

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

DANIELA PRUSCH FERNANDES

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

**São Leopoldo
2021**

DANIELA PRUSCH FERNANDES

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA DE UM GRUPO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientador(a): Prof.^a. Ms. Melissa Hickmann Muller

São Leopoldo

2021

Dedico este trabalho as muitas pessoas que produziram memórias afetivas em mim, minha doce vizinha Inezandre; a Tia Alice; a Tia Zeli; a Professora Estélen; e em especial, ao meu pai e minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é parte integral da minha vida. O sentimento de gratidão é presença constante no meu cotidiano. Sendo assim, na construção deste trabalho, muitos são merecedores de agradecimentos.

Primeiramente, quero agradecer Aquele que é fonte de Vida para mim, Deus. Ele que desde sempre é a minha fortaleza, e neste trabalho não seria diferente. Conduziu-me e cuidou de cada detalhe, encaminhando pessoas e me dando sabedoria.

As idas semestrais ao Santuário Sagrado Coração de Jesus, Santuário Padre Réus, foram todas em agradecimento pela intercessão do Padre Reus na minha trajetória. As flores entregues junto ao túmulo do Padre Reus simbolizaram a minha promessa de eterna gratidão à sua intercessão e a Deus.

Aos Meus Pais, que são minha fonte de inspiração e dignos de todos os agradecimentos e homenagens. Poderia escrever mais de cem páginas agradecendo a Eles por tudo que fizeram e fazem por mim, mas não será necessário, pois Eles sabem o quanto sou grata por tudo, e essa gratidão está expressa nas minhas demonstrações cotidianas de amor e respeito, honrando-os sempre. Então, vou me deter somente ao longo período que estive na universidade. Agradecer pelas vezes que meu pai me levou para aula, porque eu estava atrasada. Pelas inúmeras vezes que me buscou para não ficar exposta ao frio, na parada esperando o ônibus; pois a aula havia terminado mais cedo. Por todas as idas e vindas necessárias neste percurso, inclusive as financeiras. Agradeço muito a minha mãe por ser essa mulher extraordinária, que incansavelmente sempre foi meu alicerce. Ela é luz, é aconchego, é solução, é amor, é carinho, é vida. Ela me ajuda e auxilia em tudo. Era ela que muitas vezes preparava meu café, arrumava o lanche e o chazinho para que eu pudesse levar para aula. Cuidava de tudo para mim, inclusive da minha roupa. Foi por tê-la ao meu lado, que eu venci e conquistei meus sonhos. Isso somente aconteceu, porque eu tive uma base bem consolidada. Ou seja, foi através do apoio e incentivo que recebi dos meus pais, que cheguei até aqui. Sempre fui determinada e resiliente na minha trajetória, mas tudo isso deu-se porque recebi todo esse cuidado e incentivo. Faço tudo que está ao meu alcance para que sintam orgulho de mim. Pai e Mãe, eu amo muito vocês. Obrigada!

Merecem também um espaço muito especial aqui, o meu irmão Gilmar e a minha prima Vanessa. Essas duas pessoas sempre foram referência de inteligência para mim. Como são mais velhos que eu, sempre os admirei desde criança, pelo desempenho e envolvimento deles com os estudos. Foram grandes incentivadores para que eu continuasse os meus estudos, e hoje pudesse chegar à conclusão de um curso de nível superior. Ao longo de toda essa jornada, sempre que precisava, eu sabia que poderia contar com eles. Essas pessoas foram muito importantes para o início desta jornada, pois foi pelo seu incentivo, apoio e auxílio, que me desenvolvi e consegui vencer as etapas do curso. E agora, nessa fase de finalização, só posso dizer mil vezes, obrigada por tudo! Podem ter certeza, que por isso e muitos mais, sou grata e amo vocês.

À Joice, pois toda a jornada acadêmica foi compartilhada com ela, minha colega e grande amiga. Desde o primeiro dia de aula, formamos a nossa dupla e nossa parceria. Minha amiga e parceira para todas as horas, assim como dividimos os medos e nervosismos diante dos trabalhos acadêmicos; dividimos também as alegrias de conseguir a nota máxima, vencer os obstáculos, e em muitos momentos de passeios, jantares e chimarrão. Obrigada minha amiga pelo auxílio, compreensão e apoio. Minha dupla, você é uma pessoa muito importante na minha vida. E que sim, queremos dar sentido ao clichê “Da Uni para vida”. Nós chegamos até aqui amiga, a formatura está chegando! Muito obrigada pela sua amizade!

A minha amada vizinha Inezandre que cuidou de mim na infância, enquanto meus pais trabalhavam. À sua família é muito especial para mim; pois fizeram com que eu me sentisse parte dela. Obrigada pelo carinho e tempo dedicado a mim, pela amizade; pela escuta sempre atenta; por compartilhar inúmeros momentos da sua vida comigo e ser exatamente como você é! Obrigada por ser a calma; me esperar sempre com o chimarrão pronto e por não deixar eu ir embora sem antes “*secar uma térmica*” (sim, ela usava deste pretexto para que eu ficasse mais tempo na sua casa, que era um refúgio dentre aquela correria diária). Inezandre com toda a sua paciência, carinho, amor e dedicação, foi sempre afetiva comigo, tornando-se uma fonte de inspiração para esta pesquisa, bem como minha professora da primeira série, a Estélen.

Minha carismática professora Estélen, você foi a inspiração para minha escolha profissional e por me ensinar, além da leitura e escrita, a amar à sua profissão e o seu fazer; ensinando maneiras de ser docente, cativando e

contribuindo para o desenvolvimento dos seus estudantes. Obrigada por me ensinar que o modo como conduzimos as nossas práticas pedagógicas têm um potencial gigante em todo o processo de ensino e aprendizagem. Além de ter sido sua aluna no Ensino Fundamental, tive a oportunidade de observar sua prática anos depois, para uma atividade do meu curso acadêmico, e pude afirmar mais uma vez, você é exemplo, você é inspiração! Obrigada pelo carinho comigo sempre que nos encontramos; e o mesmo jeito doce com o qual me tratava quando eu tinha sete anos, dirigindo-se a mim como “linda da profe!”, mesmo depois de dezessete anos passados.

À Tia Alice e à Tia Zeli, minhas amadas tias, sempre muito afetivas e dedicadas. Vocês cuidaram de mim na infância, e até hoje, dedicam seu tempo e seu amor a mim; através da oração; do cuidado; da mensagem de “bom dia minha fofa linda”, como diz a tia Alice. Ou o “tudo bem aí meu amor?”, como diz a tia Zeli. Era através do pedaço de bolo que guardavam; ou do “liguei só para conversar contigo!”, que demonstraram todo o seu apoio e incentivo de que tudo daria certo. Obrigada por me ensinarem que o tempo dedicado, a atenção e o cuidado para com as pessoas, podem fazer toda diferença na vida deste indivíduo. Vocês também foram umas das fontes de inspiração para o presente trabalho, pois tenho ancorada a vocês, muitas memórias afetivas.

A minha orientadora Ms. Melissa Hickmann Müller, que aceitou o desafio de orientar essa pessoa super ansiosa e nervosa. Sou grata por me escutar, acalmar e orientar para que tudo desse certo. Foi uma das primeiras professoras no curso de Pedagogia, sempre representou ser muito especial para mim, e desde o início eu já pensava “quero ela como orientadora”, mesmo sem a certeza do tema de pesquisa. Obrigada por ter me conduzido e acolhido nesta etapa final tão importante.

Às colegas que participaram da entrevista para a produção de dados. Conhecemo-nos ao longo do curso e em muitos momentos nos ajudamos. Nessa etapa de investigação ajudaram-me muito, cedendo o seu tempo e compartilhando às suas memórias e afetos para que essa pesquisa pudesse ser realizada. Muito obrigada minhas colegas, vocês contribuíram muito para que eu pudesse realizar o tão esperado Trabalho de Conclusão de Curso¹.

¹ Doravante TCC.

Enfim, agradeço as muitas pessoas que estiveram presentes na minha jornada acadêmica e, que de uma forma ou outra, contribuíram para que o tão sonhado diploma chegasse. Como fala, quase todos os dias, o meu irmão Deovane “*mas esse diploma (es)tá demorado né?*”. Ele está chegando “mano”, só mais um pouquinho e já podem me chamar de “professora Daniela”! Meu irmão Deovane, amo você!

Gostaria de deixar registrado também, o meu agradecimento às muitas pessoas que já compartilharam algum momento da vida comigo, e que a partir das vivências, construí muitas memórias afetivas, e nas quais tenho ancorada as minhas melhores lembranças, como a minha “turminha” de primos, a Daia, o Douglas, o Lucas e o Vini. A minha melhor amiga Sabrina, que compartilhou toda a infância comigo! Ao meu grupo de amigas do Ensino Médio e que permanecem até hoje comigo, a Bárbara, a Camila, a Júlia O., a Júlia S., a Letícia e a Natália. As minhas colegas da faculdade, a Jordana e a Eduarda, que tornaram-se minhas grandes amigas, aos meus dindos, a Graciane e o Bento e a minha tia Marlei, o meu muito obrigada. Nestas lembranças, não poderia deixar de citar o município de Três Forquilhas/RS, pois foi nesta cidade que signifiquei muitas vivências da infância.

Obrigada, obrigada & obrigada.

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”.

“A memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”.

Eduardo Galeano (2017; 1979)

RESUMO

Com o intuito de contribuir para a área da educação, sobretudo na formação docente, o presente trabalho objetiva conhecer quais são as narrativas de memórias afetivas que um grupo de acadêmicas do curso de Pedagogia carregam consigo e de que forma essas memórias construídas na infância se apresentam na vida adulta, visando conhecer a interferência da afetividade na aprendizagem. Para realizar o estudo, ancorou-se em aportes teóricos sobre Afetividade (MAHONEY e ALMEIDA, 2005), Infância (REDIN, 2008; ARIÈS, 1981; REDIN, GOMES e FOCHI, 2013), e Memória (IZQUIERDO, 2011; FISCHER, 2011). Como caminho de investigação, para a pesquisa qualitativa exploratória, foi realizada entrevista-narrativa com um grupo de seis acadêmicas do curso de Pedagogia/UNISINOS. Após a análise das narrativas, sobre as memórias afetivas, foram construídas três categorias: a) Relação com a família; b) memórias da escola; e c) desejo pela docência. A partir desse estudo foi possível identificar como o grupo de acadêmicas participantes da pesquisa vivenciaram sua infância e os sentimentos que as constituíram, estando as memórias afetivas para este grupo, ancoradas na família, na escola e nas relações com as professoras.

Palavras-chave: Afetividade. Docência. Escola. Infância. Memória.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações das participantes da entrevista.	34
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. “NOSSA CRIANÇA NÃO NOS ABANDONA”	16
2.1 Infâncias	16
2.1.1 Múltiplos jeitos de ser criança	19
2.2 Afetividade	20
2.2.1 A afetividade tecendo a aprendizagem	22
2.3 Memória	24
2.3.1 Memória afetiva	27
3 CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO	28
3.1 Abordagem e método	29
3.2 Sujeitos da pesquisa	34
4 AS MEMÓRIAS AFETIVAS DA INFÂNCIA	34
4.1 Relação com a família	37
4.2 Memórias da escola	40
4.3 O lugar do professor e o desejo pela docência	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58
APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA-NARRATIVA ...	63
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	64

1 INTRODUÇÃO

As lembranças, muitas vezes, são tudo o que temos do passado. A infância, recheada de memórias afetivas, faz com que eu queira voltar no tempo todos os dias, e assim, eu revivo esses momentos no pensamento dia após dia. Esse sentimento produziu-me uma vontade gigante de tornar as Memórias Afetivas da Infância, no tema da pesquisa do meu TCC. Acredito que a vida é uma história, e a cada dia escrevemos uma nova página. A cada fase, ou a cada novo ciclo, vivemos um capítulo. Não é porque ele findou, que a história acaba.

As minhas memórias de infância estão ancoradas nas brincadeiras como, andar de bicicleta; brincar de casinha; ter dinheiro de folha da laranjeira; fazer bolo de areia; montar piscina; brincar com a Loli e o Bilu²; montar um mercado com embalagens vazias; administrar um restaurante com muitos funcionários³; dar aulas para as bonecas; ser arquiteta e construir uma casa de Barbie com os objetos feitos de caixa de leite, feitos com a amiga Sabrina; vender Avon com as revistas velhas da Tia Alice; ser fazendeira; viajar para o interior⁴ todo mês; reunir-me com meus primos para brincarmos incansavelmente; querer muito os brinquedos da prima Vanessa; ir nas festinhas juninas com a Tia Zeli; ganhar bolacha Trakinas, do armazém da tia Graciane; e mais, aos sábados ir para o centro com a minha mãe e no domingo, pela manhã, ir na missa com o meu pai.

Já na escola, lembro da compra dos materiais escolares; a expectativa para saber quem seria a minha professora; a ida na pracinha e os dias de passeio. Quando penso em escola e infância, logo me remeto às lembranças da pré-escola e da primeira série. O “pré” foi a minha primeira experiência escolar e onde tive a oportunidade de brincar com outras crianças, sem ser as do vínculo familiar; fazer muitos trabalhos de pintura e brincar com massinha de modelar. Da primeira série, lembro de cada dia daquele ano e tudo se resume na minha carismática professora Estélen. Ela era “simplesmente demais”; pelo jeito cativante com os alunos; seus métodos de ensinar; e principalmente pela maneira como atendia a todos. Na escola que eu frequentava, entre os alunos, alguns apresentavam situações de vulnerabilidade social e econômica; muitos não tinham material escolar, e pareciam

² Nome dos cães.

