

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE LITORAL NORTE/OSÓRIO  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**DENIZE DESIDÉRIO DE SOUZA**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA AO  
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

**OSÓRIO- RS  
2021**

**DENIZE DESIDÉRIO DE SOUZA**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA AO  
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Me. Dolores Schussler

**OSÓRIO- RS**

**2021**

**DENIZE DESIDÉRIO DE SOUZA**

**AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA AO  
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Ma. Dolores Schussler  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS - Litoral Norte

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carolina Gobbato  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Edilma Machado de Lima  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

### Catálogo de Publicação na Fonte

S729a Souza, Denize Desidério de.

Afetividade na educação infantil: importância e influência ao desenvolvimento da aprendizagem / Denize Desidério de Souza. – Osório, 2021.

87 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Me. Dolores Schussler

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura, Unidade em Osório, 2021.

1 Afetividade. 2. Educação Infantil. 3. Desenvolvimento. 4. Aprendizagem. I. Schussler, Dolores. II. Título.

Com muita gratidão dedico este trabalho de Conclusão de Curso à minha família, aos meus filhos Danielly e Vinícius e ao meu esposo Davi meus maiores incentivadores, que sempre me ajudaram na caminhada, trajetória do curso, que nunca mediram esforços pra me ajudar, minha razão maior.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível, por me permitir a trajetória acadêmica.

A minha família que acreditou no meu sonho de ser Pedagoga e esteve sempre ao meu lado, nos momentos de dúvidas e incertezas, para que hoje possa concluir o meu curso.

A minha orientadora professora Dolores Schussler por ter aceito o meu convite para a orientação a qual foi incansável durante a escrita deste trabalho, auxiliando nas indecisões e propondo mais leituras. Ressaltando que, este trabalho iniciou-se com orientação em meados de 2020, de modo remoto, devido a Pandemia do Covid -2019.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), pelo ensino e aprendizagem, um ensino público, gratuito e de qualidade.

Aos meus colegas do Curso, que foram importantes nesta caminhada, a princípio em Alegrete, e depois em Osorio, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências que me permitiram crescer.

Aos meus professores que fizeram parte da minha caminhada de jornada acadêmica, pela dedicação, esforço no processo de ensino e aprendizagem, que vi ao longo dos anos em cada um, nas suas especificidades ou áreas de formação, que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

À Instituição de Ensino que permitiu realizar a pesquisa, e as docentes participantes.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Carolina Gobbato e Prof<sup>a</sup> Dra. Edilma Machado de Lima pelo aceite em compor esta banca, pela leitura deste trabalho, buscando aprimorar com suas contribuições.

## RESUMO

O presente trabalho visou compreender a importância da afetividade nas relações interpessoais entre os professores e as crianças pequenas e, entender se os vínculos afetivos nestas relações têm influências ou não, face aos processos de seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psíquico na aprendizagem significativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, nos conceitos de: LÜDKE E ANDRÉ (1986), em CHIZZOTTI (2006), MINAYO (2011). Quanto aos fundamentos teóricos que sustentam o estudo, no aspecto exploratório, faz-se uso de GIL (2008) SEVERINO, (2007). Como forma descritiva também GIL (2008) sustenta essa abordagem. O método para coleta dos dados foi um estudo de caso que ficou definido nos conceitos de LUDKE E MARLI (1986) e YIN (2005). O instrumento usado para a coleta de dados foi por meio de um questionário com professoras de maternal e pré-escolar nos municípios de Xangri-lá e Passo Fundo no estado do Rio Grande do Sul. Os referenciais teóricos se pautaram sob o viés da psicologia em PIAGET (1896-1980), VYGOSTKI, (1896-1934), e em WALLON (1879-1962) e, sob a sociologia da infância em ABRAMOWICS (2013) NASCIMENTO, (2013), GOUVEIA (2009), RÊGO (2013) RÉGIE E SIROTA, DELGADO (2013), que nos traz Manuel Sarmiento (2009); MULLER E CARVALHO (2013). Com referenciais de WILIAM CORSARO (2013). Os resultados revelaram sob o viés pedagógico que é fundamental e importante considerar os vínculos afetivos positivos e que, as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas entre as crianças e professoras em seus relacionamentos no cotidiano de suas práticas, pois considera-se assim a importância e a influência da afetividade no cotidiano infantil. Revelou também que um vínculo afetivo negativo, pode gerar desinteresse em aprender e talvez até poderão ter consequências mais graves como traumas, que possam influenciar na sua personalidade no aspecto físico e emocional.

**Palavras-chave:** Afetividade. Educação Infantil. Desenvolvimento. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The present paper aimed to understand the importance of affection in the interpersonal relationship between teachers and young children and understand whether the affective bonds in these relationships have influences or not in the processes of their cognitive, emotional and psychic development in meaningful learning. It is a qualitative, exploratory and descriptive research, in the concepts of: LÜDKE E ANDRÉ (1986), em CHIZZOTTI (2006), MINAYO (2011). In terms of theoretical foundations that support the study, in the exploratory aspect, it is used GIL (2008) SEVERINO, (2007). As a descriptive form, GIL (2008) also supports this approach. The method for data collection was a case study that was defined in the concepts of LUDKE E MARLI (1986) e YIN (2005). The tool used for data collection was through a questionnaire with teachers of kindergarten and preschool in Xangri-lá and Passo Fundo in the state of Rio Grande do Sul. Theoretical references were guided by the psychology bias in PIAGET (1896- 1980), VYGOSTKI, (1896-1934), and WALLON (1879-1962), also by the childhood sociology in ABRAMOWICS (2013) NASCIMENTO, (2013), GOUVEIA (2009), REGO (2013) RÉGIE E SIROTA, DELGADO (2013, that presents Manuel Sarmiento (2009); MULLER E CARVALHO (2013. with references of WILIAM CORSARO (2013. The results revealed under the pedagogical bias that it is fundamental and important to consider the positive emotional bonds and that the affective dimensions are being experienced among children and teachers in their relationships during daily practices. Therefore, the importance and influence of affection in children's daily life is considered. It also revealed that a negative emotional bond can generate lack of interest in learning and perhaps even more serious consequences such as trauma, which can influence their personality in the physical and emotional aspect.

**Keywords:** Affection. Child education. Development. Learning.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CNE - Conselho Nacional da Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EB - Educação Básica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

MEC - Ministério da Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZPD - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 11 |
| 1.1      | INTRODUZINDO O CONTEXTO GERAL .....  | 11 |
| 1.2      | BREVES JUSTIFICATIVAS ACERCA DA OPÇÃO PELA PESQUISA .....  | 15 |
|          | <b>CAPÍTULO 2</b> .....  | 19 |
|          | <b>INTERLOCUÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA ENTREMEANDO AS BASES LEGAIS A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO.</b> .....  | 19 |
| 2.1      | UM OLHAR SOBRE CRIANÇA E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO .....  | 19 |
|          | <b>CAPÍTULO 3</b> .....  | 32 |
|          | <b>DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS- OLHARES SOB AS CONCEPÇÕES: DO VIÉS PSICOLÓGICO E SOCIOLÓGICO</b> .....   | 32 |
| 3.1      | APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....   | 32 |
| 3.2      | O DESENVOLVIMENTO SOBRE A VISÃO SOCIOLÓGICA - AS CULTURAS INFANTIS E AS CRIANÇAS VISTAS COMO ATORES SOCIAIS.....   | 42 |
|          | <b>CAPÍTULO 4</b> .....  | 50 |
|          | <b>A METODOLOGIA NAS ABORDAGENS TEÓRICAS -CAMINHOS INVESTIGATIVOS</b> .....  | 50 |
| 4.1      | AS ABORDAGENS DO PROCESSO METODOLÓGICO .....   | 50 |
| 4.2      | A PESQUISA DE CAMPO- COLETA DOS DADOS.....   | 52 |
| 4.3      | O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO E ALGUNS PERCALÇOS INICIAIS .....  | 53 |
| 4.4      | AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....   | 54 |
|          | QUADRO DEMONSTRATIVO - Questionário da pesquisa.....   | 55 |
|          | <b>CAPÍTULO 5</b> .....  | 57 |
|          | <b>AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS UM ESTUDO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES</b> ..... | 57 |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.1 EIXO TEMÁTICO- CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....  | 57        |
| 5.2 EIXO TEMÁTICO DIMENSÕES AFETIVAS NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS- OS VÍNCULOS AFETIVOS.....   | 61        |
| 5.3 EIXO TEMÁTICO CONTRIBUIÇÕES DAS RELAÇÕES AFETIVAS E INFLUÊNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS..... | 64        |
| <b>CONSIDERAÇÕES .....</b>  | <b>72</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>76</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>82</b> |
| <b>ANEXO-A- Carta de Apresentação.....</b>  | <b>82</b> |
| <b>ANEXO-B- Termo de consentimento Livre Esclarecido .....</b>  | <b>82</b> |
| <b>ANEXO-C- Levantamento de dados.....</b>  | <b>82</b> |

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 INTRODUZINDO O CONTEXTO GERAL

O tema focado sobre a afetividade na Educação Infantil, (EI) e a influência dos vínculos afetivos ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, é um estudo que corresponde a este meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

As questões que foram problematizadas partiram das premissas: Qual a importância da afetividade, no relacionamento entre as crianças e os professores? Como as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas no cotidiano das práticas? Os vínculos afetivos entre as crianças e os professores influenciam ou não para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas?

Assim, a pesquisa teve como objetivo, investigar a importância da afetividade nas relações interpessoais entre os professores e as crianças pequenas e, entender se os vínculos afetivos nestas relações têm influências ou não, face aos processos de seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psíquico. e aprendizagem significativa.

Dessa forma, os objetivos específicos buscaram: Dialogar com as bases legais da EI, no cenário brasileiro, articulando com as concepções de criança e infância. Compreender sob o viés da Psicologia e Sociologia as concepções sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Analisar sob o viés pedagógico, os vínculos afetivos estabelecidos nos relacionamentos entre as crianças e professores, sua importância a influência ao desenvolvimento da aprendizagem.

Os procedimentos metodológicos, se pautaram por meio de abordagens qualitativa, exploratória e descritiva sendo teórica quanto a seus procedimentos utilizando-se da ciência metodológica nos conceitos de: LÜDKE E ANDRÉ (1986), em CHIZZOTTI (2006), MINAYO (2011), no que se referem à natureza da abordagem qualitativa. Quanto aos fundamentos teóricos que sustentam o estudo, no aspecto exploratório, faz-se uso de GIL (2008) SEVERINO, (2007. Como forma descritiva também GIL (2008) sustentam essa abordagem.

O método para coleta dos dados foi um estudo de caso que ficou definido nos conceitos de LUDKE E MARLI (1986). Desta forma, a pesquisa de campo foi realizada

em duas escolas, sendo a primeira com duas professoras que atuam na Educação Infantil, em uma escola pública da rede municipal situada no município de Xangri-lá no estado do Rio Grande do Sul (RS), sendo uma delas com experiência no Maternal I e II e Berçário II, T- BII, e outra, atuando em turma da Pré-escola. Bem como também com duas professoras, de uma escola particular situada no município de Passo Fundo, neste mesmo estado. Sendo uma delas com experiência em berçário, pré-escola e a outra com experiência em pré-escola.

Nesse processo, foram enviados questionários semiestruturados via e-mail, em decorrência das escolas se encontrarem fechadas, e, as profissionais estarem em ensino remoto, em virtude da pandemia do Covid-19. Esta técnica está baseada nos conceitos de GIL (1999), e também como instrumento de coleta de dados, enfatizados por MARCONI E LAKATOS (1999).

As hipóteses levantadas são de que o desenvolvimento cognitivo da criança depende do seu emocional, e, que o processo pedagógico na fase da EI, nesta faixa etária, é mediado pela linguagem oral e nas atitudes, e essas envolvem os relacionamentos, vínculos afetivos. E, assim, a falta da afetividade poderá gerar desinteresses, podendo levar a criança a perder a motivação e o interesse pelo aprender. Hipoteticamente, estes sentimentos são consequências negativas, e para além disso, influenciam na sua própria personalidade, podendo ocorrer atrasos na aprendizagem de novas habilidades ou mesmo regressão de comportamentos no processo de seu desenvolvimento e sua socialização. pois seus desejos e valores, influem em seu comportamento.

Por outro lado, ao estabelecer vínculos afetivos positivos poderão auxiliar na motivação ao desenvolvimento da aprendizagem, tanto nos aspectos cognitivos, emocionais, culturais, que se relacionam com os ambientes em que as crianças estão inseridas. Conforme promulgado no Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a educação infantil, “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Também, neste olhar mais atento corresponde a ideia de que, se os vínculos afetivos quando são positivos entre os professores e as crianças, muitas delas, possam ter a chances de um desenvolvimento tranquilo que não lhes cause nenhum trauma, por outro lado, uma criança sem afeto, pode até vir a se desenvolver, mas com certeza com muito mais dificuldade do que as outras.

“Considerando a parte introdutória, na sequência da estruturação, direciono no capítulo dois, deste trabalho, trazendo referências de autores e de teóricos, indagando sobre os conceitos de criança e infância, buscou conhecer e aprofundar-se sobre esses conceitos e entender sua relação no âmbito da legislação educacional, com as contribuições das políticas e diretrizes que se pautam no fazer pedagógico, da prática no cotidiano na EI”.

Neste capítulo, situar os conceitos de criança e infância, em seus acontecimentos históricos, baseados em ÁRIES (1981), CORSINO (2006), BARBOSA (2014), MULLER, (2006), OLIVEIRA, (2012), que contribuíram com a perspectiva de fundamentações entre a Idade Média e a Modernidade, quanto aos aspectos das evoluções de conceitos de criança e infância no decorrer dos tempos.

Ainda sob essa parte, entremeando a promulgação das políticas para a EI, as bases legais, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 (LDB), como marcos que perpassam de uma forma considerada antes assistencialista, ao processo educacional bem como alguns referenciais e Diretrizes Curriculares, salientando ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aborda os seis grandes direitos de aprendizagem articulados aos cinco campos de experiências.

Seguindo neste contexto de discussões, no capítulo três, trago, diante das abordagens fundamentadas das compreensões teóricas ao desenvolvimento diante das perspectivas psicológicas e sociológicas, quais sejam:

No eixo sob o viés da psicologia do desenvolvimento, PIAGET (1896- 1980), que apresenta o desenvolvimento da aprendizagem está relacionado com o meio em que se está inserido, em seus estágios de desenvolvimento. Em VYGOSTKI, (1896-1934), quando pode-se compreender estudos embasados na psicologia Cultural, histórica da aprendizagem e do ensino, e, em WALLON (1879-1962), em relação à

afetividade e sua influência ao desenvolvimento da aprendizagem, teórico que colocou a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento.

Nessas relações de abordagens teóricas, sob o viés da psicologia do desenvolvimento, articulei fazendo uso de outros autores, que entre estudos pesquisaram sobre a temática, tais como de: SANTOS (2012), HILLESHEIM e GUARESCHI (2007) CORRÊA (2017), SCHIRMANN (et.al) 2019, BASTOS E PEREIRA 2013, SILVA, (*et al.*, 2013), SALLA (2011), FERREIRA e ACIOLY-RÉGNIE (2010) TASSONI (2021), dentre outros.

