



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
SÃO JOÃO DO RIO DO PEIXE/PB**

**CAJAZEIRAS-PB
2024**

VIVIANE MENDES DOS SANTOS

CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO
JOÃO DO RIO DO PEIXE/PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, *Campus* Cajazeiras/PB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Aparecida Carneiro Pires

CAJAZEIRAS/PB
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S237c	<p>Santos, Viviane Mendes dos. Contribuições da afetividade no desenvolvimento integral da criança: percepções de professoras da educação infantil em São João do Rio do Peixe/PB / Viviane Mendes dos Santos. – Cajazeiras, 2024. 46f. : il. Color. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Educação infantil - São João do Rio do Peixe - Município - Paraíba. 2. Afetividade - Desenvolvimento infantil. 3. Inteligência afetiva. 4. Criança - Desenvolvimento integral. 5. Professoras - Educação infantil. I. Pires, Aparecida Carneiro. II. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU – 373.2(813.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

VIVIANE MENDES DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
DA CRIANÇA:** percepções de professoras da educação infantil em São João do Rio do
Peixe/PB

Aprovada em: 16/07/2024

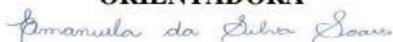
Nota: 8,0

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Prof^o Dra. Aparecida Carneiro Pires (UFMG - CFP – UAE)

ORIENTADORA



Professora Me. Emanuela da Silva Soares
(FASP - SME/Cajazeiras)

EXAMINADORA



Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira (UFMG - CFP – UAE)

EXAMINADOR

“O afeto é o motor da inteligência”.
(Jean Piaget)

À minha mãe e meus irmãos que foram a minha
força e motivação para chegar até aqui. Essa
conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus por ter me sustentado até aqui, por ouvir minhas orações e não me deixar desistir, por ter me dado forças e ânimo para enfrentar as dificuldades que surgiram no decorrer do curso.

À minha família, em especial a minha mãe Rivanilza Mendes, por sempre me incentivar e motivar durante todos esses anos de graduação, ela que sempre me apoiou em tudo e se preocupou comigo nos mínimos detalhes, lembro-me dela sempre me perguntar se eu teria dinheiro para lanche na universidade, e até mesmo tirar do pouco que ela ganhava para não me deixar faltar, de todas as vezes que ela preparou algo pra eu comer durante as noites de estudo, por todas as noites que ficou acordada me esperando chegar da universidade, enfim, todas essas “pequenas atitudes” me fortaleciam e me faziam continuar, todos os meus esforços foram/são por você e meu irmãos.

À minha tia Valdislania Mendes, por ter me incentivado a cursar Pedagogia, seu incentivo e apoio foram essenciais para meu ingresso na universidade. Agradeço por todas as vezes que me ouviu e me ajudou no que precisei nesses últimos anos.

Aos meus amigos que a universidade me presenteou, pessoas incríveis que tive a honra de conviver e partilhar vivências que ficarão marcadas para sempre em meu coração. Com vocês aprendi, cresci, chorei, dei incontáveis risadas, conheci lugares, histórias, construí inúmeras memórias afetivas, a vocês todo meu carinho e admiração (não citarei nomes para que não me esqueça de nenhum, mas todos sabem).

Especialmente, agradeço ao meu namorado Hewerton Oliveira, quem tive a alegria de conhecer em um evento da universidade. Você, meu amor, foi suporte e escuta em diversos momentos difíceis, obrigada por dividir comigo as angústias da vida acadêmica e por sempre me acolher e procurar entender nos momentos que mais precisei, seu afeto e companheirismo foram importantíssimos nesse processo difícil, que é a graduação. Admiro sua determinação e esforços para se tornar um grande profissional, tenho orgulho do professor e historiador que você está se tornando.

Aos professores do curso de Pedagogia, do Centro de Formação de Professores, a vocês todo meu respeito e gratidão, cada um que tive a oportunidade de ter como professor/a foram responsáveis pela minha formação profissional e humana, suas palavras e conhecimentos compartilhados me construíram como pessoa e com futura profissional da educação.

Aos professores integrantes da banca, Emanuela Soares e Rômulo Feitosa, expresse minha genuína gratidão por terem me acolhido e ajudado (mesmo sem perceberem) em diversos momentos, seu olhar sensível e empatia para comigo foram de grande valor em minha trajetória acadêmica. Os levarei como exemplo e inspiração da professora que quero me tornar, se não houver afeto e amorosidade em minha prática pedagógica, ela não terá sentido.

Meus agradecimentos também às professoras voluntárias que se dispuseram a participar dessa pesquisa, suas respostas contribuíram grandemente neste trabalho.

Sou muito grata a minha orientadora, professora Aparecida Carneiro Pires, por ter aceitado me orientar neste trabalho, por toda compreensão e preocupação com minha saúde mental durante todo o processo de construção, por ter entendido minhas dificuldades e tentado sempre me ajudar a superá-las. Minha gratidão por sua empatia e escuta sensível.

Por último, agradeço a mim mesma, por ter conseguido superar os desafios que ocorreram durante toda a graduação, apesar de todas as dificuldades que encontrei pelo caminho, minha resiliência e a bondade de Deus para comigo não me deixaram desistir, por isso, sou grata.

RESUMO

Considerando a importância da afetividade no desenvolvimento integral, este estudo teve como objetivo geral compreender as contribuições da afetividade no ensino e aprendizado na educação infantil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com professoras da educação infantil do município de São João do Rio do Peixe/PB, abordando questões relacionadas à afetividade no ambiente escolar. Utilizando um questionário estruturado distribuído de forma online, foram coletadas respostas que evidenciaram a relevância da afetividade no processo educacional, destacando a pertinência de um ambiente acolhedor, do papel do professor como mediador do conhecimento e da valorização dos sentimentos dos educandos. Os resultados mostram uma convergência significativa entre as participantes em relação à compreensão da afetividade no desenvolvimento e aprendizado das crianças. A concordância sobre a necessidade de atenção, carinho e afeto na infância reforçou a relevância prática das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon no ambiente educacional atual. Dessa forma, concluiu-se que a afetividade desempenha um papel crucial no ensino e aprendizado na educação infantil, o que influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Palavras-chave: Afetividade, Educação Infantil, Ensino, Aprendizagem, Desenvolvimento Integral, Professoras.

ABSTRACT

Considering the importance of affection in teaching and learning in early childhood education, this study aimed to understand the influence of affection in teaching and learning in early childhood education. To this end, a research was conducted with preschool teachers from São João do Rio do Peixe, addressing issues related to affection in the school environment. Using a structured questionnaire distributed online, responses were collected that highlighted the relevance of affection in the educational process, emphasizing the importance of a welcoming environment, the role of the teacher as a mediator of knowledge, and the appreciation of students' feelings. The results showed a significant convergence among the participants regarding the importance of affection in the development and learning of children. The agreement on the need for attention, care, and affection in childhood reinforced the practical relevance of the theories of Piaget, Vygotsky, and Wallon in the current educational environment. Thus, it is concluded that affection plays a crucial role in teaching and learning in early childhood education, directly influencing the cognitive and emotional development of children.

Keywords: Affection, Early Childhood Education, Teaching, Learning, Child Development, Teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. FUNDAMENTOS DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	12
2.1 O IMPACTO DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	15
2.2 A INTELIGÊNCIA AFETIVA: POTENCIALIZANDO O ENSINO- APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE	18
3. A AFETIVIDADE NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
4. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS	29
5. CONSIDERAÇÕES.....	36
REFERÊNCIAS.....	38

1. INTRODUÇÃO

O estudo sobre as contribuições da afetividade no desenvolvimento integral da criança é de suma importância, especialmente no contexto da Educação Infantil. As relações afetivas estabelecidas nessa fase têm um impacto significativo no desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor da criança (Oliveira, 2023).

A afetividade influencia diretamente a forma como a criança percebe o mundo ao seu redor e como ela se relaciona com as outras pessoas. Um ambiente afetivo e acolhedor promove o sentimento de segurança e confiança, permitindo que a criança explore o ambiente de forma mais livre e desenvolva sua autonomia de maneira saudável (Rodrigues, 2023).

Além disso, a afetividade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento emocional da criança, ajudando-a a compreender e regular suas próprias emoções. Crianças que crescem em um ambiente afetivo são mais capazes de expressar seus sentimentos de maneira adequada e desenvolver empatia em relação aos outros (Neto *et al.*, 2023).

Pioneiros como Vygotsky (1994) e Piaget (2003) reconheceram a relevância da afetividade no desenvolvimento humano. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais. Para esse autor, a afetividade é um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo porque ela media as relações sociais e facilita a internalização do conhecimento e das habilidades culturais, enquanto Wallon integrou a afetividade em sua teoria do desenvolvimento, destacando que as emoções desempenham um papel central no desenvolvimento infantil. Wallon entendia a afetividade como um motor do desenvolvimento, influenciando tanto o comportamento quanto as interações sociais (Vygotsky, 1994; Piaget, 2003).

Todavia, foi Henri Wallon quem, com meticulosidade científica, avançou consideravelmente nos estudos sobre a temática. Segundo Wallon (1975), o cerne do desenvolvimento infantil não é apenas a inteligência, mas a vida psíquica, englobando fases motoras, afetivas e cognitivas que, em conjunto, harmonizam de maneira integral.

