas foi o melhor. NEle eu aprendi grandes lições, conheci pessoas incríveis,

enfrentei desafios que me fizeram crescer e descobrir forças que nem sabia que tinha. Hoje, olho para trás com gratidão e para frente com esperança.

Ebenezer!

É na reciprocidade dos afetos que a  
criança constrói sua inteligência, e o  
educador, sua humanidade.

— Renata Januário de Freitas Silva

## **RESUMO**

A presente monografia investiga o papel da afetividade no desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais em uma turma de educação infantil de uma escola municipal em Camaragibe-PE. O objetivo foi analisar o papel atribuído à afetividade no desenvolvimento infantil sob a ótica da professora, identificando suas concepções e práticas pedagógicas. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com observações sistemáticas e entrevista, permitindo a análise das interações e estratégias de inclusão. Os resultados indicam que, embora a professora reconheça a importância do afeto, sua compreensão permanece limitada a expressões positivas, desconsiderando manifestações emocionais desafiadoras como parte legítima do desenvolvimento. O estudo destaca a necessidade de formação continuada, apoio institucional e reflexão crítica para que as ações pedagógicas sejam mais coerentes e inclusivas, considerando a afetividade em sua totalidade. Conclui-se que investir no entendimento amplo da afetividade pode fortalecer vínculos, promover a autonomia e contribuir para uma prática verdadeiramente inclusiva.

**Palavras-chave:** Afetividade, Deficiência Intelectual, Educação Infantil, Inclusão.

## **ABSTRACT**

This monograph investigates the role of affectivity in the development of children with intellectual disabilities in an early childhood education class at a municipal school in Camaragibe-PE, Brazil. The objective was to analyze the role attributed to affectivity in child development from the teacher's perspective, identifying her conceptions and pedagogical practices. A qualitative approach was adopted, using systematic observations and an interview to analyze interactions and inclusion strategies. The results indicate that although the teacher recognizes the importance of affection, her understanding remains limited to positive expressions, disregarding challenging emotional manifestations as a legitimate part of development. The study highlights the need for continuous training, institutional support, and critical reflection to make pedagogical practices more coherent and inclusive, considering affectivity in its entirety. It concludes that investing in a comprehensive understanding of affectivity can strengthen bonds, promote autonomy, and contribute to truly inclusive education.

**Keywords:** Affectivity, Intellectual Disability, Early Childhood Education, Inclusion.

## **LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID — Classificação Internacional de Doenças

DCNEI — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DI — Deficiência Intelectual

ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente

EI — Educação Infantil

LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TEA — Transtorno do Espectro Autista

TDAH — Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

**RESUMO**  
**ABSTRACT**  
**LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

**SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
<b>CAPÍTULO II</b>	
PERCURSO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	22
<b>CAPÍTULO III</b>	
ANALISANDO O CONTEXTO E AS RELAÇÕES: O LUGAR DA AFETIVIDADE NA SALA DE AULA.....	26
<b>CONCLUSÃO</b>	
“[...] NUNCA DESISTIR, [...] SEMPRE QUERER FAZER MAIS[...]”.....	38
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação e as motivações que impulsionam o processo investigativo que resultou nesta monografia surgiram no campo do Estágio não-obrigatório, com crianças de desenvolvimento atípico, a saber: crianças com transtornos/deficiências intelectuais, e seus modos diferenciados de aprendizagem. Ao conviver e observar como tais crianças aprendem, se desenvolvem e socializam com os diversos atores que compõem a comunidade escolar, vi se descortinar diante de mim preconceitos e obstáculos que se impõem e são impostos por diversas pessoas, dentro da comunidade escolar. Apesar dos entraves, no trabalho com as crianças, pude enxergar a importância do estudo e do aprofundamento na área do desenvolvimento infantil, e busquei compreender como as relações afetivas que se estabelecem no contexto de ensino e aprendizagem, dentro do ambiente escolar, podem contribuir positiva e negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na educação infantil.

O mérito desta pesquisa está na tentativa de contribuir para a produção de conhecimentos e práticas pedagógicas mais inclusivas, somando-se aos esforços para minimizar os preconceitos em torno das crianças com transtornos/deficiências intelectuais, que limitam a atuação profissional e reduzem as expectativas de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças a um nível inferior ao que elas realmente podem alcançar.

Estudos desta natureza fortalecem o movimento de inclusão que ainda é muito incipiente em nossa sociedade, pois se propõe a uma reflexão que leva em consideração o desenvolvimento das potencialidades destas pessoas a partir das relações afetivas que se inscrevem na comunidade escolar e do modo como se atua pedagogicamente na vida delas.

Além disso, do ponto de vista da produção acadêmica, conforme levantamento bibliográfico realizado para este estudo, o número de trabalhos encontrados na área da educação, no que diz respeito à inclusão e a afetividade, foram poucos, especificamente, estes aspectos combinados à educação infantil.

Diante disso, partimos do seguinte problema de pesquisa: *Qual o papel da afetividade no desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais em uma turma da educação infantil em uma escola da rede municipal de Camaragibe-PE?* A fim de respondê-lo, ancoramos nossos argumentos na Psicogênese da Pessoa Completa

desenvolvida pelo médico, filósofo e psicólogo Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962).

Esta teoria auxiliará a compreensão da temática e de nossa questão principal quanto ao papel da afetividade, visto que o autor traz uma visão integrada e dinâmica da pessoa, considerando as relações que a originam em seus aspectos motores, cognitivos e afetivos, dispostos por ele em estágios do desenvolvimento que compreendem um processo contínuo e multidimensional de ensino-aprendizagem.

Busca-se como objetivo central analisar o papel atribuído à afetividade no desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais, em uma turma da educação infantil de uma escola da rede municipal de Camaragibe sob a ótica da professora. Como objetivos específicos foram delimitados: 1) identificar concepções da professora sobre afetividade e sua relação com o desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais; 2) Observar as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora no cotidiano da escola, dentro e fora da sala de aula, voltadas para a inclusão de seus estudantes com deficiência intelectual; 3) relacionar ações docentes às concepções de afetividade subjacentes.

Inicialmente será apresentada a fundamentação teórica que embasou o trabalho. Em um segundo capítulo será apresentado o percurso metodológico e os fundamentos para as escolhas feitas para então serem apresentados, em um terceiro capítulo, os dados que se sobressaíram e sua análise, para que possamos traçar nossas considerações finais.

## **CAPÍTULO I**

### **AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Delimitar conceitos e abrangência de um estudo é tarefa que começa a ser desenvolvida no curso de Licenciatura em Pedagogia desde nossas primeiras imersões no contexto das práticas pedagógicas, nos estágios e experiências afins no contexto da escola ou outros espaços educativos. A partir de então, seguem-se as inúmeras leituras e buscas para, aos poucos, ser possível delinear o que se quer estudar e o que tem sido produzido na área/tema em questão.

Para a realização do presente estudo, foram feitos levantamentos bibliográficos em diferentes plataformas de publicação de pesquisas, com o objetivo de aprofundar nosso conhecimento sobre a literatura existente acerca da temática. Para isso, foram utilizados filtros e palavras-chave, a fim de identificar e selecionar de forma mais precisa nas plataformas os trabalhos que dialogam com o presente estudo.

Nesse sentido, iniciando em 2020, este trabalho investigou três plataformas acadêmicas: Portal de Periódicos CAPES (conteúdo gratuito), Repositório de Monografias UFRPE e Scielo, todas a partir das mesmas palavras-chave: educação infantil/inclusão, educação infantil/afetividade, educação infantil/deficiências intelectuais, afetividade/aprendizagem, afetividade/inclusão, afetividade/deficiências intelectuais, afetividade/transtornos de aprendizagem, com exceção dos filtros que são diferentes em cada plataforma.

No Portal de Periódicos CAPES (conteúdo gratuito), acessado em 02 de dezembro de 2020 encontramos um montante de 1.605 artigos, dos quais selecionamos 24 trabalhos. No Repositório de monografias UFRPE, acessado em 05 de março de 2023, utilizando os filtros, todos os semestres e trabalhos de conclusão de curso, encontramos 14 trabalhos e selecionamos 4 conforme a leitura. No Scielo, acessado na mesma data, com os filtros, Brasil/Português/Todos os anos/Humanas/Educação/citável/artigos foram encontrados 39 artigos, dos quais selecionamos apenas 9, conforme leitura.

Este levantamento bibliográfico nos proporcionou enriquecer a nossa pesquisa com referências e autores que discutem a temática da afetividade no desenvolvimento de crianças que frequentam a primeira etapa do ensino básico, a educação infantil. A partir desta pesquisa e da seleção desses trabalhos, podemos analisar como a temática estava

sendo discutida, bem como a sua relevância social e acadêmica. Além disso, a partir da análise e leitura de outras monografias foi possível também acrescentar contribuições quanto à estrutura deste trabalho.