No eixo dois deste capítulo, sob o viés da sociologia da Infância, entremeando as culturas infantis e as crianças vistas como atores sociais, temos ABRAMOWICS (2013) sobre a socialização das crianças, NASCIMENTO, (2013), GOUVEIA (2009), REGO (2013) COM RÉGIE E SIROTA que redefinem a compreensão da infância como Delgado (2013), que nos traz Manuel Sarmiento (2009); MULLER E CARVALHO (2013. p. 43), com referenciais de WILIAM CORSARO (2013) que contribui para a consolidação da Sociologia da Infância.

Na sequência, apresenta-se o capítulo quatro, que se relaciona com a parte metodológica, que enfatiza os procedimentos e técnicas de uma pesquisa, bem como a trajetória da pesquisa de campo, situando as escolas, bem como situando as professoras participantes, em um quadro informativo, identificando em relação às suas formações e atuações na EI.

Desta forma, sob o viés pedagógico, se constitui no capítulo cinco, acerca do desenvolvimento, aprendizagem e afetividade, entremeando a pesquisa de campo, os educadores neste processo e na prática pedagógica, dialogando e analisando à luz das teorias, as manifestações afetivas sob o olhar dos teóricos, e, está subdividido em eixos temáticos, que trazem teóricos e autores tais como: Mahoney e Almeida, Vigotski, Ferreira e Régine, Salla, Mendes, Oliveira, Leite e Tassoni e Saltini.

E, por conseguinte, nas considerações finais que trazem a reflexão da importância e a influência da afetividade na EI nos mostram que a afetividade é imprescindível para o processo de ensino aprendizagem das crianças. Dessa forma, ao entender a importância da afetividade no relacionamento entre as crianças e os

professores, percebemos que as dimensões afetivas nas práticas pedagógicas se entrelaçam no cotidiano.

Desta forma, os resultados revelam que, as profissionais consideram a importância em estabelecer vínculos afetivos positivos que influenciam ao desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças. Por outro lado, revelam também que muitos dos profissionais que atuam nesta área têm dificuldades em estabelecer vínculos afetivos positivos com as crianças, e que para exercer a docência na EI, os vínculos negativos nessas relações poderão gerar desinteresse em aprender e talvez até ter consequências mais graves como traumas, que possam influenciar na sua personalidade no aspecto físico e emocional.

## 1.2 BREVES JUSTIFICATIVAS ACERCA DA OPÇÃO PELA PESQUISA.

As intenções deste estudo sobre afetividade na EI partem das minhas experiências em escolas de EI, em virtude de alguns fatos presenciados durante essas vivências, os quais influenciaram na delimitação do tema, diante de alguns momentos observados e vivenciados em turmas dessa etapa escolar. Neste sentido, busquei um estudo mais aprofundado, diante das muitas inquietações surgidas.

Em momentos de atividades realizadas, como auxiliar em duas turmas do Maternal I, crianças na faixa etária de três a quatro anos, no Município de Alegrete/RS, na primeira, a professora regente não gostava da EI e não tinha afeto pelas crianças, não tinha afinidade estava deslocada, então ela não fazia nada, passava a manhã toda sentada e mexendo no celular e, as crianças só brincavam, as vezes quando a diretora cobrava dela, ela imprimia umas folhinhas e dava para eles pintarem, eu que as vezes pedia permissão para ela e fazia atividades com as crianças.

Em relação ao afeto, percebia-se também que existiam em relação a algumas das crianças, e, estas recebiam carinho, colo, demonstrações de afeto a todo momento, sendo que, as outras crianças ao tentar aproximações, sempre havia uma desculpa que “agora não” ou “depois”, mas nunca chegava a vez delas.

Já na segunda experiência que tive a professora amava o que fazia, tinha muito afeto e tratava todos da mesma maneira, tinha planejamentos e as crianças adoravam



ir para a escola, tinha vários cursos na área e muitas das crianças já sabiam muito para a idade delas, dava para sentir uma enorme diferença, principalmente no desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, as crianças eram mais espontâneas, interagiam com os demais, realizavam as melhores atividades, expressavam-se com mais liberdade, revelando suas emoções, comportamentos e autoestima elevada. Por outro lado, as crianças que recebiam menos atenção às suas necessidades, apresentavam certo desestímulo em relação ao ambiente e tinham maiores dificuldades nas relações com seu desenvolvimento e aprendizagens.

Nas minhas experiências de vivências de práticas, no “Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil”, já no Município de Xangri-lá/ RS com uma turma de Pré-escola, com crianças de 4 e 5 anos, foi possível perceber que é preciso estabelecer relações de afetividade, vínculos afetivos antes de propor atividades e durante, pois essas relações foram muito importantes, contribuíram para a realização das práticas, e incentivaram a participação das crianças nas interações e brincadeiras, e, dessa forma, elas puderam ser protagonistas de sua aprendizagem, na interação entre o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Considerando as diferenças individuais e comportamentais.

Ao estabelecer vínculos afetivos entre mim e as crianças, tais como, um aconchego, um abraço, um carinho, perceber seus sentimentos, suas emoções, as necessidades de afeto, de se sentirem acolhidos, possibilitaram perceber a importância desses vínculos. Saltini (2008, p.100) afirma que, “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento”.

No decorrer, da trajetória acadêmica, ficaram apreendidas nas teorias de aprendizagem, teóricos que enfatizam sobre afetividade escolar e, sobretudo, quando nos Componentes Curriculares sobre o cotidiano da Educação Infantil (EI) e no Seminário Integrador IV: infâncias, educação e práticas integradoras –quando essas teorias ficaram mais explícitas neste ambiente escolar.

Observa-se que na organização do Cotidiano a ação pedagógica na Educação Infantil, com destaque a partir dos eixos brincadeiras e interações, estudo sobre as

possibilidades de planejamento e o processo de avaliação, dando enfoque nas especificidades da docência na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 a 5 anos).

Percebe-se e compreende-se a construção histórico-social da infância e reflexão sobre os conceitos de criança e infância. Perspectiva dos Estudos sociais da Infância. Infâncias, culturas infantis e crianças na cultura contemporânea.

Dessa forma, a atenção do educador é imprescindível, conforme mencionam as DCNEI, (2010, p. 6):

O processo [...] já por si carregado de sentimentos e a afetividade é a que mais se destaca quando numa interação social bem-sucedida. Pois se há um vínculo entre professor e aluno se faz necessário uma base afetiva sólida. Denominamos essas experiências como relações interpessoais e podem ocorrer também pela mediação pedagógica.

Ressaltando que no meio familiar a criança desde antes do nascimento, já conviveu com vínculos afetivos, sendo que a família é a primeira escola da criança, embora a escola não seja a substituição da família, mas ambas as instituições se complementam.

Todavia, as crianças desde bem pequenas iniciam a frequência nas creches, o que significa um maior tempo no ambiente escolar, e, por isso a importância em estabelecer vínculos afetivos, neste espaço se torna relevante, haja visto, que a EI, por ser a primeira etapa da Educação Básica (EB), necessita de um desenvolvimento integral, pois conforme destaca o Art. 29. da LDB:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A escola, dentro dos seus objetivos, e, em todas as suas atividades deve trabalhar para desenvolver a afetividade sadia. Para tanto, não é necessário existirem atividades curriculares formais. Importa que, em cada atividade [...] os educadores estejam atentos para este aspecto (LUCKESI, 1994, p. 7).

O autor ainda ressalta que, [...] “o educador dentro da escola é o mundo afetivo da criança [...]”. Sobretudo ainda nos lembra que, a afetividade deve ser um núcleo

de atenção, e que tem situações de interesses como “motivação, atitude positiva para com as aprendizagens e as atividades desenvolvidas, etc [...]” e, ainda que, “mesmo a escola não sendo uma clínica terapêutica para curar todos os seus bloqueios, ela não poderá descurar dos aspectos afetivos” (Ibidem, p. 07).

Permeando com conceitos sobre afetividade, conforme o dicionário Português<sup>1</sup>, “é um conjunto dos fenômenos afetivos (tendências, emoções, sentimentos, paixões, etc”) e, ainda no dicionário Aurélio<sup>2</sup>, (1994): O verbete afetividade, está definido como: “Psicol. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza”.

Considerando alguns conceitos iniciais sobre afetividade, é um termo que deriva da palavra afetivo e afeto. Designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos<sup>3</sup>. Para Bercht (2001, p. 59), a afetividade é um conceito abrangente que engloba diferentes significados: “a afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” (apud, SILVA et. al. 2014, p. 02).

Diante disso considero a relevância do estudo neste trabalho, principalmente para maiores aprofundamentos sobre a temática, e, também para que, possamos ampliar os olhares sobre a temática e as teorias que embasam este estudo.

Em vista disso, na sequência, busco trazer de um modo geral compreensões sobre os conceitos sobre crianças e infâncias que foram se construindo ao longo dos tempos, articulando olhares da Educação Infantil no cenário brasileiro, delimitando algumas bases legais, que procuram me aproximar das dimensões conceituais.

---

<sup>1</sup><https://www.dicio.com.br/afetividade/#:~:text=Significado%20de%20Afetividade,%C3%ADntimo%20de%20um%20car%C3%A1ter%20individual.>

<sup>2</sup>[https://www.google.com/search?q=afetividade+no+dicionario+aurelio&rlz=1C1GCEA\\_enBR926BR926&og=afetividade+no+dicionario+aurelio&aqs=chrome..69i57j0i22i30.8703j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-](https://www.google.com/search?q=afetividade+no+dicionario+aurelio&rlz=1C1GCEA_enBR926BR926&og=afetividade+no+dicionario+aurelio&aqs=chrome..69i57j0i22i30.8703j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-)

<sup>3</sup>[https://www.significados.com.br/afetividade/.](https://www.significados.com.br/afetividade/)

## **CAPÍTULO 2**

### **INTERLOCUÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE CRIANÇA E INFÂNCIA ENTREMEANDO AS BASES LEGAIS A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO.**

#### **2.1 UM OLHAR SOBRE CRIANÇA E CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CENÁRIO BRASILEIRO**

As concepções sobre a infância merecem um olhar que se diferencia de alguns séculos atrás, quando o sentimento de infância, era minimizado como um adulto em miniatura. O que se tem nos dias atuais, o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia da do adulto.

Acontecimentos históricos sobre relações afetivas infantis, mostram que, o afeto sempre existiu, desde a sociedade medieval, embora não existisse o sentimento de infância, como hoje a compreendemos, ou seja, não existia a consciência de que as crianças tinham necessidades e características próprias. [...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças” [...] (ARIES, 1981, p.156).

No dizer de Fernandes e Kuhlmann (2004, p.15) a infância seria: “[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive esta fase da vida” (apud GOUVEA, 2008, p. 97). Para os autores segundo citado por Gouvêa:

a história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e, a história da criança seria a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade [...] a infância seria a condição social das crianças.

As crianças que frequentam a etapa da EI, vivenciam o período considerado “primeira infância<sup>4</sup>”, que é uma fase muito importante para seu desenvolvimento como pessoa humana, sendo uma fase de maior vulnerabilidade, que demanda proteção especial e um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Entender a criança como pessoa em desenvolvimento implica conferir plenitude ao momento da infância por ela ter sentido em si mesma e, adicionalmente, reconhecer o dinamismo do processo de formação cujo resultado é o futuro (UNICEF, 2011). O documento aponta ainda de que, precisa-se compreender e atentar à primeira infância, pois é “uma janela de oportunidade para o desenvolvimento integral do ser humano que se reflete no seu crescimento físico, desenvolvimento emocional e social.

Patrícia Corsino (2006, p. 04) salienta que: “a cada dia, são mais recorrentes os estudos que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança”. Conforme aponta documento da UNICEF (2001) “descobertas recentes têm demonstrado convincentemente que a primeira infância, desde a gestação, é a fase mais crítica da pessoa no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, cognitivo, emocional e social”.

Nesta perspectiva, os primeiros anos de vida da criança, a primeira Infância, são essenciais para seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e cultural. Por isso as instituições de EI, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (RCNEI):

[...] devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p.15).

Na Idade Moderna, a partir do século XVIII, a igreja teve muita influência na

---

<sup>4</sup> A primeira infância foi concebida nas políticas públicas no cenário brasileiro, no documento do Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA), (1990), no art. 2º que Considerava a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Entretanto uma nova redação, que alterou este artigo, em 2016, pela Lei nº 13.257, quando passou a considerar a primeira infância no período “que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016).

educação da infância, passando a admitir que as crianças não estavam maduras o suficiente para irem se unir com os adultos, de modo que se tornou preciso uma espécie de “quarentena” (que era nas escolas), ou seja, um regime especial para educar as crianças. Na escola, a função foi preparar para a vida, inculcar saberes e valores (ARIÉS,1981). As crianças já aparecem como seres completos e competentes.

Como pode-se ver que, sob esta ótica, a infância seria uma invenção da Modernidade, sendo que sua possibilidade de emergência, conforme Ariès (1981), relaciona-se ao desenvolvimento da escrita e da escola, além de outros fatores, tais como o decréscimo da mortalidade infantil, a influência do cristianismo e as novas formas de vida familiar (apud HILLESHEIM et.al, 2007, p. 01).

No início do século XIX, considerado o século em que a criança assume maior visibilidade, inicia-se o respeito e a preocupação com as necessidades e o desenvolvimento da criança, ela passa a ser objeto de atenção das ciências entre elas a psicologia, a sociologia e a educação (BARROS, 2013, p. 17).

Para Cohn (2005, p. 28) reconhecer o papel da criança, como sendo àquela que tem um papel ativo como sujeito ativo na constituição das relações sociais é:

[...] assumir que ela não é um “adulto em miniatura” ou alguém que treina para a vida adulta. E entender que, onde quer que ela esteja ela interage ativamente com os adultos e com as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Na modernidade para Barbosa (2014, p. 650) [...] “as crianças passaram a ser vistas não apenas como seres determinados pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura”. A autora cita que: para Cohn, as crianças são ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos tem uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (COHN, 2005, p. 35, apud, BARBOSA, 2014, p. 650).

Sabemos também que a ideia contemporânea de infância, como categoria social, emerge com a Modernidade e tem como principal berço a escola e a família. Sarmiento (2001, 2003) reitera que, junto com a emergência da escola de massas, a nuclearização da família e a constituição de um corpo de saberes sobre a criança, a Modernidade elaborou um conjunto de procedimentos configuradores de uma administração simbólica da infância (MULLER, 2006, p.553).

No Brasil, o percurso percorrido de entender a criança como sujeito histórico e de direitos, inicialmente, as crianças nas creches eram atendidas apenas com um caráter assistencial, surgindo então como forma de assistencialismo como menciona Zilma de Moraes Ramos Oliveira (2012) quando essa autora se posiciona sobre os primeiros passos da história da educação no Brasil. Neste contexto afirma que, às crianças pobres, segundo Oliveira (2012, p. 101): “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (e o atendimento às crianças pequenas, até meados do sec. XIX, basicamente não existiam). De acordo ainda com a referida autora:

[...] no século XX, com a urbanização e industrialização, “produziram um conjunto de efeitos que modificaram a estrutura familiar no que se refere aos cuidados dos filhos pequenos” (p.94). Essas mudanças ocorreram devido a participação da mulher no setor operário, intensificando-se os movimentos [...] de existência de locais para guarda e atendimento de crianças durante o trabalho das mães[...]. (OLIVEIRA, 2012, p. 96),

Nestas circunstâncias, a autora se refere “que prevalecia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais [...] desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças pré-escolares” (OLIVEIRA, 2012. p. 107).