Giancaterino (2007) argumenta que o processo educacional não é uma entidade isolada; a aprendizagem floresce através da interação e da construção de vínculos entre educadores e educandos. Em uma perspectiva pedagógica, ao considerarmos a formação do indivíduo, os fatores históricos e as experiências vividas tornam-se fundamentais. É inerente que a afetividade exerça uma influência profunda no desenvolvimento intelectual da criança. Quando esta é nutrida com afeto, há um desenvolvimento holístico, transcendendo os processos meramente biológicos e abraçando dimensões psíquicas e emocionais. A pedagogia necessita

reconhecer a importância das emoções no contexto cognitivo e sua inter-relação com a racionalidade. Notavelmente, como observado por Bezerra (2006), muitas escolas limitam a criança a um papel passivo, inibindo sua capacidade de questionamento e desenvolvimento crítico.

No contexto escolar, por exemplo, a afetividade é fundamental para o processo de aprendizagem. Professores que estabelecem vínculos afetivos positivos com seus alunos criam um ambiente propício para a exploração, a descoberta e o desenvolvimento do pensamento crítico. A partir dessa contextualização surge o problema desta pesquisa: Como são compreendidas as relações afetivas desenvolvidas na primeira infância e suas contribuições na formação humana e aprendizagem das crianças?

O interesse por essa temática surgiu a partir de experiências afetivas pessoais em algumas disciplinas do curso de graduação em Pedagogia na UFCG. Durante o curso, passei por situações pessoais muito delicadas, e alguns docentes conseguiram me tocar de maneira sublime através do afeto. Esse acolhimento emocional na relação professor-aluno despertou em mim um interesse ainda mais específico pela importância da afetividade no contexto educacional, tendo em vista os efeitos positivos que pude sentir, como motivação e o sentimento de pertença e de não desistir do curso de graduação.

Além disso, enquanto professora em formação, busquei compreender o que outras professoras da educação infantil pensam sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem das crianças, tendo em vista que essa etapa do ensino é a base para as posteriores e que poderá afetar significativamente as relações das crianças com seu emocional, diante do elo afetivo na relação escolar. Como futura professora, pretendo ter essa atenção afetiva com meus alunos, reconhecendo a importância de criar um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro para o desenvolvimento e aprendizado deles.

Apesar de entender que a afetividade se apresenta como um elemento central na arquitetura do processo ensino-aprendizagem, este não é um constructo isolado, mas uma tapeçaria interconectada de professores, alunos, famílias e comunidade (Bezerra, 2006). Desta forma, este estudo tem como objetivo geral compreender as contribuições da afetividade no ensino e aprendizagem na educação infantil. Enquanto os objetivos específicos incluem: mapear os marcos regulatórios contemporâneos da Educação Infantil, discutir sobre as teorias que conectam afetividade e desenvolvimento infantil e avaliar o papel da afetividade a partir do olhar das professoras da educação infantil.

De acordo com Gil (2002), as pesquisas seguem paradigmas específicos e não são apenas produtos de um pesquisador isolado. Esses paradigmas estão ligados à retórica

científica e influenciam como questões são formuladas e resolvidas. A pesquisa acontece dentro de um diálogo contínuo com as contribuições do campo e é moldada pela linguagem desses paradigmas. Em contextos com múltiplos paradigmas, a interação entre diferentes abordagens orienta as questões e soluções da pesquisa.

Nossa investigação se insere na pesquisa qualitativa, que é valorizada por sua adaptabilidade, permitindo ajustes constantes em resposta a novas questões que surgem. Marconi e Lakatos (2003) definem a Epistemologia Qualitativa como uma abordagem dinâmica, onde as hipóteses são constantemente reformuladas, evoluindo junto com o modelo teórico que orienta os diferentes estágios da coleta de dados. Essa abordagem aceita as diversas e, às vezes, contraditórias perspectivas dos participantes do estudo.

Optamos pela pesquisa qualitativa devido à sua natureza construtivista e interpretativa. Seus princípios metodológicos reflexivos nos permitem lidar com realidades complexas, interligando aspectos práticos e teóricos do nosso estudo. Nesse contexto, o diálogo é essencial, moldando o processo investigativo (Marconi e Lakatos, 2003).

No decorrer desta monografia, recorreremos à pesquisa bibliográfica, uma estratégia que nos habilita a sondar uma gama diversificada de estudos, enriquecendo assim nossa base de conhecimento além de realizar questionário com professoras da educação infantil em escolas de São João do Rio do Peixe.

Tendo em vista que o primeiro capítulo refere-se a presente introdução, no segundo capítulo, "Fundamentos da Afetividade no Desenvolvimento Infantil", exploraremos o impacto da afetividade no ambiente escolar. Discute-se como um ambiente acolhedor e relações afetivas positivas podem influenciar significativamente o desenvolvimento das crianças. Além disso, analisaremos a inteligência afetiva e como ela pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em seguida, no terceiro capítulo, "Legislação da Educação Infantil", realiza-se uma análise dos marcos regulatórios contemporâneos da Educação Infantil. Contextualizaremos a influência da afetividade dentro desse quadro normativo, destacando como as políticas educacionais atuais reconhecem e incorporam a importância da afetividade no processo de aprendizado das crianças.

No quarto capítulo, tem-se as escolhas metodológicas que possibilitaram o desenvolvimento dessa pesquisa dentro do rigor científico. Nele, estão apresentados a natureza da pesquisa, a amostra coletada, o instrumento de coleta de dados e como esses resultados foram analisados. Já o quinto capítulo, intitulado "Análises" apresenta os resultados da pesquisa realizada com professoras da educação infantil do município de São João do Rio

do Peixe. Analisa-se as percepções dessas profissionais sobre a influência da afetividade no ensino e aprendizado na educação infantil, destacando convergências e aspectos relevantes identificados durante o estudo.

Por fim tem-se as considerações feitas a partir dos entendimentos gerados e elaborados na presente monografia. Tecendo-se comentários pessoais e em fórmula de súpula dos achados teóricos, sobre a importância desse estudo e como o mesmo respondeu ao problema de pesquisa.

2. FUNDAMENTOS DA AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para atingir os objetivos deste estudo, faz-se necessário iniciar compreendendo o conceito de afetividade e seu papel no desenvolvimento humano, principalmente no desenvolvimento infantil.

Entende-se que o afeto, intrínseco à natureza humana, caracteriza-se por manifestações físicas ligadas a emoções, sentimentos e paixões, traduzindo-se em sensações de prazer ou desprazer, agrado ou desagrado. A reação infantil a determinadas situações evidencia estas características afetivas (Codo; Gazzotti, 1999).

A afetividade é central na construção individual e na aquisição de conhecimento. Wallon (2010) argumenta que a saúde psicoemocional da criança, refletida em suas relações interpessoais, depende da constante expressão afetiva. Uma abordagem pedagógica fundamentada em Wallon entende o desenvolvimento cognitivo como intrinsecamente ligado à dimensão afetiva, em um interjogo dialético de cognição, afetividade e socialização (Bezerra, 2006). Entende-se, a partir desse autor, que a afetividade é um processo holístico que engloba o indivíduo em sua plenitude, fundamentada nas interações sociais e autoafirmação.

Vygotsky (1994) destaca que a afetividade pode surgir da interação entre professores e alunos durante o processo educativo. Essa interação afetiva cria um ambiente favorável para a aprendizagem, aumentando sua eficácia, uma vez que o autor pondera que as emoções são essenciais porque elas mediam as relações sociais e facilitam a internalização do conhecimento e das habilidades culturais. Portanto, a afetividade ajuda a motivar e sustentar o aprendizado, promovendo um ambiente em que as crianças se sentem seguras e apoiadas para explorar e aprender.

Wallon (2010) destacou a profundidade e abrangência da afetividade, ressaltando como nossos vínculos são intrinsecamente carregados de emoções, estabelecidos desde nossa concepção. Segundo o autor supracitado, a afetividade, sendo uma das dimensões humanas mais primitivas, evoluiu do âmbito orgânico para o afetivo, culminando na racionalidade. A inter-relação entre afetividade e inteligência é dinâmica, com uma alternância de domínio entre elas. Dantas (1990) complementa que, em determinadas fases, a afetividade pode recuar para permitir um foco maior na atividade cognitiva, especialmente quando o desenvolvimento sensório-motor se intensifica.

Wallon (1989) concebeu a afetividade como intrinsecamente vinculada aos estados emocionais de bem-estar e desconforto do ser humano. Ele sugere uma bipartição no

desenvolvimento afetivo: inicialmente fundamentada em sensibilidades mais orgânicas e, posteriormente, em nuances sociais. Ao ultrapassar meras sensibilidades intrínsecas e envolver-se com o reconhecimento do outro, a afetividade ascende a um plano mais sofisticado, permeado por questões da sociedade. Tal afetividade, então, transita para uma esfera moral, derivada das interações individuais e coletivas (Wallon, 1989).

A primazia da dimensão afetiva, para Wallon, é evidente tanto na formação do indivíduo quanto no processo de aquisição de conhecimento. Ele ressalta que, para um desenvolvimento biológico saudável, é crucial que a criança estabeleça laços afetivos robustos, particularmente com figuras maternas (Bezerra, 2006).

Partindo dessa noção de desenvolvimento, o desenvolvimento infantil é crucial no estabelecimento das bases para a construção da identidade e a socialização do indivíduo. Durante este período, a criança começa a interagir com seu ambiente, formando conexões com sua família, colegas e contexto cultural. Tal desenvolvimento pode ser positivamente ou negativamente influenciado pelos fatores externos com os quais se depara (Santos, 2019).

A afetividade, marcada pelas primeiras manifestações emocionais, desempenha um papel essencial nas interações da criança. Galvão (2014) destaca que, nos primeiros anos, os estados afetivos da criança são predominantemente vivenciados como sensações corporais e expressos através das emoções. A complexidade dessas emoções aumenta com a aquisição da linguagem.