Neste íterim, percebemos poucas menções nos demais estudos encontrados, no que se refere a associação dos três eixos abordados por nós nesta pesquisa: Afetividade, deficiência intelectual e educação infantil. Sobretudo no que diz respeito à questão da deficiência, visto que os trabalhos encontrados focam em específico no autismo (o que não é a intenção desta pesquisa), nosso foco é o desenvolvimento das crianças com deficiências intelectuais.

O olhar para a deficiência intelectual nesse estudo ampara-se no que está descrito pelo Ministério da Saúde na portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020 que aprova o protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual no Brasil. Conforme definido por ela,

Deficiência Intelectual (DI) é uma condição complexa que traz dificuldade de longo prazo, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, conforme preconizam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, do qual o Brasil é signatário. O termo deficiência intelectual corresponde ao retardo mental na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10). De acordo com a nova Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que deverá entrar em vigor em 2022, a DI é incluída entre os distúrbios (ou transtornos) do neurodesenvolvimento, especificamente os do desenvolvimento intelectual, que correspondem a um amplo contingente de condições etiologicamente distintas. (BRASIL, 2020)

É nessa perspectiva que buscamos delimitar uma situação real de sala de aula, nas quais encontravam-se crianças que se enquadrassem em tal definição a partir de laudos emitidos por profissionais qualificados para tal e incluídos em turma regular de EI.

### **Sala de aula, espaço de relações e afetos**

Conforme Meirieu (2005), a escola deve ser um ambiente democrático e plural, sendo a figura docente o modelo responsável por fazer dela um ambiente tolerante, no qual as singularidades possam subsistir harmoniosa e articuladamente. Assim, considerando esta definição e as contribuições do pensamento de Wallon, nos debruçamos a relacionar o papel da afetividade no processo de desenvolvimento de crianças nestas condições específicas, destacando a importância do caráter democrático da escola personificado na figura do professor, que deve considerar o processo de ensino-aprendizagem em seu

aspecto relacional, envolto nas relações sócio-afetivas presentes na construção do conhecimento. Visto que, "não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta dos sujeitos humanos, não havendo, portanto, relações de aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo." (Almeida, 1993; p.31)

Medeiros (2017, p. 1177), afirma que, “ [...] quando há um contexto escolar baseado na afetividade e respeito às diferenças e individualidade de cada um, esta aprendizagem se dá de uma forma mais rápida, simples e concreta”. Também nesta perspectiva, Tassoni & Leite (2013) trazem uma discussão acerca da relação professor-aluno e como esta afeta a aprendizagem dos estudantes, bem como sua ligação com as áreas do conhecimento; tudo isto, por meio da análise dos acontecimentos de sala de aula, atrelados às ações pedagógicas dos professores e na visão e comentários dos estudantes acerca delas.

Por meio de suas investigações, Tassoni & Leite (2013) identificaram que o modo de mediação utilizado pelos professores, incluindo os modos de agir e falar, definem como os estudantes serão afetados, influenciando diretamente em sua aprendizagem, por meio do poder de contágio das emoções. Ou seja, enfatizam como as dimensões afetivas se integram e se articulam ao cognitivo, de modo a interferir na relação estabelecida com os professores, com os conteúdos e com o modo de enxergar o professor e a si mesmos, por meio de sentimentos de satisfação e insatisfação atrelados a estas ações.

As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re)ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa estruturante. (Tassoni & Leite, 2013; p.262)

Foram destacados pelos autores nestes modos de mediação e ações pedagógicas estabelecidos pelos professores, oito aspectos que revelam a influência da afetividade no processo de aprendizagem. São eles: a forma de ajudar, a forma de falar, atividades propostas, ir além dos conteúdos, corrigir e avaliar, aluno-objeto do conhecimento, professor-objeto do conhecimento, bem como, os sentimentos aluno-professor. Quanto a tais aspectos, em relação à educação infantil, destaca-se a afetividade por meio de manifestações nutridas por vias corporais. Percebe-se a abordagem de ações mais concretas como formas de auxiliar o processo de aprendizagem o que revela, conforme os autores, um aspecto tônico, relacionando essa ajuda ao carinho demonstrado pelo contato físico e pela linguagem, sendo evidenciado pelos estudantes o aspecto “entonação da voz”, por

exemplo.

Tal análise, alicerçada na teoria de Wallon, revela a ideia dos estágios de desenvolvimento, com destaque ao estágio do personalismo, que compreende a faixa etária dos 3 aos 6 anos de idade, que é a fase onde “a afetividade prepondera sobre a dimensão cognitiva, o indivíduo está voltado para a construção do seu eu” (Tassoni & Leite, 2013; p.264). Para os autores,

Ter consciência desses mecanismos possibilita ao professor uma reflexão mais criteriosa sobre sua prática pedagógica, bem como adquirir maiores condições de identificar sentimentos e emoções que podem inibir os processos cognitivos, além de poder agir de maneira diferenciada diante de explosões emocionais que alteram negativamente o ambiente escolar. É importante assumir que há, nas relações de sala de aula, uma troca de sentimentos e emoções, que devem ser objeto de reflexão. (Tassoni & Leite, 2013; p. 270)

Neste sentido, é importante o reconhecimento das habilidades e potencialidades da criança, pois “as confirmações a respeito do próprio trabalho, as respostas às dúvidas, as intervenções que motivam para ação são fundamentais para que se sintam acolhidos em suas necessidades.” (Tassoni & Leite, 2013; p.270). Desse modo, o professor está trabalhando de modo que, intencionalmente, se eleve a qualidade da relação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento.

Trazendo esta discussão via análise dos documentos oficiais, Amorim & Calil (2020) analisam e comentam a abordagem da afetividade, conforme a teoria de walloniana, em alguns títulos, a saber: a Constituição Federal do Brasil (CF-1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009) o Parâmetro Nacional da Qualidade da Educação Infantil (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017). Estes documentos trazem à baila o dever do Estado em assegurar a educação e dar prioridade à criança, considerando-a um sujeito social de direitos desde a gestação.

As autoras destacam nestes marcos legais a compreensão da criança como ser pensante, relacional, aprendiz e criador, capaz de decidir, eleger e expressar os seus sentimentos, interagindo com o meio e com os outros indivíduos que o integram. Sendo ao mesmo tempo, modificadas e modificadoras desses elementos. Além disso, elencam características comuns com relação à afetividade, por exemplo: o princípio de valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito às diferenças.

Deste modo, tais legislações parecem se coadunar com a teoria de Wallon quanto

ao compromisso com a formação e desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando às crianças oportunidades de ampliação da aprendizagem, construindo e fortalecendo a compreensão do mundo e de si mesmo, por meio do incentivo e da construção de atitudes e valores de respeito, solidariedade, autoestima etc.

A construção de atitudes e valores, por sua vez, estão diretamente ligadas à afetividade, visto que esta, em conformidade com o pensamento de Wallon, elucidado por Mahoney & Almeida, refere-se a capacidade de *ser afetado pelo outro*, pelo “mundo externo/interno” a partir de situações agradáveis ou desagradáveis e reagir a elas com atitudes (interna/externa). Neste sentido, a teoria Walloniana notabiliza esta capacidade como um composto de três momentos: a emoção, o sentimento e a paixão, sendo estes sucessivos em suas manifestações.

A tríade que compõe a afetividade em Wallon, de acordo com Mahoney e Almeida, envolve a emoção, explicitada como a exteriorização da afetividade por meio das expressões corporais, que são capazes de conectar o orgânico e o social a partir de um sistema de atitudes intencionais, resultando numa comunhão mútua das relações interindividuais, ou seja, que fundem e diferenciam os indivíduos entre si de forma contextualizada, conforme as situações externas do meio social.

Tais situações de diferenciação e fusão dos indivíduos se mostram como uma manifestação típica da fase de desenvolvimento a qual pretendemos analisar. Por isso, em conformidade com Amorim e Calil (2020), evidenciaremos as emoções como *mediadoras da ação pedagógica*, nas quais é preciso pensar intencionalmente, desenvolvendo modos de afetar positivamente os estudantes por meio de atividades que despertem e promovam a autonomia, ampliando seus repertórios gestuais, verbais, emocionais, psíquicos e corporais.