Somente a partir de 1988, com a nova Constituição da República Federativa do Brasil, (CF), é que a educação de crianças de 0 a 6 anos foi reconhecida-como direito, houve o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado, e como direito público subjetivo, conforme estabelecido no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste cenário brasileiro, ao assegurar esses direitos, o art. 208, dessa lei destaca, que: O Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] IV - atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...] posteriormente revogada para até 5 (cinco) anos de idade<sup>5</sup> [...]”.

A promulgação destas políticas para a EI, são como um marco a considerar. Assim, as compreensões sobre crianças e infâncias mudam de entendimentos no espaço escolar, por força da legislação. Posterior, na década de 1990, que novos rumos foram definidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que conforme o art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos [...]” e, no Art. 15. “A criança [...] têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis [...]” e em 2006<sup>6</sup>, reafirmam o atendimento no Art. 54 – inciso IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Desta maneira, o reconhecimento no passado da infância é diferente nos dias de hoje, que concretizam as conquistas dos direitos das crianças, no entanto, criada com base nos princípios da CF somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, é que se reorganiza a educação brasileira, definindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Tal medida se opôs a visão tradicional da creche destinada ao atendimento da criança pobre com funções puramente assistencialistas, presente desde seu surgimento, que é dessa forma afirmado:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral de crianças até 5 anos, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação

---

<sup>5</sup> (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

<sup>6</sup> (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).



da família e da comunidade<sup>7</sup> (BRASIL, 1996).

É neste contexto que se passa a pensar o cenário do atendimento às crianças que estão inseridas na EI, não mais como mero assistencialismo, mas como a que é oferecida em Creches e Pré-escolas, que, constituem-se em estabelecimentos educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade no período diurno, em jornadas integrais ou parciais.

Barbosa e Richter (2015, p 187), abordam que, ao estabelecer a Educação Infantil como parte do sistema educacional, rompeu-se com a abordagem assistencialista. Dessa forma, a Educação Infantil hoje:

Será um espaço que abriga ações educativas abrangentes, não apenas de conhecimentos sistematizados e organizados por áreas, mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais.

Nesta etapa, além das dimensões indissociáveis entre cuidar e o educar no atendimento às crianças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, estabelece que a finalidade da EI é “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Ao situar as crianças nesta etapa em relação ao atendimento à primeira infância, se constituem em conceber que, “ter acesso à Educação Infantil é um direito constitucional das crianças desde que nascem, um direito que abarca outros direitos, na medida em que incluem a proteção das crianças de qualquer tipo de negligência ou violência, a provisão de suas necessidades básicas – físicas e emocionais, tais como saúde, higiene, alimentação, afeto, curiosidade etc. – e a participação social, pela ampliação progressiva de suas experiências e conhecimentos (CORSINO, 2006, p. 05).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil (RCNEI):

As instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo

---

<sup>7</sup> (Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013,

seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem (BRASIL, 1998, p.15).

Os avanços no direito constituído pelas políticas públicas para a educação infantil, a Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tais Diretrizes segundo Oliveira (2012, p. 119), “trataram o cuidar e educar como aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância”.

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar sobre as dimensões do educar e do cuidar, que são aspectos indissociáveis. As respectivas diretrizes salientam que “Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano” [...] (Ibidem, p. 120). Nota-se então, que somente pelo cuidado, não se constrói a educação, que está assim disposto:

Educar exige cuidado [...] envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, [...] é, enfim, educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

As novas diretrizes foram instituídas e aprovadas pelo Parecer CEB/CNE nº 20/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 05/09, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, (DCNEIs), que no seu Art. 5º, reafirma a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Para Oliveira (2010, p. 118), as novas diretrizes também reforçaram que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças, com as garantias de a

cada uma delas:

Acesso a processos de construção do conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, e a interação com as outras crianças.

Então, conforme citam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Percebe-se neste contexto, que nesta reorganização do sistema escolar também mudam as concepções sobre as práticas pedagógicas, a criança passa a vivenciar sua infância, nas interações e brincadeiras infantis, não mais o foco vista como um adulto em escala reduzida. As práticas pedagógicas na proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira garantindo experiências que promovam:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais [...] (art. 9º) (BRASIL, 2009).

Também é importante destacar, que conforme Heywood, (2004) o conceito dado à criança e a infância não são semelhantes, pois não há uma única criança, ao mesmo tempo em que também não há uma única infância. É por meio social e culturalmente que a infância é concebida por meio de ideias, práticas e valores de uma sociedade (apud JÁCOME, 2018, p. 11)

Considerando dessa forma, conforme Dahlberg *et al.* (2003, p. 63). “Não existe algo como a criança ou a infância, um ser em um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança? O que é a infância?”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”.

Na sequência das políticas e diretrizes, em 2013, no Estado brasileiro, com a necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) após a reestruturação da Educação Básica (EB) e a obrigatoriedade de frequência desde os quatro, na etapa pré-escolar alteraram-se algumas normativas. Assim, a Educação Básica constitui-se como um todo:

[...] direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 17).

As Diretrizes mais recentes para a Educação Infantil no Brasil são as bases expressas na BNCC, lançada em 2017, mas já legitimada pelo pacto Inter federativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014. Salienta-se que a construção da base curricular, estava prevista já na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988 e na (LDBEN) Lei nº 9394/96 e nas DCNEI (2010), como parte do currículo formado também pela parte diversificada. Essa parte diversificada deve contemplar as particularidades dos contextos das realidades em que se encontram as instituições de ensino.

Para a Educação Infantil, a BNCC é uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores produzidos que todas as crianças brasileiras que frequentam creche e pré-escola têm o direito de se apropriar, com os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil foram organizados em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A partir dos princípios e objetivos já anunciados nas DCNEI, na Educação Infantil considera-se que seis grandes direitos de aprendizagem devem ser garantidos a todas as crianças nas turmas de creche ou pré-escolas, que são: Conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se, articulados aos cinco campos das experiências.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017).

Dizendo de outro modo, nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando propostas pedagógicas que considerem como conjunto de experiências.

A prática do brincar caracteriza o dia a dia da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento completo das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, sentimentos como: afetos, frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017).

Tais práticas ocorrem a partir de um currículo organizado por campos de experiência (BRASIL, 2017), possibilitando o fazer das crianças nas suas relações com materiais e com os outros pares e adultos. Como indicam Barbosa e Richter (2015):

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (2015, p.196).

Além disso, propor atividades por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, das relações e interações entre si e entre seu pares, elas se comunicam e se expressam e, de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, articulados aos cinco campos das experiências (BNCC, 2017).

Baseada nas concepções pedagógicas da escuta, das relações e das diferenças livres na fala, em forma de diálogos, considera-se as teorias de Lóris Malaguzzi<sup>8</sup>, que “foram construídas no dia a dia da escola, sem separar o pensar do fazer e a experiência do saber” (apud, GOULART e SILVA, 2013, p.103.). A escuta é mais do que o simples ato de ouvir a fala do outro, implica também, reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar (RINALDI, 2016, p. 236).

Como por exemplo, contar histórias que é uma arte, e “a história está estreitamente ligada à escuta”, e as histórias exercitam o pensamento das crianças [...] e, quando se constroem histórias [...] pode-se tomar direções distintas, e encontrar diferentes respostas. [...] é a busca compartilhada do sentido e do significado a ser atribuído à experiência (MANFERARI, 2011, p. 56).

No âmbito da Educação Infantil, a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual, na brincadeira, e, nas ações que resultam da integração das várias linguagens (OLIVEIRA; FORMOSINHO, *et al.*, p. 257).

Dessa forma, as atividades serão a partir das descobertas, fantasias, imaginação, em espaços internos e externos, vivenciando novas concepções dentro da pedagogia, que nos permitiram conhecer diferentes concepções sobre aprendizagens de crianças, e, isso implica em conceber, que as brincadeiras e

---

<sup>8</sup> Malaguzzi construiu com muita luta novas concepções de criança, de infância, de pedagogia. É fundador de uma filosofia da educação inovadora, através das diferentes 100 linguagens da criança, colocando-a como protagonista em um mundo autocêntrico [...]. A linha pedagógica hoje conhecida como Reggiana ou Malaguzziana nasceu no norte da Itália, em uma cidade chamada Reggio Emilia.

interpretações que fazem parte da sua realidade, são um produto das interações com os adultos e com outras crianças. Para Sarmiento, [...], “entre brincar e fazer coisas sérias, não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério, [...] e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (DAHLBERG, et.al. p.24).

Nestes termos de entendimentos, torna-se tão importante o brincar na infância, pois é no brincar que as crianças retratam a sua realidade, do meio onde vivem, traços fundamentais para um desenvolvimento de qualidade onde a criança ao mesmo tempo que brinca ela aprende e ensina à outras crianças é na troca de experiências que se dá um desenvolvimento importante, e a afetividade é a mistura do todo, as relações e laços criados pela afetividade são baseados em atitudes. Isso significa que educar e cuidar, vai muito além dos cuidados físicos à integração do lúdico como processo de aprendizagem por experiências infantis, que são muito importantes nesta fase, mas é claro que, para seu melhor desenvolvimento físico e cognitivo, o aspecto dos vínculos afetivos são essenciais e indissociáveis, ao desenvolvimento da aprendizagem.

Assim sendo, percebe-se que criança e infância em sua evolução histórica estabeleciam diferenças entre os termos em discussão quando se tratava dos conceitos atribuídas a elas, pois a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Nos dias de hoje, o universo da criança faz parte do “sentimento de infância”, ou seja, das peculiaridades dessa etapa do desenvolvimento, em seus estágios, a busca pelo novo, pela exploração, pelas experiências, pelo lúdico, nas interações e brincadeiras, pela alegria, pelo afeto entre o cuidar e educar, garantindo os direitos de aprendizagens em seu desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Dessa forma no próximo capítulo, em seus diferentes aspectos, faço uso de vários autores que pesquisaram teorias do desenvolvimento e aprendizagens. Este capítulo está dividido em eixos: No primeiro eixo, sob o viés da psicologia, entre as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. No segundo momento, entre a emergência da sociologia da infância, buscando entender sob a visão sociológica, especificamente

quando do surgimento da sociologia da educação, com a visão sobre crianças e infâncias que se traduzem como atores sociais, produtoras de cultura.



## CAPÍTULO 3

### DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS- OLHARES SOB AS CONCEPÇÕES: DO VIÉS PSICOLÓGICO E SOCIOLÓGICO

#### 3.1 APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

Essas breves considerações sobre a psicologia do desenvolvimento é um estudo científico de como e por que os seres humanos mudam ao longo da vida, e como as crianças progridem sob a perspectiva do desenvolvimento. Ela estuda o desenvolvimento psíquico e da personalidade, as leis internas desse processo, bem como as causas que dão origem às principais tendências e características psicológicas, nas suas diferentes etapas, que se remeteu a uma noção de essência ou natureza infantil em suas aprendizagens.

No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, segundo estudos de Márcia Cristina Araújo Lustosa Silva *et. al* (2013, p. 13), “aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido por meio da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais”. “Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente, cujo órgão responsável é o cérebro, que comanda o processo altamente complexo”.

De certa a forma, segundo Nunes (2007) desde a antiguidade, filósofos e psicólogos preocupavam-se com os fatos da aprendizagem do tipo “verbal” ou “ideativo” (apud SANTOS, 2012, p. 38).

Mas, suas preocupações estão mais relacionadas ao espírito inato e adormecido, do corpo e da alma, a afetividade, como importantes aspectos cognitivos, não seria uma das condições de aprendizagem. Porém, vale destacar, que:

Através dos séculos, por meio da aprendizagem, cada geração foi capaz de aproveitar-se das experiências e descobertas das gerações anteriores [...] os costumes, as leis, a religião a linguagem e as instituições sociais têm sido desenvolvidas, [...] como um resultado da capacidade do homem para aprender [...] (SANTOS, 2012, p. 37).

Todavia, com o surgimento, da psicologia escolar, o desenvolvimento da aprendizagem do que compreendemos hoje como teorias modernas, já definem o campo da psicologia e relacional a afetividade, que tem sua importância, pois nos possibilita entender como se desenvolve a aprendizagem na infância na perspectiva da cognição infantil.

Entre os achados, as autoras Betina Hillesheim e Neuza Maria de Fátima Guareschi (2007) descrevem que:

A psicologia do desenvolvimento surge, assim, comprometida com os valores da Modernidade, sob inspiração do Iluminismo, no qual a razão ocupa um papel fundamental e a ideia da emancipação é preponderante. Estabelece-se, no âmbito dos aspectos discursivos da Modernidade, uma relação intrínseca entre razão, emancipação e progresso, a qual é tida como inquestionável – visto sua naturalização. Por essa ótica, a razão é condição para o desenvolvimento (tanto individual quanto coletivo) (HILLESHEIM e GUARESCHI 2007, p. 82).

Assim as autoras descrevem neste artigo que a necessidade de organização do sistema escolar também torna a infância foco de discurso e de cuidados dos especialistas, que buscam revelar a verdade sobre a mesma.

A origem da psicologia do desenvolvimento vincula-se à classificação e mensuração de condutas, estabelecendo e consolidando as práticas escolares de classificação e ordenação das crianças conforme seus desempenhos.

Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento infantil no âmbito da Psicologia datam do final do século XIX, a partir do movimento funcionalista, cujo foco era a adaptação do indivíduo ao meio. Assim, Stanley Hall, nos Estados Unidos, em 1882, insistia na importância do estudo psicológico da criança, estabelecendo o conceito de desenvolvimento psicológico e enfatizando a necessidade de aplicação da psicologia à educação (HILLESHEIM e GUARESCHI, 2007, p. 84).

Os teóricos da psicologia mais difundidos no Brasil no campo educacional, por ordem de chegada, segundo Cláudio Romero Pereira de Araújo em um Diálogo entre Piaget, Vygotsky e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem são: “Piaget aportou primeiro, em seguida veio Vygotsky e por último Wallon” (2020, p.2). De acordo com o referido autor:

Essa ordem de chegada diz mais respeito às questões de acesso e de disseminação do que exatamente por ordem de importância ou surgimento de suas obras. O que seguramente podemos afirmar é que os três possuem nas suas construções significativas contribuições. Cada um a seu modo se destaca naquilo que se propõe. É reconhecidamente destacada na academia a importância desses teóricos. Em comum os três buscaram explicar como surge o pensamento humano, ou seja, estudaram as funções psíquicas à luz de sua gênese e evolução, por isso, sendo classificados de teóricos da psicologia genética.

Para Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes Corrêa: na relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas, a partir de Piaget (1896- 1980), nesta perspectiva dessas relações, neste campo, nas suas interfaces, entre Psicologia e Educação, é uma teoria que:

[...] estrutura sua explicação do desenvolvimento cognitivo e afetivo fundado na ação impulsionada por um motivo, que se traduz sempre sob a forma de uma necessidade que manifesta uma situação de um desequilíbrio. Aqui, cabe introduzir as noções de Esquema, Assimilação e Acomodação. Os Esquemas são estruturas mentais referentes a um todo organizado, estando relacionados com uma estrutura cognitiva específica (apud, CORRÊA, 2017, p.380).

