

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Jaqueline Fischer¹

Resumo

O presente artigo investiga o afeto como recurso para o desenvolvimento biopsicossocial no âmbito da educação infantil. Para tal, analisaram-se: (a) o histórico e conceito de educação infantil; (b) o papel da afetividade nesta etapa de ensino; (c) e a legislação vigente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com caráter qualitativo, embasada em autores como Silva (2019), Cegalla (2005), Souza (2011), Wallon (2003), Vygotsky (2010) e Inocêncio (2021). Os principais resultados demonstraram que a afetividade pode proporcionar vínculos significativos entre docentes e discentes, o que interfere positivamente em diferentes esferas do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: afetividade; educação infantil; desenvolvimento infantil.

Abstract

This article investigates the relevance of affection as a resource for biopsychosocial development in the early childhood education context. To this end, we analyzed: (a) the history and concept of early childhood education; (b) the role of affectivity in early childhood education; (c) and the legislation in force. This study is bibliographic research, of qualitative nature, based on authors such as Silva (2019), Cegalla (2005), Souza (2011), Wallon (2003), Vygotsky (2010), and Inocêncio (2021). The main results demonstrated that affectivity could provide significant bonds between teachers and students, which positively interfere in different spheres of child development.

Keywords: affectivity; early childhood education; child development.

Resumen

Este artículo investiga el afecto como recurso para el desarrollo biopsicossocial en el contexto de la educación infantil. Para ello, analizamos: (a) la historia y el concepto de educación infantil; (b) el papel de la afectividad en esa etapa de la educación; (c) y la legislación vigente. Se trata de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, basada en autores como Silva (2019), Cegalla (2005), Souza (2011), Wallon (2003), Vygotsky (2010) e Inocêncio (2021). Los principales resultados mostraron que el afecto puede generar vínculos significativos entre docentes y estudiantes, lo que interfiere positivamente en diferentes esferas del desarrollo infantil.

Palabras-clave: afectividad; educación infantil; desarrollo infantil.

1 Introdução

A presente pesquisa objetiva analisar a afetividade na educação infantil, etapa da educação que auxilia no desenvolvimento emocional e socialização das crianças. A educação infantil é a primeira fase do ensino básico brasileiro. Inicia-se aos 0 e se conclui aos 5 anos; sua obrigatoriedade, porém, acontece a partir dos 4 anos (SOARES; SOARES, 2017). Essa

¹ Acadêmica no curso de Pedagogia no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: jaqueefischer@gmail.com.

modalidade de ensino se tornou relevante nas políticas públicas a partir de 1988. Segundo Barbosa *et al.* (2014, p. 56 apud SOARES; SOARES, 2013), “[...] a educação infantil ganhou destaque nas políticas públicas brasileiras, sendo reconhecida formalmente como a primeira etapa da educação infantil básica na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, na Lei de Bases e Diretrizes (LDBEN) de 1996, entre outros documentos e normas”.

Inicialmente, a educação infantil baseava-se em uma visão assistencialista, apoiada no cuidado e como uma forma de auxiliar os pais que precisavam trabalhar. Como expõem Paschoal e Machado (2009, p. 82), “No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creche e orfanatos surgiram com o caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas”. Esse quadro se modificou com a formalização da educação na Constituição Federal de 1988, tornando, oficialmente, a educação infantil a primeira etapa da educação básica. Simultaneamente, há o reconhecimento da criança como cidadão com direitos:

Art. 6 - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

Art. 7 - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas (BRASIL, 1998, n.p.).

Outro ponto importante no artigo é a questão da afetividade em sala de aula na educação infantil, que se tornou um princípio educacional, definido pela Lei de Bases e Diretrizes em seu artigo 29 (BRASIL, 1996). A educação infantil 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. No Referencial Comum Curricular (RCNEI), considera-se a afetividade um elemento central no exercício da cidadania, embasada nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, n.p.).

2 Educação infantil: concepção e processos históricos

A concepção da criança pertencente à faixa etária da primeira infância — 0 a 05 anos — foi modificada ao longo do desenvolvimento industrial e social. Para Nascimento, Brancher e Oliveira (2011, p. 2), “A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade”. No século XV, Bidon (1994 apud FARIA FILHO, 2004 apud BELTHER, 2017, p. 10) analisa as fases da vida em seu livro *Livre des propriétés des choses* e classifica a vida em sete distintos momentos, colocando a primeira infância nos três primeiros estágios:



Fonte: elaborado pela autora (2021) embasado em BELTHER (2017).