³ Os funcionários eram os ursos de pelúcia.

⁴ Terra natal dos meus pais, em Três Forquilhas/ Rio Grande do Sul.

não ter muito incentivo e atenção de seus pais. Porém, apesar destas condições, a professora acolhia a todos os alunos sem distinção. Ela contava histórias com muita emoção, e era dona de uma grande paciência para ensinar quantas vezes fosse necessário. A partir dessas atitudes da professora, eu pensava: “um dia eu vou ser como ela”. Foram exatamente essas atitudes da professora, que despertaram em mim o desejo de torna-me docente, e um dia ser para meus alunos, o que ela foi para mim.

Essas são muitas das experiências que tenho marcadas da infância. Todas essas cenas, são carregadas de sentido, pois me afetaram positivamente, construindo boas e significativas memórias. Essas são as memórias que me atravessam, que constituem meus sentimentos, e me transportam no tempo, ao sentir qualquer coisa semelhante a isso.

Nesse sentido, a memória segundo Izquierdo (2011, p.11) é a “aquisição, formação, conservação e evocação de informações”. A aquisição caracteriza-se como um aprendizado, ou seja, a memória é recorrente de algo que apreendemos, e isso permanece gravado a partir da evocação, que significa lembrança/recordação. Portanto, na memória temos lembranças daquilo que proporcionou aprendizagem. Todos nós temos memórias, seja da infância, da escola, da ida a uma festa, dos momentos com amigos, de um fato da semana passada ou algo de horas atrás. No entanto, as memórias não são apenas armazenamento e informações, algumas dessas memórias são carregadas de emoção, sentimentos e experiências intensas, que nos fazem rir ou chorar, e assim, atribuir sentidos através de um objeto, um cheiro, um gosto ou um local. Essas experiências podemos compreender como memórias afetivas, por estarem permeadas de elementos mobilizadores de nossos afetos.

As memórias são o acervo de aprendizagem e experiências. Segundo Larrosa (2002) é considerado experiência aquilo que no cotidiano nos passa e nos toca, e isso nos forma e transforma, ou seja, a experiência é subjetiva, cada sujeito é atravessado por algo, de diferentes maneiras. O autor salienta ainda que,

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de se repetir [...] ninguém pode aprender da experiência de outro (LARROSA, 2002, P.27).

Sendo assim, memória e experiência correlacionam-se, pois de acordo com Izquierdo (2011), às nossas memórias nos tornam seres únicos, não existe ninguém idêntico ao outro, ou seja, duas ou mais pessoas, podem estar juntas e viverem o mesmo momento, mas cada uma significará sua experiência e construirá uma memória diferente sobre o ocorrido. Isto é, um mesmo fato não provoca a mesma experiência ou aprendizagem para o outro sujeito. Nesse sentido, afirma Pereira e Abib (2016, p. 858) que,

mesmo que duas ou mais pessoas tenham muitas vivências em comum, tenham compartilhado muitas experiências e sejam muito parecidas em sua forma de ser, pensar e agir, aquilo que uma delas consegue retomar e o modo como acontece as retomadas são sempre (e necessariamente) distintas do de outra pessoa. Cada ser humano, ainda que em presença de uma mesma situação e sob condições similares, percebe essa situação e leva-a consigo de formas diferentes e originais.

Por falar em experiência, as melhores para mim são as da infância, como descritas anteriormente. No contexto do meu estudo, a infância é um conjunto de representações enunciadas pelos indivíduos a respeito do período em que foram crianças, e o ser humano tem suas fases de desenvolvimento e suas fases especiais, independente da cultura e da época e, que podem ser lembradas com muito orgulho e saudade (ROSSINI 2012; CARVALHO E SCHWENGBER, 2014).

Quando penso na infância, esta vem marcada e regada pela afetividade. Isto é, muitas emoções, reciprocidade, sentimentos, sensibilidade e afeições. Todos esses sentimentos que internalizamos, auxiliam e contribuem para o desenvolvimento do sujeito. A dimensão afetiva é um dos grandes mistérios da vida humana, pois na mente, entrelaçam-se muitos sentimentos, imaginações, pensamentos, valores, crenças e fantasias (ARANTES, 2003).

Contudo, todos nós, carregamos memórias e experiências da infância, e é a partir da minha vivência e apreço pelas memórias afetivas, que defino meu problema de pesquisa: **Como as memórias afetivas da infância se apresentam na vida adulta, para um grupo de estudantes de pedagogia?**

Para desenvolver essa investigação, defini como público da pesquisa, as acadêmicas do curso de pedagogia, por entender que este trabalho é do campo da educação, bem como minha área de formação. Tomei como objetivo deste estudo, **conhecer quais são as narrativas de memórias afetivas que as acadêmicas carregam consigo e de que forma essas memórias construídas na infância, se**

apresentam na vida adulta, buscando conhecer a produção de sentido da afetividade na aprendizagem, a partir das memórias narradas. Acredito que o tema em questão é relevante para a área da educação, pois possibilita compreender a importância das relações afetivas que se estabelecem entre os sujeitos, professor e aluno, principalmente na Educação Infantil, uma vez que, a relação *eu-outro*, contribui significativamente para a construção do sujeito. De acordo com a teoria walloniana, “a forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 26).

Cada sujeito constrói aprendizagem de um jeito diferente. Cada qual, com suas particularidades e subjetividades, e para que o ensino seja significativo, o educador necessita conhecer de fato cada sujeito, para assim, estabelecer uma relação melhor com este. Para tanto, as memórias têm muito a contribuir. Aliar as memórias na instituição escolar é fundamental para conhecer a criança, saber quais são suas experiências, vivências, preferências e afetos. Quando compartilhamos memórias, temos a chance de reconhecemo-nos melhor e ao outro. Para ensinar, o professor precisa conhecer seu aluno, pois, as crianças demonstram um melhor desenvolvimento intelectual e têm maior compreensão sobre a realidade, quando possuem uma boa relação afetiva (ROSSINI, 2012).

Para desenvolver a pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas com acadêmicas de pedagogia, abordando as memórias da infância para conhecer as influências e a presença dessas vivências na vida adulta, uma vez que “as histórias da infância e dos processos de escolarização são revisitadas na tentativa de buscar as referências construídas” (MENDES, 2017, p. 34).

Para apresentar a pesquisa, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos. Sendo o primeiro capítulo de introdução e apresentação do tema; no capítulo dois é realizada a fundamentação teórica sobre infância, afetividade e memória; no capítulo três encontra-se a metodologia para o desenvolvimento do estudo; o capítulo quatro refere-se as análises da produção de dados, e estão organizadas em três categorias; e por fim, no capítulo cinco desenvolvo as considerações finais.

2. “NOSSA CRIANÇA NÃO NOS ABANDONA”⁵

Abordar sobre os sentidos de memória, infância e afetividade é fundamental para o percurso do trabalho, contribuindo para a formação docente, as relações interpessoais e para que as infâncias sejam marcadas pela afetividade e construam boas e significativas memórias.

2.1 Infâncias

A infância nem sempre foi pensada como é nos dias de hoje. Pensar a infância com nostalgia a partir da nossa infância, e assim tentar aplicá-la na infância que temos hoje, é inviável. A infância contemporânea é vista como uma experiência, uma novidade, como um período da imaginação, fantasia e curiosidades. Mas essa compreensão de infância, é uma invenção da Modernidade (século XVI), segundo autores estudados, antes disso, não existia um tempo de infância, e as crianças eram tratadas como adultos, melhor dizendo, eram consideradas miniadultos, ou homens de tamanho menor (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013; HEYWOOD, 2004; ARIES, 1981). De acordo com Aries (1981), os homens dos séculos X e XI não se dedicavam sobre a imagem da infância e nem tinham interesse sobre tal, considerando-a como algo sem realidade. Logo, anterior a isso, não há registros de crianças, e o autor acredita que seja resultado desse descaso e imoralidade com a infância, pois acredita-se que não seja por falta de habilidade, mas sim, que não havia espaço e um olhar para a infância neste mundo. Durante muito tempo, permaneceu a ideia de que a infância fosse algo natural, despertando pouco interesse dos pesquisadores (HEYWOOD, 2004; ARIES, 1981), pois

[...] não havia a compreensão de que o tempo da criança era um tempo da infância. As crianças viviam de formas diversas, mas não surgira ainda a ideia da infância como uma fase diferenciada. As crianças bem pequenas eram cuidadas com certa distinção, devido ao alto risco de mortalidade. Mas logo passaram a partilhar da vida dos adultos em suas experiências de trabalho e lazer (REDIN; GOMES; FOCHI, 2013, p. 10)

Não reconhecer o sujeito de pouca idade como digno de “viver sua infância”, não significa, que as crianças eram negligenciadas ou desprezadas. Mas sim, o sentimento de infância era inexistente. Pois, assim que as crianças conseguiram

⁵ Expressão utilizada por Marita Martins Redin (2008, p.12).

viver sem depender totalmente de suas mães ou avós, logo já eram inseridas no mundo dos adultos (ARIES, 1981).

Mas, este cenário começou a mudar, a partir do século XIII. De acordo com Heywood (2004) é recente o sentimento de que as crianças são especiais e são dignas de serem estudadas em sua especificidade.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIES, 1981, p.65).

Na modernidade, desde o traje, já foi perceptível o reconhecimento da criança como incomum ao adulto, independentemente de ser nobre ou plebeia, a criança usava um traje que a distinguiu do adulto, e era reservado especificamente para a sua idade (ARIES, 1981). O traje permitia acompanhar as etapas de crescimento da criança tornando-se homem ou mulher. Sendo assim, “a adoção de um traje peculiar a infância, [...] marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos” (ARIES, 1981, p. 77).

Entretanto, ao longo do século XVII, ocorreu uma evolução, a palavra infância ocupou-se de fato do seu sentido. A infância estava correlacionada com a ideia de dependência, e só se saía da infância, quando saísse da dependência, sendo assim, não estava limitada à puberdade (ARIES, 1981).

Logo, as definições de infância foram criadas a partir das características do mundo moderno. A infância segundo Heywood (2004) é uma abstração que se refere a certa etapa da vida, e caracteriza-se pela dependência que as crianças têm do adulto e por atitudes infantis. Sendo assim, na modernidade, as crianças começam a ser percebidas de maneira diferente. Surge assim, a ingenuidade infantil e o dever de controlar, moralizar e educar essas crianças conforme uma nova ordem social.

É importante ressaltar, que o *conceito* de infância é semelhante nas sociedades, pois compreendem a ideia de que as crianças são diferentes dos adultos. Já a *concepção* de infância, é algo distinto nas sociedades, pois cada uma compreende de modos diferentes o tempo de duração da infância e as qualidades que distinguem crianças e adultos (HEYWOOD, 2004). Desse modo, a infância é

vivida de maneira desigual, conforme a cultura e o contexto, e por se tratar de criança, não quer dizer que tem a garantia de desfrutar dos benefícios deste período, como brincar e fantasiar (REDIN; GOMES; FOCHI; 2013). Diante desse trajeto histórico da infância, como podemos pensá-la na contemporaneidade?

De acordo com Redin, Gomes e Fochi (2013, p.63),

uma outra infância se descortina diante de nossos olhos, na contemporaneidade. Várias culturas, mundo globalizado. Se não podemos conviver com povos diferentes, temos acesso, pela proliferação de informações, às formas de vida das crianças do mundo inteiro. Não precisamos ir longe para deduzir que aquele modelo universal, aquelas características pensadas para definir o que é ser criança, já não bastam para elucidar o complexo mundo das infâncias.

Nos dias de hoje, querendo ou não, encontramos similaridades, pois as crianças muitas vezes participam da vida dos adultos, e as condições criadas, permitem isso. Por vezes, ouvem as mesmas músicas, vestem-se de maneira semelhante, frequentam os mesmos lugares, e há uma indústria que investe absurdamente na publicidade infantil. As crianças jamais foram alvo de interesses como atualmente, e isto compõem-se do benefício e o malefício (REDIN; GOMES; FOCHI; 2013). Pois, diante de toda essa dedicação voltada às crianças, está a preocupação por prepará-las e formá-las para a vida adulta, o que em alguns momentos pode dificultar ou tornar-se um obstáculo de viver o presente, pois está constantemente se preparando para o amanhã.

Enquanto, por um lado, vivemos o século das crianças, por outro não lhes damos mais tempo para serem crianças, para viverem suas infâncias. [...] buscando na educação da infância a preparação para o futuro, a preparação para o mercado de trabalho, ou para a cidadania, abandonando a possibilidade de viver a infância como experiência (REDIN; GOMES; FOCHI; 2013, p 12).

A ideia de infância como construção social e algo que pode ressignificar a vida (REDIN, 2008) deve ser preservada e respeitada, pois, como já visto, a descoberta e conquista da infância é recente, e isso nos coloca em compromisso cidadão de respeitar a criança como sujeito social e cultural (REDIN; GOMES; FOCHI; 2013).

Até aqui, nos referimos apenas ao conceito de infância. Mas qual a relação do conceito de infância e criança? Estes termos, infância e criança, são compreendidos de formas distintas, de acordo com as diferentes sociedades (HEYWOOD, 2004).

Aqui, não vamos abordar a criança no aspecto cronológico, que diz respeito a uma faixa etária específica, mas referindo-se, à seres humanos concretos, com direitos e competentes, capaz de interagir e agir com o mundo (REDIN; GOMES; FOCHI; 2013). Segundo Heywood (2004), a criança é constructo social e está em constante transformação, e participa dentro da sociedade, entre grupos sociais e étnicos.