Jeisy Keli Schirmann *et al.* (2019, p. 03) num artigo encontrado que trata sobre as fases de desenvolvimento humano, mencionam que segundo Jean Piaget [...] “o desenvolvimento da aprendizagem está relacionado com o meio em que se está inserido”, e que “ao entrar em contato com novos estímulos, ocorre a necessidade de adaptação gerando um equilíbrio sobre o que supostamente se tem contato, unindo com o novo conhecimento e gerando readaptação do aprendido”. Portanto para Piaget, (2013, p. 18):

Qualquer conduta (conduíte), tratando-se seja de um ato executado exteriormente, ou interiorizado no pensamento, apresenta-se como uma adaptação ou, melhor dizendo, como uma readaptação. O indivíduo age apenas ao experimentar uma necessidade, ou seja, se o equilíbrio entre o meio e o organismo é rompido momentaneamente; neste caso, a ação tende a restabelecer o equilíbrio, isto é, precisamente a readaptar o organismo apud SCHIRMANN *et al.* (2019, p. 03-04).

Piaget (1999) “elencas quatro estágios que precedem o desenvolvimento infantil: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operações formais. Sendo o primeiro o Sensório motor” (Ibidem, p.04).

Neste caso, as crianças da faixa etária entre quatro e cinco anos, momento que elas ainda não se encontram nas operações concretas, as mesmas encontram-se no Período pré-operacional, segundo Rappaport, (1981) “acontece entre dois a sete anos. É chamado assim porque a criança carrega significações do período anterior, tendo conceitos iniciais confusos, mas em constante construção de ideias lógicas”. (apud SCHIRMANN) et.al2019, p. 05).

Então, sob a visão de Vygotsky (1896-1934), segundo Luria (1902-1977) pode-se compreender estudos embasados na psicologia Cultural-histórica. O elemento histórico funde-se com o cultural. Além das situações com o meio, o aspecto sócio cultural e histórico, segundo este teórico:

[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta , e os tipos de instrumentos , tanto mentais quanto físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar tarefas”[...] e, o aspecto “histórico” funde-se com o cultural, na medida que, foram “inventados ao longo da história social do homem”, e , que, a “linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (apud LURIA, 2018, p. 26).

Nesta concepção, na teoria de Vygotsky, compreende-se que se refere ao desenvolvimento infantil “[...] Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumula historicamente” (LURIA, 2018, p. 27).

Contudo, atenta que se:

[...] no começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente proporcionada por sua herança biológica [...] à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados pelas próprias crianças.

Neste processo destaca, que para Vygotsky:

[...] as respostas mediadoras no mundo transformam-se em um processo Inter psíquico. É através dessa interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas, tornou-se igualmente sua natureza psicológica (Ibidem).

Assim, Alexis N. Leontiev (1903 -1979), numa contribuição à teoria do desenvolvimento da Psique infantil, destaca também: “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera”. E ainda menciona: “[...] a infância é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais pra ela. E, toda sua atividade [...] “a criança penetra num mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz [...]” (LEONTIEV, 2018, p. 59).

E neste sentido, embora este teórico não se atente ao aspecto da afetividade, nas relações afetivas no ambiente escolar entre os professores e as crianças, mas podemos compreender desta forma quando ele menciona que:

[...] são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras [...] e, quão frequentemente elas recorrem à sua mediação [...]. Salienta ainda que [...] pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças”. (Id. p. 60).

Nesta direção também sob o discurso psicológico, em um artigo de Ivanilda Maria e Silva Bastos e Sonia Regina Pereira, que fazem uma análise das Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil, Vygotsky construiu sua teoria “com base no desenvolvimento do indivíduo, resultado de um processo sócio-histórico, destacando a importância da linguagem e da aprendizagem de forma crescente e levando essa teoria a ser considerada histórico-social”, apud BASTOS e PEREIRA, 2013, p. 02).

Neste mesmo sentido, como destacado pelas autoras, (BASTOS E PEREIRA 2013, p. 07), “a mediação se processa pela utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos”.

Enfatizam ainda que: Seus principais postulados são: a) Em Vygotsky (1989) a linguagem é constituidora do sujeito; b) Vygotsky interessava-se em conhecer a

relação entre pensamento e linguagem, entendendo que ambos estão conectados e que evoluem dinamicamente com o desenvolvimento global dos humanos; c) na criança pequena, o pensamento evolui sem linguagem. Neste contexto, mencionam:

O balbucio, por exemplo, não envolve pensamento, mas contempla uma função social da fala – chamar atenção; d) o desenvolvimento da fala observa os níveis pré-intelectual e pré-lingüístico e, a partir da organização linguístico-cognitiva, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional (a criança percebe que cada coisa tem um nome) – nessa fase a criança entende o propósito da linguagem; e) quando a fala serve ao intelecto, o pensamento começa a ser verbalizado; f) a criança sente a necessidade das palavras, aprende signos (função simbólica da linguagem).

Nesta visão biológica, pode-se entender as crianças, mesmo antes do nascimento, já estão banhadas em linguagem: já são faladas, referidas, consideradas por pais, familiares, responsáveis, médicos e pessoas em geral com quem a mãe, principalmente, tem contato. Ao nascer, a linguagem neste processo, inicia-se com os gestos, os sons, para posteriores rituais e das palavras orais.

No aspecto escolar, no mundo da linguagem e aprendizagens, de acordo com Ana Maria de Oliveira Galvão (2016, p. 46), há sempre um avanço no processo. De acordo com a referida autora:

O avanço das crianças nos seus processos de aprendizagem depende muito da compreensão e do respeito por seus modos próprios de brincar e ler o mundo, pelo jeito como falam, representam, estabelecem relações e criam sentidos para o mundo. Conhecendo os saberes das crianças – suas histórias, experiências, desejos, brincadeiras –, as professoras podem se sentir mais preparadas e legitimadas para selecionar materiais e planejar situações e atividades mais vivas, dinâmicas, interessantes, nas quais as crianças participem ativamente e aprendam de maneira significativa.

Neste aspecto não se pode deixar de fora os afetos, na influência de sua formação sociocultural somada aos aspectos genéticos. “Uma das características mais valorizadas da espécie humana é a capacidade de raciocinar, e a emoção, muitas vezes, é percebida como entorpecente da razão [...] (SILVA *et al.*, 2013, p. 13). Dessa forma, segundo Rego, (1997).

[...] cognição e afeto não são dissociados, eles se inter-relacionam e influenciam reciprocamente ao longo de todo seu processo de desenvolvimento. O que origina o pensamento são as emoções, desejos, impulsos, necessidades, motivações, interesses e inclinações do ser humano, e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo (SILVA *et al.*, 2014, p. 1306).

Em relação a teoria sócio histórico e cultural da aprendizagem e do ensino vale aqui, também, “resgatar e analisar, além da imitação, o principal elemento de estudo, o famoso conceito de Vygotsky, conhecido aqui no Brasil como “zona de desenvolvimento proximal”, (ZDP) que merece destaque em alguns aspectos considerados principais e de suma importância para o aprendizado e que objetiva mostrar o reforço do autor quanto à hipótese acerca do papel fundamental atribuído pela sua escola à transmissão do conhecimento socialmente existente apud BASTOS e VALE, 2013, p.04)

Vygotsky (1993, p. 238-246) demonstra esse conceito por intermédio de uma análise das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Conforme as autoras Bastos e Vale:

Ele mostra, ao analisar o desenvolvimento de uma criança, que é necessário não se deter apenas naquilo que já amadureceu; também é preciso captar aquilo que ainda está em processo de formação. Propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o atual e a zona de desenvolvimento proximal. Esclarece que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado por testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento proximal abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto (Apud, Bastos e Vale, 2013, p. 04).

Ainda acordado pelas autoras Bastos e Vale, “atualmente, principalmente no Brasil, a pesquisa dos trabalhos sobre a escola de Vygotsky vem crescendo e se desenvolvendo na perspectiva de resgatar contribuições à reflexão pedagógica” (Ibidem), pois, como Vygotsky (1993, p. 239, 241) argumenta que:

[..] Na psicologia atual, pode considerar-se estabelecido que a criança somente pode imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. [...] Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. [...] A imitação, se a interpretarmos no sentido amplo, é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento (Ibidem, p. 03).

Assim destacam as autoras Bastos e Vale:

Dessa maneira, conforme Vygotsky, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas. Mas o potencial de imitação das duas crianças do exemplo já citado, não é igual. Pode-se dizer que uma delas tem o potencial de aprendizagem maior, posto que sua zona de desenvolvimento é maior. Isso deixa claro que existem limitações para a imitação. Uma criança não é capaz de imitar qualquer coisa.

Para Vygotsky (1991-1993), o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. A interação social é um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos de agir determinados histórica e culturalmente, não sendo possível dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente delas (CORSINO, 2006, p. 6).

Ainda para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização, o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Em relação à afetividade e sua influência ao desenvolvimento da aprendizagem, com o educador francês Henri Wallon (1879-1962), encontram-se aprofundamentos, aliás, ele colocou a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento. Conforme um texto publicado por Fernanda Salla que se refere à essa questão, em conformidade com a autora:

Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. dimensões motora e cognitiva, com base em um estímulo afetivo (SALLA, 2011, p.01).

Dessa maneira, ainda segundo a referida autora, Wallon mostra que a:

afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo,



mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade (Ibidem, p. 03).

Sobre Wallon, em consoante aos estudos realizados por Aurino Lima Ferreira Nadja Maria Acioly-Régnie, (2010, p.4), nos faz perceber que “no campo educacional, o interesse pelo estudo da afetividade é um fenômeno relativamente recente”. Em conformidade com as autoras:

Uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem, contudo, reduzi-los uns aos outros. Assim podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos.

Dessa forma, a teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos. A noção de domínios funcionais "entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa" (WALLON, 1995, p. 117). Eles são construtos teóricos que ajudam na compreensão dos processos de desenvolvimento e são postos como indicadores na condução dos processos ensino/aprendizagem (apud Ferreira e-Régnie, 2010, p. 03).

Henri Wallon, é também responsável por investigar a emoção geneticamente, diz que ela é a primeira manifestação de necessidade afetiva do bebê e o elo dele com o meio, tanto biológico como social. Isto é, quando a pessoa nasce, ela é só emoção.

Para Alice Beatriz Izique Bastos, (2014, p. 28) ao destacar a importância das primeiras reações emocionais, Henri Wallon destaca:

Com efeito, as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos incluem-se entre os primeiros sinais de vida psíquica observáveis no lactente, que sorri ao ver o rosto da mãe e chora ao ouvir chorar. Por intermédio das reações que as exprimem,

a emoção de um torna-se a emoção de outro, sem que haja outro motivo além das próprias reações. Assim, a emoção estabelece uma comunhão imediata dos indivíduos entre si, independentemente de qualquer relação intelectual [...].

Pensando ainda sobre as reações emocionais e da construção afetiva ou emotiva na citação, ficando claro o estado de dependência do bebê com a mãe, ainda não podendo ele, diferenciar suas manifestações afetivas, pois, para ele ainda não existe o delineamento do “eu”, Bastos então descreve que:

As interações familiares são fundamentais e podem dar suporte para a crescente de edificação do “eu”, na direção de maiores reconhecimentos, consciência e diferenciação [...], a escola também tem um sentido importante para a aprendizagem e para a evolução psíquica, pois, além de ser um meio diversificado, promove novas oportunidades de troca propicia a identificação e a diferenciação em relação aos demais integrantes do grupo [...] (BASTOS, 2014, p. 42).

Ainda segundo Bastos, (2014 p. 29) “a emoção na teoria Walloniana, além de ser considerada uma linguagem anterior à linguagem, é compreendida como a mola propulsora para a evolução do psiquismo e como uma primeira forma de sociabilidade [...]”.

Para Mahoney e Almeida, (2007) “a teoria Walloniana tem como ponto principal Afetividade, cognição, motricidade e pessoa e a integração organismo-meio. Assim ela possibilita o entendimento do indivíduo em sua totalidade, por meio da integração constante entre eles que resulta numa pessoa única. O estudo de Wallon também valoriza o ambiente o qual esse indivíduo está inserido”.

Para Wallon (1995a) a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, pelas reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo. Segundo o autor, a afetividade envolve as emoções, os sentimentos e a paixão. As emoções são manifestações de estados subjetivos, acompanhadas de componentes orgânicos. Os sentimentos surgem relacionados aos elementos simbólicos, à possibilidade de representação, como por exemplo, lembrar-se de alguém e sentir saudades. A paixão, por sua vez, refere-se ao aparecimento do autocontrole necessário para se dominar certa situação. Implica em perceber a

situação e agir de forma a atender as necessidades afetivas pessoais (apud TASSONI, 2021, p. 01).

Sobre a dimensão afetiva e sua relevância no processo de ensino aprendizagem, numa abordagem sociocognitiva, as autoras Silva *et al.* (2014, p. 1306) mencionam que para Morin (2007), [...] “Numa perspectiva crítica, a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo”. Para as autoras:

O autor ressalta que parece haver um eixo intelecto/afeto, e que a capacidade de sentir emoções é indispensável para o estabelecimento de comportamentos racionais. Em sua opinião, é necessário que a aprendizagem se efetive e que o conhecimento seja para toda a vida.

No próximo eixo busco entender sob a visão sociológica, especificamente quando do surgimento da sociologia da educação, com a visão sobre crianças que se traduzem como atores sociais.

### 3.2 O DESENVOLVIMENTO SOBRE A VISÃO SOCIOLÓGICA - AS CULTURAS INFANTIS E AS CRIANÇAS VISTAS COMO ATORES SOCIAIS

O campo de estudos sobre a infância a partir de uma perspectiva sociológica é relativamente recente, quando se referem sobre a Infância e o reconhecimento da criança como produtora de cultura de pares, enquanto atores sociais.

A criança pré-sociológica se caracterizava como um ser incompleto e inacabado e a infância não passava de um período que antecedia a fase adulta, através da Sociologia da infância se torna possível entender a criança como um ator social que possui e produz cultura de diferentes formas. Sobre essa concepção de criança Sarmiento e Gouvea (2009, p.19) afirmam que:

[...] Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social.

Sendo assim, a infância que não era considerada como categoria social digna de estudos, criança também nunca foi um objeto importante para Sociologia até a

década de 1980, ou porque os sociólogos, na maioria homens, não viam o protagonismo das crianças e se ocupavam de questões mais estruturais, conforme certa perspectiva hegemônica da época, como as relações de trabalho, as desigualdades sociais; ou quando eles se ocupavam da escola e da educação por meio da Sociologia da Educação, os temas de certa forma permaneciam os mesmos, a desigualdade social na escola, as relações de trabalho etc (DELGADO, 2013, p. 20).

O surgimento da Sociologia da Infância fez ver que havia uma sociologia sem atores, já que a Sociologia da Educação se preocupava com a construção do sistema escolar, com a maneira pela qual ele operava na construção das desigualdades e não com a mobilidade social, as formas de resistir e a socialização das crianças, por exemplo (ABRAMOWICS, 2013, p. 63).

Ainda, partindo desse pressuposto quando se diz que a sociologia da infância foi quem compreendeu a criança como atores sociais e produtoras de cultura, antes para Abramovwicks (2013, p.56):

a criança era uma espécie de fantasma para a Sociologia, mesmo estando presente em todos os projetos das políticas públicas. A Sociologia da Infância, ao contrário, quer ver a criança não só como um vir a ser, um devir, mas como um componente estrutural da nossa sociedade.

Para as crianças serem compreendidas como atores sociais e produtoras de cultura, foi preciso romper com a ideia das concepções modernas de socialização, baseadas na adaptação ou interiorização de regras, hábitos e valores do mundo adulto e que elas não são compreendidas como sujeitos passivos que somente apreendem os programas culturais de governo dos seus comportamentos, pois elas também resistem à inculcação de normas e de valores. Segundo Delgado, (2013, p. 21), para Sarmiento:

As crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele.