De acordo com Nascimento, Brancher e Oliveira (2011, p. 7), “Apenas com a institucionalização da escola é que a concepção de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças.” Os autores também destacam que “A passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade industrializada caracterizou-se por importantes alterações no grupamento familiar.” (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2011, p. 8). Diversos fatores levam a uma nova concepção de criança e de família. Segundo De Mause (1991 apud NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2011, p. 8):

Assim, a criança, já neste século, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento, a qual passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais. A questão primordial, diante desta

análise, relata o fato de que em nenhum destes momentos houve uma real preocupação em perceber e/ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal e sua espacialidade e temporalidade. Fato este, que esvaziou o sentido e o significado da infância.

O início desta “escolarização” ocorreu quando a perspectiva pedagógica começou a ser discutida, por volta da década de 1980, como argumenta Corrêa (2002, p. 17):

O final dos anos 1970 e os anos de 1980 também foram marcados pela forte discussão acerca do papel das instituições de educação infantil: o meio acadêmico fez severas críticas às teorias de privação cultural e ao caráter compensatório – ou preparatório – que a pré-escola teria e os momentos organizados da sociedade civil, bem como os profissionais da área passaram a defender o que entendiam ser um caráter “educacional ou pedagógico” para as instituições, contrapondo-se ao que se via como meramente “assistencial” tanto nas creches quanto nas pré-escolas públicas.

Dessa forma, as mudanças vão ocorrendo vagarosamente e, mesmo na atualidade, há grandes percalços na educação infantil. Nesse sentido, a falta de ações governamentais efetivas dificulta o cumprimento da legislação que visa a melhoria da educação (FREITAS, 2019).

O sistema educacional brasileiro é composto pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio. Pode-se considerar a educação infantil o ponto inicial no processo de aprendizagem e, em um contexto mundial, conforme argumentam Mocelin e Silva (2019, p. 30), “[...] se pensássemos em uma árvore, diríamos que a educação infantil é a raiz: quando a criança participa da educação infantil, geralmente tem melhores resultados no ensino fundamental e médio.”

Assim, a vida educacional básica se estenderia por 13 anos. A LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, do ano de 1996, em seu parágrafo IV, inciso I, afirma que a educação básica: “É obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.” (BRASIL, 1996, n.p.), podendo ser ultrapassada em determinados casos. A tabela abaixo ilustra essa divisão:

Tabela 1: Divisão da educação básica brasileira.

EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO REGULAR
Creche	0 a 3 anos	1º fase	6 aos 10 anos	15 aos 17 anos
Pré-escola	4 a 5 anos	2º fase	11 aos 14 anos	

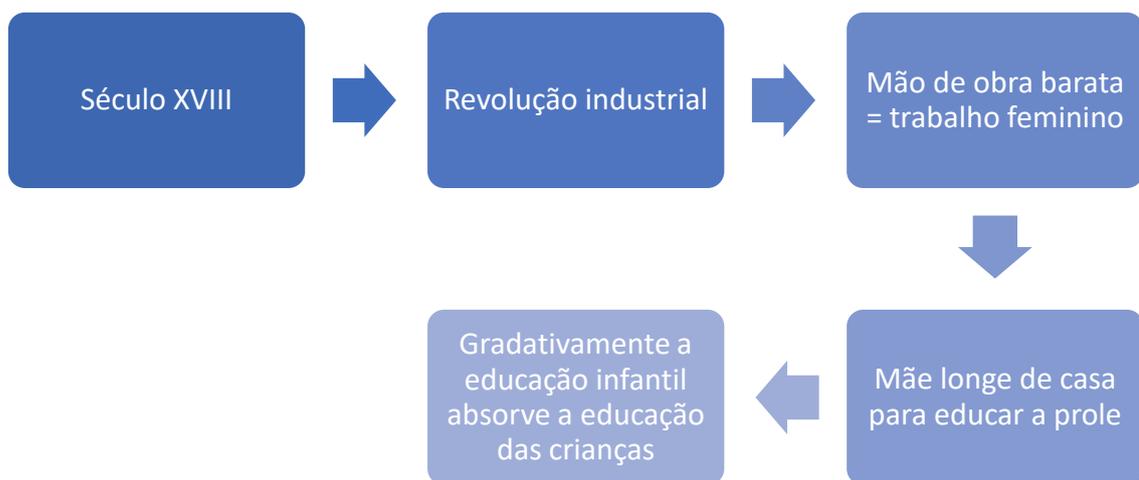
Fonte: a autora (2021) embasado em: Lei De Diretrizes e Bases, Art. 31 Parágrafo II, Art. 32 e 35 (BRASIL, 1996).