A criança, ser biológico e diferenciado do adulto, participa e interage na sociedade, constituindo-se como sujeito social. E assim, pertence a uma sociedade plural que é “marcada pelas práticas sociais e culturais que as revelam como capazes, incapazes, menores, autônomos, ativas, imaturas, protagonistas, produtoras e consumidoras, de cultura” (REDIN, 2008, p. 82).

Com a compreensão de que a criança é um sujeito histórico e social, com capacidade de exercer cultura, dotado de direitos, com muitas linguagens e curiosos, conclui-se que não são sujeitos homogêneos, da mesma maneira, que não existe infância única, mas sim, múltipla.

2.1.1 Múltiplos jeitos de ser criança

Quando nos remetemos ao termo infância, é impossível não falar em *infâncias* no plural, pois ela é subjetiva. Redin, Gomes e Fochi apontam que,

[...] ao falarmos de infância estamos nos referindo a muitos, e não a um modelo de viver a infância, pluralizada e envida a compreender os modos como tais sentimentos, os das infâncias, são construídos nas distintas sociedades, nos distintos tempos e pelos distinto sujeitos (2013, p. 10).

Pensar a infância é de suma importância, para que as crianças, como sujeitos de direitos, tenham a garantia de viver experiências, considerando que as primeiras relações na infância são fundamentais para a leitura do mundo.

Portanto, é necessário compreender que a infância não é apenas uma fase que inicia com o nascimento do ser humano e termina quando este completa 12 anos, conforme faixa-etária apresentada pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). De acordo com Kohan (2003), a infância não é mais considerada apenas um momento determinado cronologicamente, mas sim, passou a uma condição da existência humana. A infância constitui-se de história e experiência, e esse sentido vai ampliando-se, o que permite que essa vivência não seja abandonada com o passar da idade. De acordo com Kohan (2003, p.244),

“quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência”. E assim, também concorda Redin (2008, p. 12) quando afirma que,

cada vez mais me convenço de que nossa criança não nos abandona, pois de uma forma ou outra, a partir de uma teoria ou outra, somos outros, mas somos muito do que fomos e vivemos e do que nos fizeram viver e ser, do que nos atribuíram como vivido e sentido.

Logo, as experiências da infância vão constituindo o ser humano e criando possibilidades para sua existência. Portanto, o adulto que somos, diz muito sobre a criança que fomos.

O “acúmulo de objetos guardados” pode ser percebido como a evidência de que aquilo representa algo importante para nós, objetos guardados com muito carinho, carregam junto uma representação do que fomos/somos, pois “esse infantil ultrapassa as barreiras cronológicas e se espalha em memórias, projeções, invenções onde memória e imaginação se fazem faces de um mesmo processo” (REDIN, 2008, p. 82). Portanto, não temos como deletar a infância que nos constitui, pois não há como abandonar o infantil, “não há ser humano inteiramente adulto. A humanidade tem um *sôma* infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar” (KOHAN, 2003, p.245).

As vivências da infância e aquilo que nos constituem são marcados pela afetividade; ou seja, do mesmo modo que temos em nós o que afetou negativamente, somos constituídos de marcas positivas também. Os afetos da infância, permanecem e constituem os sentimentos do adulto. No próximo subcapítulo, tratarei sobre a afetividade e o desenvolvimento da aprendizagem.

2.2 Afetividade

Após a narrativa do primeiro capítulo fica evidente o quanto acredito na potencialidade da afetividade, principalmente na infância. De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p.19), a afetividade “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Ou seja, o ser humano, ao ser afetado, reage com atividade internas e/ou externas perante o que a situação desperta.

Rossini (2012) situa que a afetividade é a base da vida, apontando que se o sujeito não está afetivamente bem, estará comprometendo sua ação social, e ficará sem expressão, vitalidade e força. Neste mesmo sentido, corroboram as autoras Pereira e Abib (2016, p. 860), considerando que,

a afetividade é a capacidade que os indivíduos têm se serem positiva ou negativamente afetados, com maior ou menor intensidade, por uma dada situação, de forma que cada um deles estabelece um tipo de relação afetiva com essa situação e lhe atribui um sentido particular.

De acordo com a teoria Walloniana, a afetividade inclui um conjunto de funções composta por emoção, sentimento e paixão, e estes são resultados orgânicos e sociais. Esse conjunto, origina-se na sensibilidade interna; interocepção que está ligada às vísceras; e propriocepção que está ligada aos músculos. Essas sensibilidades vão estimulando, de forma cada vez mais específica, sentimentos e emoções como a alegria, a tristeza, o medo, e a raiva (MAHONEY e ALMEIDA, 2005).

A emoção, como um estado afetivo, que se apresenta desde o início da vida, é contagiosa, “é a exteriorização da afetividade por meio da expressão corporal motora visível” (MENDES, 2017, p. 57) e há predomínio de ativação fisiológica. Sendo assim, comporta sensações de bem ou mal-estar, que têm um início preciso, relativo a um objeto específico e de breve duração. Ou seja, a emoção manifesta-se, no bebê, por exemplo, em forma de espasmos (contrações musculares e viscerais), e assim a emoção permite estabelecer os primeiros laços do mundo humano e através dele, com o mundo físico (MENDES, 2017). A emoção, de acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 20), “é também um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si”.

O sentimento é a definição do estado afetivo em que se encontra o sujeito e permeiam em diferentes meios, as relações sociais que acontecem. Sendo assim, estes podem ser expressos através da linguagem, como também da mímica (MENDES, 2017). De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p.21), o sentimento corresponde “à expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como a emoção”.

A paixão, segundo Wallon, resume-se ao autocontrole, e revela-se para dominar uma situação. É a capacidade de silenciar a emoção e manter segredo

daquilo que o sentimento divulgaria. O ciúme, exigência e exclusividade, é característica dessa função (MAHONEY e ALMEIDA, 2005).

Na perspectiva walloniana, a afetividade se constitui através das relações do ser humano. É através das emoções, dos sentimentos e das interações que esta ocorre. Portanto, a afetividade está intimamente interligada na vida e desenvolvimento das relações humanas, e quanto mais qualidade, melhor as relações interpessoais. Para tanto, a afetividade contribui nas relações interpessoais, conforme afirmam as autoras Oliveira⁶, Mourão⁷ e Maciel⁸ (2018, s/p), quando dizem que

[...] a expressão da afetividade se torna um modo do ser humano se comunicar na sociedade, deixando de ser apenas um valor pessoal. Como afirma Le Betron (2009) a afetividade provém também do meio social e cultural. O ser humano é moldado pelo meio que está inserido, logo, a afetividade simboliza a relação do indivíduo com o mundo. Ela é a ressonância íntima das coisas e acontecimentos que a vida cotidiana oferece.

2.2.1 A afetividade tecendo a aprendizagem

A dimensão afetiva é componente relevante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Na instituição de ensino, cada sujeito, seja ele professor e/ou aluno, é um ser histórico e tem sua bagagem e vivências do meio social. Considerando isso, o educador ao ensinar deve acreditar na capacidade do aluno, que ao realizar suas tarefas no cotidiano escolar, está relacionando e abordando diversos elementos (conhecimentos, concepções, crenças e valores), inclusive com intensidade de emoção variáveis e sentimentos. Segundo Mahoney e Almeida (2005), é possível as emoções e sentimentos variarem de intensidade, de acordo com os contextos, por exemplo, no âmbito familiar e/ou escolar, mas estão presentes sempre, intervindo de algum modo em nossas atividades. Contudo, apesar dos desafios, o educador precisa observar e considerar seu aluno em sua totalidade (MAHONEY e ALMEIDA, 2005).

Com suas subjetividades, professor e aluno, são afetados um pelo outro, e pelo contexto no qual se encontram. Importante destacar que a satisfação afetiva é necessária e fundamental, pois tanto a insatisfação afetiva, quanto motora e

⁶ Mestre em Design pela UEMG.

⁷ Doutoranda em Design pela UEMG.

⁸ Doutoranda em Design pela UEMG.

cognitiva gera prejuízo a ambos. No aluno, pode provocar dificuldades para aprender, e no professor, pode gerar insatisfação, apatia e descompromisso (MAHONEY, ALMEIDA, 2005). De acordo com as autoras, estas insatisfações afetivas podem resultar em obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno como do educador. Compreende-se assim, que a relação professor-aluno é um fator determinante para esse processo ser mais produtivo e satisfatório.

Sem chegar a dizer que a forma do ensino é mais importante que seu conteúdo, pode-se afirmar que a transmissão de um ensinamento, qualquer que ele seja, supõe um comportamento favorável do professor, e o que é mais difícil ainda, um comportamento adequado a cada aluno em particular (MARCHAND, 1985, p.105).

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), Wallon na sua compreensão sobre a constituição da pessoa, apresenta os princípios afetivos, como fundamental para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, baseado na sua teoria do desenvolvimento. Esses afirmam que,

o processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o mundo a sua diferenciação em relação aos objetos. (MAHONEY, ALMEIDA, 2005, p.22).

Dessa forma, compreende-se que educação afetiva, não diz respeito a você beijar, abraçar, dar carinho, colo, pegar na mão do seu aluno. Mas sim, a importância que você concede a esse sujeito. De acordo com Leite (2006, p 31) “mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituem formas cognitivas de vinculação afetiva”. Na produção audiovisual “Educação afetiva não é abraçar e beijar a sua criança”, Isa Minatel⁹ afirma que educação afetiva significa explorar o ambiente, considerar a criança como ser capaz de opinar, tomar decisões, ter ideias, de participar da criação das regras, exercer liderança, ser autônoma, argumentar, ou seja, a educação afetiva é democrática, da vez e voz aos sujeitos, é uma relação de cuidado, confiança, parceria, colaboração, e também práticas de afeto, mas essa atitude por si só, não é suficiente. Sendo assim, os

⁹ Isa Minatel é psicopedagoga - ABPp: 13346.

sujeitos, são afetados pelo educador, a partir dessas atitudes do mesmo, que podem ser agradáveis ou desagradáveis.

Na perspectiva de práticas de afeto, está o cuidar e o educar, pois o afeto deve ser indissociável do cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil. De acordo com Marchand (1985, p. 106), “o mestre presente não apenas na classe, mas também no coração do aluno, torna-se um guia seguro que o conduz para a beleza e para a pureza sem necessidade de palavras”. Ou seja, o educador precisa estabelecer uma relação afetiva, em todos os sentidos, com a criança, pois quanto mais próximo ele for de seu educando, mais ele potencializará o ensino.

A educação deve englobar a dimensão afetiva, principalmente na infância. Sobre o espaço que a criança ocupa na instituição de ensino, Bujes (2001) afirma que,

[...] deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação (p.21).

Neste sentido, compreende-se sobre a importância de estabelecer relação afetiva com a criança e que esta relação pode potencializar não só o processo de ensino e aprendizagem, mas sim, contribuir para o seu desenvolvimento integral, construindo a partir de seus afetos, modos de ser e memórias afetivas. Neste sentido, no subcapítulo que segue, abordarei sobre como a memória constitui-se e a importância da afetividade para evocar as memórias.

2.3 Memória

O que a memória ama, fica eterno.

Adélia Prado¹⁰

Segundo Fischer (2011), a memória está unida a uma história cultural, e “não é um fato da realidade, mais uma representação. Ela não é pessoal, de uma única voz; sempre está inserida num contexto social” (FISCHER, 2011, 22). Todos nós

¹⁰ Frase retirada do poema *Para o Zé*.

temos experiências, momentos e vivências na nossa vida, ou seja, todos portamos uma história; e é a memória que permite conservá-la. Nesse sentido, Oliveira, Mourão e Maciel (2018, s/p) ao afirmam que “o ser humano é o narrador de si mesmo como construtor de uma memória de sua história, que se constitui como um processo de formação de consciência do valor de sua existência e dos reflexos de suas ações”.

De acordo com Izquierdo (2011) quando estamos de bom ânimo, torna-se mais fácil evocar algo, e quando estamos cansados ou deprimidos, torna-se mais difícil aprender ou lembrar algo. Sendo assim, sobre os estados de ânimos, Izquierdo afirma que,

os maiores reguladores da aquisição, da formação e da evocação das memórias são justamente as emoções e os estados de ânimo. Nas experiências que deixam memórias, aos olhos que veem se somam o cérebro - que compara- e o coração - que bate acelerado. No momento de evocar, muitas vezes é o coração quem pede ao cérebro que lembre, e muitas vezes a lembrança acelera o coração (2011, p. 14).

O acervo de memórias, que nós humanos temos, é o que nos faz ser quem somos, sendo assim, somos o que queremos lembrar, mas também sabemos ser o que queremos esquecer, ou seja, o conjunto das memórias é determinante no que se denomina personalidade ou formas de ser (IZQUIERDO, 2011). Assim, conforme o dito popular, “a gente finge que esqueceu” quando queremos perdoar tal coisa, percebe-se que nossa memória por vezes se demonstra seletiva, escolhendo o que deseja lembrar e o que não deseja lembrar. Nesse sentido, Izquierdo salienta que,

nosso cérebro “lembra” quais são as memórias que não quer trazer à tona, e evita recordá-las: as humilhações, por exemplo, ou as situações profundamente desagradáveis ou inconvenientes. De fato, não as esquece, pelo contrário: as lembra muito bem e muito seletivamente, mas as torna de difícil acesso (2011, p.11).

Assim sendo, mesmo com a capacidade de escolher o que lembrar com mais ou menos frequência, nosso cérebro não armazena tudo para sempre, pois se extingue ou se perde a maioria de memórias que formamos na vida (IZQUIERDO, 2011).