Na atualidade, grande parte das pesquisas que se ocupam da educação infantil no Brasil baseia-se nos pressupostos da Sociologia da Infância, na perspectiva de

consolidação de uma Pedagogia da Infância, enquanto campo particular interessado na construção de um projeto de educação para a infância de 0 a 5 anos que tenha como eixo de organização as próprias crianças (RICHTER et.al, 2015, p.12).

Considerado também um dos principais teóricos e mesmo um dos fundadores da área da Sociologia da Infância, Jens Qvortrup estabeleceu importantes conceitos no campo, e dentre várias teses, sob a visão desse sociólogo, a “ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural”, Qvortrup defende que não há somente uma concepção de infância, mas muitas, e que “as mudanças de concepção são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças” (NASCIMENTO, 2013,p.78).

Assim considerado, as linguagens e a visão da cultura de pares, passam a influenciar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, como percebemos em abordagens de Wiliam Arnold Corsaro, citados pelas autoras Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho, no texto “O futuro da criança é o presente”, trazem a “Cultura de pares e reprodução interpretativa”, as quais abordam que:

A cultura das crianças não é algo que está em suas cabeças, é pública e coletiva e se expressa em ações: define-se como conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares – entendidos como o grupo de crianças que passam algum tempo juntas regularmente (MULLER e CARVALHO, 2013, p. 46).

De acordo com Ana Cristina Coll Delgado (2013), que traz importantes contribuições sobre a infância, a partir dos artigos e pesquisas de Manoel Jacinto Sarmiento, “na emergência da sociologia da infância, consolida-se uma Pedagogia da Infância, enquanto campo particular interessado na construção de um projeto de educação para a infância de 0 a 5 anos que tenha como eixo de organização as próprias crianças”. Delgado, a partir dos estudos de Sarmiento, afirma que:

A infância é uma categoria geracional e é necessário articular os elementos de homogeneidade – características comuns a todas as crianças – com os elementos de heterogeneidade – o que distingue as crianças em diferentes contextos (DELGADO, 2013, p. 25).

Alguns traços importantes reunidos por Régine Sirota ajudam a definir as características e compreensões sobre a infância, que dentre esses, considera que, “a infância é uma construção social”. Ou seja, para entender as crianças é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social (RÊGO, 2013, p. 14).

Destaca-se na sociologia da infância, a compreensão de crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas, e, na compreensão de Sarmiento, citado por Delgado (2013), “[...] na modernidade institucionalizou-se e expandiu-se a escola pública e de massas, com as regras e prescrições que se encarregaram da educação das crianças desde as creches e pré-escolas” (p.19). A autora salienta ainda que, na visão de Sarmiento que:

[...] considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Como essas culturas fazem parte dos mundos de vida das crianças e esses sentidos sobre o que fazem e seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos (DELGADO, 2013, p. 20-21).

É neste contexto que reside a cultura de pares, as culturas da infância, por meio do lúdico, quando as crianças passam a imitar o que já sabem e na interatividade, reconstróem e vão além de seus conhecimentos. Manuel Sarmiento identifica, em “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”, quatro traços das culturas das infâncias que marcam uma diferença dos adultos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. De acordo com o autor:

A interatividade ocorre quando as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comuns [...] na ludicidade o brincar e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. As brincadeiras são também reflexões e interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano. Quanto à fantasia do real, Manuel Sarmiento explica que o “mundo do faz de conta” faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição dos significados às coisas. Nas Interações as crianças não produzem culturas no vazio social, assim como não têm uma completa autonomia no processo de socialização [...] que as respostas e reações das crianças, os jogos de faz de conta, as brincadeiras e interpretações que fazem parte da sua realidade, são um produto das interações com os adultos e com outras crianças. Logo, é preciso

considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem resistência (apud DELGADO, p. 22-23).

A autora também salienta que as culturas da infância exprimem a cultura social à qual pertencem as crianças, mas, embora interagindo com adultos, elas produzem significações de maneira distinta das culturas adultas, utilizando formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo (p. 22)

A partir do convívio na sociedade em que a criança está inserida, tendo contato com diferentes culturas, a criança assimila e se reconhece como um ator social, que se desenvolve através das possibilidades de interação e de experiência, nas quais ressignifica os valores do mundo adulto e produz cultura.

Todas as crianças desenvolvem suas aprendizagens de maneira similar, as quais passam pelo mesmo processo de explorar e querer conhecer o mundo, mas a partir do meio social em que estão inseridas elas percorrem processos e experiências que se diferenciam umas das outras. Delgado (2013) afirma que, para Sarmiento, "[...] considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas" (p. 20).

Também, William Corsaro apresentou dois importantes conceitos para a compreensão das culturas infantis: a cultura de pares e a reprodução interpretativa. Corsaro descobre as “culturas de pares” e, analisando sua natureza e o processo de sua construção, propõe o conceito de “reprodução interpretativa”. Para Corsaro, socialização não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Nesta perspectiva sobre socialização é fundamental o reconhecimento do coletivo: o modo como às crianças negociam, compartilham e produzem cultura com os adultos e com seus pares (apud MULLER; CARVALHO, p. 46).

Para Muller e Carvalho (2013, p. 43) Corsaro que contribui para a consolidação da Sociologia da Infância implica em uma “reflexão sobre caminhos alternativos para práticas pedagógicas e políticas públicas, de Educação Infantil”. “O modo de ver a criança e o caminho para sua compreensão é o pilar do seu trabalho, de onde decorrem suas contribuições metodológicas, conceituais e educacionais”.

Quanto à reprodução interpretativa, [...] implica pensar que crianças contribuem para a preservação ou reprodução social e para a mudança social. A reprodução interpretativa envolve dois elementos-chave: linguagem e rotinas culturais. Como aspecto central para a participação das crianças em suas culturas, a linguagem se configura de duas formas: primeiro, como um sistema simbólico que codifica a estrutura cultural, social e local; segundo, como um instrumento para criar e manter realidades psicológicas e sociais. A participação em rotinas culturais integra as noções de cultura de pares e reprodução interpretativa (apud MULLER; CARVALHO, p. 47).

Esses estudos introdutórios manifestam que, buscar entender o processo de desenvolvimento da criança, é indispensável ao conhecimento do professor que atua na EI, embora existam muitas teorias, segundo (Mahoney 2012, p. 9). “Cada uma privilegia dimensões diferentes e explica, pois, as relações entre elas são a partir de pressupostos, assumidos como verdadeiros”.

Sabe-se que as crianças têm contato inicial com as relações afetivas, no meio familiar e social. Quando elas ingressam na escola, acontece uma separação familiar, pois cada vez mais as crianças passam o dia inteiro em instituições infantis.

A partir do afeto construído e das sensações experimentadas nos meios familiares, as crianças que frequentam a etapa da Educação Infantil EI, nas Creches e Pré-escolas, vivenciam no cotidiano escolar, rotinas variadas, e as relações afetivas, socioemocionais e cognitivas que vão se diferenciando, e, assim surgem manifestações de variadas sensações, comportamentos, reações de emoções ou sentimentos. Adriana Friedmann (2006, p. 25-26), menciona que o bebê, “nos primeiros meses de vida, descobre o mundo pelos sentidos, ouvindo, olhando, cheirando, degustando, tateando” Salienta a autora que:

É por meio das atividades sensório-motoras que a criança aprende. À medida que ela cresce, podemos observar que desenvolve suas habilidades cognitivas, corporais, emocionais e sociais, que constituem a ponte entre suas ações puramente físicas concretas e àquelas mais abstratas.

Como sabemos também, do ponto de vista biológico, o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem



expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las. O desenvolvimento biológico sadio de uma criança requer uma vida de amor e aceitação mútua – e sem expectativas sobre o futuro -, com sua mãe e os outros adultos com os quais ela convive (MATURANA, 2004, p. 223). Segundo os autores Ferreira e Régine (2010, p. 1).

As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deverá exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético.

Desta forma, a afetividade assume papel fundamental na EI como determinando os interesses e necessidades individuais e coletivas das crianças. As necessidades afetivas tornam-se cognitivas, e a integração afetividade e inteligência permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Isso nos mostra que:

A escola como o lugar privilegiado para formação exclusiva da cognição tem encontrado desafios antes não imaginados, pois em que pesem as tentativas de impedir o surgimento dos afetos no ato educativo, a sua presença aparece nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas, nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar, convidando-nos a continuarmos refletindo e repensando o seu lugar nos processos formativos. (FERREIRA e RÉGINE, 2010, p.01).

Assim sendo, a meta do trabalho pedagógico da (EI), é também apoiar as crianças desde muito cedo, e ao longo das experiências cotidianas, “em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua Identidade (BRASIL, 2013, p. 9).

Assim, percebe-se que é fato, que a criança sempre existiu, mas a infância é um conceito historicamente construído. E, é fato também que nas interfaces entre a

sociologia da infância e a psicologia do desenvolvimento, há todo um contexto histórico, que perpassaram por grandes construções e reconstruções ao longo dos tempos, articulados em suas épocas e lugares. A realidade mostra que sempre houve crianças, ao mesmo tempo em que nem sempre houve infância, mas que esses conceitos foram se constituindo e se estabelecendo ao longo dos tempos.

## CAPÍTULO 4

### A METODOLOGIA NAS ABORDAGENS TEÓRICAS - CAMINHOS INVESTIGATIVOS

#### 4.1 AS ABORDAGENS DO PROCESSO METODOLÓGICO

Os caminhos metodológicos seguiram-se por meio de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva exploratória e descritiva, essa pesquisa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, buscando a objetividade e investigação. Os autores Lüdke e André (1986, p. 11) explicitam que para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Em Chizzotti (2006) que traz conceitos de pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, e, em Minayo (2011), que enfatiza a possibilidade trabalhar com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, em certas relações a que se propõe pesquisar.

Sendo assim, não delimitarei em dados de quantificações, pois baseado nos conceitos de Lüdke e André (1994, p.48), apontam que: [...] “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”, em Minayo (2011), que enfatiza “a possibilidade trabalhar com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, em certas relações a que se propõe pesquisar”.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, os autores, Prodanov e Freitas (2013, p. 70), consideram que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Referente a pesquisa exploratória, iniciou-se com um projeto, que é um processo, um ciclo da pesquisa como citado por Minayo (2001 p. 26) “[...] um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”.

A pesquisa também foi exploratória em relação à revisão de literatura e das teorias, fundamentos teóricos que sustentam o estudo, que de acordo com Gil (2008, p.46) se constitui “a primeira etapa de uma investigação mais ampla [...] com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Neste contexto, na pesquisa exploratória buscou-se retomar estudos das bases legais na EI, e a construção dos conceitos de crianças e infâncias, vistas durante o curso de Pedagogia. Também sob essa ótica, uma revisão sob viés da psicologia da infância e a emergência da sociologia da infância, vistos durante o Curso, contribuíram para essas discussões.

Entre os achados, os estudos e pesquisas de outros autores contribuíram na realização deste trabalho, tais como: artigos, dissertações, Monografias que auxiliaram nas referências teóricas e metodológicas. Estas pesquisas teóricas posteriores à fase exploratória também contribuíram para análise dos dados coletados. Para Severino, (2007, p.122):

Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Como forma descritiva a partir das questões norteadoras e objetivas e, questionários semiestruturados, permitiram a interação entre os sujeitos da pesquisa, que pretendem dar a visão dos teóricos e autores, em suas teorias, que conforme Gil (2008 p. 47). As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

O método para coleta dos dados, foi um estudo de caso que é definido por Ludke e Marli (1986, p.17), como sendo:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Neste contexto, considero neste trabalho, o estudo como sendo de um tema específico em sua gênese da temática que de acordo com Yin (2005, p. 32), [...] “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Ainda para Yin (2005, p. 63): “Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição usual”.

Os autores Lüdke e André (1986:34) salientam ainda que é o método. [...] mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, além disso: “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos [...] são convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (p. 34).

Ressaltando que “Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis”. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2001, p. 16).

#### 4.2 A PESQUISA DE CAMPO- COLETA DOS DADOS

As técnicas como procedimentos da pesquisa, para coleta dos dados, foram por meio de um questionário semiestruturado, pré-estabelecendo questões abertas e fechadas, com quatro professoras que atuam na Educação Infantil, a fim de se obter as respostas indispensáveis para às questões propostas para serem problematizadas:

Qual a importância da afetividade, no relacionamento entre as crianças e os professores? Como as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas no cotidiano das práticas? Os vínculos afetivos entre as crianças e os professores influenciam ou não para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas?

Questionário segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Marconi e Lakatos (1999, p.100) citam que o questionário é “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Já conforme Gil, (1999, p. 128) o questionário:

[...] pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Os dados coletados foram analisados à luz das teorias e autores nas concepções metodológicas, e, sob o viés do pedagógico, sobre a afetividade, importância e influência ao desenvolvimento da aprendizagem. Quanto às teorias, que foram definidas a partir do campo exploratório, bem como posterior à coleta dos dados, é um material importante porque se “conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre as abordagens teóricas [...] e a investigação de campo [...]” (MINAYO, (et.al.) 1994, p.26).

#### 4.3 O PERCURSO DA PESQUISA DE CAMPO E ALGUNS PERCALÇOS INICIAIS

O primeiro contato com as escolas foi somente via e-mail, devido às escolas das redes estarem fechadas, atuando sob o modo de ensino remoto, implementado por causa da Pandemia ocasionada pela Covid-19.

Para iniciar a pesquisa de campo, foi enviado uma carta de apresentação à direção da escola, apresentando o tema da pesquisa, detalhando o objetivo,

convidando as professoras à sua participação. Esses procedimentos ocorreram em outubro de 2020.

Após o aceite, foi também encaminhado via-e-mail, o referido questionário, em consonância com um “Termo de Consentimento livre e esclarecido, considerado como adesão à pesquisa, informações explicativas de modo geral, principalmente no que tange sobre o sigilo ético.

Desta, em 15 de novembro de 2020 obtive a resposta da escola onde somente duas professoras haviam aceitado serem participantes, respondendo o questionário.

Nos dias 18 e 23 de novembro recebi os questionários já respondidos, por duas professoras, que atuam na escola pública, ambas foram muito solícitas com a pesquisa, a escola também sempre esteve pronta a colaborar, foi demorado devido ao regime de plantão que a escola oferece, apenas uma vez na semana e em horário reduzido.

Para além disso, tentei por várias vezes contato com outras escolas de EI no município de Xangri-lá, para que a pesquisa fosse feita em duas escolas, mas infelizmente não obtive respostas, até então.

Dessa forma, em abril de 2021, para ampliar meus dados à pesquisa, fiz contato com uma escola particular, situada no município de Passo Fundo, com os mesmos procedimentos enviados. Então a escola repassou às professoras e duas aceitaram a responder as perguntas, porém a escola se desobrigou de qualquer compromisso.

#### 4.4 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Uma das Instituições escolares em que foi realizada a pesquisa é uma escola da rede municipal de ensino, no município de Xangri-lá no estado do Rio Grande do Sul. É uma escola somente de EI não possui acessibilidade aos alunos com deficiências, nem sala de recursos para AEE. A referida instituição tem cozinha, refeitório onde é servido a alimentação das crianças, não tem biblioteca, mas tem uma sala de leitura, não contém laboratório. A escola possui maternal e berçário, o pátio é descoberto onde fica também a pracinha, e o número de funcionários é 56 ao todo.