Estes aspectos estão descritos nos documentos oficiais citados, por meio da abordagem dos objetivos educacionais, bem como dos direitos de aprendizagem em cada faixa etária, conforme as etapas do desenvolvimento infantil, tendo o objetivo de trabalhar com as crianças a convivência, o ato de brincar, participar, explorar, se expressar e conhecer a si e ao outro, visando promovê-las integralmente, conforme as suas possibilidades e potencialidades, de modo a projetá-las àquilo que elas podem e desejam vir a ser. Deve também encorajar suas descobertas e respeitar seu local de fala, suas necessidades, desejos e inquietações, reconhecendo-as como fonte de conhecimento e afeto, sem qualquer distinção de raça, classe, identidade religiosa ou peculiaridades regionais, e reconhecendo, compreendendo e definindo estratégias condizentes com as especificidades de cada criança.

## **Afetividade na teoria de Henri Wallon: o quanto a escola nos afeta?**

Conforme Bueno (2001), o caráter formador da escola conferiu a ela o status de espaço social privilegiado, o que a tornou, conforme Meirieu (2005), uma instituição que oferece um serviço público, exercido articuladamente pela responsabilidade do Estado e de toda a sociedade civil. Tendo seu compromisso com a coletividade e com a democracia.

Enxergar o ambiente escolar, as relações, os discursos e as práticas docentes que se desenvolvem nele, à luz da teoria de Wallon, a partir das lentes da afetividade, é considerar que cada aspecto e sujeito que compõe o cotidiano das crianças neste contexto é parte integrante e contribui de forma integrada em seu processo de desenvolvimento. A figura docente é responsável por fazer deste um ambiente tolerante, no qual as singularidades possam subsistir harmoniosa e articuladamente, visto que, conforme Meirieu (2005), a figura do professor deve personificar os princípios que fundamentam a escola como ambiente democrático e plural.

Deste modo, é preciso considerar o ato de ensinar e aprender conforme Almeida (1993), como um ato relacional que deve levar em consideração as emoções presentes nos relacionamentos envolvidos na transmissão e apropriação de conhecimento, no qual se estabelecem relações de interdependência e confiança.

A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno. Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver conflitos, na forma de falar e ouvir. (Mahoney & Almeida, 2005, p.85)

Consequentemente, é imperativo que o docente assuma posturas mais abrangentes e, porque não dizer, mais inclusivas, considerando em suas ações e reflexões não apenas os aspectos e impactos motores e cognitivos, mas também suas repercussões afetivo-emocionais, sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando-as como indivíduos, integrais, integrados e contextualizados. A essência do educar deve está no respeito e na integração destes elementos

Sem esquecer que a criança traz para a escola as características de seu ser biológico, psicológico, além das condições materiais e sociais de sua existência. É a partir daí que a escola tem que trabalhar. [...] A escola não pode esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. Sua

intenção portanto tem de ser levar o aluno a fortalecer a sua autoestima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas ações. ( Mahoney & Almeida,2010, p.85)

Ser afetado é, conforme Mahoney & Almeida (2010) reagir interna e externamente a alguma situação mobilizando três principais aspectos (a emoção, o sentimento e a paixão), interligando o orgânico, intrínseco, interno do sujeito ao externo, tornando socialmente manifesto o que é inerente ao indivíduo em seu íntimo. Movimento cuja inexistência, conforme Mafra, Silva e Cunha (2019), extingiria o interesse, a necessidade e a motivação no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, conforme Mahoney & Almeida (2010) a sala de aula tem que ser uma oficina da convivência e o docente o promotor das relações, sendo este, um modelo em suas ações e entusiasmo. Ele precisa ser conhecedor das teorias de desenvolvimento de aprendizagem e manter permanente uma postura investigativa sobre o desenvolvimento das crianças e de sua própria prática pedagógica.

É necessário, conforme a teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon (1941), perceber que a afetividade e a inteligência são mobilizadas de forma integrada. Afetividade e cognição estão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida, chamando assim, a atenção para a necessidade de desconstruir o olhar adultocêntrico sobre o desenvolvimento infantil pois este tende a gerar posturas e sentidos equivocados sobre ele, o que impede a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes.

No que se refere especialmente ao trabalho com crianças com algum tipo de deficiência nas instituições de Educação Infantil é preciso o enfrentamento de muitos e diferenciados desafios. O trabalho docente exige, desde a mudança de concepção e de postura perante esse sujeito até a própria capacitação para trabalhar com elas. (Veiga, 2008). Conforme Wallon (1995), A história de um ser é dominada pelo seu genótipo e construída pelo seu fenótipo, ou seja, constituição biológica não é a única lei que determina o destino da criança, as circunstâncias de sua existência, suas possibilidades de escolha pessoal, os ambientes e pessoas com quem convive, incluindo o ambiente escolar e os profissionais que trabalham na promoção de seu desenvolvimento, também são constitutivos do seu ser, e do seu vir a ser.

Em sua teoria o autor destaca, como dantes citado, a integração entre aspectos

motores, afetividade e cognição, propondo estágios de desenvolvimento nos quais há alternância e predominância destes aspectos. São eles: *Impulsivo-emocional* (0 a 1 ano), no qual predomina a exploração do próprio corpo a partir de um conjunto de movimentos desordenados selecionando os que garantem o cuidado e a satisfação das necessidades, prevalece expressões que demonstram bem-estar e mal-estar (chorar/sorrir); *Sensório-motor e projetivo* (1 a 3 anos), predomina nesta fase a exploração concreta do espaço físico, com a finalidade de discriminação dos objetos, (agarrar, apontar, andar); *Personalismo* (3 a 6 anos), caracterizado pela exploração de si mesmo etapa voltada a discriminação eu e o outro, prevalecendo atividades de oposição e assimilação (diferenciação/imitação), predominam as expressões de autoafirmação (eu, meu e não); *Categorial* (6 a 11 anos), caracterizada pela exploração do mundo físico mediante agrupamento e compreensão mais nítida de si mesmo; Por fim, a *Puberdade e adolescência* (11 adiante), fase da construção de uma identidade autônoma, mediante confronto e autoafirmação.

Dos quais o conjunto afetivo está mais evidenciado em dois estágios: no personalismo e na puberdade e adolescência. O público alvo da Educação Infantil corresponde aos três primeiros estágios da teoria de Wallon e, especificamente, as crianças da turma observada neste trabalho estão na faixa etária que se insere no estágio do *personalismo*. Sobre a observação dessas crianças e outros aspectos da construção do percurso metodológico desta pesquisa apresentaremos, no capítulo seguinte, as escolhas teórico-metodológicas e seus fundamentos.

## CAPÍTULO II

### PERCURSO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O método utilizado em qualquer pesquisa deve indicar, conforme Laville & Dione (1999), as regras e procedimentos que orientam a pesquisa e auxiliam o pesquisador a realizá-la com a eficácia necessária. Deste modo, a fim de atender adequadamente aos objetivos da pesquisa e responder de forma satisfatória o problema que move este trabalho, recorreremos à abordagem de investigação de cunho qualitativo, pois, conforme Minayo (2003), atende a questões mais particulares da realidade que não podem ser quantificadas.

Este método envolve e combina técnicas de observação intensiva em ambiente natural, ou seja, onde ocorre o fenômeno investigado e atuam os sujeitos envolvidos na pesquisa, juntamente ao registro preciso e detalhado do que acontece neste ambiente, bem como, a interpretação e análise dos dados colhidos/observados por meio de descrições e narrativas. O que nos permite, conforme Minayo (2003), um maior aprofundamento no mundo dos significados das ações e das relações humanas. Deste modo, o pesquisador pode obter uma visão mais abrangente do assunto estudado, reunindo informações secundárias e contextualizadas, o que é possibilitado pelo uso de técnicas combinadas, como entrevistas, observação, análise de documentos e registros, interações, etc.

Para a coleta destas informações, conforme Laville & Dione (1999) e segundo a natureza do fenômeno e as questões a serem respondidas por esta pesquisa, a observação revelou-se como o nosso principal e privilegiado instrumento de contato com a realidade pesquisada, sendo o diário de campo um importante recurso para articular elementos do cotidiano da sala de aula à dinâmicas mais amplas da escola e mesmo das condições singulares de cada criança.

Embora a observação tenha se revelado com um grande instrumento a fim de responder aos nossos questionamentos, a aproximação com a realidade estudada não se deu exclusivamente por ela, visto que ela mesma abre margem para a utilização de outras técnicas e instrumentos.

Deste modo, para além da observação utilizamos também uma outra forma própria das ciências humanas e usual em trabalhos de campo como este, a coleta de depoimento por meio de entrevista, para obter mais informações acerca do objeto pesquisado. Conforme Laville & Dione (1999), “O recurso a esses depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores,

opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc.”(p.183) o que nos permite observar as concepções sobre as implicações da afetividade no desenvolvimento das crianças com deficiências intelectuais com maior amplitude e rigor.