Ressaltando a importância da afetividade durante a infância, Wallon (1989) aponta que a criança manifesta psicologicamente sua afetividade desde os seus primeiros momentos de vida, especialmente quando exposta a gestos de carinho e cuidado. Estas manifestações são observadas em seus gestos e expressões vocais, refletindo um senso de prazer derivado da aceitação e conforto em seu ambiente.

Wallon (1968) reforça a relevância das emoções e da afetividade no desenvolvimento infantil, salientando sua influência persistente ao longo da vida da criança. Ele nota que cada fase de desenvolvimento traz suas particularidades e aprendizados, com a puberdade sendo especialmente notável devido às transformações físicas e emocionais. O autor enfatiza ainda que o desenvolvimento afetivo inicial pode impactar profundamente o comportamento futuro. A interação da criança com seu ambiente ocorre primordialmente em um contexto afetivo, onde as emoções desempenham um papel central, moldando a forma como o indivíduo percebe e responde ao mundo ao seu redor.

No prisma de Piaget (1962), ao longo da vida, o ser humano tece relações cognitivas e afetivas que, por sua vez, instigam reações e sentimentos variados. O autor ressaltou a

cardinalidade do afeto na operacionalização da inteligência, enfatizando sua indispensabilidade para gerar interesse e motivação. No entanto, ele salientou que, embora essencial, a afetividade por si só não garantia a cognição.

Wallon (1942) elucidou as transições nos estágios do desenvolvimento infantil, destacando que cada fase é superada através de uma "ruptura" ou "crise". Este momento de transição é vital, pois reflete a acumulação de experiências e a aquisição de novos recursos, que são fundamentais para o processo de individuação e autonomia da criança.

Wallon (2010) delinea sua teoria centrada em três pilares essenciais: afetivo, cognitivo e motor. Ele destaca como essas dimensões influenciam e moldam o processo de ensino-aprendizagem. Em palavras de Dantas (1990, p. 3), “Wallon traça uma sinergia entre razão e emoção, estabelecendo uma vida pautada na reflexão e conduta”.

A interação entre emoção e personalidade é crucial para o avanço psicomotor das crianças, segundo Wallon (2010). A afetividade, enquanto conjunto funcional, engloba três componentes: orgânicos, sociais e fisiológicos, conjugados com representação e autocontrole. As emoções, perceptíveis por meio das atitudes e expressões corporais, delineiam padrões como alegria, tristeza, raiva, entre outros. Elas catalisam o crescimento cognitivo e promovem transformações que conduzem à sua atenuação.

Por outro lado, o sentimento representa a faceta representacional da afetividade, sem a direção imediata da emoção. Ele visa impor controles que atenuem a intensidade emocional. Os adultos, com sua maturidade, articulam sentimentos através da observação, expressões oportunas e discernimento de seus contextos. A paixão, por sua vez, manifesta a ascensão do autocontrole, exigindo domínio para gerenciar situações específicas, moldando comportamentos conforme demandas afetivas (Dantas, 1990).

Para Wallon (2010), a afetividade emerge como um componente vital para a evolução infantil, facilitando a inculcação de valores e fomentando relações interpessoais. Assim, no contexto educacional, a compreensão e aplicação desses conceitos são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo não apenas para a aquisição de conhecimento, mas também para a formação de indivíduos autônomos, sensíveis e conscientes de suas emoções e das emoções alheias. A concepção da afetividade do ambiente educacional será expressa na seção seguinte.

2.1 O IMPACTO DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A afetividade, uma característica fundamental do ser humano, ainda é objeto de muitas incertezas. Apesar de sua complexidade, a discussão em torno deste tema é vital, especialmente para otimizar o processo de ensino-aprendizagem (Azevedo, 2018).

Definida inicialmente como a manifestação do afeto, a afetividade refere-se à expressão espontânea de amizade e ternura que alguém mostra a outro. Esta manifestação pode ocorrer em diversos contextos, notadamente na educação, incluindo o Ensino Infantil. Dependendo de sua intensidade, a afetividade pode potencializar emoções e sentimentos, elementos cruciais na interação humana. No âmbito educacional, diversos teóricos, como Vygotsky e Wallon, têm abordado a afetividade com profundidade (Bernardo, 2019).

Para Vygotsky (1994), a afetividade emerge da interação entre docentes e discentes durante o processo educativo. Esta interação afetiva proporciona um ambiente propício para a aprendizagem, elevando sua eficácia. Já Wallon vê a afetividade como a capacidade do indivíduo de ser afetado, tanto positiva quanto negativamente, por interações. Nessa ótica, a afetividade é vista como uma habilidade cognitiva que favorece a construção do conhecimento (Chalita, 2004; Colagrossi; Vassimon, 2017).

O foco central desses teóricos é discernir o grau em que a afetividade, quando utilizada como ferramenta pedagógica, pode enriquecer e acelerar o processo de ensino-aprendizagem. A intenção é explorar a educação das emoções ou, ao menos, compreender seu impacto no processo educativo. Assim, delineiam como a afetividade se manifesta e como seus benefícios podem ser maximizados na prática pedagógica (Cortez, 2015). Com isso, as interações educativas tornam-se mais produtivas, permitindo uma expressão plena das capacidades humanas.

De acordo com Carlos Cortez (2015), a convivência em grupos sociais é fundamental para a realização humana, nesse sentido, a escola é um exemplo primordial desse contexto. A escola é um conjunto social onde indivíduos interagem através da relação ensino-aprendizagem. Estas relações podem variar, abrangendo a troca institucionalizada de competências, habilidades e conhecimentos socialmente valorizados (Goldani; Togatlian, 2010; Gondim; Morais; Brantes, 2014). Além disso, a dimensão socioafetiva também se faz presente, evidenciando-se na afetividade entre docentes e discentes.

A escola emerge como o principal espaço social na vida de uma pessoa após a família no período da infância. É o palco onde o indivíduo é introduzido aos valores e princípios sociais através do currículo (Libâneo, 2018; Morais, 2016). Aqui, são absorvidas lições

cruciais para o convívio social, incluindo fundamentos de moral e ética, sendo estes reforçados pelas interações em sala de aula.

A família inicia a preparação para a vida em sociedade. Na escola, a consolidação de uma base comportamental é vital para uma coexistência harmoniosa. Estes comportamentos devem se ancorar em valores e princípios que promovam o respeito mútuo. Apesar de universais, a introdução de tais valores em uma didática pode fortalecer a capacidade do indivíduo de gerenciar suas emoções, guiando suas ações de forma mais eficaz (Munhoz, 2015).

Idealmente, a escola deveria cultivar valores como justiça, paz, harmonia, integridade, concórdia e empatia. Contudo, a coexistência de tais valores em um ambiente pode ser desafiadora, impactando a formação de muitos (Nóvoa, 2017).

Dentro de um ambiente educacional propício, é essencial desenvolver habilidades como: 1) Autoconhecimento emocional; 2) Regulação emocional; 3) Uso produtivo das emoções; 4) Empatia; e 5) Relações assertivas. Essas competências podem ser disseminadas através da partilha de experiências e modelos replicáveis, fortalecendo a dinâmica professor-aluno (Osteto, 2018).

A integração da afetividade no ambiente escolar, especialmente no ensino fundamental e na Educação Infantil, é um aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Rogers (2018) e Saviani (2018), é essencial promover o desenvolvimento emocional das crianças desde cedo, pois isso contribui não apenas para o seu bem-estar emocional, mas também para o seu desempenho acadêmico e social.

A atividade educacional enfrenta contínuos desafios, dentre eles, a incorporação de metodologias pedagógicas inovadoras. A arte de ensinar requer uma atenção focalizada na autêntica transmissão de habilidades, buscando sempre facilitar o processo de aprendizado do aluno. O êxito nesse processo demanda rigor e qualidade (Tarcisio, 2016; Tardif, 2017). Com isso, pode-se inferir que uma educação verdadeiramente transformadora não pode negligenciar a afetividade. É por meio dela, e não pelo autoritarismo, que se forma cidadãos íntegros e conscientes. O vínculo afetivo entre educador e aluno, conforme Bonfim (2011) é comparável a uma semente em solo fértil, com potencial para florescer rapidamente e gerar resultados significativos.

Ostetto (2000) destaca a necessidade de reconhecer e valorizar cada interação com a criança, enfatizando a importância pedagógica até mesmo nas atividades cotidianas mais simples, uma vez que todas contribuem para o desenvolvimento global do indivíduo.

As interações afetivas assumem um papel central na educação infantil, considerando que muitas crianças passam um período significativo em ambientes educacionais em comparação com o tempo com suas famílias. Hoffmann (2011) elucida que o respeito à criança envolve não limitar suas oportunidades de exploração, permitindo-lhe vivenciar experiências enriquecedoras e desafiadoras, em um ambiente que valorize a livre expressão e compreensão de suas ações.

A dimensão afetiva tem sido reconhecida como um componente essencial no processo de aprendizagem, especialmente nas fases iniciais de alfabetização. Ao considerar o potencial inato do aluno nos primeiros anos de vida, a integração de emoções, sentimentos e atividades lúdicas torna-se fundamental. Contudo, para efetivamente integrar essa abordagem afetiva, é indispensável que os educadores estejam cientes do poder transformador de gestos afetuosos e que as instituições forneçam as condições adequadas para tal (Vigotsky, 2008).

