

## ORGANIZADORES

ANA CLÁUDIA BASTOS  
EDER JOSÉ DE LIMA

## AUTORES

ANDRÉA VICUNÃ FERREIRA DA SILVA MESQUITA  
DARLEY KURI MARQUES DE AMORIM  
IRINEIDE SANTOS COSTA  
IZABEL CRISTINA DE SOUZA  
KELLEN CRISTINA DE ARRUDA SILVA  
KELSILENE PRISTE GOMES BORSONARO  
LUCIANA DE SOUZA TEIXEIRA  
LUIZA HELENA NADALETI DUTRA  
MARA JOVINO NASCIMENTO HOFFERER  
ROSANA DE SOUZA TEIXEIRA  
SANDRA LUCIA FERREIRA  
TAYNARA RODRIGUES QUEIROZ  
THAYSA CARLA LEMES DAS CHAGAS

# AFETIVIDADE

---

## NA

---

# EDUCAÇÃO INFANTIL



ISBN: 978-65-994283-9-5  
2021

## **ORGANIZADORES**

Ana Cláudia Néri Bastos

Eder José de Lima

# **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

## **AUTORES**

Andréa Vicunã Ferreira da Silva Mesquita

Darley Kuri Marques de Amorim

Irineide Santos Costa

Izabel Cristina de Souza

Kellen Cristina de Arruda Silva

Kelsilene Priste Gomes Borsonaro

Luciana de Souza Teixeira

Luiza Helena Nadaleti Dutra

Mara Jovino Nascimento Hofferer

Rosana de Souza Teixeira

Sandra Lucia Ferreira

Taynara Rodrigues Queiroz

Thaysa Carla Lemes das Chagas

ISBN- 978-65-994283-9-5

2021

ISBN: 978-65-994283-9-5

**ORL**



9 786599 428395



<http://periodicorease.pro.br/>



[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)



+55(11) 94920-0020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

A256 Afetividade na educação infantil / Organizadores Ana Cláudia Néri Bastos, Eder José de Lima. – São Paulo, SP: Ed. do Autor, 2021. 14 x 21 cm

Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-994283-9-5

1. Educação infantil. 2. Ludicidade. 3. Afeto (Psicologia).  
I. Bastos, Ana Cláudia Néri. II. Lima, Eder José de.

CDD 370.71

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

1ª Edição - Copyright© 2021 dos autores.

Direito de Edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editora-Chefe</i>	Dra. Patrícia S. Ribeiro
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Ana Cláudia Néri Bastos
<i>Organizadores Conselho Editorial</i>	Ana <u>Cláudia Néri Bastos</u> / Eder José de Lima Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ José Fajardo, Fundação Getúlio Vargas Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho María Valeria Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 Educação Infantil: um breve histórico .....	11
CAPÍTULO 2 Afetividade .....	20
2.1 Lev Semenovich Vygotsky .....	22
2.2 Jean Piaget .....	24
2.3 Henri Wallon .....	26
CAPÍTULO 3 As relações afetivas no contexto escolar .....	29
CONCLUSÕES .....	37
REFERÊNCIA .....	39

---

## APRESENTAÇÃO

---

A escola é um espaço rico de interação e trocas de experiências, é por meio delas que o aluno se desenvolve socialmente. Nesse ambiente é fundamental que os docentes e os discentes tenham uma relação pautada no diálogo, no compromisso e na afetividade. Considerando as interações afetivas, este estudo tem como objetivo identificar como elas podem influenciar no processo de ensino aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil.

O presente livro lançou mão de autores renomados como Piaget, Vygotsky, Wallon, Aranha, Galvão, Saltini, Craidy e Kaercher, dentre outros, que oportunizaram a compreensão de que o aspecto cognitivo e o aspecto afetivo estão totalmente interligados. Neste contexto, o profissional da Educação Infantil, deve ter uma relação com as crianças baseada na cumplicidade, amizade e segurança para que a mesma se sinta acolhida e aceita em seu espaço.

Uma aprendizagem significativa, onde o aluno se percebe como um ser atuante do seu conhecimento, é pautada nas relações de afeto com o professor. O tema deste livro é fundamental para a educação e para a sociedade, tendo no seu processo de construção, uma base fundamentada no respeito, no diálogo, na compreensão de idéias com o propósito

A infância é uma das fases mais significativas do indivíduo em relação ao seu desenvolvimento, seja ele físico, cognitivo, motor ou emocional. É por meio da escola que a criança consegue explorar, trabalhar e desenvolver essas fases de maneira global.

Ao inserir os conceitos de afetividade no cotidiano escolar, percebe-se a sua contribuição no processo de socialização do educando além das relações de confiança, carinho, respeito e amizade, que são proporcionadas pelo ambiente de trocas de experiências entre os professores e os alunos. Assim, este livro torna-se relevante no sentido de buscar embasamento teórico para refletir a importância da afetividade e como ela pode contribu-



ir com o processo de ensino aprendizagem das crianças, tendo em vista os laços afetivos entre o educador, sua postura docente e o educando

O objetivo do mesmo é identificar e ressaltar como as interações afetivas podem influenciar no processo de ensino aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, pesquisando seu contexto histórico, suas implicações e conceitos para compreender como se dá o processo de trocas de experiências e socialização no ambiente escolar.

O livro foi estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo foi feito um breve histórico acerca da Educação Infantil. O segundo capítulo contextualizou a afetividade, bem como a percepção dos principais teóricos. O terceiro capítulo tratou das relações afetivas no contexto escolar.

Por fim, foram apresentadas as conclusões que confirmaram a necessidade de um trabalho comprometido com a integridade da criança, que a envolva e utilize alternativas eficientes para garantir o sucesso no seu processo de ensino aprendizagem.

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE HISTÓRICO

Andréa Vicunã Ferreira da Silva Mesquita<sup>1</sup>  
Darley Kuri Marques de Amorim<sup>2</sup>  
Irineide Santos Costa<sup>3</sup>  
Izabel Cristina de Souza<sup>4</sup>

### O PRIMEIRO JARDIM DE INFÂNCIA NO BRASIL



Fonte: <http://biolicenciatura2016.blogspot.com>

Para o entendimento da Educação Infantil, é necessário um estudo sobre o seu contexto histórico, proporcionando a compreensão de seu surgimento, sua evolução ao longo do tempo e seus conceitos.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade INTERVALE, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Afirmativo.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – FUFMS, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Instituto Cuiabano de Educação – ICE.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia, Especialista em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade UNIVEST de Educação.

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas, Especialista em Educação Infantil pela Universidade de Cuiabá – UNIC.