É perceptível que até aqui, abordamos memória e memórias. Mas as duas palavras têm a mesma definição? Não. Izquierdo (2011) aborda “memória” como a capacidade do cérebro de adquirir, guardar e lembrar informações. E “memórias”

para designar cada tipo de memória. Sendo assim, como já citado no capítulo anterior, as memórias são resultados de experiências. Para cada ocorrido, temos memórias diferentes, algumas formam-se em segundos (um tombo de bicicleta); algumas em anos (curso superior); algumas são visuais (um brinquedo muito querido da infância); outras ainda, são olfativas (o perfume da avó). Assim também, como há a memória individual, que se refere às experiências, vivências e aspectos sensíveis do sujeito, e que podem fazer parte também de uma memória coletiva, formada a partir da socialização deste indivíduo. Assim, a memória coletiva compõe as memórias vividas a partir de um grupo e que podem descrever a partir de uma ou várias pessoas, os fatos e objetos vistos ao mesmo tempo, com exatidão. Halbwachs (2006, p.41), afirma que “se pode falar de memória coletiva quando evocamos um fato que tivesse um lugar na vida de nosso grupo e que víamos, que vemos ainda agora no momento em que recordamos, do ponto de vista desse grupo”.

Nossa mente é constituída por memória. Nesse sentido, a memória permite recordar o passado, registrar o presente e projetar o futuro. De acordo com Escudeiro (2014, p. 11), na composição da memória,

[...] encontramos um amalgamam de antigas lembranças com novas experiências, responsáveis por dar continuidade à historicidade da vida, seja ela individual ou coletiva. A memória, sobretudo, é a imagem que permanece viva de tudo aquilo que os seres humanos conseguem lembrar e esquecer.

Segundo Fischer (2011), somos formados de acordo com as histórias e reminiscências propagadas de geração em geração. É nessa perspectiva, que se aborda a memória, através da narrativa de história da infância. Mesmo entendendo que constantemente, os fatos narrados não são totalmente verídicos e quem os narra os reconstrói (FISCHER, 2011). O que nos interessa nessa pesquisa, é compreender a partir das narrativas das participantes, quais as memórias afetivas na infância, quais são os fatores que constituem essa memória, pois, o que foi lembrado é porque carrega algum sentido (FISCHER, 2011). De acordo com Fischer (2011), narrativas memorialísticas, nem sempre retêm uma verdade, mas uma representação do que de fato aconteceu, ou o desejo do sujeito de acontecer, ou como ele percebe o acontecido no presente. Ou seja, reconstruímos, a partir da

memória, o passado. Escudeiro (2014, p. 11), nos aponta que “sem memória, não existe história”.

Por falar em história, é através da memória que temos armazenados todos os momentos vividos até o presente. Algumas são mais recentes, outras nem tanto, mas tudo que é relevante, fica registrado em nós. Acredito que a fotografia seja um recurso para “guardar” as memórias conosco e serem lembradas, o registro da foto nos faz lembrar e lembrar detalhadamente das características daquele momento. Sendo assim, a memória e a fotografia, são um conjunto de emoção. Pois, através da foto temos o registro e com a memória, criamos sentido para o que está documentado.

Mahoney e Almeida (2005), compreendem que as retomadas que fizemos na memória são fortemente influenciadas por aspectos afetivos. Nesse sentido, de conceber significado a alguma lembrança e experiência, compõe-se a memória afetiva. As autoras Oliveira, Mourão e Maciel (2018) concordam que as lembranças comportam recordações resultantes da vivência humana construídas por experiências afetivas.

2.3.1 Memória afetiva

Considerando que a afetividade significa ser afetado pelo outro, de forma agradável ou não, esses sentimentos que nos atravessam, constituem nossas memórias e experiências. Contudo, a memória afetiva refere-se aos acontecimentos passados que constituíram e afetaram os sujeitos, e manifesta-se principalmente, através de elementos sensoriais e emocionais. De acordo com as autoras Oliveira, Mourão e Maciel (2018, s/p), “o produto e o espaço se tornam afetivos a partir do momento que eles adquirem importância para o usuário, a ponto de desenvolverem relações de afetos memoráveis, independente da sua natureza”.

Sendo assim, objetos, espaços, pessoas e afetividade são elementos relevantes na formação de memória afetiva. De acordo com Oliveira, Mourão e Maciel (2018, s/p), é no

contato com objetos biográficos o ser humano busca lembranças afetivas, que construíram e constroem a sua memória individual ou coletiva. São luzes que iluminam a vida desde a infância. Imagens de espaços de vivências de suas e de nossos espaços socializadores como escolas,

igrejas e espaços de lazer. Espaços que nos ensinam, onde foi dito e ouvido os sons das vozes que ecoam em nossa memória.

De acordo com Redin (2008), as imagens criadas pelas memórias, são carregadas de sentido; e muitas vezes, quando afetados de forma agradável, nossa memória relembra de forma saudosa, os cheiros, sabores, cores. Mas também, algumas memórias podem vir, junto com imagens, com alguns sentimentos de medo, raiva e tristeza.

Contudo, as memórias têm muito a contribuir na vida humana; pois o ato de rememorar remete o ser humano a se encontrar com ele mesmo, voltar ao passado, repensar e refletir sobre algum fato, projetar-se a partir de experiências, conservar história e culturas, conhecer os sujeitos a partir de suas narrativas e conservar momentos que foram constituídos principalmente pela afetividade.

As memórias das pessoas são muito importantes para a saúde mental, posto que, em sua maioria, as memórias trazem recordações que remetem a momentos felizes. A alegria compartilhada com o reencontro entre familiares de gerações diferentes, como a relação entre avôs e netos. Esse momento de troca de lembrança em histórias contadas proporciona novas experiências, com a emoção retratada em um momento feliz. (OLIVEIRA; MOURÃO; MACIEL, 2018, s/p)

Então, a memória afetiva conserva momentos cheios de referências sentimentais, se desdobrando nas lembranças e recordações recheadas de afetos, emoções, afeições, sensações, sensibilidade, felicidade e infelicidade. Ou seja, carrega junto com imagens, subjetividade e sentido de tudo aquilo que constitui e afetou o sujeito.

3 CAMINHOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, será apresentada a abordagem e o método empregado para realizar a presente pesquisa, bem como as formas de contato com os sujeitos que participaram da produção de dados e o roteiro da entrevista.

A fim de realizar a pesquisa, que compõe o trabalho de conclusão de curso, ancorei-me em aporte teórico sobre o tema da infância, afetividade e memória. De acordo com Echer (2001, p. 6), a revisão da literatura é de suma importância, pois “colabora para se efetivar a contento, a tarefa de delimitação da unidade de leitura,

isto é, definir exatamente o que dentro do tema escolhido optamos por pesquisar”. E ainda, destaca que esta busca de textos é necessária para a tomada de decisão, surgimento de dúvidas, análise da posição de autores sobre determinada questão, melhora de conhecimentos e reorganização do enunciado de um problema. Desse modo, a partir da revisão bibliográfica, é possível compreender quais são os estudos já realizado. Nesse sentido, reforço a baixa incidência de pesquisas acadêmicas sobre memórias afetivas.

Entendo que essa pesquisa pode contribuir para a área educacional, principalmente na formação docente, pois objetiva conhecer quais são as narrativas de memórias afetivas que as acadêmicas carregam consigo, e de que forma essas memórias construídas na infância, se apresentam na vida adulta, buscando conhecer a produção de sentido da afetividade na aprendizagem, a partir das memórias narradas.

Tendo em vista a importância da pesquisa para área da educação, André (2001) enfatiza que os estudos devem envolver todos que se preocupam com os resultados e desenvolvimento das pesquisas em educação e deve ser uma tarefa coletiva e de longo prazo. A autora aponta ainda, que mesmo as pesquisas em educação tendo uma longa história, é muito importante o interesse incessante de rever, analisar e aprimorar o que vem sendo produzido.

3.1 Abordagem e método

Os dados obtidos na pesquisa qualitativa exploratória foram trabalhados de forma a considerar as vivências, diferenças e subjetividade do ser humano, sendo assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Godoy (1995), essa abordagem era muito utilizada por antropólogos e sociólogos, e nos últimos trinta anos, ganhou uma relevância ainda maior, pois devido às suas inúmeras contribuições, este método está sendo utilizado por outras áreas, como psicologia, educação e administração de empresas.

Godoy (1995, p. 58), situa que a pesquisa qualitativa

parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Para desenvolver a pesquisa de abordagem qualitativa, foi utilizado o método etnográfico de entrevista. De acordo com Lakatos e Marconi (1990, p. 192), são inúmeras as vantagens:

a) pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados; b) fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever; c) Há maior flexibilização, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido; d) oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reação, gestos, etc.

A entrevista realizada para esse estudo classifica-se como entrevista-narrativa. Esse tipo de abordagem, permite através do relato “reconstruir as significações que os sujeitos atribuem [...] pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmo” (ANDRADE, 2014, p.176). Sendo assim, através de narrativas, é possível recuperar emoções vividas, recordar sentimentos, afetos e desafetos e remexer o ainda não dito. Narrar algo não é simplesmente narrar um fato, mas sim “implica um certo sentido do que somos” (ANDRADE, 2014, p.176).

Em uma perspectiva teórica, as narrativas são compreendidas como uma produção cultural, social, política e histórica, “e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorados em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais” (ANDRADE, 2014, p. 181).

Contudo, este método exige do pesquisador, um estudo minucioso perante as coisas implícitas nas narrativas, pois precisa vislumbrar as coisas ditas e as não ditas. De acordo com Andrade (2014, p. 176), “cada pesquisador/a, na relação com o/a outro/a, ressignifica o fazer metodológico em sua trajetória pessoal de investigação”, ou seja, a entrevista narrativa, pode distinguir-se em alguns

momentos, de outros pesquisadores, uma vez que a narrativa remexe o que ainda não foi dito, tanto do pesquisador, quanto do entrevistado.

Sobre a entrevista narrativa, concordo com a autora quando afirma que “pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa” (ANDRADE, 2014, p. 176). No entanto, o objetivo com este método, assim como cita a autora, é

justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos, procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências (ANDRADE, 2014, p. 176).

Seguindo a reflexão da autora, as entrevistas não possibilitam dizer *a verdade* sobre as coisas e os fatos (ANDRADE, 2014), mas concede informações importantes acerca do vivido e permite uma interpretação, mesmo que incompleta, sobre as experiências, vivências, memórias e sentimentos de afetos e desafetos na infância.

Contudo, as narrativas não são constituídas somente a partir do passado, mas também daquilo que os sujeitos informantes reconstróem desse passado, que lhes permite ressignificar suas trajetórias, memórias e sentimentos.

Como um resgate de memória, além das narrativas, a imagem também foi um dispositivo metodológico. Ao serem convidadas para participar da entrevista, foi solicitado para as acadêmicas trazerem para o momento, uma fotografia que remetesse a algum momento/vivência da infância. Sendo assim, a imagem fotográfica foi o elemento disparador para as discussões da entrevista-narrativa. A fotografia auxiliou para relatar uma vivência da infância, e compreender quais são os sentidos que aquela imagem carrega, quais são as memórias atribuídas à determinada foto.

Cunha (2015) salienta que o ser humano compreende imagem e fala-escrita como algo distinto. De acordo com a autora, os sujeitos têm dificuldades em utilizar a linguagem visual, pois assimilam que para expressar pensamentos e argumentações teóricas necessitam, única e exclusivamente, das palavras, da fala ou da escrita. A autora afirma ainda, que a imagem é um elemento que auxilia para expressar sentimentos ou comprovar um acontecimento.

Nota-se que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o “conhecimento, o saber e a verdade”, e as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quando muito, como “prova” de um acontecimento, um registro que “ilustra”, “comprova” e enaltece a veracidade do que é escrito (CUNHA, 2015, p. 70).

As imagens fotográficas não exercem mais a única função de “registro fidedigno” e sim, como um recurso que pode constituir-se de narrativas interpretativas e argumentativas (CUNHA, 2015). Achutti (1997), contribui ainda, afirmando que a fotografia significa a "materialização de um olhar", ou ainda, "discurso de um olhar" (p. 111).

Os dados da pesquisa foram obtidos a partir das narrativas da entrevista. De acordo com Andrade (2014) usar as palavras para denominar nossas experiências, o que sentimos, como vivemos, o que pensamos, ou seja, nominar o que somos, não é simples palavrórios. Nesse sentido Larrosa (2002) afirma que as palavras apresentam sentido e nos faz acreditar no poder das palavras, pois segundo ele

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (p. 21).

As narrativas das entrevistas foram analisadas e interpretadas para compreender quais são as memórias afetivas que as acadêmicas do curso de Pedagogia têm sobre a infância, e quais foram os sentimentos de afetividade, visto que se tornaram fatos memoráveis, desse período. Concordo com Andrade (2014, p. 184) quando a autora afirma que,

tais narrativas tornam-se, assim, instrumentos produtivos para compreender, em alguma medida, as vidas humanas e seus condicionantes culturais e sociais, não pela compreensão *mesma* do outro, mas pela via de interpretação permitida à pesquisadora a partir de seus próprios condicionantes.

A autora ainda destaca, que neste método, não basta apenas ouvir as jovens, mas requer também “perscrutar as falas, observar as atitudes, enfim, estar atenta a todos os movimentos realizados pelos/as jovens” (ANDRADE, 2014, p. 193) para assim interrogar sobre suas narrativas e compreendê-las.