O mundo infantil é intrinsecamente lúdico e afetivo. Brincadeiras e atividades afetivas são cruciais para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança. Em cada interação com o mundo, a criança, ao expressar sentimentos e emoções, refina sua percepção e consciência. Reconhecendo essa dinâmica, diversos teóricos pedagógicos têm elaborado estratégias para otimizar a experiência educacional (Colagrossi; Vassimon, 2017).

Contudo, é vital compreender que a integração do afeto no ensino exige mais do que apenas intenção; demanda preparação e comprometimento do educador. As abordagens pedagógicas que priorizam o afeto demonstram potencial significativo, especialmente nas etapas iniciais da jornada educacional (Colagrossi; Vassimon, 2017).

As concepções de Vygotsky e Wallon reforçam a relevância da abordagem lúdico-afetiva como caminho pedagógico mais eficaz, pois capturam a curiosidade do aluno, amplificados por uma atmosfera afetiva que fomente interações significativas em sala de aula (Vigotsky, 2008; Wallon, 2010).

Em adição, é imperativo reconhecer que abordagens lúdico-afetivas potencializam o intelecto. Tais abordagens apresentam desafios criativos que incentivam os alunos a expandir suas capacidades, sem negar sua emotividade. Em uma era caracterizada por uma avalanche de estímulos multimídia, o educador se depara com a necessidade e a oportunidade de adaptar-se, fornecendo instruções dinâmicas (Gondim; Moraes; Brantes, 2014).

Goldani e Tagotlian (2010) salientam que a inteligência pedagógica na sala de aula, fundamentada na afetividade, catalisa o entendimento dos princípios matemáticos fundamentais. Jogos educativos, por sua vez, são ferramentas que, quando incorporados adequadamente no planejamento didático, têm o poder de elucidar conceitos. Estes jogos, no

entanto, devem transcender o recreativo, atuando como agentes facilitadores na superação de obstáculos cognitivos.

No contexto educacional, reconhecer a relevância da afetividade é crucial para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Aqueles que se encontram subjugados por suas emoções, principalmente por sentimentos incompatíveis com o desenvolvimento cognitivo, frequentemente resistem a aceitar suas limitações. Esta falta de autocompreensão e tolerância pode comprometer o processo pedagógico. É imperativo que os educadores compreendam o papel vital da afetividade na superação destas barreiras. Embora seja uma tarefa desafiadora, é totalmente alcançável, desde que a afetividade seja integrada apropriadamente ao processo educativo (Nóvoa, 2017; Osteto, 2018).

Assim, as instituições educacionais e docentes devem evoluir em consonância com esse novo paradigma. Isso requer inovações pedagógicas que neutralizem resistências e rejeições a certos conteúdos. Professores excepcionais não apenas dominam sua metodologia, mas também possuem a sensibilidade necessária para entregar o conteúdo de forma envolvente. Em suma, uma abordagem didático-pedagógica centrada na afetividade ressalta que o ensino transcende a mera transmissão de informações (Perrenoud, 2018). A seguir será visto como a inteligência afetiva se relaciona com os processos de aprendizagem da criança.

2.2 A INTELIGÊNCIA AFETIVA: POTENCIALIZANDO O ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA CRIATIVIDADE

A criatividade pode ser concebida enquanto uma habilidade intrapessoal, ela age como catalisadora na invenção de soluções holísticas para dilemas, impulsionando inovações e atendendo às demandas humanas. Essa faceta de inovação é potencializada pela consciência de que soluções podem ser moldadas para enfrentar desafios, sejam eles rotineiros ou inéditos (Munhoz, 2015). Intrinsecamente, o afeto pode amplificar essa capacidade criativa.

A essência do indivíduo criativo reside em sua habilidade de discernir, compreender e agir assertivamente, mesmo em face de obstáculos intrincados. No contexto educacional, o desafio se manifesta em utilizar a afetividade como uma ferramenta pedagógica, visando a uma melhor compreensão do ambiente de sala de aula e à formulação de estratégias eficazes (Morais, 2016). O educador inovador explora novos caminhos para velhas questões, reconhecendo o papel da afetividade na dinâmica de aprendizado.

Assim, o professor dotado de criatividade afetiva, frente a desafios didático-pedagógicos, emprega sua inventividade para criar soluções eficientes e ágeis, alinhadas às

necessidades e aspirações dos alunos. Isso requer a identificação de abordagens relevantes para um aprendizado genuíno, a despeito dos inerentes desafios (Libâneo, 2018).

Equipado com criatividade, o educador adapta-se às necessidades pedagógicas, persistindo em face de desafios, pois reconhece sua capacidade e busca alternativas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem (Goldani; Togatlian, 2010). Aqueles que exibem criatividade em sala de aula, habilmente, superam desafios e estendem seus limites. Eles compreendem tanto suas potencialidades quanto limitações, fortalecendo as primeiras enquanto mitigam as últimas, evidenciando uma genuína paixão pelo ensino (Chalita, 2004; Cortez, 2015).

A percepção aguçada da afetividade no contexto ensino-aprendizagem é catalisadora na formulação de soluções para potenciais entraves didático-pedagógicos (Azevedo, 2018). Na ausência de afeto, a motivação docente para desenvolver abordagens pedagógicas eficazes pode ser comprometida.

A inteligência intrapessoal desempenha um papel vital na manifestação da afetividade nas atividades de ensino-aprendizagem. Na prática, aqueles dotados de inteligência afetiva mobilizam percepção e criatividade para operacionalizar as ferramentas educacionais disponíveis (Amorim; Andrade, 2020).

A partir da ótica da afetividade educacional, a inteligência transcende o mero acúmulo passivo de informações, assemelhando-se menos a coleções de joias cognitivas e mais à aplicação prática do aprendizado (Bernardo, 2019). Em outras palavras, acumular conhecimento sem aplicá-lo não leva a conquistas substanciais.

Colagrossi e Vassimon (2017) compreendem que o docente impulsionado pela afetividade, entende que o verdadeiro conhecimento está atrelado à ação. Em sua visão, meras palavras não resultam em impacto significativo; a real inteligência é demonstrada ao aplicar, eficazmente, o aprendizado em situações cotidianas, otimizando os resultados. Tal postura é amplificada pela qualidade do afeto manifestado em sala de aula.

Um educador dotado de inteligência afetiva discerne o que é necessário para alcançar objetivos pedagógicos (Goldani; Togatlian, 2010). Além disso, é hábil em conceber alternativas para superar obstáculos educacionais.

Sob a lente da afetividade, a inteligência é a capacidade de catalisar mudanças no contexto educacional, permitindo a realização plena das atividades de ensino-aprendizagem. Assim, o docente afetivo e intelectualmente equipado age proativamente, sem acomodação, facilitando a concretização de objetivos pedagógicos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem ((Munhoz, 2015).

Quando bem mobilizada, a inteligência afetiva potencializa a absorção do aprendizado, refletindo em melhor desempenho dos alunos e na assimilação de habilidades essenciais para sua jornada futura (Munhoz, 2015).

Dessa forma, a afetividade, quando adequadamente articulada, confere novas profundidades ao processo comunicacional. Uma comunicação eficaz requer sensibilidade afetiva para discernir e entender as motivações alheias, considerando as nuances contextuais e propondo soluções para os desafios das interações, como os observados no cenário educacional (Roberta; Varela, 2017).

O afeto na interação entre docente e discente potencializa a capacidade de ouvir atentamente, reconhecendo e respeitando diferenças individuais no contexto educacional. A comunicação eficaz em sala de aula, entretanto, requer uma combinação de inteligência e sensibilidade para superar os obstáculos que possam comprometer a didática (Rogers, 2018).

Um docente que não consegue estabelecer uma comunicação afetiva em sala compromete a qualidade da educação. Em essência, uma comunicação autêntica e sensível é fundamental para alcançar objetivos educacionais significativos, possibilitando metas alinhadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. O exercício da comunicação afetiva, intrínseco à natureza humana, é crucial para desencadear o potencial pleno em atividades diárias. Transmitir conhecimento com empatia e afeto em ambiente acadêmico é vital para a aquisição de habilidades essenciais (Saviani, 2018).

Ainda nessa discussão, a próxima seção tratará de como a afetividade é abordada na legislação que compreende a educação infantil.

3. A AFETIVIDADE NA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No período pós-1950, o papel ativo de crianças até 5 anos na educação institucional começou a ser enfatizado, com atividades educativas frequentemente guiadas por adultos, em sua maioria mulheres. A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil, anteriormente reservada a filhos de mães trabalhadoras, tornou-se um direito universal. Esse marco constitucional solidificou a presença da Educação Infantil no sistema educacional público (Silva; Soares, 2017).

Nos anos 1970 ocorreram intensos movimentos sociais pela estruturação legal da educação, direcionados à implementação de políticas inovadoras e à redemocratização nacional. A década seguinte trouxe reformas substanciais no campo educacional, consolidadas nos direitos à creche e pré-escola conforme disposto na Constituição (Carvalho; Guizzo, 2018).

Durante os anos 1970, as políticas para a educação de crianças de zero a seis anos advogavam por uma educação compensatória (Carvalho; Guizzo, 2018). Esta visava superar carências culturais e deficiências linguísticas de crianças de classes populares. Influenciadas por diretrizes internacionais e programas estrangeiros, as normativas do MEC e pareceres do Conselho Federal de Educação sustentavam que a pré-escola poderia ser a chave para enfrentar desafios associados ao fracasso escolar (Kramer, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 ressalta a essência vital da educação escolar. No artigo 1º, indica que a educação engloba processos formativos derivados da vida familiar, interação social, ambiente laboral, instituições acadêmicas, e também interações em movimentos sociais, entidades civis e expressões culturais (Brasil, 1996, p. 22).