A Educação Infantil surgiu para se adaptar aos novos modelos e estruturas educacionais que manifestaram entre os séculos XV e XVI na Europa. Segundo Oliveira (2005, p. 59) “o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas, no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e como ela deveria ser educada”, com isso, percebe-se o começo das manifestações sobre o ensino infantil.

O período do Renascimento foi relevante para o estudo. Para Aranha (2006), o período é marcado pelas grandes invenções, viagens e navegações, com o intuito de fortalecer e ampliar os negócios da burguesia, marcado pela Revolução Comercial do século XVI. Época em que os interesses pela educação começam a se manifestar de uma forma mais acentuada e a criação de colégios se proliferavam.

Aranha, Craidy e Kaercher (2001) dissertam sobre o surgimento e criação dos colégios:

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 14).

Assim, como o desenvolvimento científico foi fundamental para a estrutura de ensino atualmente, a invenção da imprensa, também, teve um papel relevante, onde possibilitou o acesso à leitura.

Embora, esses avanços sejam significativos para a educação, eles favoreciam apenas as classes dominantes que segundo Piletii (1997) era um privilégio dos nobres, do clero e dos burgueses ricos. Essa escola era voltada para a conservação das mesmas classes, sendo assim, davam importância a conteúdos como moral, religião, domínio da palavra e outros costumes que queriam preservar.

Outro fato que é relevante para esse processo e que começa a mudar a estrutura de como a educação era vista foi a Revolução Industrial, assim, Piletti (1997) define como uma revolução que tem início na Inglaterra em meados do século XVII e se espalha por

vários países, caracterizando-se pela utilização de energia a vapor articulada com as máquinas em grandes fábricas tendo em vista o trabalho assalariado e o crescimento da sociedade industrial urbana.

É por meio da Revolução Industrial, que o sistema de criação dos filhos dos trabalhadores começa a sofrer mudanças.

O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, as obrigações de cuidar e educar seus filhos também se modifica. Surge a necessidade de uma instituição que possa substituir as funções que eram atribuídas às mães. As autoras, ainda discorrem (2009, p. 80) que “a indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias”, que por não possuir um lugar para cuidar de seus filhos se vê desamparada.

É nessa perspectiva que surge um movimento com a intenção de amparar e cuidar dessas crianças, Oliveira (2005), refere-se às mulheres das comunidades, que não prestavam serviços às fábricas, se organizaram para cuidar das crianças que eram abandonadas e principalmente das crianças cujo os pais estavam trabalhando em fundições ou minas.

Paschoal e Machado (2009, p. 80), afirmam que essas instituições “tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear”. O que evidencia que o foco era cuidar e amparar as crianças que estavam sem os cuidados das mães.

As instituições de ensino começam a surgir gradativamente e os filhos dos operários começam a ter oportunidades para um processo de escolarização mais formal. Segundo Oliveira (2005), essas instituições não tinham propostas pedagógicas concretas. Ensinavam-se atividades de canto, alguns exercícios voltados para a leitura e memorização de passagens bíblicas. Essas atividades eram voltadas para as boas maneiras e bons hábitos, a fim de internalizar comportamentos e regras vigentes naquela sociedade. Tinham em

mente que era preciso corrigi-las e educar assumindo o papel dos pais que estavam ausentes.

É evidente que essas instituições deram um grande passo para o surgimento das pré-escolas e das creches. De acordo com Craidy e Kaercher (2001) várias ideias apontaram para justificar o surgimento das escolas infantis. Segundo as autoras, as escolas seriam uma forma de proteger a criança das influências negativas, de preservar sua inocência ou até mesmo de eliminar atitudes preguiçosas ou relacionadas à vagabundagem. Esses conceitos, também, justificavam a intervenção dos governos e das filantropias para transformar a realidade das crianças e torná-las sujeitos mais úteis.

Contudo, pode-se dizer que o professor Friedrich Froebel (1782-1852), foi quem enfatizou o ensino para os pequenos.

A educação propriamente dita da primeira infância surge com Friedrich Froebel na Alemanha que, de forma pioneira, fundou os Kindergarden (jardins-de-infância), fazendo evidente alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma vez que os primeiros anos das crianças são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento posterior. Froebel privilegia as atividades lúdicas por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor, as habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados. O canto e a poesia são utilizados para facilitar a educação moral e religiosa (MARAFON, 2009, p. 3).

14

Percebe-se que todas as mudanças ocorridas na sociedade europeia, devido ao avanço e expansão do comércio impulsionado pelo Renascimento, favoreceram as instituições escolares a darem um grande passo no que se refere à Educação Infantil. E é por meio desses princípios que se começa a falar em educação no Brasil.

O contexto histórico da época, segundo Aranha (2006), refere-se ao Brasil no século XVI, colonizado pela Europa, devido à necessidade de expandir seus comércios e o fornecimento de produtos e metais preciosos para a metrópole. Nessa perspectiva, a educação não era meta prioritária, uma vez que não era necessária para a manipulação de atividades agrícolas. Mesmo assim, a metrópole enviou religiosos para realizar um trabalho missionário e pedagógico, a fim de dominar a população e assumir a postura de agentes colonizadores. Esse trabalho missionário, não era exclusivo para as crianças, e sim para o ensino secundário e para a elite.

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parque infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população no país na época, famílias de fazendeiros assumiram o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

Entre algumas ações que o Estado brasileiro realizou para garantir atendimento às crianças, estava a Rodas dos Expostos. Segundo Abramowicz (2006), foi instituída no período Colonial com o intuito de acolher crianças indesejadas. Constituía-se de uma caixa cilíndrica acoplada a um eixo giratório, instalada ao lado de uma Casa de Misericórdia. Quem desejasse deixar uma criança, acionava uma campainha e um funcionário da Casa de Misericórdia girava o dispositivo e recolhia a criança para dentro da instituição. Infelizmente, as condições de tratamento eram precárias, o que ocasionou um aumento nas taxas de mortalidade infantil da época.

Os médicos higienistas, não viam com bons olhos essas instituições, já que as condições de tratamento dessas crianças eram insatisfatórias. O autor ainda associa esse processo de acolhimento com a Lei do Ventre Livre, na qual as mães empregadas não tinham com quem deixar seus filhos e os patrões já não eram obrigados a acolhê-los. É a partir daí que começa a pensar em uma instituição que amparasse os pequenos.

Marafon (2009, p. 5) pensava-se “[...] novas alternativas para o atendimento das crianças, que muitas vezes eram exploradas ou abandonadas por seus pais. A necessidade de espaços para a “guarda” destas crianças era emergencial”.

Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Sendo assim, Andrade (2010), menciona que as primeiras creches que surgiram no país, foram para substituir a Roda dos Expostos. E que ao contrário da Europa, elas tinham como subsídio, minimizar o estado de pobreza que se encontravam.

Oliveira (2005) aponta que as soluções que se tinham eram um meio de “varrer a poeira para debaixo do tapete”, ou seja, eram instituições destinadas a cuidar das crianças pobres além de colocar a culpa nos pais pela situação que se encontravam. Apesar disso, eles tinham convicções que poderiam se assemelhar nos modelos educacionais do Movimento da Escola Nova, bastava se organizar e mais uma vez se embasar nas ideias europeias e americanas.

As primeiras experiências do atendimento em creches no início do século XX revelaram seu caráter assistencial e custodial, voltado ao atendimento das crianças e famílias empobrecidas. Apresentavam elementos que marcaram por longos anos a história da instituição na sociedade, como o seu caráter benéfico, a especificidade da faixa etária, a qualidade das mães como pobres e trabalhadoras (ANDRADE, 2010, p. 135).

Deste modo, como se observa em Abramowicz (2006) as próprias indústrias criavam um espaço para atender os filhos dos trabalhadores, enquanto os filhos da elite começaram a frequentar o primeiro jardim-de-infância instalado no Colégio Menezes Vieira, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1875. Essa instituição era voltada apenas para crianças do sexo masculino de idade entre 3 a 6 anos e principalmente filhos da elite. Aos negros e as mulheres eram reservados as piores condições, sem acesso a esses atendimentos devido às visões preconceituosas da época.

Para a criação das creches, era preciso resolver e atentar-se à algumas questões, como cuidar, educar e amparar principalmente as crianças de classes inferiores.

Os fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas pagavam uma babá, aos pobres se viam a contingência de deixar os filhos sozinhos ou coloca-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha de ser de tempo integral; para filhos de operários de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa. A educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

É então a partir do século XX, de acordo com Marafon (2009), que a educação brasileira sofre algumas alterações acerca do cuidado, a cautela e a preparação da infância, impulsionados pelo Movimento da Escola Nova que renova as propostas educacionais para atender as mudanças econômicas e sociais que o país situava. Naquele momento começa a se pensar uma nova forma de educar as crianças, colocando-a no centro do processo educacional, preparando-a para autonomia e o aprender fazendo.

Mesmo que tais alterações foram de grande relevância para o processo de escolarização da criança, a incansável luta pela ampliação das creches e instituições de ensino infantil começou a se desenvolver por meio de alguns programas.

A expansão do atendimento deu-se por meio de programas implementados pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967, e pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada pelo governo Vargas em 1942 com a função de coordenar as ações sociais do país (ABRAMOWICZ, 2006, p. 23).

Ainda segundo o autor, esses programas se embasavam em concepções de educação compensatória, visto que acreditavam que era uma forma de compensar a desigualdade social e preparar as crianças que eram consideradas carentes para o acesso ao Ensino Fundamental.

Sobre educação, a primeira grande conquista na luta dos movimentos sociais por creches e pré-escolas se deu a partir da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988. Santos (1999) discorre que a Constituição cuida da educação e do ensino norteando e direcionando os direitos e deveres, além de dar proteção à infância e constituir a educação um dos direitos fundamentais da criança.

O Artigo 205 da Constituição (1988) aborda “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Colocando o dever do Estado em assumir o seu papel em que cabe a educação efetivando suma obrigatoriedade no Artigo 208 da Constituição (1988) “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:” que se observa no inciso IV “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade;” ou seja, reconhece o direito da educação para crianças de 0 a 6 anos.



Também na Constituição da República Federativa do Brasil, em termo de direito e significado da Educação Infantil, se encontra no Artigo 7º “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:” Inciso XXV “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas”. A partir disso, tem-se a necessidade de criação de políticas educacionais voltadas para a infância.

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social (ANGOTTI, 2006, p. 18).

No ano de 1990 é criada a Lei nº. 8.069 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmando a ideia de dever do estado em assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Conforme o Artigo 53 da Lei nº 8.069/1990 “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”, que é assegurado pelos incisos I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e pelo inciso V “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”.

Outra Lei com caráter de confirmação do dever do Estado quanto a gratuidade do atendimento escolar é a Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996. Essa Lei traz em seu 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”, além de como será oferecida, em creches pra crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade, essas incluídas como parte da Educação Básica.

Todas essas leis contribuíram para uma visão mais otimista acerca do processo de ensino infantil. Outro documento importante para a compreensão das políticas públicas foi a criação do Plano Nacional de Educação (PNE).

[...] aborda questões como a ampliação da oferta de Educação Infantil e o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação de Profissionais de Educação Infantil, possibilitando a habilitação dos professores e dirigentes que atuam na área (ABRAMOWICZ, 2006, p. 25).

Em 1998, foi criado um novo documento intitulado Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) que segundo Marafon (2009) sofreu diversas críticas a respeito de sua edificação. Até porque foi um documento de grande avanço visto que antes não existia um documento que falasse exclusivamente de educação.

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

Contudo, a escolarização no Brasil que se refere a Educação Infantil caminhou em um processo lento mais inovador. Todas as conquistas, Leis e documentos favoreceram a solidificação e aperfeiçoamento do ensino aos pequenos.

## CAPÍTULO 2

### AFETIVIDADE

**Kellen Cristina de Arruda Silva<sup>5</sup>**  
**Kelsilene Priste Gomes Borsonaro<sup>6</sup>**  
**Luciana de Souza Teixeira<sup>7</sup>**  
**Luiza Helena Nadaleti Dutra<sup>8</sup>**

### MESTRA QUERIDA



**Fonte:** <http://revistacrescer.globo.com>

Na sociedade contemporânea é impossível refletir sobre a educação em seu aspecto cognitivo, colocando apenas o conhecimento como base do aprendizado, excluindo o lado das emoções. A afetividade além de contribuir na aquisição do conhecimento, pode colaborar para a formação do indivíduo integral e a boa convivência no ambiente escolar.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato-Grosso – UFMT, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade FAEL.

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia pelo Instituto Varzeagrandense de Educação - IVE, Especialista em Educação Especial e Inclusão pelo Instituto Varzeagrandense de Educação - IVE.

<sup>7</sup> Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas – ICE, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelas Faculdades Integradas Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas – ICE.

<sup>8</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Outro Preto – UFOP, Especialista em Letramento e Alfabetização pela Faculdade de Educação São Luís.

A escola, no entanto, tende a valorizar, prioritariamente, o domínio cognitivo, ficando o aspecto afetivo emocional relegado a um plano de menor importância.