A elucidação dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo (Bardin, 2004), conjunto de técnicas que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem as inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos, objetiva analisar diferentes expressões de conteúdo sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados. A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2004) se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. Busca-se assim, uma coerência interna entre essas fases, permitindo o aprofundamento em temáticas que emergem dos próprios dados em diálogo com os objetivos da pesquisa.

### **O campo e sujeitos da pesquisa**

Quanto ao universo pesquisado, nosso campo de observação foi uma turma de educação infantil em uma escola da rede municipal de Camaragibe, na qual estavam inseridos nossos principais participantes da pesquisa, uma professora e as crianças com deficiências intelectuais.

A turma está alocada em um prédio anexo juntamente a outras duas turmas de educação infantil da mesma escola. Este prédio possui três salas de aula, cozinha, refeitório, pátio e dois banheiros, sendo um destes adaptado ao uso exclusivo das crianças que é parte integrante da turma em questão. Neste prédio funcionava a antiga creche do bairro; porém, com exceção do único banheiro adaptado e do mobiliário que é adequado às crianças, nada em sua estrutura indica que o local seja destinado às atividades que realiza. Não há pinturas, parque ou brinquedos, nada que remeta ao universo infantil, ou ao trabalho pedagógico com crianças, exceto a presença delas.

As salas de aula são amplas, com mobiliários adequados para as crianças, mas sem mobiliário adequado para o professor trabalhar. A professora e estagiárias preparam as atividades no balcão (um armário horizontal, uma espécie de aparador, no qual a professora trabalha utilizando como birô, um apoio para organizar, escrever e preparar as atividades

das crianças. Trabalhando em pé e de costas para as crianças) e é neste momento em que ocorrem alguns conflitos, às vezes chegam algumas crianças sem serem notadas.

Neste contexto, como já afirmado anteriormente, este trabalho se propôs, a partir das observações do cotidiano da turma (especificamente neste caso, a turma do 5º ano infantil, com crianças na faixa etária entre 4 a 6 anos), a perceber e analisar os elementos que permeiam as relações afetivas em sua dinâmica dentro e fora da sala de aula, a partir das práticas e da intencionalidade pedagógica da professora para com as crianças inclusas na turma que possui algum tipo de deficiência intelectual.

Graduada em pedagogia e pós graduada no ensino de ciências e mundo do trabalho pela universidade estadual da Paraíba, a professora, com 36 anos de idade e 9 anos de experiência na educação infantil e anos iniciais, assume sua primeira turma de escola pública na rede de Camaragibe em março de 2024, com um grande desafio: assumir uma turma com 3 crianças inclusas e várias outras em investigação.

### **As observações e a entrevista**

A fim de elucidar esta realidade, as observações foram realizadas na escola no contexto da dinâmica da turma e na presença da professora e assistentes de classe. As observações em específico foram feitas seguindo um roteiro pré-estabelecido durante o período de uma semana inteira, respeitando a dinâmica da rotina de forma integral, a saber, acompanhando a turma desde a entrada na escola até a hora da saída, incluindo os momentos da merenda e da recreação.

Deste modo, a entrevista foi posteriormente realizada com a professora da turma, respeitando também um roteiro pré-estabelecido, na semana seguinte às observações e em um momento à parte, para que não houvesse nenhum tipo de quebra ou prejuízo ao curso natural da dinâmica da turma.

### **Percurso de análise dos dados**

Tomando como inspiração teórica a análise de conteúdo de Bardin (2004), os dados passaram por diferentes etapas: pré-análise; exploração, categorização, tratamento e interpretação. Buscando aprofundar as temáticas que emergiram a partir dos próprios dados a fim de atender ao máximo aos objetivos da pesquisa.

Neste sentido, inicialmente realizamos a coleta dos dados a partir das observações e entrevistas realizadas conforme descrição anterior, em seguida foi realizada a classificação e organização do material conforme os objetivos, neste momento, foram levantadas as categorias de análise presentes nos tópicos do capítulo à seguir.

### CAPÍTULO III

#### ANALISANDO O CONTEXTO E AS RELAÇÕES: O LUGAR DA AFETIVIDADE NA SALA DE AULA

Uma pesquisa que envolve observações e entrevista sempre gera um mar de dados e para dar conta deles, a análise passa por diferentes fases. O primeiro momento é voltado para a *organização e pré-análise dos dados*. A partir dessa etapa foram delimitadas as categorias que se sobressaem, tendo em vista que não elegemos categorias *a priori*, mas optamos por construí-las a partir dos achados da pesquisa.

Deste modo, neste capítulo serão apresentados os dados obtidos por meio das observações no cotidiano escolar das crianças, bem como da entrevista realizada com a professora da turma. Com o objetivo de compreender como a afetividade influencia no desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais no contexto da educação infantil e qual a percepção/compreensão da professora entrevistada sobre a afetividade e sua importância no cotidiano escolar dessas crianças.

Esta análise de dados foi conduzida a partir das categorias emergentes desse processo, captadas na observação, nas falas e interações afetivas no ambiente escolar investigado, relacionando os achados da pesquisa com os aportes teóricos sobre os quais nos fundamentamos.

**Concepções de afetividade e sua relação com o desenvolvimento:** “[...] *a forma como nós tratamos o outro e a forma como o outro também nos trata*”.

Quando se pensa em afetividade, é comum surgir em nossa mente cenas do cotidiano que nos fazem sentir próximos e valorizados pelos outros. Ações, gestos, palavras, olhares e abraços que nos remetem a sentimentos de vínculo, carinho e conexão manifestos em atos de cuidado, amor, amizade, empatia e proteção. Porém, apesar de legítimo este pensamento, ele acaba por limitar o conceito de afetividade ao aspecto “positivo”, com foco em expressões de carinho, o que restringe e empobrece sua compreensão.

A partir da teoria de Wallon (1934), buscamos fugir deste lugar comum, enxergando seu conceito de forma mais ampla, no qual a afetividade é uma dimensão

fundamental do desenvolvimento humano. A afetividade, desse modo, envolve o conjunto de emoções, sentimentos e aspectos afetivos que influenciam o comportamento, a motricidade e a inteligência, intrinsecamente ligada às ações e à construção da personalidade, funcionando como uma base para a expressão de emoções e para a formação de vínculos sociais. Ela não é apenas uma resposta emocional, mas um elemento que influencia e guia o desenvolvimento global do indivíduo ao longo da vida.

Nesta perspectiva, buscamos identificar, a partir da entrevista realizada, as concepções da professora sobre afetividade e como estas se relacionam com o desenvolvimento das crianças com deficiências intelectuais presentes em sua turma. Optamos por designar concepções no plural, por entender que estas são formas dinâmicas e multifacetadas de leitura de mundo, das relações, dos conceitos e, portanto, não se dão de forma singular, mas em diálogo permanente com o contexto e com outras leituras que modificam-se ao longo da vida e trajetória profissional do sujeito.

Foi possível perceber, nas falas da professora, certa reflexão sobre o conceito de afetividade, em que destaca sua relação direta com as emoções, a subjetividade e as interações sociais, materializadas em ações.

“A afetividade... o que é, o que me vem na mente? A primeira coisa, o que me vem na mente é a afetividade, acredito que é relacionada também às emoções do ser, à nossa própria subjetividade, como pessoas, como seres humanos, que pensamos que fazemos parte de um grupo. E a afetividade não está só ligada apenas a isso, mas está ligada também à forma como nós tratamos o outro e à forma como o outro também nos trata”.

Tal compreensão tem relação com o que Wallon (1941), afirma sobre o conceito de afetividade como base do desenvolvimento do indivíduo, uma força vital que mobiliza as nossas emoções e ações, que condiciona o pensamento e confere sentido às experiências humanas. Considerando as emoções, subjetividade, a coletividade, a professora destacou também que esta forma de tratamento pode se manifestar de forma indesejada, ou seja, que a afetividade também pode estar associada com “algo negativo”.

“Vejo como algo positivo, mas às vezes também como algo negativo, que por muitas das vezes faz com que a criança se sinta até retraída com algumas situações que às vezes acontecem no ambiente escolar também.”

Deste modo, conforme a sua concepção, nem todas as manifestações de afetividade são benéficas, dependendo da forma como são expressas ou recebidas. Por algum motivo alguém pode sentir-se inseguro ou desconfortável em determinadas interações. Além disso, destaca o ambiente escolar como o local onde essas dinâmicas acontecem, sugerindo que, o

espaço de aprendizagem não é apenas um lugar de crescimento positivo, mas também pode potencialmente em algum momento de sua dinâmica, gerar situações desconfortáveis para as crianças.