Art. 1º: A educação incorpora processos formativos oriundos de diversas esferas da vida social, incluindo família, interações humanas, trabalho, instituições acadêmicas, movimentos sociais, organizações civis e manifestações culturais (Brasil, 1996, p. 22).

No tocante à Educação Infantil, a LDB 9394/96 delinea, em seus artigos 29 e 30, que:

Art. 29. 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.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, p. 22).

A LDB 9.394 (1996) destaca que o propósito da educação infantil é fomentar um desenvolvimento integral da criança (0 a 5 anos) considerando seus aspectos sociais, mentais e físicos. O entorno familiar e social da criança são vitais para esse desenvolvimento, contribuindo efetivamente para o processo de aprendizado nessa etapa.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) também aborda o cenário da educação infantil. O RCNEI oferece uma matriz de orientações pedagógicas projetadas para fundamentar e expandir o exercício da cidadania infantil. Segundo esse documento, houve uma ênfase no desenvolvimento emocional das crianças pequenas, gerando propostas onde, predominantemente em creches, os educadores assumiriam papéis análogos ao maternal. Havia também uma inclinação para privilegiar uma pedagogia relacional, centrada essencialmente nas relações intensas entre adultos e crianças (Brasil, 1998).

A escola, então, visa também atender ao desenvolvimento emocional das crianças. Desde a fase infantil, é vital abordar as emoções para que as crianças possam reconhecer e compreender seus sentimentos. Porém, é fundamental equilibrar a atenção entre o cuidado emocional e o desenvolvimento intelectual. As crianças, além de requererem cuidado e atenção, precisam fortalecer sua capacidade cognitiva. A interação harmoniosa com educadores e colegas é vital, assim como reconhecer as particularidades de cada criança em seu contexto escolar (Gomes; Soares, 2022).

Por fim, é crucial que o educador infantil esteja capacitado para identificar e priorizar as necessidades das crianças, estabelecendo uma relação de confiança, a qual será a base para um aprendizado realmente significativo.

Conforme o RCNEI (1998), a identidade e autonomia das crianças são forjadas através de interações sociais, essenciais para consolidar laços afetivos e valorizar as diferenças (Brasil, 1998). A interação dinâmica entre professores e alunos é fundamental, pois dela emergem vínculos afetivos, onde a diversidade se torna uma ferramenta de aprendizado mútuo. Um ambiente acolhedor é vital para a evolução educacional infantil, e é papel do educador fomentar a aprendizagem e promover a convivência harmoniosa.

No documento RCNEI, reitera a importância das interações. Segundo ela, é nas trocas com colegas e adultos que as crianças moldam sua individualidade e reconhecem a pluralidade de perspectivas existentes. Essas primeiras experiências sociais auxiliam na construção de uma identidade e autonomia singulares (Gomes; Soares, 2022).

A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2009) ressalta a relevância da afetividade e das relações sociais no ensino infantil, apontando a essencialidade do acolhimento para o desenvolvimento completo da criança. Estas diretrizes, abrangendo desde creches até pré-escolas, são pilares para a concepção de programas educacionais de qualidade (Brasil, 1998).

Em concordância com os princípios de individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade, é imperativo que a escola e os profissionais da educação proporcionem um ambiente de acolhimento e respeito às crianças de zero a cinco anos. Estas, independentemente de suas características físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, religiosas, entre outras, demandam cuidado intensivo no espaço escolar. Nesta fase, a curiosidade floresce e deve ser nutrida por atividades pedagógicas lúdicas e orientadas (Brasil, 1998).

Com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), buscou-se fundamentar as práticas pedagógicas. Oliveira (2011) observa que, durante a década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação foi caracterizada por desigualdades, particularmente entre classes socioeconômicas. Em contrapartida, Kramer (2011) destaca que a educação infantil, moldada historicamente e dividida entre creches e pré-escolas, tem o dever conjunto com a família e sociedade de assegurar o desenvolvimento pleno das crianças.

O panorama educacional do país sofreu inúmeras transformações, posicionando a educação como pilar em debates sobre políticas públicas, especialmente focando no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Contudo, apesar dos progressos legislativos, tecnológicos e científicos, persiste uma lacuna entre a legislação e a realidade das instituições de ensino infantil.

Analisar políticas públicas demanda a compreensão de sua formulação e implementação, bem como a relação destas com a realidade educacional. Saviani (1997) argumenta que as políticas direcionadas à infância não devem ser vistas isoladamente, mas em conjunto com outras políticas que impactam a família e a sociedade. Ele enfatiza a distinção entre objetivos ideais, ancorados em consensos, e objetivos reais, influenciados por interesses, por vezes, conflitantes.

A LDB (Brasil, 1998) aborda as políticas públicas voltadas à infância, destacando a interconexão com outras políticas que influenciam a família, visando o bem-estar e dignidade dos indivíduos em seus múltiplos papéis sociais.

A qualidade educacional para toda a infância necessita reconhecer e valorizar a diversidade dos educandos e seus contextos, bem como as circunstâncias sob as quais o saber é cultivado e a formação dos profissionais envolvidos (Candau, 2016). Neste escopo, os direitos da criança são protegidos legalmente, garantindo-lhe reconhecimento integral como ser humano e agente ativo na Educação Infantil, cujas diretrizes serão exploradas a seguir.

Inicialmente, as creches eram estabelecimentos assistenciais onde trabalhadores depositavam seus filhos durante o expediente (Castro, 2015). De fato, a ascendência dessa educação deve muito aos médicos higienistas que, diante da elevada mortalidade infantil, pugnaram por cuidados e espaços apropriados, sempre com ênfase na saúde e no assistencialismo. Neste cenário, as primeiras creches, de caráter filantrópico e influenciadas pelo modelo francês, focavam em amparar crianças de zero a dois anos de famílias economicamente vulneráveis, liberando as mães para o trabalho. Posteriormente, aos dois anos, essas crianças eram transferidas para "asilos" onde permaneciam até os sete anos em regimes de assistência social, contrastando com os jardins de infância destinados à elite, ricos em atividades pedagógicas (Santana, 2011).

Neste contexto, emerge a necessidade de uma abordagem pedagógica mais robusta. Os profissionais da Educação Infantil devem, portanto, estar comprometidos com o desenvolvimento holístico dos alunos, propondo atividades que englobem o lúdico e a pedagogia, como brincadeiras, cantigas e contações de histórias.

Embora a valorização da educação infantil no Brasil se intensificou na década de 1970, movimentos como a crescente inserção feminina no mercado e a urbanização acelerada foram catalisadores dessa mudança. As concepções pioneiras de educação infantil fora do ambiente familiar emergiram no Brasil no final do século XIX, influenciadas por contextos variados, como a luta contra a pobreza e a busca por complementação salarial (De Oliveira, 2020).

O atendimento institucionalizado à infância de zero a seis anos no Brasil surgiu somente no final do século XIX. Anteriormente, nas zonas rurais, crianças abandonadas – frequentemente resultados de exploração sexual – eram cuidadas por famílias de fazendeiros. Nas cidades, crianças abandonadas, por vezes oriundas de famílias de alta estima social, eram acolhidas em instituições como a roda dos expostos (Magalhães, 2017).

No século XIX, consolidaram-se ideias acerca da Educação Infantil, um suporte para mães trabalhadoras que necessitavam confiar seus filhos a cuidados terceirizados (Silva; Soares, 2017). Durante esse estágio inicial, o foco era predominantemente assistencialista. Simultaneamente, no Brasil, crianças desamparadas encontraram refúgio em instituições

providas de cuidados. Conforme Mendes (2015), sob a influência de Froebel, os jardins de infância equilibravam aprendizado cognitivo e orientação moral. Na virada para o século XX, testemunhou-se a emergência de instituições escolares assistencialistas em várias regiões brasileiras. Notavelmente, a Escola Normal Caetano de Campos, voltada para a elite paulistana, foi inaugurada em 1896, duas décadas após estabelecimentos de iniciativa privada.

As creches iniciais, eram moldadas segundo o modelo francês, sob gestão filantrópica, destinadas a atender crianças desprivilegiadas (de 0 a 2 anos) cujas mães estavam empregadas. Após essa fase, elas eram encaminhadas para salas de asilos, espaços de assistência onde damas religiosas e da alta sociedade se prontificavam a cuidar dos jovens até os sete anos de idade (Mendes, 2015).

Foi no século XX que se delineou uma educação estruturada para crianças de zero a seis anos. Médicos higienistas, em aliança com mulheres altruístas, dedicavam-se voluntariamente ao cuidado e educação de crianças carentes, cujas mães estavam empregadas. Kuhlmann Junior (1984) traça um contraste entre os primeiros jardins de infância e as creches nacionais. Ele ressalta que, enquanto o jardim de infância, conceito originado de Froebel, era considerado primordialmente educacional, as creches e escolas maternas, comparáveis às salles d'asile francesas, possuíam caráter assistencialista.

Em 1986, o primeiro jardim de infância público foi estabelecido em São Paulo sob a gestão do governador Bernardino de Campos. Apesar de sua natureza pública, o Jardim da Infância "Caetano Campos" tornou-se um reduto para a elite paulistana, consolidando-se como referência devido à sua clientela exclusiva (Aird, 2015).