#### 4.5 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As quatro professoras participantes da coleta dos dados estão sendo identificadas com letras de (A a D), situando as escolas sendo da rede privadas e pública, suas formações, experiências em turmas na (EI) e turmas atuais em que atuam e quantidade de crianças que possuem em suas turmas. Neste sentido constam num quadro demonstrativo abaixo, informações estas consideradas importantes quando das respostas obtidas para analisar os dados.

QUADRO DEMONSTRATIVO - Questionário da pesquisa

| IDENTIFICAÇÃO PROFESSORAS                   | FORMAÇÃO   | TEMPO ATUAÇÃO EI | EXPERIÊNCIAS/ TURMAS   | TURMA ATUAL   |
|---|--|------------------|--|---|
| A-Escola Pública Município Xangri-lá        | Pedagogia com Pós-Graduação em Supervisão Educacional, e outros cursos complementares na área da Educação.                                       | 5 anos.          | Berçário I e II Maternal I e II Pré II                                       | Maternal I e II e Berçário II, T- BII 18 crianças.  |
| B-Escola Pública Município Xangri-la        | Graduada em Educação Física. Especialização em Educação Infantil e (AEE). Cursando Mestrado em Educação e uma segunda licenciatura em Pedagogia. | 4 anos           | Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré A e Pré B                          | Titular de um maternal I com 15 crianças. Prof complementar de um maternal II com 18 crianças e um Pré A com 18 crianças. |
| C- Escola Privada- Município de Passo Fundo | Curso Normal (Magistério), Licenciatura em Pedagogia, atualmente realizando Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional.                       | 1 ano            | 1 ano com Pré A  | Titular da Pré escola nível A com cinco crianças.   |
| D- Escola Privada- Município de Passo fundo | Graduada Magistério. No momento cursando Pedagogia. Participo do PIBID na Universidade de Passo Fundo.   | 6 anos           | Berçário I, Mini grupo (1 ano), Grupo 1 (2 anos), Grupo 3 (3-4 anos), Pré A. | Professora titular do Grupo 1 com 10 crianças.  |



O Capítulo seguinte, busca trazer a análise dos dados da pesquisa à luz das teorias. Compreende o desenvolvimento da aprendizagem sob o viés pedagógico, a afetividade na Educação Infantil e a importância dos vínculos afetivos.

## CAPÍTULO 5

### AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS UM ESTUDO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

Considerando a retomada do objetivo geral, que foi: investigar a importância da afetividade nas relações interpessoais entre os professores e as crianças pequenas e, entender se os vínculos afetivos nestas relações têm influências ou não, face aos processos de seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psíquico. e aprendizagem significativa. e, das questões a serem problematizadas: Qual a importância da afetividade, no relacionamento entre as crianças e os professores? Como as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas no cotidiano das práticas? Os vínculos afetivos entre as crianças e os professores influenciam ou não para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas? Buscou-se desta forma, a partir das respostas das participantes, dialogar com os teóricos e autores, subdividindo em eixos temáticos.

#### 5.1 EIXO TEMÁTICO- CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim, quando perguntadas o que compreendem, como definem afetividade na EI, obtivemos as seguintes respostas:

**Professora A:** A afetividade é fundamental para o desenvolvimento infantil. Por isso torna-se aspecto primordial nas escolas de educação infantil.

**Professora B:** No meu ponto de vista a afetividade na educação infantil é o \*Elo\* que liga os dois lados, professor/aluno.

**Professora C:** Acredito que a afetividade é essencial no desenvolvimento da criança, pois permite criar meios facilitadores no processo de aprendizagem, sendo vista como uma forma inovadora de constituir laços afetivos de aluno/professor, podendo assim estimular a construção da base cognitiva, emocional e social.

**Professora D:** Acredito que a afetividade é de extrema importância, e por isso, gosto muito de usar as contribuições da teoria de Henri Wallon. Partindo disso, para mim a afetividade consiste na capacidade do ser humano em ser afetado pelo mundo interno e externo, a qual envolve os seguintes aspectos:

sentimentos, emoção, afeto, interesse, gosto, etc., visto que esses aspectos fornecem indicações sobre como a criança está reagindo ao se deparar com experiências adversas, sendo que essas reações podem ser positivas ou negativas, influenciando a qualidade da sua relação com o objeto ou com o outro, bem como, a afetividade é essencial para o desenvolvimento das crianças.

Entende-se que as professoras participantes concordam que a afetividade na EI seja importante, sendo que a professora B ressalta que “a afetividade é elo que liga professor e aluno”. Comparando com que viemos discutindo neste trabalho, Henri Wallon (1986) afirma que: “o emocional influencia e muito no desenvolvimento do ser humano”. Sendo assim ainda segundo Wallon “é através das emoções que os alunos manifestam seus anseios”, e cabe ao professor estar sempre atento quanto a esse aspecto tão fundamental nesta fase. Coadunam com Wallon, Mahoney e Almeida (2014, p.17) ao descreverem que a afetividade se refere à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado [...]. “Pois para a Professora D ao mencionar o referido autor Henri Wallon afirmando que a afetividade é essencial para o desenvolvimento humano”.

Ainda sob esta perspectiva conforme Vygotsky (1998, p. 42):

A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno.

Na prática pedagógica sobre a questão da relação, pode-se considerar que cognição e afetividade englobam as contribuições de Wallon, se referem em: “[...] um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais e também traz contribuições para o processo ensino-aprendizagem [...]” e. “Valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa” (apud FERREIRA e REGINE, 2010, p.03).

Na perspectiva da docência na EI há de se compreender que existem diversidades de saberes sobre a linguagem, que é uma forma de comunicação entre educadores e crianças, e entre elas.

Como nos mostra Wallon, sobre o pensamento infantil, “a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão” (SALLA, 2011, p. 02) dentro dos aspectos cognitivos. A autora menciona que “Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade [...]”. E a referida autora assim destaca que “ao observar as reações emotivas”, o professor “encontra indicadores para as estratégias usadas em sala de aula” [...] (Ibidem, p. 02).

Assim sendo, ao analisar o sentimento, “por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta [...] já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo”. (id p. 02).

Quanto as concepções que as professoras possuem sobre a importância da afetividade na etapa da EI, elas relatam:

**Professora A:** Sabendo que ninguém confia nem aprende com quem não gosta, posso afirmar que a afetividade ou a falta dela é aspecto fundamental no desenvolvimento de cada criança.

**Professora B:** É de suprema importância a afetividade na educação infantil, é o único meio de atingir por completo o desenvolvimento da criança.

**Professora C:** Penso que se encontra como um meio de extrema importância, pois a confiança e segurança caminham lado a lado no processo de ensino, no qual contribui e reflete diretamente no rendimento e desenvolvimento escolar.

**Professora D:** A afetividade tem um papel essencial no âmbito escolar, podendo colaborar com o processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, devemos ter a prática afetiva como uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem. Ressalto que, os vínculos afetivos quando estabelecidos tornam a criança mais segura e faz com que a aprendizagem aconteça de uma maneira mais prazerosa.

Constata-se que para as educadoras a afetividade é imprescindível na etapa da EI, Sendo a afetividade um dos agentes que contribuem para o processo de aprendizagem, tornando-se relevante no ambiente escolar, facilitando o desenvolvimento da criança, propicia o aprendizado, ajuda na interação com o professor, com os seus pares e com o ambiente. E a ausência dessas trocas neste

processo em sala de aula pode ocasionar sérios danos no desenvolvimento do indivíduo.

Wallon (1975, p. 152) discorre que “[...] a criança inicia a construção de sua identidade na interação com seus envolventes mais próximos [...] pelo meio, da consciência individual, pelo ambiente coletivo”. Assim desse modo a criança tem mais chance de desenvolver-se por completo.

Na teoria waloniana vista por Mahoney e Almeida (2007), afirma que: “tem como ponto principal a integração dos conjuntos fracionais (afetividade, cognição, motricidade e pessoa) e a integração organismo-meio. Assim, ele possibilita o entendimento do indivíduo em sua totalidade, compreendendo-o não apenas do ponto de vista de um dos conjuntos, mas sim por meio da integração constante entre eles, que resulta em uma pessoa única. O estudo de Wallon valoriza também o ambiente no qual o indivíduo está inserido, pois ambos se influenciam de maneira recíproca, sendo esse elemento igualmente importante no seu processo de desenvolvimento” (Apud MENDES, 2017, p. 24).

Em relação ainda sobre a importância da afetividade ao desenvolvimento da aprendizagem na EI, um estudo que buscou discutir a afetividade como elemento importante para o desenvolvimento das aprendizagens. Realizado por Milena Cabral de Oliveira, (2019), a autora corrobora com os aspectos teóricos que a família [...] “é a primeira instituição da criança, na qual acontecem as primeiras aprendizagens, cognitivas e físicas, além de desenvolver a cultura, valores, e comportamentos” [...] e salienta ainda que: “[...] a escola também é uma instituição educativa na vida da criança, na qual são desenvolvidas diversas habilidades. O primeiro momento dessa etapa é marcado pela Educação Infantil [...]”. (p. 11) Neste ambiente escolar, em conformidade com a autora:

[...] quando a criança começa a frequentar a escola, passa a ser separada daquele/a que possui forte laço afetivo, causando um impacto no emocional da criança. Algumas crianças são mais afetadas do que outras, isso vai depender de diversos fatores, tais como: a proteção, forte laço afetivo, entre outros (p. 12).

É neste contexto que “o docente tem um papel importante na adaptação da criança a esse meio. É preciso ter algo na escola que motive a permanecer na instituição e desejar aprender. Uma vez que, esse novo ambiente será desconhecido, com regras e rotinas diferentes do seu costume” (OLIVEIRA, 2019, p.12).

## 5.2 EIXO TEMÁTICO DIMENSÕES AFETIVAS NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS- OS VÍNCULOS AFETIVOS

Ao descrever como as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas no cotidiano das práticas pedagógicas, as professoras trazem o pensamento de que:

**Professora A-** Absteve-se da resposta

**Professora B:** Em meus planejamentos procuro sempre pensar em como despertar na criança, curiosidade em um ambiente que esteja agradável e que proporcione prazer em suas atividades.

**Professora C:** Com certeza, pois é notável em suas ações e reações no seu dia a dia.

**Professora D:** Sim, reconheço o quanto a afetividade é imprescindível e ela sempre está presente no nosso cotidiano, buscando atender a cada criança em sua singularidade com atenção e muito carinho, tentando atendê-los e correspondê-los nas suas necessidades, fazendo com que possam se expressar e dizer se gostam ou não. Sei que o vínculo afetivo se inicia na adaptação, mas, no entanto, é uma construção diária de trocas recíprocas.

Sendo a afetividade a mola propulsora para um completo desenvolvimento, podemos dizer que as professoras, nos seus planejamentos, por conseguinte, devem compreender este processo. As dimensões afetivas aliada ao cognitivo produz um efeito agradável proporcionando um ambiente preparado torna-se propício ao aprendizado, caso contrário a criança passa a se desinteressar pela atividade, e não aprendendo. Coaduna conosco Vygotsky (2001, p. 139) onde relata que:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações [...].

A segurança e confiança depositada no professor são fundamentais para a construção do processo de aprendizagem, assim como menciona a professora D, que

o vínculo se inicia na adaptação e torna-se importante no convívio diário, e essa confiança é transmitida pela afetividade, pelo simples ato de deixar com que as crianças se expressem, também é vista no planejamento, pois ele parte do pressuposto da necessidade de cada criança.

Ainda sob a perspectiva do planejamento, sabe-se que as práticas pedagógicas na proposta curricular devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira garantindo experiências que promovam:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais [...] (BRASIL, 2009).

As práticas pedagógicas não devem ser consideradas como uma lista de conteúdo a ser ensinada, mas sim como possibilidades do (a) professor (a) de promover experiências no cotidiano da escola, oportunizando a criança momentos em que possa interagir com diferentes culturas através das brincadeiras e interações. Nesse sentido, o currículo, segundo Oliveira (2010, p. 04) "[...] põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circula na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças".

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem primar pela dimensão afetiva, pois ela proporciona o bem-estar, o prazer e a felicidade, que são aspectos extremamente fundamentais para a elevação da autoestima e formação da personalidade do educando. Afeto e cognição são aspectos que estão mutuamente envolvidos e que interagem reciprocamente em benefício de uma aprendizagem positiva para a criança.

Sobre se os vínculos afetivos estabelecidos entre as crianças e os professores influenciam para o desenvolvimento infantil e na aprendizagem das crianças pequenas, as depoentes justificaram como sendo:

**Professora A:** Quando a criança percebe que há um vínculo afetivo entre ela e seu professor, torna-se mais aberta as propostas deste, as realizando com dedicação e empenho, como também sentindo-se segura para relatar suas vontades, agrados e desagradados.

**Professora B:** Acredito que seja impossível uma criança conseguir se desenvolver em um ambiente que não haja afetividade. É através desse olhar afetivo que conseguimos desenvolver: empatia, curiosidade e harmonia, fazendo com que ela consiga avançar na aprendizagem.

**Professora C:** A criança nota a existência desse vínculo afetivo criado, dessa forma estabelece laços de confiança e segurança, sendo refletido no decorrer e seu desenvolvimento.

**Professora D:** Com certeza, a prática afetiva tem sua influência e até mesmo determina como ocorrerá o processo de aprendizagem, sendo assim, as relações interpessoais precisam ser estabelecidas com um vínculo afetivo, primordialmente entre educando e educador, e com este vínculo as crianças se sentem acolhidas e assim expõe seus sentimentos de satisfação ou não.

Assumindo o pressuposto walloniano de que a afetividade se refere à capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos ao redor, bem como por aspectos internos relacionados ao seu funcionamento psíquico, os sentimentos são sinalizadores que mostram como o indivíduo está sendo afetado (WALLON, 1995a). Portanto, as experiências vividas em sala de aula evocam sentimentos, que vão marcando as relações dos alunos com o conhecimento. (apud TASSONI, 2013, p. 526).

Segundo Leite e Tassoni, (2002, p. 129) A afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Na realidade [...]está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor (apud TASSONI, 2013, p. 526).

Por isso, os vínculos afetivos e cognitivos se constituem em um par inseparável e, participam igualmente dos processos de ensino e aprendizagem. Nestas interações de relações é que proporcionam experiências que vão influenciar no desenvolvimento da aprendizagem.

A escola com o papel de socializador, depois da família, torna-se a base de conhecimentos e é imprescindível que se tenha um ambiente acolhedor e seguro a



oferecer, o educador como mediador precisa ter a consciência da sua importância afetiva que causa nas crianças, tanto positiva como negativa. Quando a criança sente que o professor/a gosta dela ela tende a ter mais facilidade com as atividades diárias, mais vontade de ir à escola, e o professor que percebe e usa isso como ferramenta de aprendizado consegue atingir e afetar bem mais o aluno. Aliar a afetividade às práticas pedagógicas, traz muitos benefícios e favorece o pleno desenvolvimento das crianças da EI. Para Saltini (2000, p. 69):

O educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. É aquele que acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço de sua própria vida.