Assim, Santos e Rubio (2012), afirmam que a afetividade é a manifestação dos sentimentos que pressupõe o cultivo em si, na família, nos amigos, por meio de habilidades próprias do coração humano. Além disso, aprender a administrar tais habilidades que são necessárias para a convivência, auxilia nas emoções e estabelecem relações humanas verdadeiras e significativas.

As concepções sobre afetividade são abrangentes. Segundo o Dicionário Michaelis, afetividade é definida da seguinte forma:

Qualidade ou caráter daquele que é afetivo. 2 PSICOL Conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos. 3 PSICOL Capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2017).

Portanto, a afetividade é a forma do ser humano expressar seus sentimentos, pensamentos, vontades e ações, contribuindo para uma boa interação entre os indivíduos na sociedade.

21

De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), a palavra afeto, do grego *affectur*, elemento básico da afetividade, tem como definição:

[...] constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo “afetuoso”, e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da paixão. Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de “necessidade de A” é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o A. não é senão uma das formas do amor (ABBAGNANO, 2007, p. 21).

Dessa forma, Dantas (1990, p. 10), completa que afetividade caracteriza “os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. A afetividade pode bem ser conceituada como uma das formas de amor”.

As situações vivenciadas em sala de aula, produzem uma diversidade de emoções e sentimentos como: tristeza, ansiedade, raiva, medo, alegria, insegurança, sendo impor-

tante destacar, também, que estas manifestações produzem a construção cognitiva do sujeito.

Do mesmo modo, Krueger (2002), acresce que a afetividade exerce um papel fundamental nas relações psicossomáticas básicas, além de influenciar a percepção, a memória, o pensamento, as ações e vontades, sendo assim, essencial para a harmonia do caráter humano. O autor, ainda disserta que os estados afetivos fundamentais são os sentimentos, as paixões, as inclinações e a emoção, do mesmo modo em que é caracterizada como a intensidade máxima do afeto.

Diante disso, pode-se relacionar o aspecto afetivo diretamente com as relações sociais. Amorim e Navarro (2012) também manifestam sobre o tema:

A afetividade é necessária para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, pois ela é uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis para o Ensino da Educação Infantil (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 2).

Além dos autores que discorrem sobre o assunto, para melhor compreensão da esteima que afetividade causa na Educação Infantil, recorre-se aos principais teóricos da educação como Vygotsky, Piaget e Wallon, que em suas teorias psicogenéticas buscam a relação entre a cognição e o afeto, no que diz respeito às emoções e o desenvolvimento intelectual do ser humano.

## 2.1 Lev Semenovich Vygotsky

O teórico russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), segundo Lepre (2008), teve sua formação inicial em direito, mas aprofundou seus estudos em História, Filosofia, Psicologia e ainda cursou medicina. O que motivou o seus estudos foi o intuito de compreender os problemas neurológicos como meio para desvendar o funcionamento do aparelho psíquico.

[...] é falar da dimensão social do desenvolvimento humano. Interessado fundamentalmente no que chamamos de funções psicológicas superiores, e tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolução de 1917, Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

As contribuições de estudiosos como Vygotsky acentuam a importância da infância e as etapas de evolução da criança, assim como as relações que mantém com o meio cultural e a construção da linguagem, para o processo cognitivo.

É por meio das interações sociais que a criança manifesta as relações e contatos afetivos. Assim, Rego (2004), conclui que, para Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano, se dá a partir das interações com o meio social em que vive. Dessa forma, o psiquismo humano está sempre mediado pelo outro, na qual vai indicar, atribuir e dar significados à realidade cultural, de forma que o ser humano vai apropriando e internalizando o comportamento recebido.

Luz (2013), referenciando nos conceitos de Vygotsky, afirma que as primeiras emoções de um bebê, podem ser denominadas como emoções primitivas ou inferiores, que são capazes de evoluir até se tornarem superiores. Esse processo se dá de forma gradativa, na qual o meio deixa impressões no indivíduo, sendo interiorizadas e posteriormente transformadas. Assim, ele é capaz de interagir com o meio e não tem a condição de passividade.

De acordo com Rego (2004), as emoções superiores podem ser definidas como o modo de funcionamento tipicamente humano. Tais emoções são desenvolvidas simultaneamente com a parte cognitiva, necessitando de um desenvolvimento intelectual, ou seja, as emoções passam a ser controladas pelo aspecto cognitivo. Segundo a autora, com o desenvolvimento cognitivo, as emoções não são retidas, mas passam a representar um lado mais abstrato, de modo que consiga elaborar sentimentos por meio da razão.

Esse processo, no entanto, será mediado pela cultura vigente da sociedade que se está inserida, desse modo se terá a origem da vida afetiva, que de nenhuma forma se dará de forma igual e no mesmo tempo em todos os indivíduos em desenvolvimento, pois cada um atribuirá um significado único ao que lhe é passado (LUZ, 2013, p. 31).

Deste modo, a afetividade para Vygotsky (1998), pode ser entendida como um elemento cultural importante em todas as etapas da vida de uma pessoa, o qual traz peculiaridades de cada cultura, se fazendo fundamental no processo de ensino aprendizagem no tocante às interações, às motivações e a relação professor-aluno.

## 2.2 Jean Piaget

Outro teórico relevante no processo da construção do conceito de afetividade é o biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que durante sua vida buscou ampliar seus estudos para responder questões relativas ao conhecimento do indivíduo, como se forma, como se amplia, como a criança passa de um estágio de menor conhecimento para outro, como se estrutura, entre outras explicações.

Em sua teoria do desenvolvimento intelectual, apresenta dois componentes, um de ordem afetiva e outro de ordem cognitiva; sendo o de ordem afetiva capaz de englobar os sentimentos, as emoções, os desejos e os interesses pessoais.

A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. (PIAGET, 1971, p. 270).

Dessa forma, o afeto é elaborado no ser humano no mesmo sentido que a inteligência ou a cognição, de modo que as experiências tornam-se necessárias para o desenvolvimento dos sentidos, sendo o processo da interação, o meio em que ocorrem as trocas de conhecimentos.

A teoria psicogenética de Jean Piaget, segundo Coutinho (1998), aborda o desenvolvimento cognitivo por meio de um sistema de modificações sucessivas que comportam uma história e uma evolução das funções psicológicas que causam alterações na capacidade de interação com o meio.

Para Craidy e Kaercher (2001) a preocupação central de Piaget, era descobrir como se estruturava o conhecimento. A partir disso, Piaget, segundo as autoras (2001, p. 30) “afirma que conhecer significa inserir o objeto de conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo sobre uma ação executada sobre o referido objeto”. Esse processo envolve a capacidade de estruturar, entender, organizar e assimilar os fatos, que posteriormente conseguirá ser explicado com pensamentos e ações.