Em virtude dos dados apresentados, identifica-se um déficit em políticas públicas robustas voltadas às classes trabalhadoras e uma inequidade na oferta de serviços públicos, privilegiando, muitas vezes, os segmentos mais favorecidos. Conseqüentemente, instituições de Educação Infantil, que originalmente desempenhavam funções educacionais e assistenciais, viram-se pressionadas a se caracterizarem exclusivamente como educacionais. Essa postura, que já vinha do século anterior, ignorava seu caráter pedagógico preexistente, por vezes sendo utilizada para legitimar propostas inovadoras que, contudo, mantinham a essência da concepção educacional assistencialista (Marques *et al.*, 2019)

Este panorama levanta reflexões sobre a dicotomia entre os conceitos de educação e assistência. Muitas instituições nasceram com o propósito de suprir necessidades de crianças em vulnerabilidade, enquanto outras não partilhavam dessa visão. Diversos objetivos coexistiam na Educação Infantil, os quais, coletivamente, impulsionaram seu desenvolvimento no Brasil.

Durante anos, a educação infantil foi subestimada. Entretanto, a partir de 1972, registrou-se um crescimento substancial de matrículas em creches e pré-escolas pelo país. Debates acerca do direcionamento dessas instituições – se manteriam uma postura assistencialista ou se assumiriam um perfil pedagógico – tornaram-se pauta social, mesmo quando muitas já incorporavam uma abordagem educacional as controvérsias em torno da noção de jardim-de-infância. Alguns críticos traçavam paralelos com as salas de asilo francesas, vistas como meros locais de guarda, enquanto defensores enxergavam potencialidades no desenvolvimento infantil, influenciados pelos ideais escolanovistas (Oliveira, 2005).

O progresso pedagógico, sustentado por documentos oficiais, afirmou que a educação infantil extrapolava a mera custódia e se estabelecia como alicerce para o aprendizado subsequente. O avanço tecnológico do século XX alterou a percepção materna acerca da educação. Conforme Oliveira (2011), a contemporaneidade valoriza o direito inalienável à infância, enxergando a criança como "sujeito social" e "autor pedagógico". Esta visão reconhece a criança como protagonista na construção do saber, dotada de cognição e sociabilidade, que percorre caminhos autônomos de desenvolvimento.

Com o advento de novas compreensões acerca da infância, tornou-se imperativo reconfigurar a educação infantil. Essa metamorfose impulsionou pensadores e educadores a refinar suas abordagens pedagógicas. Historicamente, a evolução da educação infantil consolidou-a como uma vertente educacional autônoma. As nuances das instituições dedicadas ao ensino infantil sofreram mutações, refletindo transformações socioculturais.

Conseqüentemente, as conexões afetivas e biológicas estabelecidas nos recintos educativos infantis também evoluíram. Esta evolução evidenciou uma confluência entre os conceitos de educar e cuidar, por vezes ofuscando os limites entre eles, gerando ambiguidades no contexto educacional. Wallon (2010) sublinha que a sociedade exerce influência determinante no desenvolvimento psíquico infantil e, em decorrência de suas experiências e desafios, a criança frequentemente necessita da orientação adulta.

No Brasil, por extensos períodos, prevaleceu a concepção que a formação infantil era prerrogativa familiar, sendo no seio familiar que as crianças assimilavam normas e tradições sociais. Kramer (2006) destaca que o conceito de infância não é estático, tendo sua gênese correlacionada com o surgimento da sociedade capitalista e urbano-industrial, que redefiniu a inserção e função da criança no tecido social.

A emergência do capitalismo recalibrou as percepções sobre a infância. Anteriormente percebidas como miniaturas adultas, incumbidas de tarefas produtivas rurais, as crianças, no

contexto capitalista, foram reconhecidas como entidades sociais singulares, merecedoras de cuidados específicos e educação formal.

Este reconhecimento culminou na Constituição Federal de 1988, que, no artigo 208, inciso IV, assegura a educação infantil como um dever estatal, estabelecendo diretrizes para o atendimento em creches e pré-escolas. Paralelamente, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1942 respalda os direitos educacionais dos infantes (Brasil, 1988).

Reforçando a redefinição do papel da educação infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelece a criança como titular de direitos, responsabilizando família, sociedade e Estado por sua proteção. Subsequentemente, a Educação Infantil foi integrada à Educação Básica, com a provisão de creches sendo oficializada como competência estatal. Este segmento educacional, atendendo infantes de zero a cinco anos, é estruturado em creche e pré-escola, sendo estas instituições orientadas a proporcionar ambientes acolhedores, promovendo aprendizado, socialização e interação.

O ECA, por meio da lei 8.069/90, institucionalizou avanços significativos para a educação infantil. Esse marco legal assegura direitos fundamentais às crianças, consagrando a educação, saúde e proteção integral como pilares, reafirmando a premissa de que o ambiente escolar é vital para o desenvolvimento integral da criança.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Estatuto da criança e do adolescente. (Brasil, ECA, 1990).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), estabelecido em 1998, simboliza um marco evolutivo nas políticas públicas educacionais. Segmentado em três volumes, este compêndio não apenas oferece diretrizes para a transição do assistencialismo em ambientes educativos infantis, mas também fornece insumos valiosos para a formulação de projetos pedagógicos.

Articulando-se com o documento RCNEI, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reitera o imperativo de assegurar um ambiente protetivo às crianças, tanto no seio familiar quanto em contextos escolares e sociais, considerando seu estágio contínuo de desenvolvimento. Em 1990, o ECA, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de

direitos, prescreveu que família, Estado e sociedade são conjuntamente responsáveis por sua salvaguarda (Brasil, 1990).

A visão contemporânea sobre a infância e sua essencialidade é fruto de pesquisas rigorosas, levando ao questionamento do caráter meramente assistencialista das creches. O RCNEI advoga que superar esta visão implica em uma reflexão profunda, que ultrapassa o campo jurídico e adentra nas particularidades da educação infantil, abordando premissas acerca da infância, interações socioeconômicas e os papéis desempenhados por sociedade e Estado frente às gerações emergentes (Brasil, 1990).

Em relação à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) confirma a educação infantil como alicerce da educação básica, destinada ao desenvolvimento integral de crianças até cinco anos. O Estado, assim, tem o mandato de prover educação para crianças de zero a cinco anos. A Constituição, ao instituir o atendimento em creche e pré-escola, estabeleceu um novo paradigma ao qual o sistema educacional deveria se adaptar. Em 1990, o ECA reforçou tal compromisso, estipulando a garantia de atendimento em creche e pré-escola para crianças de até cinco anos (Brasil, ECA, 1990).

De acordo com a LDB 9.394, artigo 4º, inciso IV, a oferta gratuita em creches e pré-escolas é uma incumbência estatal, tendo os municípios como principais executores. Essas entidades educativas, sejam elas privadas ou públicas, integram o sistema educacional. Nesse panorama, Kramer (2006) destaca o protagonismo dos movimentos sociais na consolidação de direitos infantis na Constituição de 1988, incluindo a responsabilidade estatal de proporcionar creches e pré-escolas, sendo essa prerrogativa reafirmada tanto pelo ECA de 1990 quanto pela LDB.

Dada essas considerações, a próxima seção traz os resultados dos questionários aplicados com as docentes da educação infantil acerca do objeto de estudo e será comentado à luz do aporte teórico construído no escopo desse texto.

4. METODOLOGIA

Essa investigação se deu a partir de uma pesquisa qualitativa descritiva por meio de uma “survey”. A pesquisa qualitativa refere-se à abordagem metodológica que se concentra na coleta e análise de dados em pesquisas de cunho social, envolvendo humanos e objetos de estudo mais subjetivos. A pesquisa descritiva, por sua vez, traz a descrição minuciosa das características de uma população ou fenômeno em estudo, sem necessariamente estabelecer relações de causa e efeito. Enquanto o termo "survey" se traduz como um método de coleta de dados que envolve a aplicação de questionários padronizados a uma amostra representativa da população-alvo, permitindo a obtenção de informações confiáveis e quantitativas sobre o tema de pesquisa (Gil, 1999).

O instrumento de coleta de dados empregado foi um questionário estruturado, desenvolvido no *Google Forms*, abordando questões essenciais relacionadas ao objetivo do estudo. Para a coleta de dados, o questionário foi distribuído de forma online, pelo *whatsapp*, *e-mail* e *instagram*, garantindo uma amostra não probabilística por conveniência. A amostra não probabilística por conveniência é um método de seleção de participantes com base na disponibilidade e na acessibilidade. Isso significa que os pesquisadores escolhem os participantes que são mais convenientes ou acessíveis para eles, muitas vezes por razões práticas, de custo ou logísticas (Gil, 1999). Por esse motivo, o meio virtual supracitado para contactação do público a ser estudado foi preferido em virtude da facilidade para o acesso a uma comunicação mais rápida e deixar o link do questionário mais disponível para que o/a candidato pudesse dispor de um tempo para responder.

Durante esse processo, foram adotadas medidas para assegurar o anonimato e a confidencialidade dos participantes, mantendo-se as informações pessoais em sigilo absoluto e utilizando apenas dados agregados para análise. Para essas medidas, não houve a coleta de informações pessoais como nome e e-mail para não divulgar a identidade das profissionais. Essa abordagem garantiu que nenhuma informação individual fosse identificada nos resultados do estudo, promovendo a sinceridade e honestidade nas respostas dos participantes.

A amostra foi composta por três professoras da educação infantil do município de São João do Rio do Peixe, de escolas públicas. A seleção dos participantes foi feita por conveniência, considerando a disponibilidade e acessibilidade dos potenciais respondentes. Foi estabelecido como critérios de inclusão que as participantes fossem professoras ativas no atual ano letivo, que se voluntariassem a participar da pesquisa e que trabalhassem

diretamente na educação. Eximindo professoras que não estivessem atuando diretamente como docentes da educação infantil.