### 5.3 EIXO TEMÁTICO CONTRIBUIÇÕES DAS RELAÇÕES AFETIVAS E INFLUÊNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Compreendendo dessa forma, as relações afetivas estabelecidas, poderão contribuir para as dimensões socioemocionais e cognitivas das crianças, podem-se destacar que há um compromisso com o desenvolvimento pleno das crianças em suas diversas dimensões (intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica), se atentarmos para as normativas presentes na LDB e nas Diretrizes Curriculares, que apresentam uma visão de educação integral que propõe a superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento emocional.

Dessa forma, as participantes compreendem em suas significações várias definições a respeito dessas dimensões, conforme pode-se destacar.

**Professora A:** Acredito que a afetividade contribui de forma muito significativa para o desenvolvimento integral da criança, faz com que ela se sinta segura, parte importante do grupo, confiante nas suas possibilidades.

**Professora B:** A afetividade com que recebemos e trabalhamos com a criança, é o "motorzinho" que liga todas as outras dimensões citadas acima na criança.

**Professora C:** Os docentes são como agentes transformadores e a afetividade é um ponto primordial no alcance e objetivos traçados para obter o melhor do educando, nessa forma sabemos o quão importante estabelecer-

se afetividade no âmbito institucional. A falta de tal metodologia vista como positiva pode ocasionar a falta de interesse no aprendizado, como o desprazer de encontrar-se neste local, interferindo no processo de desenvolvimento social, intelectual, motor e emocional

**Professora D:** A promoção das relações afetivas nas condutas pedagógicas fornece efeitos benéficos na aquisição do conhecimento e na socialização dos alunos, colaborando com o trabalho docente e também nas conexões entre professores e alunos. A partir do momento em que o professor coloca o aluno como o foco do planejamento olhando com atenção e cuidado para o aluno, de maneira que contribua para o seu desenvolvimento integral – físico, emocional e intelectual – isto favorece para que o vínculo afetivo entre professor e aluno se estabeleça. Salientando que, quando esse vínculo acontece as crianças são seguras, comprometidas e empáticas. Quando essas relações afetivas não são estabelecidas dificilmente à criança aprenderá, pois como aprender com alguém que você não gosta e não se sente protegido e respeitado?

Pode-se perceber que as participantes acreditam que a afetividade contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Pois as relações no processo de aprendizagem transformam o desenvolvimento das crianças isso condiz com o que Almeida (2004, p.126) nos traz sobre a teoria Walloniana, que “o professor desempenha um papel ativo na construção da pessoa do aluno. [...] O professor deve basear a sua ação fundamentada no pressuposto de que o aluno conquista no plano afetivo é um rastro para o desenvolvimento cognitivo, e vive e versa”.

Também, como vimos durante o estudo entremeando o afetivo e o cognitivo Mahoney afirma que:

É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida. O afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afeto, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos (MAHONEY, 2004, p18).

Acredita-se que a ausência de afeto no âmbito escolar possa dificultar a aprendizagem, facilitar esse contato afetivo também pode fazer parte da ação pedagógica. Wallon (1998, p. 143) nos diz que “compete a emoção unir os indivíduos entre si através das suas reações mais orgânicas e mais íntimas; as emoções são exteriorização da afetividade”. Wallon (1998, p.19) enfatiza que “a emoção tem um caráter social, que lhe é peculiar, pela função de apelo ao outro [...]”.

Nessa perspectiva, a afetividade está sempre presente na relação pedagógica. Amaral (apud MAHONEY, 2004, p. 92) afirma que: “[...] a criança é afetada – e afeta o outro – de maneira positiva ou negativa pela simples razão de estar em grupo. Assim, uma educação que tenha em vista uma pessoa completa precisa levar em conta as vivências afetivas possibilitadas pelo grupo e aquelas trazidas pelas experiências de outros grupos, fora da escola [...].

Nesta percepção, sob a influência dos vínculos afetivos e na prática pedagógica, existem dificuldades em estabelecer relações afetivas com as crianças, as profissionais elencaram que existem sim, em várias circunstâncias, como podemos perceber faltando-lhes talvez paciência e até falta de interesse por parte dos mesmos, ao mencionar que a falta de paciência e de interesse existe por parte de alguns profissionais da EI, é preciso que se tenha em mente o quanto a interação entre os mesmos e as crianças têm influência, tanto para o negativo quanto para o positivo, pois, como já mencionamos em outro momento a afetividade é fator primordial para um desenvolvimento da criança. como então ocorrem essas relações se falta o principal argumento para que os objetivos ao seu desenvolvimento sejam atingidos? Sabe-se que para desenvolver bem o cognitivo é preciso que o afetivo não seja deixado de lado, pois um complementa o outro. Nesta questão, em suas referências as participantes mencionam:

**Professora A:** Quando falta um pouco de paciência, pois devemos repetir muitas vezes a mesma coisa, para que todos entendam e compreendam o que estamos pedindo. E todas essas vezes precisam demonstrar afeto.

**Professora B:** Com certeza existe muitos profissionais com essa dificuldade, e que provavelmente também não foi trabalhado com esse profissional a afetividade e ou não tem essa afinidade com crianças, pra trabalhar na Ed. Infantil.

**Professora C:** Existem profissionais que não possuem o perfil para atuar na Educação Infantil, ou simplesmente não conseguem obter a melhor forma de ensino, cada escola, cada turma é única sendo necessário se inovar e ter um olhar diferenciado para se adequar ao estilo das mesmas, a Educação Infantil é muita proximidade, paciência e atenção nos mínimos detalhes.

**Professora D:** Acredito que falta conhecimento sobre o tema e a escola tem papel fundamental, pois é essencial pensarmos em uma formação que capacite o corpo docente sobre a importância da afetividade no amadurecimento da aprendizagem e pessoal das crianças, visto que, a carência de uma formação qualificada que aborde essa temática pode trazer consequências no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Essas formações auxiliam o professor na sua prática, fazendo com que eles sejam mais atenciosos e empáticos com as crianças.

Sabendo que a escola tem um papel primordial na construção da cidadania, não podemos deixar de lado a formação continuada dos profissionais que atuam na EI, pois como menciona a professora D essa formação contribui também para o processo de ensino aprendizagem das crianças e pode vir a desenvolver empatia pelas crianças. Acredita-se que sem conhecer o papel da afetividade no processo de aprendizagem, o professor não estará apto para ajudar as crianças, tanto quanto para compreender suas dificuldades. A afetividade compreende em entender o estado emocional de cada criança para poder auxiliá-la em suas dificuldades cotidianas. SALTINI (2008, p.100) afirma que, “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento.” O referido autor complementa:

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado.

Segundo Wallon (1992), a afetividade ocorre anterior à inteligência e está diretamente ligada às emoções e a construção de um ser humano sadio. Podemos considerar que a afetividade é tudo aquilo que afeta, negativa ou positivamente a vida do ser humano, e para que a inteligência se manifeste, é importante nutrir a criança de afeto, tendo sempre a consciência de que a afetividade a qual nos referimos não é somente abraçar e beijar, isto faz parte da prática afetiva, mas dar voz e vez a esta criança “A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida, ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado” (apud, SALTINI, 2008, p. 100).

Os autores Tassoni e Leite (2013, p. 265) no artigo sobre: Afetividade no processo de ensino-aprendizagem, ainda nas Contribuições da Teoria Walloniana, destacam que: “a afetividade incorpora as construções da inteligência, ampliando suas formas de manifestação”, sendo assim precisamos integrar o afetivo e o cognitivo

para que o indivíduo se desenvolva na sua complexidade. Tassoni e Leite (2013, p. 267) afirmam que:

o vínculo com o professor interfere na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento; bem como as práticas pedagógicas que aumentam a probabilidade de sucesso do aluno têm uma influência importante na construção desta relação. Da mesma forma, as interações entre os alunos também têm repercussão na relação sujeito-objeto de conhecimento. Ensinar e explicar para o outro contribui para a construção de uma percepção positiva em relação ao próprio desempenho.

No que se refere às práticas como uma maneira de afeto, haja visto que ao planejar as atividades deve-se levar em conta a criança e seus pressupostos na EI, a professora D menciona que a falta de afetividade pode se dar por falta de qualificação e que a falta da mesma pode acarretar em consequências negativas no processo de ensino aprendizagem.

[...] Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (MEC, 2009b).

A criança estando no centro das práticas pedagógicas, um sujeito histórico de direitos se desenvolve através das relações e interações com o meio com os adultos e com os seus pares, elas aprendem brincando, constroem hipóteses, sobre si sobre os outros e sobre o mundo, produzem cultura, compõem suas identidades, aprende, experimenta, questiona, da sentido a tudo a sua volta, essas crianças assim como os seus deveres, têm o direito estabelecidos por lei, de se desenvolverem de forma significativa e plena.

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações

desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (MEC, p. 05-06).

Em relação ao tema para contribuir, as profissionais ainda concluem que “[...] sempre devemos tratar o outro como gostaríamos que nos tratassem, que tratassem nossos filhos e pessoas queridas. E, se para nós adultos, é maravilhoso quando alguém nos recebe e nos trata com carinho e afeto, imagina para uma criança que ainda é pequena e muitas vezes não consegue compreender o porquê não pode estar sempre pertinho da mãe e do pai. A empatia, o respeito e o afeto devem estar sempre presentes dentro da sala de aula” **(Professora A)**.

Neste sentido, também consideram a importância dos profissionais que atuam nesta área ou desejam atuar principalmente na EI, que “[...] se faça uma autoavaliação de si mesmo para que não haja frustração no momento de atuação, seria importante um estágio, antes da decisão de iniciar a formação de Pedagogia, na maioria dos estagiários que recebemos com formação no ensino médio se apaixonam, mas alguns não se identificam e é o momento de mudar o olhar pra outra área de formação **(Professora B.)**.

Nessas contribuições a harmonia e o respeito se adquirem conforme a relação estabelecida durante o cotidiano, desta forma ressaltou a grandiosidade da existência da afetividade no âmbito escolar, podendo ser utilizada como uma ferramenta de estímulo e motivação no desenvolvimento do ensino aprendizagem, destacando-se cada vez mais por ser um método eficaz onde desperta prazer e vontade de querer aprender cada vez mais. O vínculo criado pelo professor e aluno torna-se significativo, pois é através da educação infantil que a criança tem o primeiro contato fora de sua rede social familiar, sendo muito relevante haver confiança para que haja aprendizado significativo e de qualidade, podendo explorar o melhor de cada aluno **(Professora C)**.

Em vista disso necessitamos falar sobre a afetividade e o seu papel na Educação Infantil, além disso, usar a mesma no cotidiano com as crianças e adultos. Quando aprendemos e reconhecemos o quanto a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento das crianças tudo se torna diferente, Emmi Pikler contribuiu com o

pensamento de que precisamos estar atentos e ter respeito ao modo de tocar, olhar e falar com as crianças pequenas **(Professora D)**.

A EI como primeira etapa, início das interações sociais promovem um desenvolvimento significativo nas crianças, uma fase de descobertas de aprendizagens, de contato do eu e do outro tendo como objetivo o desenvolvimento completo do ser, precisa envolver pessoas comprometidas não só com o processo pedagógico, ou ao menos entender que nesse processo a afetividade está mais do que inserida. Wallon (1975, p.159) esclarece sobre a estreita relação do eu e do outro:

A elaboração do eu e do outro por parte da consciência faz-se simultaneamente. São dois termos conexos cujas variações são complementares e as diferenciações recíprocas[...]. De fato, o Outro faz -se atribuir de tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas do que o Outro[...].

Neste mesmo processo, Vygotski (1998, p. 75) afirma que “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) [...]”.

Outro autor que discorre sobre, é Piaget que diz que a afetividade é indissociável da inteligência afirmando que “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura” (2001, p. 5).

É imprescindível que o professor/a de EI tenha essa sensibilidade de tocar as crianças com afeto, para que ao sentirem-se acolhidas e afetadas, elas irão se sentir mais à vontade para dialogar, pra se expressarem, poderem agir de maneira natural desenvolvendo suas habilidades de uma maneira tranquila. Desta forma a relação criança-professor aumentará mais os laços interpessoais, visto que a troca que ambos fazem torna-se importantíssimo tanto para a transmissão quanto para aquisição de conhecimento. Sendo assim Almeida e Mahoney (2004, p. 17) descrevem que “a afetividade refere-se à capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Nesse sentido, torna-se evidente a importância da dimensão afetiva no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, pois a partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, o conceito de homem centrado apenas na sua dimensão racional, típico da visão cartesiana, vem sendo revisto, em direção a uma concepção monista de constituição de ser humano, em que afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente (LEITE, 2006, p. 17).



## CONSIDERAÇÕES

Considerando este estudo para trabalho de Conclusão de curso sobre a Influência da afetividade na Educação Infantil, buscamos entender qual a importância da afetividade, no relacionamento entre as crianças e os professores, como as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas no cotidiano das práticas e como os vínculos afetivos entre as crianças e os professores influenciam ou não para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, à luz de grandes teóricos e autores.

Busquei também compreender como a Educação Infantil se dá e o como as práticas pedagógicas se entrelaçam com a afetividade, tentando analisar os processos socioemocionais e cognitivos e o efeito que causam nas crianças bem como os professores lidam com a afetividade no dia a dia.

Como nos mostra Wallon, sobre o pensamento infantil, “a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão” (SALLA, 2011, p. 02) dentro dos aspectos cognitivos. A autora menciona que “Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade [...]”. E a referida autora assim destaca que “ao observar as reações emotivas, o professor “encontra indicadores para as estratégias usadas em sala de aula” [...] (Ibidem, p .02).

Assim sendo, ao analisar o sentimento, “por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo. Ele é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta” [...] já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo. Ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, por exemplo, para sair de uma situação de perigo (Ibidem, p. 02).

Sendo assim, considero que a partir das questões que foram problematizadas, os resultados revelaram que as professoras se referiram que é fundamental e importante considerar os vínculos afetivos entre professores, e que as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas entre as crianças e professoras em seus relacionamentos no cotidiano de suas práticas.

Dessa forma, os resultados apontam que, as profissionais consideram a importância em estabelecer vínculos afetivos, e que influenciam ao desenvolvimento cognitivo, físico e emocional das crianças e, que um vínculo afetivo negativo, pode gerar desinteresse em aprender e talvez até poderão ter consequências mais graves como traumas, que possam influenciar na sua personalidade no aspecto físico e emocional.

Por outro lado, revelam também que as profissionais consideram em seus relatos que muitos dos profissionais que atuam nesta área têm dificuldades em estabelecer vínculos afetivos positivos com as crianças, e assim considero que para exercer a docência na Educação Infantil (EI), é preciso que haja uma formação que aborde a afetividade e a sua importância no dia a dia das práticas pedagógicas, pois esse tipo de formação auxiliaria e muito nas práticas educativas tornando o trabalho bem mais eficaz.

Apesar da importância e influência positiva dos vínculos afetivos estabelecidos para o processo de desenvolvimento das crianças, entende-se que ainda poderão existir desafios a superar, ao observar em seus relatos as profissionais consideram que na prática ainda tem muita resistência de alguns professores, mas também foi possível através dos dados perceber que é possível mudar esse processo. Este estudo poderá possibilitar ampliar essas concepções.

Entende-se que as relações afetivas positivas estabelecidas desde a infância, é de que esses relacionamentos possam implicar na afetividade e tem uma profunda influência na vida dos seres humanos, tanto sobre o desenvolvimento intelectual quanto no emocional e o uso dela, ou não, pode determinar como iremos ser. Se a criança não estiver bem afetivamente, ele não conseguirá desenvolver a sua aprendizagem. Nessa perspectiva, podemos compreender que a afetividade está intrinsecamente relacionada à aprendizagem. A afetividade tem o poder de influenciar positiva e significativamente a forma pela qual os seres humanos aprendem. É através da vivência afetiva que o aluno produz e edifica qualitativamente a sua aprendizagem.