Sendo assim, o procedimento metodológico desta pesquisa, foi a entrevista-narrativa. A fim de desenvolvê-la, as participantes foram as acadêmicas do curso de Pedagogia, selecionadas com caráter intencional. Para desenvolver a entrevista, escolhi realizá-la com questões semiestruturada e “perguntas abertas”, que de acordo com Lakatos e Marconi (1990) são perguntas que possibilitam o informante responder de forma livre, através de linguagem própria e emitir opiniões, para assim, ouvir as narrativas das informantes sobre suas memórias de infância. Acredito que a estrutura metodológica, assim organizada, possibilitou compreender quais são as memórias da infância e como as informantes atribuem sentidos para estas. Para alcançar as respostas para meus objetivos, organizei um roteiro para a entrevista, que se encontra no apêndice A.

Para selecionar as participantes, foi estabelecido os seguintes critérios:

1) Estar cursando, a partir do 6º semestre, o curso de licenciatura plena em Pedagogia;

2) ter frequentado a Educação Infantil, no mínimo um ano letivo¹¹.

Após elencar estes critérios, encaminhei uma mensagem via e-mail para as pessoas escolhidas por manter proximidade, para verificar se atendiam aos critérios exigidos e verificar sua disponibilidade para participar da entrevista. Nesta mensagem, apresentei-me e expliquei que estava realizando meu trabalho de conclusão de curso e qual o meu tema. Para tanto, convidei-as para participar da entrevista.

Após o aceite das participantes, encaminhei o Termo de Consentimento, que se encontra no apêndice B do trabalho, explicando os objetivos da pesquisa e os procedimentos éticos adotados em relação à preservação da identidade delas. As entrevistas foram realizadas de forma remota, (devido a realidade atual de enfrentamento a pandemia do Coronavírus (COVID-19)). Após as convidadas aceitarem o convite, marquei um dia para a entrevista, de acordo com a disponibilidade das informantes. A entrevista foi realizada de forma individual, somente pesquisadora e entrevistada, através da plataforma Teams e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi consentimento oral no início da entrevista.

A fim de complementar as questões norteadoras da entrevista, foi realizado um pré-teste para assim, verificar a necessidade de ampliar as questões ou não.

¹¹ Será considerado quem frequentou o denominado “pré-escola”.

3.2 Sujeitos da pesquisa

As acadêmicas de Pedagogia escolhidas para participar da entrevista, foram pessoas que já estudaram comigo no decorrer do curso e que tenho mais proximidade. De acordo com Neto (1994), a relação do pesquisador com os sujeitos é de extrema importância.

Segue abaixo, a tabela com as informações das participantes. Por questões éticas, será reservado o nome das acadêmicas, denominando-as com nome fictício.

Quadro 1- Informações das participantes da entrevista

NOME	IDADE	CIDADE QUE RESIDE	SEMESTRE ATUAL	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
Bruna	25 anos	Novo Hamburgo	7º semestre	UNISINOS
Carolina	23 anos	Salvador do Sul	8º semestre	UNISINOS
Elenir	22 anos	Novo Hamburgo	7º semestre	UNISINOS
Gisele	21 anos	Santa Maria do Herval	7º semestre	UNISINOS
Julia	26 anos	São Leopoldo	7º semestre	UNISINOS
Monique	28 anos	Campo Bom	8º semestre	UNISINOS

Fonte:Elaborado pela autora.

4 AS MEMÓRIAS AFETIVAS DA INFÂNCIA

Após realizar as entrevistas narrativas, as mesmas foram transcritas e analisadas. Para realizar as análises, ancorei-me em autores que estudam sobre a temática da afetividade, infância e memórias. Alguns já citados na fundamentação teórica, e também outros autores se fizeram necessários, a fim de contemplar teoricamente algumas expressões ainda não abordadas neste trabalho. Tal pesquisa foi realizada com um grupo de seis pessoas, sendo as acadêmicas Bruna, Carolina, Elenir, Gisele, Julia e Monique, ambas estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Para iniciar a entrevista, foi solicitado que as participantes escolhessem uma fotografia, que serviu como dispositivo para iniciar a conversa. Neste momento, a

partir das narrativas de memórias sobre a imagem apresentada e descrita pela participante, já foi possível perceber como a maioria das memórias de infância, para as acadêmicas entrevistadas, estão ancoradas nos momentos em família, com os irmãos, na escola, com os professores e amigos. E assim, ao longo de toda a entrevista, as narrativas sobre infância também foram em torno disso. Percebeu-se também que a imagem fotográfica é importante para as participantes. De acordo com a participante Carolina,

“Tenho muitas memórias da infância, e gosto muito de ver fotos e lembrar de momentos, parece que a foto traz mais [...] eu gosto bastante”. (Carolina).

Para Monique a foto é importante, pois registra um momento da família completa, algo que depois não foi mais possível, devido ao falecimento de sua vó.

“Nessa foto foi um pouco antes da minha vó falecer, é uma das fotos que eu tenho antes de acontecer isso, então é bem importante assim essa foto. Toda família reunida para comemorar o aniversário dela”. (Monique).

Assim, ao evocar as lembranças a partir de imagens, é reencontrar sentimentos e percepções daquele dado momento do registro da imagem. Halbwachs (2006, p. 55) discorre que,

reconhecer por imagens, ao contrário, é ligar a imagem (vista ou evocada) de um objeto a outras imagens que formam com elas um conjunto e uma espécie de quadro, é reencontrar as ligações desse objeto com outros que podem ser também pensamentos ou sentimentos.

Assim, este estudo possibilita compreender quais são as narrativas de memórias afetivas e analisar qual o sentido que as acadêmicas atribuem ao espaço escolar, bem como ao professor e sua prática pedagógica, que se tornaram memoráveis. Ou seja, a pesquisa em questão, permite compreender a importância do trabalho pedagógico que contempla o âmbito afetivo desenvolvido na instituição escolar. De acordo com Mendes (2017, p.34 *apud* OLIVEIRA, 2006),

as histórias da infância e dos processos de escolarização são revisitados na tentativa de buscar as referências construídas, nas quais há recursos experienciais e representações sobre escolhas, influências, modelos, preferências e estilos, o que possibilita a reflexão sobre quem é esse professor hoje, algo que o singulariza como pessoa.

Ao serem questionadas sobre qual palavra remete à sua infância, as expressões mais relatadas foram: brincadeira, família, liberdade, desenvolvimento, exploração, descoberta, acolhimento, amor, cuidado e afeto. Ou seja, para esse grupo de pessoas, a infância é marcada por esses vocábulos. Percebe-se que essas palavras remetem as acadêmicas entrevistadas, uma ideia de infância mais romantizada, de um “lugar” onde não há problemas. Um lugar de alegria, diversão e brincadeira. Corroborando a esta visão de infância, destaco a fala de Monique,

“A infância para mim tem um significado de proximidade, de acolhimento, de estar junto, brincando, descobrindo [...] estar em grupo, estar em constante descoberta nas diferentes experiências do dia a dia”.

Na narrativa de Gisele, é perceptível ainda um desejo de que seus filhos possam usufruir desta mesma ideia de infância, evidenciando na sua fala,

“quando olho para essa foto, penso assim: será que os meus filhos vão ter essa mesma oportunidade que eu tinha? De compartilhar uma infância tão boa com outras crianças e eu espero que seja assim também [...] eu espero que os meus filhos tenham uma infância assim, como eu tive, bem proveitosa”.

Embora as participantes dessa pesquisa apontem questões de uma infância dita romantizada, é imprescindível destacar que a infância não é uma experiência homogênea, pois sabe-se que essa realidade de infância relatada não se aplica para todos da mesma forma, pois por outro lado acompanhamos, em contrapartida a esta visão inocente sobre a infância, uma infância que “além da violência urbana, exploração sexual, trabalho infantil, fome, pobreza, outras formas de a infância ser usurpada”, que são apontadas por Redin (2008, p.14), que estão vivendo concomitante com essa ideia de infância. E assim, a autora reforça que retirá-la [a infância] de “um contexto social, político, histórico, abstraí-la como um conceito homogêneo e aplicável a todas as culturas, já admitimos que é uma tarefa ingênua ou inútil” (REDIN, 2008, p.15).

Com isso, não se pretende aqui universalizar um conhecimento, uma concepção de infância ideal, mas sim, desenvolver um estudo sobre esse pequeno grupo. As análises que seguem, foram divididas em três subcapítulos, evidenciando e analisando as memórias de infância das participantes, nas quais estão

contempladas a relação com a família, memórias da escola e o desejo pela docência.

4.1 Relação com a família

Família pode ser compreendida segundo Abuchaim (2016, p. 5), como “uma organização social, em que podem ou não existir laços consanguíneos, com seus membros vinculados por afetos e por ações de proteção e de cuidado”, compreende-se a partir das narrativas, que o cuidado e a proteção atribuídos às participantes, em suas infâncias, foram responsáveis por construir memórias afetivas. Assim, é importante elucidar “o impacto positivo que as interações saudáveis na primeira infância têm na formação dos cidadãos” (p.4).

Entre as memórias da infância narradas pelas entrevistadas, grande parte estão ancoradas na figura familiar, e as pessoas que mais aparecem nas suas narrativas de memórias são o pai, a mãe, os avós e os irmãos. Sobretudo nos irmãos, pois foi com essas pessoas que as entrevistadas passaram a maior parte do tempo, na sua infância. Como o primeiro amigo, parceiro de brincadeiras, discórdias e relações, o papel de irmão é citado várias vezes como uma pessoa fundamental, presente na sua infância. Em alguns excertos da entrevista, é possível perceber como a figura parental de irmão, construiu memórias significativas, pois foi com esta pessoa, suas primeiras relações de interação com o mundo.

“A gente gosta de lembrar muito, a gente se pega falando até hoje, que ele tinha eu e eu tinha ele. A gente tinha que brincar nós dois né [...] a gente não saía muito, ficava mais em casa, por que meu pai e minha mãe trabalhavam bastante e meu irmão é 5 anos mais velho que eu, então ele sempre cuidou de mim”. (Bruna)

“Por que os meus pais trabalhavam em tempo integral, e ela que ficava comigo em casa. Minha irmã é 8 anos mais velha que eu (..) claro que mãe e pai é, mas a minha irmã tava muito tempo comigo”. (Carolina).

“Por que a minha irmã tem 9 anos a mais que eu, e ela sempre cuidou de mim”. (Elenir).

Diante das falas acima, percebe-se que o irmão mais velho, ocupou um lugar muito especial de cuidador do irmão mais novo, em função dos pais trabalharem fora. Os irmãos passavam longos períodos juntos, sobre isso Redin, Gomes e Fochi

(2013) apontam que “por muitos séculos o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefa familiares” (p.33), pois as crianças de zero a seis anos nem sempre foram atendidas em instituições escolares.

De acordo com o Abuchaim (2016, p.5) “os principais cuidadores das crianças são seus familiares, que incluem seus pais, irmãos, avós, tios e primos” e que essas pessoas, quando se ocupam de seus cuidados e educação, exercem função importante e fundamental na vida da criança. Percebe-se assim, que os irmãos foram quem ocupou-se de “cuidar” e por isso, as participantes atribuem tanta importância a esta relação estabelecida entre estes.

Os avós também são lembrados saudosamente, como aquelas pessoas que lhe deram muito carinho, faziam suas vontades e que estavam presentes no seu dia a dia, em alguns casos, isso é devido à proximidade e de morar no mesmo pátio, como é relatado por algumas das participantes. Assim, os avós aparecem como figuras afetivas muito relevantes para as entrevistas.

“Durante a minha infância eu fui muito apegada nos meus avós maternos, morei sempre no mesmo pátio junto com eles, e quando eu ganhei minha segunda bicicleta o meu vô tirou as rodinhas dela e ele quem me ensinou andar sem rodinhas. Então a gente tem um registro desse momento que é muito significativo para mim. E eu adoro essa foto também, sempre guardo ela com muito carinho”. (Julia).

“Ver minha vó, traz muitas memórias boas da minha infância. Eu tive uma infância que a minha vó foi bem presente. A gente morava no mesmo pátio, tenho muitas lembranças dela, no café da manhã a gente juntas conversando”. (Monique).

Deus e Dias (2016) apontam que a partir da década de 80, a relação entre avós e netos, vem sendo alvo do interesse da comunidade científica, viabilizando assim, suas principais funções no contexto familiar: serem cuidadores e dar suporte financeiro e emocional. As autoras apontam ainda, que o papel desempenhado pelos avós está cada vez mais intensificando-se, pois os pais têm cada vez menos tempo para dedicarem-se aos filhos devido às multitarefas do cotidiano. Neste sentido, Deus e Dias (2016, p. 57, *apud* OLIVEIRA, 2011) afirmam que os avós “parecem assumir um compromisso maior com sua descendência, o que contribui para que eles se responsabilizam pela prole de seus filhos, ainda que essa atividade possa lhes trazer algum prejuízo sem suas atividades diárias”.

Os autores contribuem para pensar sobre essa visão que as acadêmicas apresentam de seus avós, considerando que os cuidados dos netos, despertam nestes sentimentos de “amor incondicional, alegria, gratificação, prazer, e obrigação de cuidar os netos” (DEUS e DIAS, 2016, p. 61 *apud* CARDOSO e BRITO, 2014). Assim, corroboram para compreender essa relação de afetos estabelecida entre netos e avós. Contudo, essa relação entre estes, pode-se tornar tão afetivas e memoráveis pelo sentimento despertado e afetado entre ambos.