Foram coletadas três as participações ao questionário com êxito e a análise das respostas das participantes sobre a afetividade no contexto educacional, onde a análise desses resultados à luz do referencial teórico construído no desenvolvimento dessa monografia revela convergências significativas, apontando para a importância desse elemento no desenvolvimento e aprendizado das crianças.

5. ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS QUESTIONÁRIOS

A partir das perguntas feitas para as três professoras que aceitaram participar desta pesquisa, montou-se um quadro reunindo os principais eixos temáticos discutidos e partir da orientação das perguntas do questionário e as respostas das participantes. A criação do quadro ajuda a visualizar as respostas das três participantes. Em seguida, essas representações foram analisadas criticamente à luz do referencial teórico construído no escopo desse texto. O quadro de comparação das respostas pode ser visualizado abaixo.

Quadro 1 – Comparação das respostas

Aspecto	P1	P2	P3
Definição de Afetividade	Afetividade ligada a emoções e sentimentos	Forma como afetamos outros, positiva ou negativamente	Relacionada ao pessoal, emoções e relações afetivas
Importância na Infância	Necessidade de atenção, carinho e afeto na infância	Importância no desenvolvimento e ensino de sentimentos	Boa estrutura familiar e estímulo positivo são importantes
Ambiente na Sala de Aula	Favorece a harmonia e relacionamento entre professor e estudantes	Acolhimento, ensino, aprendizado e respeito aos sentimentos	Ambiente acolhedor entre professora e alunos
Papel do Professor	Mediador do conhecimento, considerando dificuldades individuais	Mediador, buscando adequar práticas à realidade	Mediador, formador e aprendiz
Valorização dos Sentimentos	-	Ensinar a lidar com sentimentos e ser compreensivo	Importância da valorização durante o ensino-aprendizagem
Práticas para Favorecer Afetividade	Socialização entre crianças, manifestação de emoções, inclusão no planejamento das aulas	Acolhimento, ensino, aprendizado, respeito aos sentimentos, incentivo à autonomia	Diálogo, cuidado, saber como estão se sentindo, ensino-aprendizado
Incentivo à Autonomia	Não mencionado	Incentivo desde a mais tenra infância	Não mencionado

Fonte: autora (2024)

Destaca-se a concordância entre participante 1 (P1) e participante 2 (P2) quanto à importância da afetividade na infância. Ambas ressaltam a necessidade crucial de proporcionar atenção, carinho e afeto nesse período, enfatizando que isso não apenas favorece a harmonia nas relações entre professores e estudantes, como também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional das crianças. P2 vai além, sugerindo que a afetividade é uma ferramenta para ensinar as crianças a lidarem com seus próprios

sentimentos, evidenciando sua relevância para o crescimento emocional saudável. Essa visão está de acordo com o que Codo e Gazzotti (1999) destacam sobre o afeto ser algo inerente à natureza humana e que é caracterizado por manifestações físicas ligadas a emoções, sentimentos e paixões, traduzindo-se em sensações de prazer ou desprazer, agrado ou desagrado.

A questão do ambiente na sala de aula também é um ponto convergente entre as participante P3 e P2. Ambas destacam a importância de criar um ambiente acolhedor para fortalecer a relação entre professores e alunos. P3 vai além, associando esse ambiente afetivo ao interesse dos alunos nos estudos, realçando a influência positiva que a afetividade pode exercer no engajamento acadêmico.

O papel do professor como mediador é uma ênfase comum em todas as respostas. P1 ressalta a importância de considerar as dificuldades individuais de cada aluno, enquanto P2 destaca a adaptação das práticas educativas à realidade dos educandos. Ambas as perspectivas convergem para a visão do professor como facilitador do conhecimento, sensível às necessidades específicas de cada aluno.

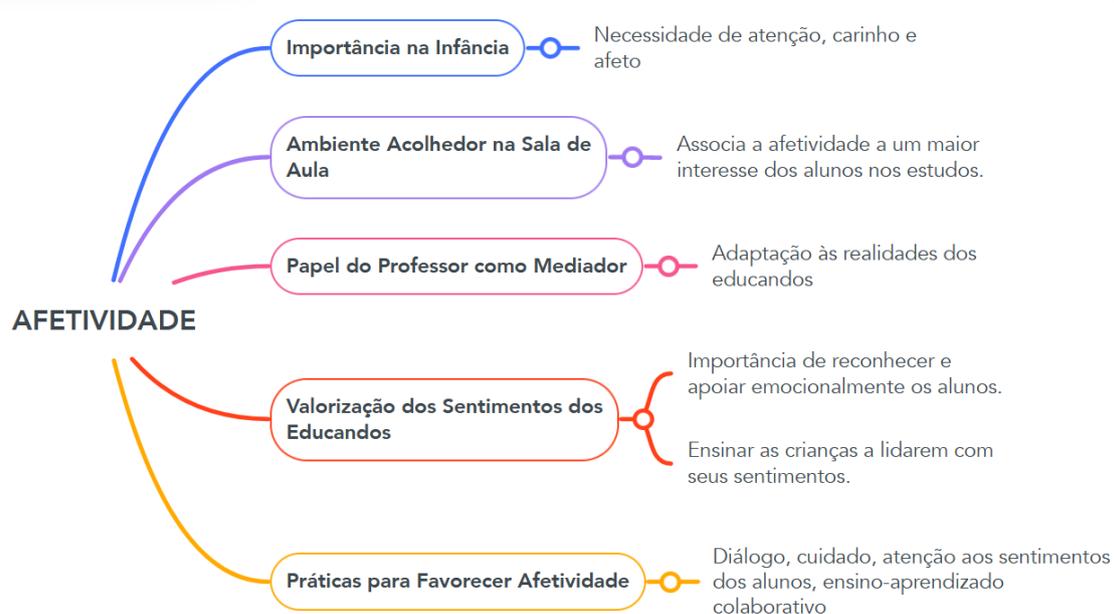
A valorização dos sentimentos dos educandos é outro ponto convergente entre P3 e P2. Ambas reconhecem a importância de reconhecer e apoiar emocionalmente os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. P2, em particular, destaca o papel educacional de ensinar as crianças a lidarem com seus próprios sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades emocionais essenciais.

Sendo assim, pode-se compreender que as respostas convergem na proposta de práticas concretas para favorecer a afetividade no ambiente educacional. O diálogo, o cuidado, a atenção aos sentimentos dos alunos, o ensino e aprendizado colaborativos são citados como elementos essenciais para criar um ambiente propício ao desenvolvimento afetivo e ao aprendizado significativo.

P2 destaca um ponto adicional ao expressar seu gosto por incentivar a autonomia das crianças, sublinhando a crença na formação de sujeitos autônomos desde a mais tenra infância.

Em síntese, as visões das participantes convergem para a conclusão de que a afetividade desempenha um papel crucial no ambiente educacional. Eles compartilham a visão de que um professor atento, um ambiente acolhedor e práticas educacionais sensíveis às emoções são fundamentais para promover o interesse dos alunos, a autonomia e um aprendizado significativo. Essa convergência destaca a relevância universal da afetividade no contexto educacional (figura 1).

Figura 1- mapa mental da análise das respostas



Fonte: autora (2024)

A análise das respostas de P1, P2 e P3 sobre a afetividade no contexto educacional revela convergências que se alinham a princípios fundamentais de teóricos do desenvolvimento, como Piaget, Vygotsky e Wallon.

A teoria de Wallon gira em torno da concepção de que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e intrincado, moldado pela interação constante entre emoções, cognições e relações sociais. Ele identificou várias fases do desenvolvimento infantil, cada uma caracterizada por desafios específicos que impulsionam o crescimento (Lopes, 2021).

Segundo Fonseca (2019), Vygotsky concentrou-se em estudar o desenvolvimento infantil, destacando a importância das relações entre o sujeito e o ambiente. Ele considerou o desenvolvimento como um processo contextualizado e individual, no qual a cultura proporciona sistemas simbólicos para a representação da realidade. Vygotsky viu a linguagem como crucial para a interação cultural e introduziu os conceitos de desenvolvimento real e potencial. Ele enfatizou que a aprendizagem deve seguir o desenvolvimento e que a escola tem um papel vital em estimular o progresso da criança. A fala inicialmente serve para comunicação, mas com o tempo se torna um instrumento para o pensamento, conduzindo ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, onde o conhecimento é transmitido entre sujeitos com diferentes experiências, por meio de interações (Lopes, 2021).

Piaget reconheceu a existência de estágios sequenciais no desenvolvimento cognitivo, nos quais as crianças passam por fases distintas de construção de conhecimento. Sua

perspectiva envolve uma compreensão compartilhada da complexidade desses estágios, reconhecendo que cada fase é crucial para a evolução subsequente. Piaget enfatizou a construção ativa do conhecimento por meio de operações mentais, enfocando o papel ativo das crianças na assimilação de informações. Sua abordagem, centrada na internalização individual das experiências sociais, destaca a importância da autonomia e do processo interno de assimilação das experiências para o desenvolvimento cognitivo infantil (Palangana, 2015).

A concordância entre P1 e P3 quanto à importância da afetividade na infância reflete uma perspectiva consonante com os ensinamentos de Jean Piaget. Para Piaget, o desenvolvimento emocional desempenha um papel crucial nos estágios iniciais da vida, influenciando diretamente a construção do conhecimento e a formação de estruturas cognitivas.

A ênfase dada por P2 e P3 à criação de um ambiente acolhedor na sala de aula está em sintonia com as ideias de Lev Vygotsky. Vygotsky enfatizava que o ambiente social e as interações desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, destacando a importância de um contexto favorável ao aprendizado (Lopes, 2021).