A professora associa e percebe a afetividade principalmente em contextos de colaboração e socialização amigáveis, conectando o fenômeno às dinâmicas de grupo, que na maioria das vezes exige dos participantes sentimentos positivos de cooperação, empatia e cuidado mútuo. Descreve de maneira simples e direta como a afetividade é expressa positivamente por meio de ações concretas, como na ação de “ajudar ao colega”. Para ela, “A afetividade se manifesta principalmente nas interações, quando tem brincadeiras em grupo, atividades em grupo. A gente vê ali a questão da criança ajudando a outra”.

Considerando que Wallon (1975) atribui significado positivo às ações conflitantes que são frequentes no cotidiano escolar, esta concepção revela um entendimento nebuloso acerca do conceito discutido, hora considerando-o integralmente em seus aspectos, hora considerando apenas uma face deles como promotor do desenvolvimento das crianças. Quando para a professora todas elas deveriam ser um importante recurso didático para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, conforme proposto pelo autor.

Quando se refere à relação de afetividade estabelecida entre ela e as crianças a professora discursa: “A relação maravilhosa. Todos os dias a gente chega na escola, tem crianças extremamente carinhosas que abraçam, que dão beijos.” Transmitindo o impacto emocional de sua interação com as crianças, sugerindo uma relação de afeto e satisfação no papel de educadora, descrevendo gestos de afeto concretos (abraços, beijos), que são típicos de relações mais próximas e afetuosas. Sua fala também transmite o envolvimento emocional das crianças consigo, além de evidenciar como o afeto se expressa nas interações diárias com as crianças desta faixa etária, o que se ampara na concepção sobre a importância do vínculo emocional na aprendizagem e no desenvolvimento no ambiente escolar.

Porém, mesmo carregada de associação a “bons sentimentos”, tal definição encontra-se esvaziada no que diz respeito a compreensão do conceito exposto no presente trabalho, nos transportando novamente ao lugar comum de entendimento da afetividade como expressões tônico-posturais de carinho, trazendo à tona novamente a inconsistência da compreensão teórica acerca do conceito de afetividade discutida nesta pesquisa.

Então, embora aparentemente haja certo reconhecimento de suas características ou que seja possível a ela perceber no cotidiano ações que manifestam a afetividade, tal reconhecimento não parece implicar necessariamente em uma consciência/compreensão

suficientes que demonstram o conhecimento consolidado sobre o assunto, apontando a lacunas formativas diversas.

“A universidade tem aquele paliativo de conteúdo, da parte psicológica, da teoria, mas agora com esses novos avanços, com os novos tipos de deficiências que a gente vem, tem que lidar todos os dias. [...] nós como professores nos sentimos despreparados, porque de fato tanto a gente precisa de um apoio pedagógico quanto do recurso pedagógico que também é muito importante.”

Isso nos faz refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, especialmente em relação ao atendimento às crianças com deficiências. Tais desafios revelam a formação acadêmica oferecida como insuficiente, no preparo de professores para enfrentar os desafios presentes do cotidiano escolar, o que explica a sensação de impotência e despreparo dos professores diante das novas demandas que surgem.

Além disso, devido aos avanços científicos que ampliam e modificam a diversidade de compreensões acerca das deficiências, a formação acadêmica de certo modo requer constante atualização em alguns aspectos, especialmente no que tange à compreensão das necessidades psicológicas e emocionais das crianças com deficiências.

A realidade escolar enfrentada pelos professores tem mudado (como muda a dinâmica social) e se tornado mais desafiadora, visto que as demandas educacionais estão em constante evolução. O trabalho do professor tem se tornado cada vez mais complexo, elevando exponencialmente a necessidade de apoio pedagógico, formações continuadas e de recursos adequados para que os professores consigam atender às demandas da inclusão de maneira eficiente. O que exige que a professora disponha, além de uma formação teórica, um suporte prático e recursos concretos (como materiais, acesso a estratégias específicas), havendo uma urgência de suporte pedagógico para atender às necessidades dos alunos com deficiências.

**Ações pedagógicas e inclusão:** “[...] com o tempo, na conversação, nas interações[...]

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas no campo da educação. Promover a participação efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, exige o desenvolvimento de ações pedagógicas intencionais, planejadas e sensíveis à diversidade. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas não se limitam à presença física do aluno em sala de aula,

mas visam garantir sua aprendizagem, participação e pertencimento ao ambiente escolar. Para isso, é importante valorizar cada sujeito em sua singularidade.

Segundo Henri Wallon (1941), a criança é um ser total, que pensa, sente e age ao mesmo tempo. Essa perspectiva enfatiza a importância de olhar para o estudante em sua integralidade, respeitando suas necessidades emocionais, cognitivas e sociais. Deste modo, buscamos identificar quais as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora no cotidiano da escola, dentro e fora da sala de aula, são voltadas para a inclusão de seus estudantes com deficiência intelectual. Por meio das observações, foi possível perceber algumas atividades e estratégias pedagógicas presentes na rotina das crianças: 1. Organização do espaço e estratégias de agrupamento, 2. Uso de atividades lúdicas e corporais, 3. Incentivo à expressão individual e coletiva, 4. Promoção de interações e resolução de conflitos, e 5. Adaptação de atividades e apoio individualizado.

#### 1. Organização do espaço e estratégias de agrupamento

Nesta turma, a recepção das crianças ao chegar na sala é seguida de um momento de relaxamento no qual as crianças podem interagir e brincar. Segundo a professora, esta é uma estratégia para acalmá-los e iniciar o dia deles de forma leve e tranquila. Porém, nem sempre funciona, havendo sempre algum momento de conflito devido a disputas pelos brinquedos. Por essa razão, a professora escolheu um 'secretário' para distribuir e recolher os brinquedos, delegando a uma das crianças com necessidades de movimentação corporal (sem laudo, sob investigação TDAH) uma função importante para o grupo, visto que quase sempre ela se envolve em conflitos. Ao assumir funções como essa, a criança com deficiência intelectual pode vivenciar um papel social, fortalecendo o sentimento de pertencimento e colaboração, aspectos fundamentais no estágio de personalismo (em que a criança busca ser reconhecida pelo grupo).

Após a recepção e o momento de relaxamento, está presente na rotina das crianças da turma também a roda de oração: as crianças em círculo e de mãos dadas participam de um momento de socialização e agradecimento por mais um dia de aula. Nesta atividade, é possível perceber muita inquietação, mesmo após o momento de “relaxamento”. Então, a professora troca algumas crianças de lugar para tentar engajar os que se recusam a ficar na roda. É possível perceber o esforço da professora ao reorganizar os lugares na roda de oração, separando crianças que costumavam tumultuar, buscando maior harmonia no grupo e a execução exitosa não só desta atividade mas de todas as etapas do dia.

Wallon (1934), considera o grupo como um espaço fundamental para a formação da identidade e da consciência de si. Ao reorganizar o espaço físico e social, a professora, ainda que intuitivamente, busca oferecer à criança oportunidades de pertencimento e de atuação individual e coletiva, conferindo a ela uma oportunidade de protagonizar atividades com benefícios positivos para todos do grupo.

## 2. Uso de atividades lúdicas e corporais

Após os momentos de Relaxamento e da Roda, agora vem o momento da música: cantando canções com gestos corporais e interativos, todas as crianças participam de forma livre e integrada. Após um momento em que um dos alunos (com Transtorno Hipersinético), não se adequou devido a exigência de uma postura mais contida durante a canção, a professora propôs uma atividade corporal para atraí-lo, pois estava disperso. Posteriormente a este episódio, realizou uma brincadeira de imitação de animais, na qual os alunos inclusos demonstraram bastante desenvoltura e todos interagiram bem. Também trouxe propostas de músicas com gestos corporais e brincadeiras de imitação e "estátua", envolvendo todas as crianças.

O movimento, para Wallon (1942), não é apenas uma expressão motora, mas uma forma essencial de comunicação e de construção da subjetividade. A atividade corporal permite à criança manifestar afetos e necessidades internas, funcionando como instrumento de autorregulação emocional. Ao propor atividades que envolvem o corpo, a professora atende à necessidade de expressão motora, integrando crianças que, por sua condição ou temperamento, demandam maior mobilidade para se engajar.

## 3. Incentivo à expressão individual e afetiva

Partindo para o momento das atividades a professora realizou uma brincadeira com "a caixa das emoções", nela faz diversas perguntas, por exemplo: 'O que você sente quando está na creche?', 'O que sente quando ouve música?', 'O que você sente quando o colega...?' etc. As crianças, por sua vez, devem levantar e identificar em um cartaz no quadro a emoção correspondente.