Nas palavras de Corsaro (2001, p. 23) “[...] as crianças, desde os primeiros dias de infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir con-

cepções de seus mundos físicos e sociais” complementando a linha construtivista de Piaget.

O desenvolvimento intelectual de acordo com Piaget, não é simplesmente uma acumulação de habilidades ou fatos, mas uma progressão da capacidade intelectual ao longo dos estágios de desenvolvimentos relatados pelo teórico. Craidy e Kaercher (2001) descrevem o primeiro estágio sensório-motor que varia de zero a dois anos aproximadamente, como uma etapa caracterizada por atividades físicas que são conduzidas a objetos e atividades externas.

Ao adquirir a marcha da linguagem, a criança passa a representar mentalmente todas as suas experiências, dando início a socialização efetiva da inteligência.

O segundo estágio conhecido como pré-operacional que acontece por volta dos dois anos e vai até os seis ou sete anos de idade, também é citado por Craidy e Kaercher (2001), quando nessa fase a criança começa a construir a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas, que envolvem problemas de seriação e classificação. Nessa fase a criança por meio de sua inteligência consegue empregar símbolos e signos, mas é incapaz de pensar o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos.

Outro estágio significativo destacado na teoria de desenvolvimento de Piaget é o pensamento lógico-concreto.

[...] a partir de 7 anos, a criança torna-se capaz de realiza certas operações concretas, subjacentes às quais se encontram as possibilidades intelectuais do período. Tais operações são o resultado de ações mentais interiorizadas e reversíveis. No início da fase do pensamento lógico-concreto, a lógica infantil está. Ainda, muito dependente da manipulação concreta de objetos. Só mais tarde, será capaz de operar, através de proposições verbais ou outros símbolos (COUTINHO, 1998, p. 98).

O último estágio definido por Piaget, é o estágio do pensamento lógico formal, característico da criança a partir dos doze anos de idade. Ainda segundo as ideias de Coutinho (1998) o nível figurativo ou concreto começa a se afastar, dando lugar para a capacidade de refletir sobre suas próprias operações, independente de seu conteúdo. Desse modo, o foco do pensamento formal não é mais o objeto real e sim o logicamente possível.

O processo de conhecer tem início com desequilíbrio entre o sujeito e a sua realidade. Os objetos apresentam um problema ou desafio para o sujeito, ge-



rando um desequilíbrio. Este desequilíbrio leva o sujeito a agir sobre o objeto com o propósito de restabelecer o equilíbrio. Na verdade, a estabilização nunca é definitiva, pois o mundo está sempre em mudança e sempre apresentando novos objetivos, novos desafios (LOPES, 2005, p. 17).

Assim é oportuno que a realidade do sujeito ofereça sempre novos desafios, para que, por meio dos desequilíbrios, as experiências externas sejam assimiladas e incorporadas ao aprendizado.

Para Vasconcelos (1996), Piaget espalhou a imagem de que a técnica que leva a criança a conhecer o mundo é uma técnica de criação ativa, de modo que toda a aprendizagem se dê por meio da ação do sujeito sobre os objetos. Um sujeito intelectualmente ativo, que constrói seus conhecimentos sobre a ação, não é um sujeito que tem apenas uma agilidade observável, mas um sujeito que formula hipóteses, confronta, categoriza e, sobretudo interioriza uma ação.

### **2.3 Henri Wallon**

Henri Wallon foi outro conhecedor da temática afetividade. Ele nasceu na França, em 1879, e viveu toda sua vida em Paris, falecendo no ano de 1962. Segundo Galvão (1996), em sua biografia, apresenta o perfil de um homem que procurou associar a atividade científica à ação social. Interessado em conhecer a organização biológica do homem, cursou medicina, atuando em instituições psiquiátricas, dedicando-se ao atendimento de crianças com distúrbios de comportamento e deficiências neurológicas. Posteriormente cursou Filosofia e Psicologia. Ao longo de sua carreira, suas atividades iam se aproximando da educação, na qual considerava que entre a Pedagogia e a Psicologia deveria haver uma relação de contribuição recíproca.

Dentre os três estudiosos interacionistas apresentados, Henri Wallon foi o que mais se aprofundou no quesito afetividade no ambiente escolar. De acordo com Galvão (1996), para Wallon os aspectos físicos, as pessoas, os conhecimentos e linguagens de uma determinada cultura formam o contexto do desenvolvimento de uma pessoa. Conforme a criança interage com esses aspectos, ela vai retirando particularidades que são necessárias para o seu desenvolvimento.

A respeito do desenvolvimento infantil integrado à afetividade, os autores Craidy e Kaercher (2001, p. 28) apontam que para Wallon “o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas”. Sendo assim, os conhecimentos culturais passam a contribuir efetivamente para formar o contexto em que se dá o desenvolvimento.

É a emoção que indica os primeiros sinais vitais de vida psíquica observáveis na conduta infantil. É através dela que se estabelecem as primeiras trocas da criança com o mundo exterior, não com o mundo dos objetos físicos, mas sim com o das pessoas de quem a criança depende para a satisfação de suas necessidades vitais. [...] Assim, as influências afetivas do meio humano tem ação decisiva sobre a vida psíquica da criança, que se organiza através do contato com outrem (COUTINHO, 1998, p. 74).

Neste processo há elementos que influenciam o desenvolvimento da inteligência na criança, que Wallon os define como fatores orgânicos e fatores sociais. Segundo Galvão (1996), os fatores orgânicos são os responsáveis pela ordem que acontecem os estágios do desenvolvimento, que por não possuir uma homogeneidade, ou seja, as condições de existência e as características individuais podem variar o tempo de duração ao se comparar com outras crianças. Entretanto, o biológico vai progressivamente, cedendo espaço para os fatores sociais.

A influência do meio social torna-se decisiva no processo de aquisição de condutas psicológicas superiores, como o pensamento, a análise e a linguagem. É por meio da cultura e linguagem que ocorre a evolução do pensamento humano.

As fases de desenvolvimento descritas por Wallon acontecem de forma descontínua em um processo marcado por retrocessos, rupturas e segundo sua perspectiva é pontuado por ocorrer vários conflitos.

O primeiro estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, de acordo com Craidy e Kaercher (2001), há o predomínio das relações emocionais presentes no ambiente com a criança. É uma fase em que ocorre a construção do sujeito e o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras.