Atualmente, essas pessoas (pais, irmãos, avós e amigos) que foram tão presentes e importantes na sua infância e que produziram muitas memórias afetivas, são lembradas cotidianamente, não em uma data específica, mas sim, sempre que se remetem à infância, estes logo aparecem, pois fazem parte de sua história, como podemos reconhecer na sequência de falas,

“Não sei se tem uma data específica sabe, mas assim, de vez em quando, quando vejo alguma coisa, principalmente quando vejo no “face”, algum memes, coisas assim que a gente vê que acaba lembrando de alguém. Ou quando tá conversando com alguém, alguma situação, e daí eles vem na memória, algumas situações similares”. (Monique).

“Quando eu lembro da minha infância, quando a gente conversa sobre a infância eu sempre falo disso, com qualquer pessoa que me chama, que a gente tá conversando e quando tocam nesse assunto, eu sempre cito isso, de como foi boa a minha infância, e das pessoas que fizeram parte dela...Quando eu falo da infância, eu lembro delas, quando a gente olha as fotos, a gente tem bastante fotos que tiramos juntas”. (Gisele).

“Eu acredito que é constante, quando tu menos espera, tu se pega pensando, lembrando, com saudades, eu acredito que é frequente, não é tipo “agora é época de natal ou ano novo”, não, é Constante”. (Julia).

Como é perceptível, as participantes apontam importantes elementos da convivência familiar que as constituíram e contribuíram para o seu desenvolvimento. De acordo com o Abuchaim (2016), “as experiências e oportunidades de bons relacionamentos, nos primeiros anos de vida, auxiliam na criação de um forte alicerce, gerando valores, habilidades cognitivas e sociabilidade” (p.4). E reforçam ainda, que os vínculos familiares são fundamentais na constituição de um desenvolvimento emocional saudável. Tais vínculos são constituídos pelas atividades de cuidado cotidiano da criança” (p.5).

Além das memórias sobre a relação com a família, outra categoria presente nas memórias das entrevistadas, é a instituição escolar, pois foi neste espaço, que ocorreram seus primeiros contatos fora do ambiente familiar. Segue no próximo subcapítulo, a análise das narrativas sobre este espaço.

4.2 Memórias da escola

No relato das participantes fica evidente que a escola foi o primeiro ambiente que frequentaram fora de casa. Portanto, ocorreu um estranhamento devido a este novo espaço. De acordo com Abuchaim (2016, p.11),

a entrada na instituição de educação infantil é um marco na vida da criança, uma vez que representa para ela uma adaptação a um ambiente completamente novo, com rotinas e padrões de relação muito diferentes dos familiares. É exigido da criança que ela aprenda a enfrentar e manejar um conjunto de situações novas.

Sendo assim, a educadora é de grande importância neste início até que a criança vai apropriando-se, conhecendo o espaço e estabelecendo vínculos com as outras crianças. Assim, sua referência é o educador, como evidencia-se nos excertos abaixo.

“A professora já era profe dos meus dois irmãos, que vem antes de mim. E ela era muito querida com eles sempre, então eu entrei com total confiança, mesmo bem pequena, eu era tímida claro, mas ela me acolheu muito bem”.(Gisele).

“Quando eu fui para creche a primeira vez, eu não gostava. Eu achava um absurdo a minha mãe me largar lá, eu chorava, demorei para me adaptar, mas depois eu fui gostando”. (Julia).

Percebe-se aqui, a fundamental importância do acolhimento do educador com a criança e sobre a adaptação escolar, Staccioli (2013) aponta que os objetos trazidos de casa pelas crianças, as auxiliam a se sentirem seguras, tais como chupetas, bonecas, paninhos etc. Faz parte da adaptação também, a relação estabelecida entre escola e família, pois, de acordo com Staccioli (2013, p. 149) “o bem-estar de cada criança está estritamente ligado à relação que os educadores conseguirão estabelecer com seus familiares”. Ao estabelecer relação afetiva com a criança, propicia-se um sentimento de segurança, para que subsequente, este

sujeito desenvolva sua relação com outros indivíduos e para que se sinta pertencente àquele espaço.

As memórias da escola estão ancoradas no espaço físico da instituição, nas amizades cultivadas neste lugar, e sobretudo nas experiências propostas pelas educadoras. A primeira escola frequentada, é a que mais aparece nas narrativas das participantes como memórias da escola.

O espaço físico da escola, conforme relatado pelas participantes, possibilitou criar muitas memórias significativas e também fez parte do acolhimento e adaptação das entrevistadas, pois, este espaço permitia uma socialização com os colegas, e contia muitos elementos de seu interesse.

“Um pátio enorme, um monte de amarelinhas, circuitos para gente passar pintados no chão, balanços, gangorras”. (Julia).

“O prédio da educação infantil era um prédio separado [...] da escola dos grandes [...] pequena, mas a professora fez com que a gente explorasse todos os cantinhos da escola [...] a gente brincava com tinta, brincava na terra”. (Carolina).

“[...] tinha no fundo da sala um tapete com almofadas e a gente tinha momentos de contação de história”. (Bruna).

“A minha sala era uma sala dividida em espaços, e num espaço tinha o canto das fantasias, num espaço tinha o canto da beleza[...] tinha diversos espaços para todo tipo de gosto das crianças”. (Gisele).

“É a escola que eu mais lembro, das outras eu não tenho muitas lembranças boas assim, mas essa primeira escola que eu estudei desde os 3 anos [...] até hoje quando eu passo lá na frente, eu olho com saudade”. (Elenir).

Aqui é importante uma reflexão sobre a relevância da organização dos espaços, compreendendo como parte do acolhimento e adaptação das crianças, para que se sintam pertencentes aquele espaço. Segundo Staccioli (2013, p. 155),

A organização do ambiente de vida é um dos compromissos fundamentais do educador, para dar à criança a possibilidade de fazer suas escolhas, utilizar os objetos de acordo com suas capacidades, seguir suas ideias com tempos e modos pessoais.

Assim, o professor deve atentar-se para o planejamento, a organização e o cuidado deste espaço, pois este também é pedagógico e auxilia para construir uma relação afetiva com os educandos, como também, o espaço em que estão inseridos pode potencializar o ensino e aprendizagem. De acordo com Fochi (2019, p.263), é importante,

por ser o elemento que favorece ou impossibilita as relações, por impulsionar a ação das crianças e dos adultos, por comunicar a partir dos materiais e do modo como está organizado, o espaço ganha uma força maior que o projeto educativo em si.

Por isso, a importância de planejar e pensar o espaço da instituição escolar, para que assim possibilite “dar um outro ritmo ao funcionamento da jornada educativa que seja mais respeitosa e que acolha as temporalidades das crianças” (FOCHI, 2019, p. 241). O autor ainda afirma, que a maneira como este espaço e os contextos estão organizados “favorecem, dificultam ou consolidam as experiências de aprendizagem das crianças” (FOCHI, 2019, p. 242).

A questão de pensar o ambiente escolar, é importante também, pois muitas vezes, este é o lugar que a criança dispõe para socializar, ter contato com a natureza e diferentes materiais. Assim como relatou, a entrevistada Bruna, na sua casa *“era pátio de pedra, cimento, não tinha muito contato com a natureza. Os momentos que eu tinha um contato maior assim, com mais crianças e brincadeiras, era realmente na creche”*, e essa pode ser a realidade de muitos outros alunos.

A socialização com os colegas também foi importante para o período de adaptação na escola, e na interação realizada neste espaço. De acordo com Abuchaim (2016, p.6), “a socialização da criança aumenta, portanto, em complexidade, à medida que ela passa cada vez mais horas longe do contexto familiar, ao frequentar instituições de educação infantil, por exemplo”. Júlia relata que não entendia por que sua mãe a havia levado para a escola, ela afirmou que aceitou ficar naquele espaço quando,

“percebi que ela tinha que trabalhar e não tinha ninguém para ficar comigo, e também eu fui conhecendo as crianças, tendo contato com as outras crianças da creche”. (Julia).

Sobre a importância atribuída à socialização, Mendes (2017, p. 27) aponta que conforme a teoria Walloniana, “o grupo é indispensável para a criança pelo fato

de contribuir para a aprendizagem social e, principalmente, para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência de si mesma”. Nos excertos abaixo, observa-se o valor que Bruna e Monique atribuíram a socialização.

“Que me motivava na escola, era as amizades mesmo. A questão das amizades, de querer ver os amigos, de querer ir para a escola”. (Bruna).

“Eu estudei na mesma escola desde o pré até a oitava série [...] então sempre foram os mesmos colegas [...] eu lembro da gente estar sempre juntos, era sempre grupos grandes de amigos, e que a gente se encontrava como no recreio, e daí ia brincar, caminhava pela escola, tinha as brincadeiras certas”. (Monique).

Outro aspecto de relevância nas memórias da escola é as experiências vivenciadas nas propostas pedagógicas. Assim, quando questionadas sobre as lembranças deste espaço, as narrativas são sobre as experiências lúdicas e dinâmicas.

“No pré, um dia a professora fez uma receita de um bolo, e aquele dia me marcou muito, até hoje eu me lembro, acho que até tem uma foto. Ela dividiu um pedacinho para cada um, e em cima tinha bala de goma colorida. Ela tirava foto da gente mostrando o bolo”. (Julia).

“Lembro dos trabalhinhos que a gente fazia, da autonomia que a gente tinha. Eu acho bem importante a questão da autonomia, a gente fazia fila e quando era pão com manteiga, por exemplo, a gente passava manteiga no pão, e hoje isso já é pronto né?”. (Bruna)

“[...] a gente saía em caminhada pela comunidade, tinha um arroiozinho a gente viu tartarugas [...] a gente adotou a tartaruga por um tempo, depois a gente soltou ela no arroio de novo”. (Carolina).

Evidencia-se assim, o quanto a prática pedagógica é relevante para proporcionar uma aprendizagem significativa, e que a partir desses excertos, nota-se a importância de uma escola e prática voltada para a vida, de acordo com Leite (2006, p.35) “uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos”. Assim, percebe-se que nestas experiências narradas, a educadora usou em seu fazer, elementos que auxiliaram as alunas a construir novos conhecimentos a partir de algo que já era do cotidiano delas, como por exemplo, passar a manteiga no pão, ou

então, fazer um bolo dentro da sala de aula, e não na cozinha de sua casa. Percebo que essas são aprendizagens significativas, algo novo que possa interagir com o que o sujeito já sabe, construindo um novo conhecimento. Moreira e Masini (1982, p. 95), de acordo com a teoria de Ausubel, apontam que

a nova informação é ligada a aspectos relevantes preexistentes da estrutura cognitiva (aquilo que o aprendiz já sabe) e tanto a nova informação como esses aspectos são modificados no processo. Trata-se de uma interação e não de uma associação.

Ainda sobre essas narrativas, percebe-se também a aprendizagem afetiva, pois nestas experiências vivenciadas, estão presentes alguns sentimentos, como a alegria e a satisfação. Sobre esse aspecto, Tassoni (2006, p. 71) revela que estes sentimentos também estão relacionados com a aprendizagem significativa, pois “quanto melhores forem as condições de se cultivarem sentimentos como estes, mais consistentes e profundos serão os relacionamentos, promovendo uma aprendizagem significativa”. Assim sendo, os autores Moreira e Masini (1982) apresentam a concepção de aprendizagem afetiva a partir da teoria de David Ausubel, que afirma que esta aprendizagem resulta de “sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade” (p.89). Assim, prezar para proporcionar aprendizagem afetiva e significativa, são muito potentes para a construção do conhecimento, pois de acordo com Moreira (1999, p. 152) “a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva”.

Nesta perspectiva de aprendizagem significativa e afetiva, está intrínseco os cuidados nas decisões pedagógicas, pois conforme a abordagem histórico-cultural, as relações entre os alunos e conteúdos escolares constituem-se por aspectos cognitivos e afetivos. Assim, Tagliaferro (2006) salienta sobre a importância do cuidado nas decisões das práticas adotadas pelo educador para que o educando estabeleça uma boa relação com o objeto de ensino. Sobre a importância atribuída às decisões, a autora afirma que,

elas estarão mediando a futura relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Assumimos, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade da mediação. Ou ainda, a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo aluno. (TAGLIAFERRO, 2006, p. 114).

Outro aspecto que é perceptível, é que essas propostas significativas para os alunos elegem o professor como “muito legal”. Ou seja, o educador deixa marcas afetivas no aluno, pelo seu jeito de ser e agir na instituição escolar, pois “as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente” (ALMEIDA, 1999, p. 107). Como percebemos na fala de uma das entrevistadas,

“O único ano daquela escola toda que eu estudei, do “prezinho” até a quarta série, foi a única professora que fez em todos os anos que eu estudei lá, ela tinha esse diferencial sabe? Da diversão, assim. Ela queria que a gente se divertisse, acima de tudo. Ela queria trazer mais a visão da brincadeira mesmo. De ser amigona da gente. Ela era bem legal, bem amigona”. (Bruna).

Assim, como acompanhamos até aqui, muitas das memórias da escola estão ancoradas na relação professor-aluno, aprendizagem significativa e vínculo afetivo. Sendo assim, todos esses aspectos contribuíram para construir aprendizagem e memórias afetivas sobre este espaço. Sobre a importância desses aspectos, Mahoney (1993, p. 70) afirma que

é a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser [...] possibilitando a descoberta de novas ideias.

Ainda sobre as memórias da e na escola, estas aparecem como lembranças saudosistas e com afirmação do sentimento de ir para a escola, que se evidencia em todas as falas das participantes, independente do motivo, ambas relataram o sentimento que se resume na fala de Gisele quando afirma que “amava ir para escola”. E assim, de acordo com Leite (2006, p. 26), a afetividade

se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas.