Em outra atividade, as crianças desenham livremente a figura do pai. O curioso nesta atividade é que uma das crianças (TEA) desenhou um monte de rabiscos. Porém, o que chama a atenção é que ele normalmente desenharia uma representação do pai. Então,

sendo questionado pela professora, que passou de mesa em mesa dando liberdade para as crianças se expressarem explicando seus desenhos, chegou a sua vez, e ele disse: 'Ele está pensando coisas felizes'."

É possível perceber, na atividade com a caixa das emoções, as crianças expressando seus sentimentos ligados ao dia a dia, sendo esta uma estratégia para que as crianças possam nomear suas emoções sem conflito. Já as atividades de desenho e pintura sobre o "pai" respeitam as interpretações singulares das crianças.

Conforme Wallon (1941), a afetividade é o eixo central do desenvolvimento infantil, e o educador deve criar condições para que a criança expresse emoções, medos e desejos. Ao incentivar a expressão afetiva (por meio de desenhos e relatos), a professora proporciona à criança a possibilidade de tomar consciência de si e do outro, elaborar suas vivências e construir significados subjetivos. Isso fortalece a relação com o outro e promove maior segurança emocional para participar do grupo e expressar-se nele de forma segura.

#### 4. Promoção de interações e mediação de conflitos

Nos momentos de brincadeiras no pátio durante a hora do recreio, a professora basicamente observa e media os conflitos. Em determinado momento da observação, uma criança (TEA) busca atentamente se integrar em brincadeiras no pátio, mas não consegue. Em dado momento, a criança procura a estagiária para perguntar por que não a chamaram. Antes da resposta, outra criança a convida: 'Brinca comigo então'. Em contraste com este episódio, em outro momento, uma criança (TDAH em investigação) tenta puxar outra (TEA) para participar da música, mas é mal interpretada pela professora, e sua ação é tida como agressiva.

Conforme a teoria de Wallon (1934), o outro é um espelho no qual a criança se descobre e se constrói. O ambiente coletivo é indispensável para o desenvolvimento das atitudes sociais e da consciência moral. As mediações da professora, a fim de mediar os conflitos e incentivar a inclusão, revelam esforços para promover um espaço de cooperação e reconhecimento mútuo, no qual as próprias crianças consigam lidar com as situações de divergência entre elas. Ainda que as intervenções nem sempre sejam "carinhosas", elas são afetivas, embora não sejam identificadas como tal. É interessante perceber na própria atitude das crianças, a partir das estratégias de mediação da professora,

tentativas de controlar impulsos, reconhecer limites e compreender o ponto de vista do outro.

#### 5. Adaptação de atividades e apoio individualizado

A professora propõe atividades manuais (pintura, recorte, colagem), e as crianças realizam no próprio ritmo, com apoio individual das estagiárias e da professora. Em um momento, uma criança (TEA) tem o seu caderno subtraído, e ao pedi-lo de volta, a outra criança (TDAH em investigação) arremessa o objeto e ela se recusa a receber o caderno arremessado e o joga no chão. Visto que este conflito não foi percebido pela professora, a criança que teve seu caderno subtraído levanta-se, apaga e acende a luz buscando atenção, e a estagiária então organiza para outra criança entregar o caderno em suas mãos, acalmado-o.

Embora, no primeiro momento do conflito relatado, a professora não tenha percebido o que estava acontecendo, foi possível perceber que a criança rejeitou receber o caderno de forma agressiva. Para Wallon (1941), a afetividade é central e permeia todas as ações infantis. O fato de a criança rejeitar a agressividade do colega indica que ela está desenvolvendo sua autonomia emocional, aprendendo a defender seus direitos e estabelecendo limites nas relações interpessoais.

Além disso, é importante ressaltar a importância do apoio durante a execução das atividades manuais, respeitando o ritmo e expressões pessoais. Wallon (1942) afirma que cada criança possui um ritmo singular, devendo o educador adaptar-se às variações afetivas e cognitivas para promover um desenvolvimento harmônico. As intervenções individualizadas mostram um esforço para contemplar as necessidades emocionais de cada um, mesmo que de forma intuitiva. Esse cuidado fortalece a autoconfiança da criança e favorece sua participação no coletivo.

A análise das ações da professora evidencia tentativas importantes de inclusão à luz da teoria de Wallon (1934), sobretudo ao integrar movimento, expressão afetiva, socialização e adaptação individual. Embora algumas intervenções revelam lacunas na formação docente para lidar com necessidades específicas, os esforços observados indicam a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças da sua turma.

**Ações docentes e concepções subjacentes:** “[...] a gente chama, senta com a criança,

*conversa, mostra o que é certo e o que é errado. E de vez em quando, a gente tem uma cadeirinha que coloca para pensar, a gente diz que é a cadeirinha do pensamento.”*

Embora sejam notórios os esforços da professora em promover a inclusão de seus alunos com deficiência, é possível perceber em algumas de suas ações/falas as incongruências decorrentes de uma concepção inconsistente acerca do conceito de afetividade conforme Wallon (1941).

Isso é perceptível em sua fala sobre a interação das crianças nas brincadeiras propostas em sala. Ela relata a resistência de algumas crianças ao abraço e justifica, “Porque a gente sabe que essa questão da afetividade não é só na escola, mas também vem de casa, da família. E isso influencia totalmente na convivência da criança no seio escolar.” Mesmo reconhecendo que há um reflexo das experiências afetivas familiares no comportamento da criança, bem como a importância e influência disso na vida escolar das crianças, curiosamente, a educadora demonstra em sua prática atitudes que parecem, de forma contraditória, reforçar tais marcas afetivas, digamos que negativas, das crianças. Um exemplo disso é “A cadeirinha do pensamento”.

Em algumas atividades, algumas crianças se recusam a dar as mãos e outras a ficarem na roda, principalmente os que sentem muita necessidade de se movimentar e se expressar com o corpo. Reagindo a episódios como este a professora troca algumas crianças de lugar, o que nem sempre funciona. Quando este tipo de encaminhamento é frustrado, ela recorre ao que define como cantinho do pensamento, “[...] a gente chama, senta com a criança, conversa, mostra o que é certo e o que é errado.[...] Aí quando a criança está ali sentadinha na cadeirinha do pensamento, ela vai pensar no que ela fez.”, isolando a criança em questão numa cadeira grande separada dos lugares comuns da sala.

Quando a criança é posta na cadeirinha do pensamento, ela é afastada do grupo, muitas vezes, sem entender completamente o motivo. Isso, não necessariamente por falta de um diálogo com a professora, mas às vezes por uma questão cognitiva própria de sua fase de desenvolvimento. Segundo Wallon (1934), o afastamento do grupo pode ser prejudicial. Visto que a criança precisa do outro para se construir subjetivamente, o grupo é fundamental para o desenvolvimento da consciência de si, da empatia e da moralidade, e o isolamento pode ser sentido como rejeição afetiva, o que fere a base emocional da criança. Neste sentido, o castigo físico ou moral, como a “cadeirinha do pensamento”, reforça sentimentos de exclusão e inferioridade, dificultando a internalização de normas e regras

de convivência, embora essa não aparente ser a intenção da professora.

Paralela e contraditoriamente, além da “cadeirinha do pensamento”, a professora também menciona a importância das brincadeiras nesse processo,

“[...]tem também, às vezes, alguma brincadeira, alguma coisa. Está todo mundo lá brincando, mas aí a gente inclui a criança na brincadeira, mas faz a criança entender a partir da regra, porque a partir do brincar também a criança vai entender que tem uma regra, tem uma norma, tem um objetivo que tem que ser seguido.”

Percebe-se, com isso, sua ênfase na importância do brincar não apenas como uma forma de diversão, mas também como uma *ferramenta pedagógica* que permite às crianças aprenderem sobre disciplina, limites, regras, normas e objetivos para uma boa convivência no ambiente escolar.

Quanto a este aspecto, ao observar a dinâmica de convivência das crianças durante toda a rotina, foi possível reconhecer mais as tensões e os conflitos quando elas estão na parte da recreação. E embora haja o reconhecimento da professora acerca da importância das brincadeiras, é contraditório perceber que nem sempre há uma atenção voltada a esta estratégia pedagógica e aos conflitos quando se trata das brincadeiras livres. Por exemplo, em um dado momento a professora questionou sobre o horário de início das observações para a construção deste trabalho, sendo sugerido por ela que fossem realizadas apenas no horário destinado às "atividades pedagógicas".