No estágio sensório-motor, ainda segundo as autoras, nesse período ocorre uma acentuada exploração do mundo físico. A criança desenvolve a inteligência prática e a

competência de simbolizar, ou seja, a criança já não necessita visualizar determinado objeto para reconhecer o que se está referindo.

Já no estágio do personalismo, que ocorre por volta dos três aos seis anos de idade, Galvão (1996) define que sua principal característica é a formação da personalidade. Nessa fase as interações sociais auxiliam no processo de construção da consciência. O próximo estágio descrito por Wallon aparece entre os seis anos, o qual a criança volta o seu conhecimento para o mundo exterior, em função de todo o avanço intelectual que ela conseguiu conquistar até então.

No primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensorio-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida (GALVÃO, 1996, p. 45)

Quanto às implicações do interacionismo de Wallon, Coutinho (1998) aponta que as relações do indivíduo no grupo, são fundamentais não só para a aprendizagem social, mais para tomada de consciência sobre sua própria personalidade. É por meio dos confrontos que o indivíduo vai se perceber igual aos outros, mas ao mesmo tempo diferente em suas atitudes e pensamentos. Sendo assim, Coutinho (1998, p. 77) complementa que “a vida afetiva, social e intelectual supõe, efetivamente, a vida social”.

A teoria walloniana ainda enfoca em suas análises a emoção, que assim como os desejos e sentimentos são manifestações da vida afetiva. De acordo com Galvão (1996), as emoções estão acompanhadas de alterações orgânicas e na mímica facial, sendo visível, expressivas, capaz de contagiar e mobilizar o meio humano. Pode ser considerada, também, como a origem da consciência, pois, fixam no sujeito disposições específicas para sua sensibilidade.

Deste modo, percebe-se no manifesto de Wallon que as primeiras relações da criança, são emocionais para com o meio em que vivem, assumindo um caráter de comunicação e de sobrevivência da espécie humana.

## CAPÍTULO 3

### AS RELAÇÕES AFETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Mara Jovino Nascimento Hofferer<sup>9</sup>

Rosana de Souza Teixeira<sup>10</sup>

Sandra Lucia Ferreira<sup>11</sup>

Taynara Rodrigues Queiroz<sup>12</sup>

Thaysa Carla Lemes das Chagas<sup>13</sup>

### AS RELAÇÕES AFETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR



Fonte: <https://www.google.com.br>

<sup>9</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade de Cuiabá – UNIC, Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelas Faculdades Integradas de Várzea-Grande – FIVE.

<sup>10</sup> Graduada em pelas Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas, Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto do Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Afirmativo.

<sup>11</sup> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cândido Rondon – UNIRONDON, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

<sup>12</sup> Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG.

<sup>13</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Afirmativo, Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade INVEST de Ciências e Tecnologia.

A afetividade exerce uma influência significativa na aprendizagem, por isso deve ser estimulado o envolvimento e a interação do professor com o aluno onde poderão ser estreitados os laços afetivos.

O desenvolvimento destas relações afetivas são fundamentais para a construção da aprendizagem, pois ela permite criar vínculos fortes e duradouros que irão influenciar na produção do saber pelos aprendizes. E torna-se mais relevante ainda na Educação Infantil. Quando uma criança entra na escola ela precisa sentir acolhida, criando vínculos amorosos, o que se repercutirá em todo o processo educativo.

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz (CUNHA, 2008, p. 51).

Os laços afetivos são capazes de alterar até mesmo os mecanismos físicos de uma pessoa. Luck (1983) complementa que: 30

Mesmo tratando-se de comportamento predominantemente psicomotor, como é o caso dos exercícios físicos e da realização de trabalhos manuais, nem por isso deixam de estar menos presentes os componentes afetivos e cognitivos. As emoções fazem com que as glândulas supra-renais sejam estimuladas e lancem na corrente sanguínea maior quantidade de adrenalina, o que estimula o ritmo da respiração e das batidas do coração que, por sua vez, levam o fígado a liberar maior quantidade de glicose para o sangue de maneira a alterar o metabolismo e a possibilitar ao homem maior dispêndio de energia (LUCK, 1983, p. 20).

Sendo assim, é essencial que as escolas busquem alternativas para o desenvolvimento das emoções e sentimentos, pois estas ações vão facilitar o progresso cognitivo dos discentes.

“A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança” (MAUCO, 1986 apud PAULA; FARIA, 2010 p. 2).

Para que aconteça uma prática pedagógica eficiente é preciso uma série de estímulos que tornem o ensino/aprendizagem prazeroso. De acordo com Cunha (2008):

[...] o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado será o afeto. São as nossas emoções que nos ajudam a interpretar os processos químicos, elétricos, biológicos e sociais que experienciamos, e a vivência das experiências que amamos é que determinará a nossa qualidade de vida. Por esta razão, todos estão aptos a aprender quando amarem, quando desejarem, quando forem felizes (CUNHA, 2008, p. 67).

Assim, o amor e o afeto serão determinantes para promover nos estudantes o interesse e a vontade de aprender, pois as emoções proporcionadas por estes sentimentos são motivadoras e vão funcionar como estimulantes no processo de aprendizagem.

Jean Piaget (1971), um dos primeiros autores a considerar as teorias sobre afetividade e cognição como aspectos funcionais separados, disserta que “o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo”. Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo.

Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Assim, elas são inseparáveis, pois toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energia, que é a afetividade. Ou seja, afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas.

Os professores vão conseguir um rendimento educativo mais satisfatório quando observar e trabalhar a afetividade nas salas de aula. Assim como a família a escola é um lugar essencial na formação dos indivíduos. Seu objetivo vai muito além do desenvolvimento dos aspectos cognitivos da aprendizagem. Sua função é o desenvolvimento integral dos alunos e assim ela deve contribuir na formação do caráter e da personalidade dos alunos, além de criar vínculos afetivos entre todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Martinelli (2005) a escola precisa:

Propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em que sejam trabalhados a auto-estima (sic), a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno sem contudo esquecermos da importância de um ambiente desafiador. [...] mas que mantenha um nível aceitável de tensões e cobranças, são algumas das situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condução de seu trabalho. (MARTINELLI, 2005, p. 116).

Para um trabalho educativo eficiente deve-se criar condições e situações adequadas para o desenvolvimento de sentimentos e emoções positivas, porém as atividades escolares devem ser instigantes e desafiadoras, o que pode gerar tensões toleráveis, contudo geradoras de aprendizagem.

Sobre a construção de um ambiente afetivo nas escolas, Silva (2007) ressalta que o desenvolvimento afetivo depende, dentre outros fatores, da qualidade dos estímulos do ambiente para que satisfaçam às necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação, pois os vínculos afetivos são criados nestas circunstâncias.