Assim, percebo que o meio, a escola, aparece como algo bastante significativo para as entrevistadas, e que a partir das narrativas das vivências neste espaço, fica evidente o papel da afetividade. Neste sentido, as memórias da escola nos revelam quais foram para as entrevistadas os aspectos significativos que viveram na instituição escolar na sua infância. Desse modo, percebe-se que muitos foram os sentimentos que a constituíram e a afetaram. Entre esses sentimentos, estão presentes os desejos de inspiração e projeção, explicitado na influência da escolha pela docência a partir de seus educadores, pois, segundo a teoria walloniana, “queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 26) Assim, a inspiração e o sentimento de imitação são provocados pela afetividade, pois de acordo com Wallon (2007) a criança escolhe muito bem ao imitar alguém, pois “a imitação não é qualquer uma, é muito seletiva na criança. Dirige-se aos seres que têm sobre ela mais prestígio, aqueles que interessem a seus sentimentos, que exercem uma atração da qual geralmente seu afeto não está ausente” (p.67). Neste sentido, no próximo subcapítulo será abordado a questão sobre a importância do educador, quais são as memórias afetivas de seus professores que constituem as entrevistadas e a escolha da profissão docente.

4.3 O lugar do professor e o desejo pela docência

Entre as memórias de destaque da infância, as entrevistadas apontam os educadores como pessoas que possuíram bastante significância nas suas vidas, e esses, a marcaram pela afetividade. De acordo com Leite (2006, p. 28 *apud* Tassoni, 2000), o que afeta o aluno é “o que se diz, como se diz, em que momento e por quê - da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno”. Assim, nessa relação de afetos entre professor e aluno, alguns educadores provocaram sentimentos de medo e angústia, mas há predomínio dos professores que marcaram pelo seu acolhimento, carinho e modos de conduzir a prática pedagógica. Diante das narrativas, é perceptível que em meio a inúmeros educadores em todo o tempo escolar, os que mais lhe marcaram e estão presentes nas memórias da escola, são os que provocaram alguns sentimentos no sujeito, seja ele positivo ou negativo. Percebe-se

também, que estes professores fortemente lembrados, foram os primeiros educadores que as entrevistadas tiveram, ou seja, são os educadores da educação infantil e/ou dos primeiros anos do ensino fundamental, conforme os excertos abaixo,

“A professora que mais me encantou foi na segunda série, onde ela se preocupava muito na questão das palavras, na nossa liberdade, no nosso brincar”. (Bruna).

“A professora do primeiro ano, tinha um carinho, sempre foi muito atenciosa, me apeguei tanto que no último dia eu chorei bastante, de que não queria que terminasse, queria que ela continuasse a ser minha prof”. (Monique).

“A primeira série foi bem importante para mim, eu gostava bastante da professora, da turma também (...) e a professora sempre me ajudou bastante quando eu tinha dificuldade de aprender a ler e escrever, então nesse aspecto assim, eu tenho bastante lembranças assim dessa parte né”. (Julia).

Nem só de memórias boas e positivas baseia-se as lembranças sobre as professoras. Assim, como foram muito importantes para que as participantes se sentissem pertencentes e acolhidas no ambiente escolar, proporcionando em suas práticas pedagógicas experiências significativas, também, em algumas lembranças, evidenciam-se os sentimentos de medo e angústia, como é possível identificar nos excertos abaixo,

“No período de alfabetização, eu tive muitas dificuldades, então eu lembro muito mais em casa, treinando, minha irmã [...] porque eu tive bastante dificuldade e não tive esse acolhimento da profe de me dar uma atenção a mais, digamos assim, tratar com carinho, enfim, vivi isso [...], mas até hoje, não posso ver aquela profe do primeiro ano”. (Carolina).

“A professora da quarta série eu tinha medo, ela era a “brabona” da escola. Então quando eu soube que eu ia ficar na turma dela, eu tremia as pernas, por que eu tinha muito medo”. (Julia).

“Tinha uma profe que eu tinha um pouco mais de medo, sentia que ela tinha os preferidos dela”. (Monique).

Ainda sobre os sentimentos de angústia, Carolina relata uma lembrança extremamente negativa da sua professora da primeira série, pois ela se referia a

criança utilizando-a como um exemplo negativo. A entrevistada relata que lembra bem as palavras usadas pela sua educadora: “-Gente, estudem, se esforcem, se não vocês vão ser como a Carolina”. Essa expressão usada pela professora, referindo-se a estudante como algo “ruim” influenciou em muitos aspectos, inclusive no desempenho da aprendizagem, pois de acordo com Moysés (2004, p. 38), “o fato de se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando seu desempenho escolar na medida em que poderá afetar seu grau de esforço, de persistência e seu nível de ansiedade”.

Embora algumas lembranças e experiências sejam marcadas por esses sentimentos de medo e angústias, o que prevalece são os sentimentos e lembranças positivas, como já citado anteriormente. Diante disso, a partir das entrevistas, fica evidente o quanto esses sentimentos produzidos pelas professoras nas estudantes influenciaram na sua escolha pela profissão docente. Essa influência, fica evidente na fala da Gisele e da Elenir quando questionadas sobre a escolha pela profissão,

“Foi a minha professora do pré que me influenciou[...] quando eu entrei para o pré, eu fiquei tão encantada com tudo aquilo [...] eu cheguei em casa [...] eu disse que “também queria ser uma profe” e eu fiquei repetindo essa ideia na continuidade da minha vida”. (Gisele).

“Grande parte é por eu ter tido boas professoras e ter me identificado com isso”. (Elenir).

Nesta fala percebe-se mais uma vez, o quanto o modo de ser docente afeta os alunos. Pois, o encantamento pela educadora, deu-se pela relação com os alunos e o modo como organiza sua prática, “encanta” a criança, como cita Gisele.

Outra grande influência pela escolha da profissão, é a vontade de fazer a diferença na vida do aluno, como é evidente nos excertos que se seguem,

“Eu penso o quanto é importante o professor na vida né do sujeito [...] eu quero ser esse professor que faz a diferença na vida dessas pessoas”. (Julia).

“Eu acho uma profissão muito importante, desvalorizada [...] e que a gente precisa fazer a diferença na vida das crianças e muitas professoras não fazem”. (Elenir).

“Que me fez seguir, foi a questão de tu poder ter um olhar diferenciado para aquela criança sabe? [...] A questão da afetividade também sabe, eles são muito carentes, e eu acho que isso eu posso contribuir na vida delas”. (Bruna).

Na fala da Elenir é apontada a questão da desvalorização da profissão docente. Sobre esse aspecto, Tardif (2017, p. 63) concorda que,

os professores brasileiros ainda não são considerados e tratados como verdadeiros profissionais: são mal pagos, trabalham em condições difíceis muitas vezes, trabalham em duas ou três escolas para terem um salário decente, são pouco respeitados pelos dirigentes políticos. Penso que o Brasil deveria apoiar e valorizar mais seus professores, pois, sem eles, a escola não existiria, nem a democracia.

A partir da fala da Bruna, destaca-se um aspecto muito importante e que precisa ser problematizado, rompendo com essa ideia baseada no senso comum sobre afeto. Nota-se que ela relaciona afetividade com carência, e que isso pode ser sanado com carinho e abraço. Mas, é fundamental que o educador saiba que a afetividade não consiste no carinho e atenção, e sim que o afeto se refere “àquilo que afeta, ao que mobiliza, por isso reporta à sensibilidade, às sensações. Podemos, ainda, referir afeto como ser tomado por atravessado, perpassado, quer dizer: afetado” (GOMES e MELLO, 2010, p. 684). Sobre esse aspecto, evidencia-se na fala de Elenir,

“Porque não adianta só ser uma professora carinhosa e que seja afetuosa com os alunos e que não propicia boas aprendizagens, também”. (Elenir).

Assim, a vinculação afetiva não se limita ao contato físico, mas sim, ao falar sobre a capacidade do aluno; ao elogiar seu trabalho e desempenho, reconhecendo seu esforço, tudo isso contribui para formas cognitivas de vinculação afetiva (LEITE, 2006).

Além do encantamento com a profissão docente, a partir de suas professoras, e o desejo de fazer a diferença na vida do aluno, outras influências pela profissão também foram apontadas, como atender ao desejo do pai; gostar de criança; e o auxílio da bolsa de estudos com cinquenta por cento de desconto para cursos de licenciatura, como observa-se nos excertos abaixo,

“Olha, eu acho uma profissão muito acolhedora. Eu acho lindo né. Mas, um pouco também foi por causa do meu pai, ele sempre quis que uma das filhas dele fossem professoras [...] a minha irmã começou a trabalhar em uma creche no primeiro emprego dela [...] e aquilo sempre me chamou atenção, cuidar de criança. Então desde pequena eu via ela trabalhar nessa creche e aquilo me chamava atenção “ai deve ser legal cuidar de criança”. (Julia).

“O que me encanta assim nas crianças, quando eu comecei a trabalhar na área, que me fez seguir, foi a questão de tu poder ter um olhar diferenciado para aquela criança sabe? Tu poder ajudar ela”. (Bruna).

“Eu pensando em uma profissão, e estudar para me especializar em algo, que daí eu fui em alguns sites de universidades, e aí eu vi que na Unisinos tinha um curso que tinha bolsa de cinquenta por cento na licenciatura. E aí dentro das opções da licenciatura, eu escolhi pedagogia, e acredito que no início foi mais pela minha proximidade, pode parecer clichê, só gostar de criança, mas as crianças sempre me encantaram”. (Monique).

A partir das narrativas acima, podemos conhecer outros aspectos que influenciaram na escolha da profissão docente. Podemos perceber que atender ao desejo do pai foi mais relevante do que acolher a sua escolha pessoal. Como também, a escolha da profissão foi determinada pelo fato de “gostar de criança”, e aqui é necessário um questionamento: apenas “gostar de criança” é suficiente para permanecer na profissão? Outro aspecto que foi apontado refere-se aos incentivos financeiros, pois o desejo do curso superior e as limitações financeiras também aparecem como determinantes pela escolha da profissão docente, pois a bolsa de cinquenta por cento de desconto, representa um valor considerável para a escolha do curso.

Sobre a influência de suas professoras, percebe-se que as experiências positivas as influenciaram na escolha profissional, pois foi a partir das experiências vividas na escola com essas, provocaram alguns sentimentos, bem como as auxiliou a projetar concepções de como ser professor e de como não ser, assim como comenta Carolina, que espera ser “tudo diferente do que essa profe do primeiro ano”. Assim, como futuras pedagogas desejam ser boas profissionais, e

“enxergar cada um como sujeito que é, único, cada criança é única dentro das suas especificidades”. (Carolina).

Sobre as características individuais de cada sujeito, Tardif (2002, p. 129) aponta que é preciso considerar as particularidades dos alunos. De acordo com o autor, “embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”. Na fala da Monique, há um diálogo que concorda com isso, e que salienta sobre a necessidade de ficar atenta nas especificidades das crianças,

“com cuidado nas palavras, no jeito de tratar, por que eu acho que isso marca muito a gente”. (Monique).

Nessa perspectiva de acolher as diferenças das crianças, Mahoney e Almeida (2005, p.23) salientam que é importante do ponto de vista afetivo “reconhecer e respeitar as diferenças que despontam”. Tardif (2002, p. 130) aponta ainda, que é de suma importância ficar atento às especificidades dos sujeitos, pois

quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

É almejado também, como pedagogas, fazer uma prática pedagógica diferente em alguns aspectos, como revela Gisele,

“desejo [...] para que esses meus alunos possam, a partir das descobertas, das explorações, também aprender, aprender de diversas formas e dinamicamente. [...] na minha época eu copiava bastante do quadro, e a gente tinha aquele tempo de ficar sentada, tinha uns 10 minutinhos de recreio, depois sentar de novo e fazer as atividades. Então eu espero que eu possa construir um processo de ensino e aprendizagem diferente né, mais dinâmico, que envolve mais ludicidade, e que os meus alunos tenham o gosto por aprender, a partir de tudo isso”. (Gisele).

Sobre esse desejo de um fazer docente “diferente”, Redin, Gomes e Fochi (2013, p. 59) apontam que sim, é necessário um outro olhar para o fazer docente, salientando que,

a docência então, nessa etapa da educação básica, vem se configurando como um processo de rompimento de ordens estabelecidas e inovadoras nas formas de ser e estar na escola. As invisibilidades tanto no trabalho

realizado quanto nas profissões são ainda indícios da emergência de outro fazer decente.

Sobre a prática docente, Tardif (2002) aponta que são muitos os aspectos que formam e interferem na sua prática, e de acordo com o autor, o educador é considerado sujeito ativo de sua própria prática.

Ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática (TARDIF, 2002, p.232).

Sendo assim, o desejo e a expectativa para o fazer docente, deriva para além da formação acadêmica, mas também diz respeito à sua subjetividade, pois, de acordo com Tardif (2002) não podemos ter diferentes mentes, por exemplo: uma mente para a casa e outra para o trabalho. Somos um só, realizamos diversas atividades com interferência do que nos constitui. O autor reforça que o educador possui uma história de vida, e que “é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265). Neste mesmo sentido, Pimenta (2008, p.19) concorda e afirma que o professor atribui à atividade docente “a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios”. Ainda sobre a projeção do fazer docente, Elenir também traz uma questão fundamental sobre a Educação Infantil, relacionada ao cuidar e educar, e problematiza afirmando,

“Porque Educação Infantil normalmente elas pensam como cuidado, o cuidar e o educar às vezes fica meio perdido assim né, ao menos nas minhas experiências enquanto estagiária. E é só o cuidado e a rotina, e as aprendizagens em si acabam ficando meio para escanteio”. (Elenir).