Este estudo também revelou que a sala de aula pode ser um ambiente de muitos desafios tanto para os professores como para as crianças, ao abordarmos o tema afetividade na Educação Infantil (EI) e podemos ver que é imprescindível que os

profissionais tenham afinidade nesta área para que possam desempenharem um papel competente. Sabemos que a relação de afetividade no cotidiano escolar interfere de forma positiva ou negativa ao desenvolvimento infantil.

Além disso, podemos constatar que os vínculos afetivos entre as crianças e os professores influenciam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois a afetividade pode sim influenciar e muito a cognição, no emocional das crianças, haja vista que muitas vezes os problemas apresentados por elas sejam subsequentes de problemas afetivos e que trabalhando os dois juntos poderemos efetivar uma aprendizagem positiva, trazendo muitos benefícios tanto para a criança quanto para o professor.

Observa-se, por outro lado, de que o desenvolvimento da criança depende do seu emocional e que o processo pedagógico na fase da Educação Infantil (EI) é mediado pela linguagem oral e das atitudes estão entrelaçadas com os vínculos afetivos, e que um vínculo afetivo negativo, pode gerar desinteresse em aprender e talvez até poderão ter consequências mais graves como traumas, que possam influenciar na sua personalidade no aspecto físico e emocional.

Em todo o processo de construção de conhecimento, o docente tem um papel fundamental, entre eles, de desenvolver um laço afetivo entre a criança e o professor, sendo que isso favorece o desenvolvimento das aprendizagens (OLIVEIRA, 2019, p. 12).

Percebe-se que a afetividade aliada as práticas pedagógicas, tenham um ambiente acolhedor, geram reações positivas nas crianças e possibilita ao professor um melhor desempenho nas intervenções pedagógicas no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Para finalizar sem querer concluir, considera-se através deste estudo o quanto é importante aliar a afetividade às práticas pedagógicas e, que é nos relacionamentos afetuosos positivos, que as crianças constroem suas aprendizagens.

Compreende-se que o afeto está ligado ao que interfere no emocional e psicológico da criança. Nesta ótica, o professor precisa dar atenção, ser sensível, ouvir, conversar, escutar e amar cada criança, sob o olhar com atenção ao carinho, ao cuidado, cada uma delas nas suas especificidades, para que se sintam num

ambiente de bem estar, favorecendo o desenvolvimento dos conhecimentos de forma saudável e prazerosa.

Embora sabendo que o ciclo de uma pesquisa não se fecha, não é estanque, mas que poderá abrir possibilidades para novas indagações, espera-se que este estudo, tenha contribuído para a ampliação do conhecimento tanto nosso como de profissionais da área da Pedagogia, mais no caso específico na Educação Infantil (EI) etapa de suma importância no desenvolvimento das crianças.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Novo ator no campo social**. Revista Educação. Cultura e sociologia da infância. Editora Segmento, 2013.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga: **Afetividade e Aprendizagem**: Contribuições de Henry Wallon: São Paulo: Edições Loyola, 2007, 4ª edição 2014.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio categorial. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (Org.) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**, São Paulo: Loyola, 2000. p. 51-58.

ARAÚJO Cláudio Romero Pereira de - **Um Diálogo entre Piaget, Vygotski e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Rev. Mult. Psic. V.14, N. 49 p. 489-503, fevereiro/2020 - ISSN 1981-1179 o/2020 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Tempo e Cotidiano -Tempos para viver a infância** *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Sousa. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios**. (in) Livro: Para pensar à docência na educação infantil / Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso (organizadoras.). – Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. 304 p; duc., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARROS, Paula Rubia Pelloso. **A Contribuição da Literatura infantil no processo de aquisição de leitura** - Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora do Centro Universitário Católico Salesiano- 2013, Lins, SP

BASTOS, Alice Beatriz Barreto. Wallon e Vygotsky; **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação infantil (LDBEN)**, n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial, 23 dez. 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase> acesso: 07/12/2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e sociais**- Petropolis-RJ-, Vozes, 2006.

CORSINO, Patrícia. **Proposta Pedagógica - o Cotidiano na Educação Infantil**. E-book: MEC/SED, TV ESCOLA- Boletim 23- Novembro.2006.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes - **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas** Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG – (In) **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, setembro/dezembro de 2017: 379-386.

CORSARO, Wiliam. In MULLER, Fernanda; e CARVALHO, Ana Maria Almeida. **O Futuro da infância é o presente**. In: **Novas visões sobre a criança**. Revista Educação- Cultura e sociologia da infância. Editora Segmento, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. (apud BARBOSA, M. C. S. Culturas Infantis: contribuições e reflexões. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014).

CORSINO, Patrícia. **Proposta Pedagógica - o Cotidiano na Educação Infantil**. E-book: MEC/SED, TV ESCOLA- Boletim 23- Novembro.2006.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas** Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG – (In) **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, setembro/dezembro de 2017: 379-386.

DELGADO, A. C. C. Manuel Jacinto Sarmiento: **A emergência da Sociologia da Infância em Portugal**. In: **Novas visões sobre a criança**. Revista Educação. Cultura e sociologia da infância Editora Segmento, 2013.

FERREIRA Aurino Lima; ACIOLY. Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**- Educ. rev. no.36 Curitiba 2010. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-0602010000100003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602010000100003)

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da Criança através do brincar**- São Paulo, Moderna, 2006. (Coleção Cotidiano Escolar: base de conhecimento)

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Crianças e cultura escrita (in)Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.1. ed - Brasília: MEC /SEB, 2016. 120 p, i.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4).

GALVÃO, Izabel. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**.23. ed- Petrópolis, RJ: Vozes,2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.\_\_\_\_\_. Projetos de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

HILLESHEIM, Betina, Guareschi Neuza Maria de Fátima - **De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões Psic. Da Ed.**, São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 75-92 disponível em<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a05.pdf>- Acessado em fevereiro/2021.

JACOME, Paloma da Silva. **Criança e Infância: uma construção histórica**. TCC- apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de graduada em Pedagogia- 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

LEONTIEV. Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**- (IN) **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**- Lev Semenovich Vigotskii, Alex N. Leontive; Tradução de: Maria da Pena Vilalobos- 16ª edição- São Paulo: Ícone editora, 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotskii, Alex N. Leontive; Tradução de: Maria da Pena Vilalobos- 16ª edição- São Paulo: Ícone editora, 2018.

LUSTOSA, Márcia Cristina Araújo Silva; CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho, SILVA, Frederico Fonseca da: **aprendizagem Significativa uma Interface com Protagonismo Juvenil**: numa perspectiva Socioafetiva- Rev. Psicopedagogia 2013; 30(91): 12-20,

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA Laurinda de Ramalho, **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA Laurinda de Ramalho. **Psicologia e Educação**.11ª edição-São Paulo: edições Loyola,2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Daniela Barros, **Memórias Afetivas: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon**. São Paulo: edições Loyola 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. (2007) **Os Sete saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez. (IN) Márcia Lustosa Silva, Valmira Amariz Cruz, Frederico Fonseca Silva, **A Dimensão Afetiva e Sua Relevância No Processo De Ensino Aprendizagem: Uma Abordagem Sociocognitiva**. Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental - REGET e-ISSN 2236 1170 - V. 18 n. 3 Set-Dez 2014, p.1303-1311

MÜLLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria Almeida. **William Arnold Corsaro: O futuro da infância é o presente** In: **Novas visões sobre a criança**. Revista Educação. Cultura e sociologia da infância Editora Segmento, 2013.

MÜLLER Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, Trabalho resistência**. Educ.Soc. vol.27 no.95 Campinas May/Aug. 2006

OLIVEIRA, Milena Cabral. **A afetividade e a aprendizagem na Educação Infantil- (IN) Educação: inclusão ou exclusão? - Concepções e práticas**. (Liliane Pereira de Souza (Organizadora). Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 270p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **o Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

SALLA, Fernanda. **O Conceito de afetividade de Henri Wallon** – revista nova escola em outubro/2011- <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência**. 5º ed.- Rio de Janeiro: Wak Ed.,2008.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de aprendizagem na escola. Um tratamento psicopedagógico**. RJ, Wak editora, 2012

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda**



**modernidade.** In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. **Sociologia da Infância:** correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (IN) Daniela Praça Soares e Érica Patrícia dos Reis Oliveira, A CRIANÇA COMO PRODUTORA DE CULTURA DE PARES – PUBLICADO No site por meio do canal colaborativo Meu Artigo. <http://www.brasilescola.com>.

SCHIRMANN, Jeisy Keli 1, Miranda, Neiva Guimarães<sup>2</sup>, Gomes, Valdilea Fabricio 3, Zarth, Evani Luiza Fiori: **As fases do desenvolvimento humano segundo Jean Piaget-Conedu-VI Congresso Nacional Educação- Fortaleza - CE de 24 a 26 de outubro de 2019**

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA9\\_ID4743\\_27092019225225.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA. Graciela Ferreira da. SANTOS, Magda de França. **A Importância da Afetividade no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil The importance of affectiveness in the learning process in child education.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 1, p.1029- 1047 jan. 2020. ISSN 2525-876. Pdf.

SILVA, Ivanilda Maria; PEREIRA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil-** Revista Linhas-vol.4- nº1- (2003).

SILVA. Nelma Albino da. **A importância da afetividade na relação professor - aluno.** Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro-RJ 2013.

SILVA. Márcia Cristina Araújo Lustosa; CRUZ. Valmira, Maria de Amariz Coelho; SILVA Frederico Fonseca da. **A Aprendizagem Significativa uma interface com Protagonismo Juvenil: numa perspectiva Socioafetiva-** Rev. Psicopedagogia 2013; 30(91): 12-20.

SILVA. Márcia Cristina Araújo Lustosa; CRUZ. Valmira, Maria de Amariz Coelho; SILVA Frederico Fonseca da. **A Dimensão Afetiva e Sua Relevância No Processo De Ensino Aprendizagem: Uma Abordagem Sociocognitiva.** Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas - UFSM, Santa Maria Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental - REGET e-ISSN 2236 1170 - V. 18 n. 3 Set-Dez 2014, p.1303-1311.

SIROTA, Régine. (IN) REGO, Teresa Cristina. **Novas perspectivas para o estudo da infância.** Revista Educação. Cultura e sociologia da infância. Editora Segmento, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins, **Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar**-Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC-Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil-  
[www.revispsi.uerj.br/v13n2/artigos/html/v13n2a08.html](http://www.revispsi.uerj.br/v13n2/artigos/html/v13n2a08.html).

WALLON, H. **As origens do caráter na Criança. Lisboa: Edições 70, 1995b.** (In) TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar.** Estudos e pesquisa em Psicologia- Rio de Janeiro v. 13 n. 2 p. 524-544- 2013. <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/8423>

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. (2005). **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre, RS: Bookman.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre:** Artmed, 1998. In: BUENO, Leticia de Aguiar. **A qualidade na educação infantil na visão dos sujeitos que a constitui.** Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013. 217 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD; v. 16) ISBN: 978-85-7566-230-4 (obra completa).

## **ANEXOS**

**ANEXO-A- Carta de Apresentação**

**ANEXO-B- Termo de consentimento Livre Esclarecido**

**ANEXO-C- Levantamento de dados**

### **ANEXO A**

#### **CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Senhor (a) Diretor (a) e/ou Coordenador(a)

Venho por meio de esta carta apresentar a acadêmica Denize Desiderio de Souza, regularmente matriculada no Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul na Unidade Litoral Norte- Osório/RS. A referida acadêmica necessita realizar sua pesquisa de campo, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito parcial para obtenção do título de “Licenciada em Pedagogia”, estudo este, que está sob a minha orientação.

O trabalho intitulado “Afetividade na Educação infantil” tem como finalidade realizar um estudo sobre a importância da afetividade nas relações entre os professores e as crianças, e, entendendo se os vínculos afetivos nestas relações têm influências ou não, face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A pesquisa será por meio de um questionário semiestruturado, com questões abertas e fechadas. Dessa forma, convido os professores que atuam nesta etapa, para contribuir com a referida pesquisa, que será relevante para seu trabalho e como futura docente. Saliento que, o nome da escola somente será divulgado com vossa autorização. Ressalto que, as (os) possíveis participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade em colaborar com esta atividade formativa, e me coloco à disposição para esclarecimentos. (Fone: (51) 99631-6657) (e-mail [dolores-schussler@uergs.eud.br](mailto:dolores-schussler@uergs.eud.br)).

Cordiais saudações  
Profa. Ma. Dolores Schussler –  
Curso de Pedagogia- Licenciatura  
Uergs-Litoral Norte  
[lattes.cnpq.br/27650595504828](http://lattes.cnpq.br/27650595504828)

## **ANEXO B:**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) participante,

Por meio do presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” você está sendo convidada (o) pela pesquisadora Denize Desiderio de Souza, aluna regular do Curso de Graduação em Pedagogia –Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul -UERGS, Unidade Universitária Litoral Norte, a participar da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O referido trabalho, está sob a orientação da Profa. Ma. Dolores Schussler. O tema do estudo refere-se à “Afetividade na Educação Infantil”, que traz objetivo da pesquisa, investigar a importância da afetividade nas relações entre os professores e as crianças, e, entender se os vínculos afetivos nestas relações têm influências ou não, face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. No aceite em participar deste estudo você preencherá um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas. Os dados levantados que serão por você informados nesta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, sua colaboração é muito importante, para obter melhores resultados ao levantamento dos dados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, a pesquisadora compromete-se a esclarecer quaisquer dúvidas ou questionamentos que eventualmente poderão surgir, pelo fone (51) 99945-4994. Declaro que fui informada de todos os aspectos e objetivos do estudo da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas, concordo que as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Deste modo, declaro que

concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

---

Nome da (o) participante

---

Assinatura da (o) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## ANEXO C-

### **LEVANTAMENTO DE DADOS**

Prezado(a) participante, Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo, que delimita o tema e o objetivo da pesquisa, elaboramos um questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas. Sinta-se à vontade para responde-las. Ficamos muito gratas por contribuir com a pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

#### **Informações Profissionais**

- a) Sua formação Profissional e formações complementares
- b) Tempo de atuação como professor (a).
- c) Tempo de atuação como professor (a)
- d) Experiencias em quais turmas de Educação Infantil:
- e) Atualmente, exerce a função em quais turmas, e quantas crianças:

#### **Questionário:**

1- Como você define a afetividade na Educação Infantil?

2- Na sua concepção, qual a importância da afetividade na etapa da EI?

3- É possível descrever como as dimensões afetivas estão sendo vivenciadas no cotidiano da sua prática?

4- Você considera que, os vínculos afetivos estabelecidos entre as crianças e os professores influenciam para o desenvolvimento infantil e na aprendizagem das crianças pequenas? Justifique sua resposta.

5- Na sua compreensão, de que forma as relações afetivas estabelecidas, ou, se não estabelecidas, poderão contribuir para dimensões, habilidades socioemocionais e cognitivos das crianças?

6- Na sua percepção, existem dificuldades de alguns profissionais que atuam na EI, em estabelecer relações afetivas com as crianças? ( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta:

7- Sinta-se à vontade para contribuir algo que consideras importante acrescentar acerca do tema.