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores (SALTINI, 1997, p. 15).

Este autor considera que a formação do pensamento está atrelada a afetividade e por isso os educadores devem buscar o seu surgimento. A escola deve capacitar estes profissionais para compreender melhor os estudantes, promover a interação com os alunos e entre os alunos e assim criar vínculos afetivos.

O professor (educador) obviamente precisa conhecer e ouvir a criança. Deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela faz ali na escola (SALTINI, 1997, p. 63).

As pessoas adultas passam a maior parte de suas vidas no seu ambiente de trabalho, como também as crianças em idade escolar passam um longo período nas escolas. Quando se observa a realidade das famílias brasileiras em que a maior parte dos pais trabalham fora, pode-se constatar que as crianças interagem mais com a equipe escolar do que com suas próprias famílias. Assim, é necessário ser o ambiente escolar acolhedor e agradável.

Na maioria dos casos de alunos com problemas emotivos é possível observar dificuldades em alguma área do desenvolvimento cognitivo, quando são comparados a outros sem as mesmas dificuldades.

Uma criança com problemas emocionais, enfrentando dificuldades em suas interações com o meio físico e social, não deverá apresentar o mesmo nível operatório de outra, de mesma idade cronológica e sob condições de existência

mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos de equilibração que se desenvolvem entre a assimilação e a acomodação (MONTEIRO, 2003, p. 11).

O papel e a postura do professor junto aos estudantes são fundamentais para resolver muitos problemas e garantir-lhes um bom desenvolvimento cognitivo. No processo educativo é preciso ter amor e envolvimento, pois assim o docente não será apenas um simples transmissor de conhecimentos.

Não restam dúvidas que a afetividade exerce um papel decisivo na prática educativa. O envolvimento afetivo deve ser cultivado em todas as relações, inclusive nas que acontecem dentro do ambiente escolar. Segundo Luck (1983, p. 40): “o professor ensina muito menos pelo que diz, do que pelo que faz, e, essencialmente, pelo que é mais do que pelo que diz”

Ainda de acordo com Luck (1983, p. 23):” [...] aumentando-se a intensidade de comportamentos do domínio afetivo, obtém-se diretamente maior intensidade de comportamentos do domínio cognitivo.”

Assim, faz-se necessário mais que ter domínio do conteúdo estar preparado para entender os discentes e a realidade que os cerca. Desta forma, deve-se construir e favorecer um ambiente afetivo com todos os envolvidos no processo educativo.

Uma escola tem que estar comprometida com a melhoria da qualidade de ensino, a integridade das relações interpessoais, a oferta de adequadas condições de aprendizagem para todos os alunos. Não é o aprendiz que fracassa, mas a escola que fracassa por não possuir competência necessária para garantir a aprendizagem de todos. Saltini (1997, p. 89) complementa que: “a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado”.

Cunha (2008) alerta para o fato da postura do educador ter uma influência decisiva no desenvolvimento do aluno ao afirmar que:

A professora ou professor é o guardião do seu ambiente. A começar pelos seus movimentos em sala de aula, que devem ser adequados e gentis. A postura, o andar, o falar são observados pelos alunos, que o vê como um modelo. Independentemente de idade, da pré-escola à universidade, o professor será sempre observado. Então, um bom ambiente para a prática do ensino começa por ele, que canalizará a atenção do aprendente e despertará seu interesse em aprender (CUNHA, 2008, p. 80).



A construção das relações e dos vínculos afetivos acontecem por meio de estímulos que os envolvidos vão recebendo do ambiente onde estão inseridos. Assim, as relações afetivas devem ser construídas em todas as relações, inclusive na relação educador/educando. Portanto é necessário que o docente assuma um compromisso de praticar a afetividade, reconhecendo sua importância na prática educativa.

Segundo Vygotsky (1989): “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual.” Ou seja, primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica).

Para que se desenvolva um trabalho educativo eficiente é preciso que o professor se conscientize da necessidade de estar sempre buscando conhecer, aprender e utilizar novas abordagens e alternativas para enfrentar com segurança os desafios diários deste processo.

O docente deve trabalhar com os discentes de forma afetuosa, atenciosa, sendo capaz de compreendê-los e motivá-los para assim desenvolver o processo ensino/aprendizagem de maneira satisfatória.

O tratamento de equidade para todos os alunos poderia ser sempre mantido e explicitado. Nenhuma criança deve ter a percepção de ser perseguida ou amada em demasia. A opinião de cada criança teria o mesmo respeito e valor, sem ressaltar o feito de alguma criança ou compará-la com outra, nem salientar suas diferenças entre meninos e meninas em brincadeiras e jogos, pois isto seria prejudicial ao desenvolvimento afetivo sadio (SALTINI, 1997, p. 102).

Ainda segundo o autor, o sentimento de justiça e igualdade devem ser mantidos no ambiente da sala de aula. Os estudantes devem sentir-se amados, queridos, valorizados, respeitados, compreendendo que são especiais. A escola deve ser uma aliada da família na socialização da criança e o educador deve ser o modelo e o mediador das experiências sociais.

É inegável que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável. No ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil faz-se necessário vivenciar e experimentar situações que possibilitem o crescimento afetivo, cognitivo e social.

As escolas que buscam a qualidade na educação devem propiciar interações sociais e afetivas, pois são elas que vão favorecer a formação de crianças saudáveis, inteligentes e acima de tudo, felizes.

As experiências afetivas nos primeiros anos de vida são fundamentais para que a criança estabeleça formas de conduta e adquira habilidades para lidar com as próprias emoções. A qualidade dos laços afetivos é importante para o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Um bom profissional da educação sabe da relevância do afeto para que ele seja bem sucedido no seu trabalho educativo e para que seus alunos sintam-se importantes e valorizados.

O docente deve compreender os estudantes, entender seus sentimentos, buscar soluções para as dificuldades que estes apresentam, ou seja, preocupar-se de forma integral, ter sensibilidade para entendê-los e buscar ações que os valorizem.

A criança só se desenvolverá em todos os níveis quando se sentir aceito e valorizado, porque a afetividade é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, tanto quanto a inteligência.

---

35

O afeto é essencial para que a pessoa tenha uma vida saudável e feliz. As relações afetivas na vida de um aluno vão influenciar não apenas a sua formação, mas influenciará toda sua vida adulta e as suas relações sociais.

Não restam dúvidas que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável. Na Educação Infantil, os educandos precisam experimentar sentimentos e momentos que potencialmente vão garantir o seu crescimento e que terão implicações afetivas marcantes em todo o seu desempenho educacional.