Como já discutido no capítulo 2, o cuidar e o educar são, ou deveriam ser, indissociáveis na prática de ensino, assim como discorre Redin, Gomes e Fochi (2013, p. 51), pois

é justamente pela compreensão de que a criança é um sujeito inteiro e que as práticas cotidianas a vão constituindo que as dimensões de cuidado e de educação não se separam: educar pressupõe cuidar e cuidar pressupõe educar.

Sendo assim, a partir das narrativas analisadas neste subcapítulo, fica evidente o quanto o educador é importante na vida do sujeito, e como os modos de conduzir sua prática é potente para fomentar o desenvolvimento da aprendizagem e do sujeito, como também, construir memórias afetivas. Percebemos o quanto o educador é capaz de afetar seus educandos, e o quanto isso pode tornar-se positivo para estes, resultando na influência e encantamento com a profissão docente.

É perceptível também, que as entrevistadas, estudantes de Pedagogia relataram sobre as experiências que possuem como alunas e a partir disso, suas projeções como futuras educadoras. Sobre essas lembranças, Mendes (2017) destaca que “a memória é um suporte importante na reconstrução das experiências vividas e, no caso de profissionais da educação, pode se tornar alicerce de uma formação continuada” (p.33). Neste sentido, essas professoras em formação, já possuem, a partir de suas vivências, o saber da docência - experiência. Sobre este saber, Pimenta (2008) afirma que os alunos, ao ingressarem no curso inicial, já possuem saberes sobre o que é ser professor.

Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não é *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores eram significativos em sua vida, isto é, contribuíram para sua formação humana (PIMENTA, 2008, p. 20).

Assim, percebemos que a partir de suas experiências escolares, as entrevistadas projetaram modos, diferentes ou similares, de serem docentes, a partir daquilo que foram afetadas, positiva ou negativamente por seus educadores, e assim, construíram um dos saberes da docência, que é a experiência. Esta experiência colocada em questão, é fundamental principalmente para professores em formação, para uma reflexão sobre a prática e o trabalho a ser desenvolvido na instituição de ensino. Neste aspecto, salienta Mendes (2017, p.29) que “é possível dizer que o conhecimento não vem somente dos cursos realizados e dos livros lidos, mas também resulta da reflexão sobre a própria prática”. E assim, compreende-se o

quão fundamental é para a constituição do professor, uma avaliação sobre sua prática (MENDES, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do trabalho de conclusão de curso foi escolhido pelo meu desejo de saber mais sobre o assunto, a afetividade. A minha afeição pelas memórias, a experiência da infância e minha área de formação, formaram o “combo” que determinou o tema da pesquisa. Assim, a partir deste estudo, foi possível contribuir para a formação docente e para que as infâncias sejam marcadas pela afetividade.

No presente trabalho foi realizada uma abordagem sobre infância, afetividade e memórias. Para a produção de dados, utilizou-se o método de entrevista-narrativa com um grupo de seis acadêmicas do curso de Pedagogia/Unisinos, e objetivou-se conhecer quais eram as narrativas de memórias afetivas que as acadêmicas carregavam consigo, e de que forma essas memórias construídas na infância, se apresentaram na vida adulta, buscando conhecer a produção de sentido da afetividade na aprendizagem, a partir das memórias narradas. A partir da análise das narrativas, foi possível identificar como aquele grupo de acadêmicas vivenciaram à sua infância e quais foram os sentimentos que as constituíram. As memórias afetivas para este grupo, estiveram ancoradas na família, na escola e nas relações com as professoras. As narrativas de memórias afetivas dos tempos de escola apresentaram a importância atribuída à educadora, demonstraram o desejo e influências das suas professoras na escolha da profissão docente e evidenciaram o perfil das professoras que mais construíram significados para as entrevistadas. A interferência da afetividade na aprendizagem ficou elucidada em poucas narrativas, contudo, nos resultados da produção de dados e no aporte teórico, é perceptível como a afetividade é potente para o desenvolvimento do ensino com aprendizagem.

A pesquisa em questão, oportunizou compreender a importância da dimensão afetiva incluída no trabalho desenvolvido na instituição escolar, e enfatizou o quanto o professor precisa oportunizar uma educação integral e não de mera transmissão de conhecimento, desenvolvendo a afetividade e incluindo-a como um elemento fundamental no processo de aprendizagem. De acordo com Leite (2006, p. 38),

[...] a afetividade está envolvida em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. Podemos afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos estudados. Tal relação, em muitos casos, é essencialmente afetiva.

Portanto, este estudo procurou evidenciar a importância da afetividade nas práticas pedagógicas para o ensino com aprendizagem e sua relevância para a produção de memórias afetivas.

É importante ainda destacar, que práticas que contemplem os afetos não devem ser algo exclusivo para professoras da Educação Infantil ou alfabetizadoras, mas sim, algo da profissão docente, para (trans)formar a prática do ensino e, ressignificar as experiências e aprendizagens.

Destaca-se também, a importância de revisitar as memórias para que assim, possamos reconhecer a nós mesmos, quem nos afeta, como nos afetou, e assim analisar como nos constituímos e como queremos nos projetar. Esse movimento é necessário sobretudo na profissão docente, como analisamos/visualizamos nas narrativas, o quanto o educador tem o poder de ser o “outro” que afeta e marca a vida de seu aluno, tanto positiva quanto negativamente. E assim, projetar-se a partir de suas memórias, seguindo e "imitando" o que nos afetou positivamente e mudando o que nos afetou negativamente. E isso vale para a vida profissional, sobretudo para a docência, como também para a vida pessoal.

Realizar este trabalho foi um misto de sentimentos, nervosismo, ansiedade, alegria, gratidão a cada capítulo pronto e certo alívio no final. O sentimento de alívio e tranquilidade no final é presente, pois sei que entreguei o melhor de mim para realizar tal pesquisa e que a partir do que eu acredito, pude pesquisar e contribuir para a profissão docente e com as infâncias; apresentá-los a potencialidade e importância da afetividade na instituição escolar para o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa em questão foi muito importante para que eu pudesse ampliar meu conhecimento sobre tal assunto, principalmente para desmistificar meu conhecimento sobre afetividade, pois compreendia a dimensão afetiva apenas como emoção, compreensão, carinho e atenção. Também, foi muito importante escutar as narrativas de memória das participantes, conhecer o que as constituiu e sobre suas infâncias, percebendo que temos muitas coisas em comum e que compartilhamos de sentimento semelhantes; muitas memórias afetivas da infância e o desejo de ser a melhor professora possível para as crianças.

Sabemos que muitos são os estudos sobre afetividade, e que este trabalho visou pensá-la a partir de narrativas dos adultos sobre memórias afetivas da infância. Por conta disso, para finalizar, registro um questionamento como convite a

seguir pensando esta pesquisa: Como você está contribuindo para que o outro construa memórias afetivas?

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira; LERNER, Rogério; CAMPOS, Maria Machado Malta; MELLO, Débora Faleiros. **Importância dos vínculos familiares na primeira infância**: estudo II. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/WP_Vinculos%20Familiares.pdf. Acesso em: 25/04/2021.
- ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2°. Ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p.175-194.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.
- ARANTES, Valéria Amorim. et al. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4° edição. São Paulo: Summus, 2003.
- ARIÈS, Phelippe. **História Social da Criança e da família**. Ed. LTC. 1981.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BUJES, Maria Isabel. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Elise (orgs.). **Educação Infantil Pra que te quero?** – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 13-22.
- CARVALHO, Rodrigo S. de; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Infâncias e crianças na contemporaneidade. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3° ed. Ijuó: UNIJUÍ, 2014, p. 389-393.
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. **Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.31, n. 01, p. 69-91, Janeiro-Março, 2015.
- DEUS, Meiridiane Domingues de; DIAS Ana Cristina Garcia. Avós Cuidadores e Suas Funções: Uma Revisão Integrativa da Literatura. Pensando Famílias, 20(2), dez. 2016, p. 56-69. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2016000100009. Acesso em: 15/03/2021.

ECHER, Isabel. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 5-20, jul, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4365>. Acesso em 03/06/2021.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O desenvolvimento da memória na educação infantil**: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP, Araraquara/ SÃO PAULO, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/132583/000856115.pdf;jsessionid=E73BAF4ECB3E24AFC901D0D840C6673E?sequence=1>. Acesso em: 15/04/2021.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Introdução: De enguias e outras metáforas. *In*: FISCHER, Beatriz T. Daudt (org). **Tempos de escola**: memórias. Volume II. - São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 17-24.

FOCHI, Paulo Sérgio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI. 2019. 346 f. Tese (Doutorado – Programa de pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 18/05/2021.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. *In*: NAPOMUCENO, Eric (trad). – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. 5. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciência Social. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/12867/introducao-a-pesquisa-qualitativa-e-suas-possib--->. Acesso em: 21/04/2021.

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, 28 (2), 677-694, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677>. Acesso em: 13/04/2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: na Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Colin Heywood; trad. Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. - 2. ed., rev. e ampl. - Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. - 2. Ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Atlas, 1990.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Nº 19. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05/03/2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). **Afetividade e Práticas pedagógicas**. 1º ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-45.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em psicologia**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, nº 3, p.67-72, 1993. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=67918e84-7940-4664-a658-738e524068c2>. Acesso em: 25/05/2021.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, 20, 1º sem. De 2005, p. 11-30. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em 16/03/2021.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. (tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini; direção da coleção Fanny Abramovich). – São Paulo: Summus, 1985.

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon / Daniela Barros Mendes**. - São paulo: Edições Loyola, 2017.

MINATEL, Isa. **Educação afetiva não é abraçar e beijar a sua criança**. YouTube, 18 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qOISEKHUJzs>. Acesso em: 03/10/2020.

MINAYO, Maria Cecília dos Santos. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília dos Santos (organizadora). – Petropolis, RJ: Vozes, 1994, p. 09-27.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da aprendizagem Significativa de Ausubel. In: MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. EPU: São Paulo, 1999. p. 151-165.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** – São Paulo: Moraes, 1982.

MOYSÉS, Lucia. **A auto-estima se constrói passo-a-passo.** Campinas: Papyrus, 2004. 4º edição.

NETO, Otavio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília dos Santos (Orgs). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade.** 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30/05/2021.

OLIVEIRA, Ana Célia Carneiro; MOURÃO, Nadja Maria; MACIEL, Rosilene Conceição. **Lembranças afetivas na vivência humana contemporânea.** 6º Seminário: Educação e Formação Humana: desafios do tempo presente | I Simpósio Educação, Formação e Trabalho. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://mestrados.uemg.br/ppgeduc-anais-6-seminario/category/134-6-eixo-i-culturas-memorias-e-linguagens-em-processos-educativos>. Acesso em: 11/04/2021.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias.** ISSN: 1982-5935. Cascavel, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 07/05/2021.

PEREIRA, Marta Maximo; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Memória, cognição e afetividade: um estudo acerca de processos de retomada em aulas de física no ensino médio. **Revista Ciência e Educação.** Bauru, v. 22, n. 4, p. 855-873, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ZB4nzhKNd6yMDDwSBNFjF3G/abstract/?lang=pt>. Acesso: 10/05/2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008. P. 15-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso: 22/04/2021.

REDIN, Marita Martins. **Experiência estética e memórias de escola** – “porque é de infância... que o mundo tem precisão”!. 2008. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2078>. Acesso em: 23/05/2021.

REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e educação infantil.** São Leopoldo: UNISINOS, 2013. 72 p. – (EaD).

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva.** 13. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STACCIOLI, Gian Franco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2013. p. 135-199.

TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). **Afetividade e Práticas pedagógicas**. 1º ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 97-146.

TARDIF, Maurice. O eterno desafio brasileiro da valorização docente. **Revista do Instituto Humanista Unisinos (IHU)**, São Leopoldo, nº 516, p. 62-64. Dez/2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/516>. Acesso em: 14/06/2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). **Afetividade e Práticas pedagógicas**. 1º ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 48-74.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA-NARRATIVA

- 1) Justifique o por que você escolheu essa foto para falar sobre as lembranças de infância.
- 2) O que você lembra da sua infância?
- 3) Ao ouvir a palavra infância, quais as palavras você associa a essa expressão?
- 4) Quais pessoas marcaram a sua infância? Em que lembranças essas pessoas aparecem? Em que momento você lembra delas?
- 5) Qual a lembrança que você tem da escola?
- 6) Qual lembrança você tem de suas professoras?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Daniela Prusch Fernandes, solicito autorização para desenvolver minha pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso que tem como tema de investigação as memórias afetivas sobre a infância. O objetivo deste estudo é compreender quais são as narrativas de memórias afetivas que as acadêmicas carregam consigo e de que forma essas memórias construídas na infância, se apresentam na vida adulta, compreendendo assim, qual a interferência da afetividade na aprendizagem a partir das memórias. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é a acadêmica Daniela Prusch Fernandes, desenvolvendo o seu Trabalho de Conclusão de Curso sob a orientação da professora Ms. Melissa Hickmann Müller, no curso de Pedagogia da UNISINOS.

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado(a) de forma clara e livre de qualquer constrangimento ou coerção dos objetivos, da justificativa e da utilização das informações. Fui igualmente informado(a) de que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações, as quais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome da participante em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Assinatura da responsável pela pesquisa

Assinatura da participante da pesquisa

São Leopoldo, dede 2021.