A concepção do papel do professor como mediador do conhecimento, destacada por todas as respostas, ecoa as ideias de Vygotsky. A abordagem sociocultural de Vygotsky destaca o papel central do professor como facilitador das interações e mediador do processo de aprendizagem, o que se reflete nas práticas educativas mencionadas (Lopes, 2021).

A valorização dos sentimentos dos educandos, especialmente ressaltada por P2 e P3, encontra eco na perspectiva de Henri Wallon. Wallon via as emoções como componentes intrínsecos ao desenvolvimento humano, influenciando diretamente o processo de aprendizagem e contribuindo para a formação integral do indivíduo (Lopes, 2021).

As práticas propostas para favorecer a afetividade, como o diálogo, o cuidado e o ensino colaborativo, estão alinhadas com a visão de Vygotsky (2008), que salientava a importância das interações sociais na construção do conhecimento. Essas práticas refletem a ideia de que o ambiente educacional deve ser propício ao desenvolvimento afetivo e ao aprendizado significativo.

A ênfase da P3 no incentivo à autonomia desde a infância pode ser associada à perspectiva de Piaget, que considerava o desenvolvimento da autonomia como parte integrante do desenvolvimento moral e cognitivo da criança.

Em resumo, as convergências nas visões de P1, P2 e P3, sobre a afetividade no contexto educacional refletem uma harmonização com as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. A importância atribuída à afetividade, ao ambiente acolhedor, ao papel do professor

como mediador e à valorização dos sentimentos dos educandos evidencia a relevância dessas perspectivas teóricas no entendimento contemporâneo da educação e do desenvolvimento infantil. Visto isso, a próxima seção trará as considerações finais acerca dos achados e conclusões com essa monografia.

6. CONSIDERAÇÕES

Ao mapear os marcos regulatórios contemporâneos da Educação Infantil, este estudo buscou contextualizar a influência da afetividade dentro do quadro normativo em que as práticas educacionais para crianças se desenvolvem. Esse contexto normativo fornece um pano de fundo essencial para compreender como as políticas educacionais atuais reconhecem e incorporam a importância da afetividade no processo de aprendizado infantil.

Os diálogos sobre as teorias que conectam afetividade ao desenvolvimento infantil contribuiu para fundamentar empiricamente a pesquisa, estabelecendo uma base teórica sólida. As perspectivas de teóricos renomados, como Piaget, Vygotsky e Wallon, forneceram um arcabouço conceitual para entender a interseção entre emoções, cognições e relações sociais no contexto educacional infantil.

Ao avaliar o papel da afetividade a partir do olhar das professoras da educação infantil, o estudo consolidou as análises teóricas, examinando como a afetividade se manifesta nas práticas educacionais do dia a dia. A convergência das respostas das participantes em relação à importância da afetividade na infância reforça a relevância prática dessas teorias no ambiente educacional atual.

Enquanto que a análise das respostas das participantes (P1, P2, e P3) sobre a afetividade no contexto educacional revelou convergências significativas, apontando para a importância crucial desse elemento no desenvolvimento e aprendizado das crianças. A concordância entre as participantes em relação à necessidade de atenção, carinho e afeto na infância destaca a relevância da afetividade para a harmonia nas relações entre professores e estudantes, bem como para o desenvolvimento emocional saudável.

As participantes destacaram, ainda, a necessidade de um ambiente acolhedor, o papel do professor como mediador do conhecimento e a valorização dos sentimentos dos educandos. Esses resultados evidenciam que a afetividade desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, refletindo uma harmonização com as teorias estudadas.

Sabendo que a pesquisa buscou responder a pergunta: qual a influência da afetividade no ensino e aprendizado no contexto da educação infantil? Salienta-se que através da análise das respostas dos participantes e da revisão teórica realizada, foi possível identificar que a afetividade desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Os participantes destacaram a importância de um ambiente acolhedor, do papel do professor como mediador do conhecimento e da valorização dos sentimentos dos educandos,

o que demonstra que a afetividade influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças na escola.

Assim, este estudo não apenas buscou preencher lacunas no entendimento atual sobre a influência da afetividade no aprendizado infantil, mas também oferece insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e pesquisadores interessados no aprimoramento da qualidade da Educação Infantil. A combinação de análises normativas, teóricas e práticas fornece uma visão abrangente que contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, centradas no desenvolvimento integral das crianças.

Sugerimos, portanto, que futuras pesquisas sejam realizadas com uma amostra mais ampla e diversificada de participantes, incluindo professores, pais e crianças. Além disso, seria interessante investigar outras abordagens teóricas sobre a afetividade no contexto educacional, ampliando assim o entendimento sobre o tema e fornecendo subsídios para práticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

REFERÊNCIAS

AIRD, Maitê Custódio Rios *et al.* **O Jardim da Infância Público anexo à Escola Normal da Praça: um estudo sobre o gênero (1896-1926).** 2015.

AMORIM, B; ANDRADE, I. A Importância do Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como Proposta de Ensino na Educação Infantil. **Revista Gespevida**, n. 14, vol. 6, 2020.

AZEVEDO, H. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.** 2. ed. Campinas: UNESP, 2018.

BERNARDO, N. **Afetividade na Educação Infantil: A importância do afeto para o processo de aprendizagem.** 2019.

BEZERRA, R. **Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção.** 2006.

BONFIM, V. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2011.

BRASIL, ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **LEI 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Leis e Diretrizes da Educação.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. **LEI 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Leis e Diretrizes da Educação.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** —Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CAETANO, L. de. A. **A importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo de educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018.

CASTRO, Mayara Alves de; SOUSA, Alba Patrícia Passos de. **História das creches no Brasil até a Constituição de 1988**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

CHALITA, G. **Educação: A solução está no afeto**. 12. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CODO, W. GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

COLAGROSSI, Ana Luiza Raggio; VASSIMON, Geórgia. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Revista Construção Psicopedagógica**, n. 25, vol. 23. 2017.

CORTEZ, C. **Estudar... Aprender... Ensinar... Mudar... Transformar-se: um processo contínuo**. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

DE OLIVEIRA, Maria Crisneilândia Bandeira; BAUER, Carlos. Brevíssima história dos movimentos sociais e educacionais na cidade de São Paulo nas décadas de 1970 e 1980. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 503-524, 2020.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2019.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIANCATERINO, R. **Escola, Professor, Aluno. Os Participantes do Processo Educacional**. São Paulo: Madras, 2007.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDANI, A; TOGATLIAN, M. **Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

GOMES, Heidi Alcino Costa; SOARES, Ludmila Louslene. Educação Emocional Como Requisito Essencial No Desempenho Escolar. **EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEBATE**, v. 8, n. 1, p. 278-302, 2022.

GONDIM, S.M.G.; MORAIS, F.A.; BRANTES, C.A.A. Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**; v.14 n. 4, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Ação educativa na creche**. Editora Mediação, 9ª Edição. Porto Alegre. 2011.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das

transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2006.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2011.

KRAMER, Sonia; Nunes, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil, **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LOPES, Ramyres da Silva et al. A aprendizagem da criança nas teorias de vygotsky e wallon: entre congruências e divergências. 2021.

MAGALHÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017.

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

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019.

MENDES, Sarah de Lima. **O modelo de educação do jardim de infância natalense (1908-1953)**. 2015. Dissertação de Mestrado. Brasil.

MORAIS, R. **O que é ensinar**. 5. ed. São Paulo: EPU, 2016.

MUNHOZ, A. S. **Aprendizagem baseada em problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2015.

NETO, Mozart Pereira Da Silva; CAXILÉ, Carlos Rafael Vieira; BANDEIRA, Maria José. A contação de histórias e sua influência no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança uma ferramenta para a ebd. **Revista Teologia & Contemporaneidades**, v. 1, n. 2, 2023.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. 8. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

OLIVEIRA, Naiara Barbosa de. **As cisões entre afetividade e cognição na educação escolar: um estudo de revisão de literatura**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

OLIVEIRA. S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO. M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETO, L. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Papirus Editora, 2000.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** Summus Editorial, 2015.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência.** Tradução de Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2014.

PIAGET, J. *The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the chil.* In: **Bull Menninger**, 26, (3), 1962.

Piaget, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood.* **Routledge**, 2013.

ROBERTA, C; VARELA, S. **Motivação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues. A afetividade como peça central para o desenvolvimento holístico de crianças na Educação Infantil: propostas de mediação. 2023.

ROGERS, B. **A dinâmica do comportamento em sala de aula.** 5. ed. Artmed: Porto Alegre. 2018.

SANTANA, D. Infância e educação infantil no Brasil: percursos e percalços. **Enciclopédia Biosfera**, v. 7, n. 12, p. 1-11, 2011.

SANTOS, Caroline Lopes dos. A evolução social da criança na Educação Infantil. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira; SOARES, Ademilson De Sousa. Educação infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 5, 2017.

TARCISIO, J. **A escola como espaço sociocultural.** Belo Horizonte: UFMG, 2016

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social de mente.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, p. 216 1968.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São; Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento da criança.** São Paulo: Manole, 1989

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento.** Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massagana, 1942.

APÊNDICE – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

- Para você, o que é afetividade?
- Na sua opinião, qual/quais a/as contribuição/ções da afetividade no processo de desenvolvimento infantil e no ensino aprendizagem?
- Como você compreende o significado da afetividade no processo de formação de crianças da educação infantil?
- O que são práticas afetivas no processo de ensino e aprendizagem?
- Para você, qual é o papel do professor no processo educativo? E em sua prática, como você desenvolve esse processo?