A aparente falta de intencionalidade e de um olhar atento nestes momentos se revelam em situações comuns de conflito. Por exemplo: no momento de recreação, uma das crianças (TEA) vê a professora relatando que os colegas não permitiram que ela brincasse. Porém, quem interfere na situação é a professora de outra turma, fazendo com que as crianças refletissem e argumentassem sobre o porquê de estar excluindo a colega e se isso era uma atitude correta. Sem argumentos, estes retomaram a brincadeira e passaram a interagir com ela normalmente.

Em outro momento, uma das crianças da turma (sob suspeita de TDAH) apertou o pescoço de um colega e a professora o encaminhou para um local isolado do ambiente de recreio, sentando-o e proibindo-o de brincar com as outras crianças pelo resto do intervalo. A estagiária precisou contê-lo, porém ele a agrediu, machucando seu braço e a professora disparou: “Esse menino não tem um pingão de afetividade”.

Essa fala retoma a ideia inicial da professora de que afetividade é sinônimo de “carinho” ou “meiguice”. Quando a professora diz "não tem um pingão de afetividade", ela

está reduzindo a afetividade apenas ao afeto positivo (carinho, docilidade). Para Wallon (1975), isso é um equívoco, pois o comportamento agressivo é justamente uma expressão afetiva desorganizada, e não ausência de afeto. Neste caso, a afetividade também inclui raiva, frustração, medo e impulsividade. Ou seja, como já afirmado anteriormente, todas as expressões, positivas e negativas, no campo afetivo, integram o processo de relação com o outro e consigo mesmo.

Wallon (1975), entende a agressividade como algo natural em certas fases do desenvolvimento. Na criança pequena, a agressividade muitas vezes surge por incapacidade de regular emoções, dificuldade de linguagem ou de se fazer entender. Em crianças com TDAH, podemos inferir que há ainda maior impulsividade, menos controle inibitório e mais dificuldade em lidar com frustrações. Portanto, o gesto de apertar o pescoço do colega não indica “falta de afetividade” ou maldade, mas sim uma dificuldade de autorregulação emocional e comportamental.

Isolar a criança e proibir o brincar não ajuda a criança a refletir ou aprender a regular suas emoções. Pelo contrário, pode intensificar a frustração e o sentimento de rejeição. Como podemos perceber no relato, o isolamento gerou outra atitude agressiva. Além disso, este encaminhamento não oferece oportunidade para desenvolver empatia ou reparar o dano. Neste caso, conforme o autor, a criança precisa de uma mediação afetiva, não de exclusão.

Ao isolar a criança, a escola priva-a de experiências de cooperação, pertencimento e socialização, fundamentais para aprender a lidar com o outro. A atitude da professora neste caso demonstra, em sua prática pedagógica, as consequências decorrentes da inconsistência de sua compreensão do conceito de afetividade, o julgamento moral, que pode estigmatizar a criança, e a desconsideração, mesmo que desproposital, de fatores neurológicos, emocionais e contextuais (no caso, a suspeita de TDAH).

Tal inconsistência entre compreensão, discurso e prática revela uma falta de coerência pedagógica e fragilidade na internalização dos princípios teóricos, o que compromete a construção de vínculos afetivos intencionais e a eficácia das intervenções educativas. Porém, oculto nestas questões está o desafio da educação inclusiva:

“É tudo novo, né? Até porque, até então eu não tinha lecionado numa sala que tivesse tantas crianças com vários tipos de deficiência. Então, é tudo novo. Às vezes a gente se sente um pouco deslocada mesmo, porque a gente precisa daquela formação, daquela, como é que eu posso dizer? Daquele suporte, daquele apoio que por muitas vezes a gente acaba não tendo.”

A professora também descreve a dificuldade com relação aos alunos inclusos que possuem laudo, mas este é desconhecido por ela, e os que não possuem e estão sob investigação, mas que a família não parece estar muito interessada nos resultados. Fala como isso deixa o trabalho mais difícil e desmotivador, destacando o histórico familiar de algumas crianças como fator determinante de suas ações com os colegas, referindo-se a atitudes agressivas e sexualizadas de algumas crianças.

Neste sentido, lamenta ainda não ter conseguido estabelecer uma rotina que cause impacto em alguns comportamentos das crianças da sua turma, principalmente no que diz respeito à agressividade de algumas delas. A professora destacou o fato de que sentiu necessidade de apoio emocional, mas não buscou por questões financeiras: "quase endoidei por esses dias. Quase ia atrás de um psicólogo, a pessoa pensa em desistir, a pessoa não tem recurso de nada". A fala da professora evidencia sua vulnerabilidade e sentimento de despreparo.

Para Wallon (1942), a formação do educador é essencial para que ele consiga atuar como mediador afetivo. Sem apoio ou formação, é natural sentir-se "deslocada", o que agrava a incoerência entre teoria e prática. Além disso, a falta de suporte institucional é um fator crítico que impede o educador de agir de forma coerente. Aliada a isso, a falta de informações sobre os diagnósticos e a falta de parceria com as famílias alimentam o sentimento de impotência para planejar estratégias individualizadas que sejam eficazes.

Emerge assim, o desafio real de uma profissional que se sente desamparada, sem formação específica para a inclusão e sem apoio emocional ou institucional. O relato da professora explicita o peso da ausência de suporte, tanto em relação à formação continuada, quanto ao cuidado com a saúde mental do educador. A partir do que discutimos, fica claro que o educador também precisa ser acolhido para que possa, por sua vez, acolher e mediar as expressões afetivas (inclusive agressivas) das crianças, transformando-as em oportunidades de desenvolvimento, socialização e aprendizagem.

**CONCLUSÃO:** “[...] nunca desistir, [...] sempre querer fazer mais[...].”

A análise das concepções, ações e desafios enfrentados pela professora observada revela a complexidade do trabalho docente no contexto da educação infantil inclusiva, especialmente no que tange ao lugar da afetividade no processo educativo.

A afetividade, conforme Henri Wallon, é a base estruturante do desenvolvimento infantil, atravessando todas as dimensões do ser: motora, cognitiva, social e moral. Ela não se restringe a manifestações de ternura e docilidade, mas inclui a expressão integral das emoções, positivas ou negativas, sendo fundamental para a construção da personalidade e das relações interpessoais.

No entanto, as falas e práticas da professora evidenciam uma compreensão parcial e muitas vezes contraditória desse conceito. Apesar de expressar sensibilidade e afeto em suas ações pedagógicas, sua visão de afetividade permanece limitada a manifestações carinhosas e comportamentos "doces", desconsiderando em muitos momentos, ainda que de forma inconsciente, as expressões afetivas desorganizadas (como a agressividade e a impulsividade) como parte legítima e necessária do desenvolvimento infantil.

A prática da “cadeirinha do pensamento” e o isolamento em situações de conflito expõem uma perspectiva disciplinar punitiva que, à luz da teoria walloniana, fragiliza a construção da autonomia moral e emocional, além de comprometer o sentimento de pertencimento ao grupo. Em vez de oferecer à criança oportunidades para reelaborar suas emoções e construir uma compreensão coletiva das normas, tais estratégias podem acentuar sentimentos de exclusão, insegurança e frustração.

Por outro lado, o trabalho da professora também demonstra esforços relevantes no incentivo à expressão individual, à adaptação de atividades e à mediação de conflitos, elementos que refletem ainda que instintivamente, certa intencionalidade inclusiva e o reconhecimento, ainda que intuitivo, do papel central do afeto na aprendizagem. A utilização de atividades lúdicas, corporais e expressivas, bem como a preocupação em proporcionar momentos de acolhimento, evidenciam um desejo genuíno de construir um ambiente escolar mais sensível e acolhedor.

Contudo, a falta de uma formação específica voltada à inclusão, o desconhecimento dos laudos, o distanciamento das famílias e a carência de suporte institucional tornam-se barreiras significativas para uma prática pedagógica plenamente coerente com os princípios inclusivos e afetivos propostos por Wallon. A professora tem consciência das necessidades das crianças, mas não consegue transformar isso em prática pedagógica eficaz, por falta de formação, apoio e suporte emocional. A incoerência entre teoria, discurso e prática não pode ser vista como simplesmente “falha pessoal”, mas resultado de um sistema que não oferece estrutura para o trabalho inclusivo e afetivo. A vulnerabilidade emocional da professora, explicitada em seus relatos, denuncia uma realidade comum na educação: educadores que, além de cuidadores, também carecem de cuidado.

Tudo isto evidencia a urgência que há em nós como educadores e educadoras fugirmos deste lugar comum, intuitivo, onde as atividades pedagógicas são realizadas instintivamente baseadas em concepções pouco consolidadas, e passarmos a enxergar com amplitude as teorias que fundamentam, ou deveriam fundamentar as nossas ações, principalmente no que diz respeito a este conceito tão fundamental em nossa prática profissional. É preciso firmar nossas ações em bases mais sólidas, neste caso, perceber a afetividade para além de uma resposta emocional, mas como um elemento que influencia e guia o desenvolvimento global do indivíduo ao longo da vida.