Por meio da afetividade conquista-se a confiança do estudante e o faz ser afetivo com todos da escola, inclusive com o próprio professor.

O profissional afetivo não é aquele que simplesmente elogia, mas é aquele que se preocupa com o aluno, com suas dificuldades e tenta remover todos os entraves que possam atrapalhar o seu desempenho.

Um dos papéis do educador emocionalmente inteligente consiste em estimular as competências emocionais de seus alunos. [...] O professor deve, pois, utilizar meios que permitam ao aluno sentir as coisas que aprende. Deverá então encontrar o modo de estimular seu lóbulo pré-frontal esquerdo, a fim de otimizar seu bem-estar emocional. Poderá, conseqüentemente, solicitar e estimular todas as competências emocionais do aluno (CHABOT, 2008, p. 131).

Os docentes precisam compreender que o ato de ensinar requer afeto e que quando existe alegria e motivação, certamente os resultados são mais satisfatórios.

Para o sucesso em seu trabalho os educadores devem se orientar em uma pedagogia afetiva, pois os sentimentos e as emoções do estudante devem ser considerados e valorizados. E eles podem tanto beneficiar, como prejudicar o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

Muitas vezes os professores enfrentam obstáculos ao desenvolver seu trabalho e buscam formas e mais formas de ensinar e alfabetizar sem sucesso, porque o cerne do problema está na falta de afetividade e envolvimento com os estudantes.

Pode-se reestruturar os mecanismos de organização do pensamento por meio da afetividade, elevando à autoestima dos discentes, à autoconfiança, à empatia, melhorando a sociabilidade e conseqüentemente os aspectos cognitivos.

## CONCLUSÕES

Este livro mostrou a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem das crianças, bem como em seu processo de interação e socialização. Na Educação Infantil, as relações afetivas são a soma de todas as relações que as envolvem com a família, com os colegas e com os professores.

Desde o surgimento das instituições voltadas ao cuidado dos pequenos, as funções de cuidado e educação sempre estiveram presentes nas questões, a fim de propiciar o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua formação global e harmoniosa sem separar a afetividade e o aspecto cognitivo.

A partir das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, entre outros autores, foi possível perceber a relevância da afetividade para o processo ensino-aprendizagem, identificando como o ser humano se desenvolve por meio do contato com o outro, das relações e trocas sociais.

Os autores estudados defendem que a afetividade e a emoção são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Como a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a criança deve se sentir acolhida, protegida, apoiada, receber incentivos e oportunidades para descobrir seu potencial e capacidades.

É na escola que as crianças terão as primeiras experiências fora do ambiente familiar. Desta forma, torna-se um local privilegiado de aprendizagem dos alunos, permitindo situações de conflito e troca de experiências entre os alunos e entre estes e o professor que assume o papel de mediador do conhecimento.

A construção de uma relação sólida entre professor e aluno, baseada na confiança, no respeito e no diálogo, consegue fazer do ambiente escolar um local de apoio, incentivo, expressão de sentimentos e preocupações, facilitando assim a sua adaptação nas instituições de ensino.

Portanto, na Educação Infantil, o profissional deve ter uma relação de respeito, amizade, cumplicidade e diálogo suficiente para que a criança se sinta acolhida. Além disso, você precisa estar preparado para lidar com eles durante o desenvolvimento. Saber

explorar e estimular toda a sua curiosidade, incentivando e proporcionando estímulos que consolidem novos conhecimentos.

Pode-se observar que, apesar da existência de conceitos sobre a afetividade, ele nada mais é do que uma demonstração de respeito, carinho e afeto pelo outro, que envolve não apenas o contato físico, mas principalmente o diálogo e a troca de experiências.

Portanto, é imprescindível que haja uma relação afetiva e prazerosa entre professor e aluno para que o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno aconteça, contando com um ambiente de cordialidade, socialização e conhecimento, propício à aprendizagem e ao educador. que terão serenidade em sua prática pedagógica, deixando de lado os conflitos professor-aluno.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, A. et al. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil**. In: *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.

AMORIM, M. C. S. de; NAVARRO, E. C. **Afetividade na Educação Infantil**. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, Barra do Garças*, n. 7, p. 1-7, 2012. Disponível em <https://www.academia.edu>. Acesso em 09/11/2021.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. [on line]. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em 09/11/2021.

ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006.

---

39

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 09/11/2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 09/11/2021.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 09/11/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: introdução: volume 1**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CHABOT, D.; CHABOT, M. **Pedagogia emocional: sentir para aprender**. São Paulo: Sá, 2008.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

COUTINHO, M. T. C., MOREIRA, M. C. **Psicologia da educação**. São Paulo: Lê, 1998.

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

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

---

40

**DICIONÁRIO Michaelis**. [2017]. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em 09/11/2021.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KRUEGER, M. F. **A relevância da Afetividade na Educação infantil**. 2002. Disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br>. Acesso em 09/11/2021.

LEPRE, R. M. **Contribuições das teorias psicogenéticas à construção do conceito de infância: implicações pedagógicas**. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 11, n.3, p. 309-318, set./dez. 2008.

LOPES, K. R.; MENDES, R. P.; FARIA, V. L. B. (Org.). **Livro de estudo: módulo II**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 09/11/2021.

LUCK, H.; CARNEIRO, D. G. **Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

LUZ, A. S. **Afetividade na educação infantil**. 2013. 88 p., il. Trabalho final de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

MARAFON, D. **Educação infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8, 2009, Campinas. Anais. Campinas, 2009. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em 09/11/2021.

MARTINELLI, S. de C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Vozes, 2005.

MONTEIRO, M. T. de L. **Série texto didático: cognição e afetividade**. Piaget e Freud. Brasília, DF: Universal, 2003.

41

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, v. 9, n. 33, mar. 2009; p. 78-95. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em 09/11/2021.

PAULA, S. R. de; FARIA, M. A. de. **Afetividade na aprendizagem**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://docs.uninove.br>. Acesso em 09/11/2021.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PILETTI, N. **História da educação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.



REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

SANTOS, C. R. dos. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação**. São Paulo: Pioneira, 1999.

SANTOS, F.; RUBIO, J. de A. S. **Afetividade: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental: uma contribuição teórica**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em <http://docs.uninove.br>. Acesso em 09/11/2021.

SILVA, J. B. C. e; SCHNEIDER, E. J. **Aspectos sócioafetivos do processo de ensino e aprendizagem**. Revista de Divulgação Técnico-científica do ICPG. v. 3, n. 11, jul./dez. 2007. Disponível em <http://www.miniweb.com.br>. Acesso em 09/11/2021. 42

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.