Neste sentido, é fundamental que os comportamentos conflituosos e desafiadores sejam compreendidos não como desvios a serem punidos ou eliminados, mas como oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Para Henri Wallon, as manifestações de agressividade, impulsividade e resistência são expressões legítimas do campo afetivo, que emergem na interação com o grupo e refletem a busca da criança por reconhecimento, pertencimento e autonomia. Ao invés de isolar ou reprimir, o educador deve acolher tais comportamentos como ponto de partida para o diálogo, a reflexão coletiva e a construção conjunta de regras e limites, transformando o conflito em um espaço de aprendizagem sobre si mesmo e sobre o outro.

Dessa forma, ao considerar o conflito como instrumento pedagógico, o professor fortalece o vínculo afetivo, favorece o desenvolvimento da empatia e contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de conviver de maneira respeitosa e colaborativa.

Mas para que a afetividade possa ocupar efetivamente seu lugar central na sala de aula, é indispensável considerar que, nesta relação, tanto as crianças quanto a professora são afetadas no processo, pois a escola é um meio de desenvolvimento de ambos e não apenas das crianças. A satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras destes afeta todo o processo de ensino e aprendizagem, o que pode gerar ou intensificar déficits de aprendizagens nas crianças e insatisfação, apatia e descompromisso por parte dos professores.

A Construção desse trabalho nos permitiu o reconhecimento de uma necessidade de investimentos em uma formação continuada consistente, em espaços de escuta e apoio emocional para os professores, bem como em políticas institucionais que promovam uma verdadeira cultura de inclusão, a começar pelo acolhimento dos professores. Superar as inconsistências entre discurso e prática não é apenas uma questão de vontade individual, mas de responsabilidade coletiva, que envolve gestores, famílias, políticas públicas e a própria formação docente. Afinal, como nos lembra Wallon, a criança e o educador são seres totais, individuais e contextualizados que pensam, sentem e agem em complementaridade. Além disso, o estudo despertou o interesse em aprofundamento da temática em pesquisas futuras, somando-se à produção de conhecimentos e pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; **O lugar da Afetividade e do Desejo na Relação Ensinar-Aprender**, In: Temas em Psicologia, Universidade de Brasília, 1993, n 1.

AMORIM, Gabriela De Castro Loech; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa. **A Afetividade nos Documentos Oficiais da Educação Infantil**: Uma questão a ser explorada. Revista Devir Educação, Lavras, vol.4, n.1, p.93-115 jan./jun., 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020** que aprova o protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual no Brasil.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, n. 17,p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GALVÃO, Izabel; **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/Izabel Galvão.- Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento)

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciencias humanas. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG 1999.

MAFRA, Josiane da Costa; SANTOS E SILVA, Beatriz Nunes; CUNHA, Miriam Goulart. **Afetividade**: aproximações e implicações no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na Educação Infantil. Cadernos da Fucamp, v. 18, n. 36, p. 71-79, 2019.

MAHONEY, Abgail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.); **Henry Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo:Edições Loyola, 2011.

\_\_\_\_\_ **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psci. da Ed., São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **O Papel da Afetividade na Relação Professor e Aluno e sua Implicações na Aprendizagem**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.2, n. esp.2, p.1165-1178, nov. 2017.

MEIRIEU, Phillippe. A escola: princípios para uma instituição. In: MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 22-40; 186-189.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria Método e Criatividade. Petrópolis RJ: Vozes, 2003.

SALVARI, Lúcia Carvalho; **A Aprendizagem E Suas Dificuldades: Uma Visão Clínica.**

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Afetividade no Processo de Ensino-aprendizagem: As Contribuições da Teoria Walloniana.** Educação, Porto Alegre, Vol.36, n.2, p.262-271, maio/ago. 2013.

VEIGA, M. M. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil.** Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano V, no 4, 2008

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** Lisboa: Livraria Bertrand, 1934.

\_\_\_\_\_ **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Livraria Bertrand, 1941.

\_\_\_\_\_ **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Lisboa: Livraria Moraes, 1942.

\_\_\_\_\_ **A criança turbulenta.** Petrópolis: Vozes, 1975.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RENATA JANUÁRIO DE FREITAS SILVA

**AFETIVIDADE, DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
DISCURSOS, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO  
DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Roteiro de Observação – Pesquisa de Campo**

**Objetivo:** Observar a dinâmica da turma, os momentos de participação dos alunos no coletivo e individualmente, o papel dos profissionais envolvidos e os encaminhamentos pedagógicos, a fim de compreender aspectos da inclusão e do desenvolvimento na educação infantil.

#### **1. Caracterização do espaço físico**

Área externa/Sala de aula/Mobiliário

#### **2. Chegada dos alunos**

*Como ocorre a recepção das crianças?*

Há acolhimento individualizado?

Quem participa desse momento (professores, estagiários, AEE)?

### **3. Atividades desenvolvidas**

*Quais atividades são realizadas no turno observado?*

Em que momentos os alunos participam de forma coletiva?

Em que momentos atuam de forma individualizada?

Há adaptação de atividades? Para quem? Como?

### **4. Papel dos profissionais**

*Quais as atribuições observadas do:*

(a) Professor regente

(b) Estagiário

(c) Profissional do AEE

Como interagem com os alunos?

Qual a relação entre esses profissionais no cotidiano escolar?

### **5. Rotina escolar**

*Horário da merenda:*

Como é organizado?

Quem acompanha as crianças?

*Hora do Recreio:*

Como ocorre?

Participação e interação das crianças

Há mediação por parte dos adultos?

*Retomada pós-recreio:*

Como é feita a transição para as atividades seguintes?

### **6. Encaminhamentos pedagógicos**

*Quais estratégias ou recursos são utilizados pelos profissionais para conduzir os alunos às salas ou demais ambientes?*

Há sinalização ou comunicação adaptada?

Como se dá a transição entre os espaços?

### **7. Caracterização dos sujeitos observados (profissionais)**

*Formação acadêmica:*

Qual a formação inicial?

Possui especializações? (ex.: Educação Especial, Psicopedagogia etc.)

Onde e quando cursou?

*Experiência profissional:*

Tempo de atuação na rede municipal/estadual

Tempo de atuação na Educação Infantil

Tempo de atuação na escola observada

*Atuação anterior em outras redes ou contextos educacionais:*

Experiências em outras redes (municipais, privadas, filantrópicas)

Experiência com crianças com deficiência

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RENATA JANUÁRIO DE FREITAS SILVA**

**AFETIVIDADE, DESENVOLVIMENTO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
DISCURSOS, PRÁTICAS E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO  
DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data: \_\_\_\_\_

Horário e espaço de realização da entrevista: \_\_\_\_\_

## Parte I

Iniciais da entrevistada: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na docência: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência com turmas de Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na rede de ensino de Camaragibe: \_\_\_\_\_

Está com a turma desde o início do ano? \_\_\_\_\_

Formação:

Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão? \_\_\_\_\_

Pós-graduação:

\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ ano de conclusão \_\_\_\_\_

Outras formações que considera relevantes:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Parte II

1. Nós sabemos que existem diversas formas de explicar um conceito. Quando falamos em afetividade, o que lhe vem à mente?
2. Como você acha que a afetividade se manifesta nas relações das crianças da sua turma ? (entre elas e em relação à professora)
3. Quanto a esse aspecto percebe alguma necessidade diferenciada entre as crianças?
4. Como tem sido para você a experiência da inclusão de crianças com deficiências ou transtornos de desenvolvimento?
5. Como você percebe a questão da afetividade nessas crianças na sua turma?
6. Que encaminhamentos são tomados quando as crianças precisam de uma ação mais efetiva voltada à disciplina, respeito ao outro ou às regras de convivência?
7. No que diz respeito ao desenvolvimento como avalia o avanço das crianças inclusas na sua turma?
8. Quais aspectos favorecem e quais dificultam o desenvolvimento dessas crianças na sala de aula/na escola?
9. Como você costuma planejar o trabalho de sala de aula no sentido de buscar o desenvolvimento dessas crianças?
10. Há alguma observação que você gostaria de fazer que possa contribuir com a pesquisa?

## ANEXOS

### ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. <sup>a</sup> ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada \_\_\_\_\_, 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, \_\_\_\_\_ e será realizada por \_\_\_\_\_, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de \_\_\_\_\_, com utilização de recurso de \_\_\_\_\_, 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 participei, 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 2025.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

---

Assinatura do/a pesquisador/a