Segundo Soares e Soares (2017, p. 62), “a educação infantil no Brasil teve um desenvolvimento histórico bastante lento e até o presente não atende a toda a demanda de crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos de idade”. Inicialmente, essa modalidade de ensino adotou uma perspectiva que considerava a associação e o desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais, de modo a proporcionar à criança o seu desenvolvimento integral, articulando essa responsabilidade à família e à sociedade.

Em um contexto amplo, a ²educação infantil se transformou à medida que a sociedade passava por mudanças, muitas vezes, radicais. No processo histórico brasileiro, podemos citar a década de 1920, em que houve a instalação do capitalismo no Brasil, que determinava a família como responsável total pela educação das crianças.

Inicialmente, a mulher foi considerada a responsável direta pelos cuidados com o lar e com a prole. Posteriormente, a entrada das mulheres no mercado de trabalho fez os responsáveis repensarem a educação infantil e sua funcionalidade; ou seja, a modalidade deve servir como um apoio direto à família. O desenvolvimento do processo industrial interferiu significativamente na construção da educação infantil, conforme demonstra o diagrama a seguir:

Imagem 2: A era industrial e sua interferência na concepção de educação infantil.



Fonte: INOCÊNCIO(2021).

² Andrade (2010) “O desenvolvimento dessas instituições esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida de um contingente de pessoas, dentre elas mulheres e crianças”.

Destaca-se que a construção da educação infantil foi realizada gradativamente. No princípio, certas pessoas tinham a função de cuidar das crianças para que as mães trabalhassem nas fábricas e os pais nas lavouras. Com o passar do tempo e com as lutas sindicais, as instituições formais para o atendimento à criança foram se solidificando. Nesta fase, a educação infantil assume um caráter assistencialista, voltado, especialmente, para o combate à pobreza. Tais instituições eram, em sua maioria, enquadradas como religiosas e filantrópicas. Segundo Correa (2007, p. 15 apud SOARES; SOARES, 2017, p. 63),

[...] ela surgiu com uma ideia assistencialista, vista como uma instituição cuidadora, direcionada ao mais pobres e necessitados e, portanto, eram ligados inicialmente a entidades filantrópicas ou órgãos assistencialistas relacionados ao bem-estar social do indivíduo.

Enfatizando esse movimento, Cartaxo (2013, p. 36-37 apud BELTHER, 2017, p. 49) afirma que o trabalho masculino já não era mais o suficiente:

Em 1923, ocorreu a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo a instalação de creches e salas de amamentação. As reivindicações das operárias dirigidas aos proprietários das fábricas foram absolvidas pelo Estado, o qual passou a criar creches, escola maternais e parques infantis. Ao serem construídas para atender as pessoas de baixa renda, as instituições de educação começaram ser vistas de forma estigmatizadas: as creches passaram a ser consideradas depósitos de crianças. Essas instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as possíveis falhas e carências das famílias. A rotina de trabalho dessas instituições ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos das crianças.

Em vista disso, até o século XXI, a creche e a pré-escola foram estigmatizadas, pois eram consideradas instituições para pessoas de baixa renda, que serviam como depósitos de crianças.

Para Soares e Soares (2017, p. 64), “O atendimento a essa necessidade tem vindo, por um lado, em resposta às pressões da população e, por outro, pelo próprio desenvolvimento da sociedade capitalista”. Com essa pressão da sociedade, os objetivos da educação infantil foram direcionados para cuidado da criança como uma forma de suprir o que lhe estava faltando, pois as jornadas de trabalho dos adultos eram longas e exaustivas; ou seja, a creche possuía um significado muito representativo.

A palavra manjedoura teve sua origem na França e significava abrigar e guardar, proteger as crianças pequenas (AGUIAR, 2001, p. 30-31 apud SOARES; SOARES, 2017). Para Aguiar (2001, p. 34 apud SOARES; SOARES, 2017), a visão assistencialista da creche se tornou popular e é difícil de ser superada. Essa instituição tem sido alvo de diversos tipos de

discriminação, não sendo reconhecida como um espaço legítimo de educação e desenvolvimento das crianças.

Logo, é preciso reconhecer a educação infantil como uma etapa relevante no desenvolvimento infantil. Para que as escolas atinjam os objetivos propostos pela legislação e determinações curriculares, é essencial um conjunto de ações, tais como:

Imagem 3: Ações voltadas ao desenvolvimento infantil.



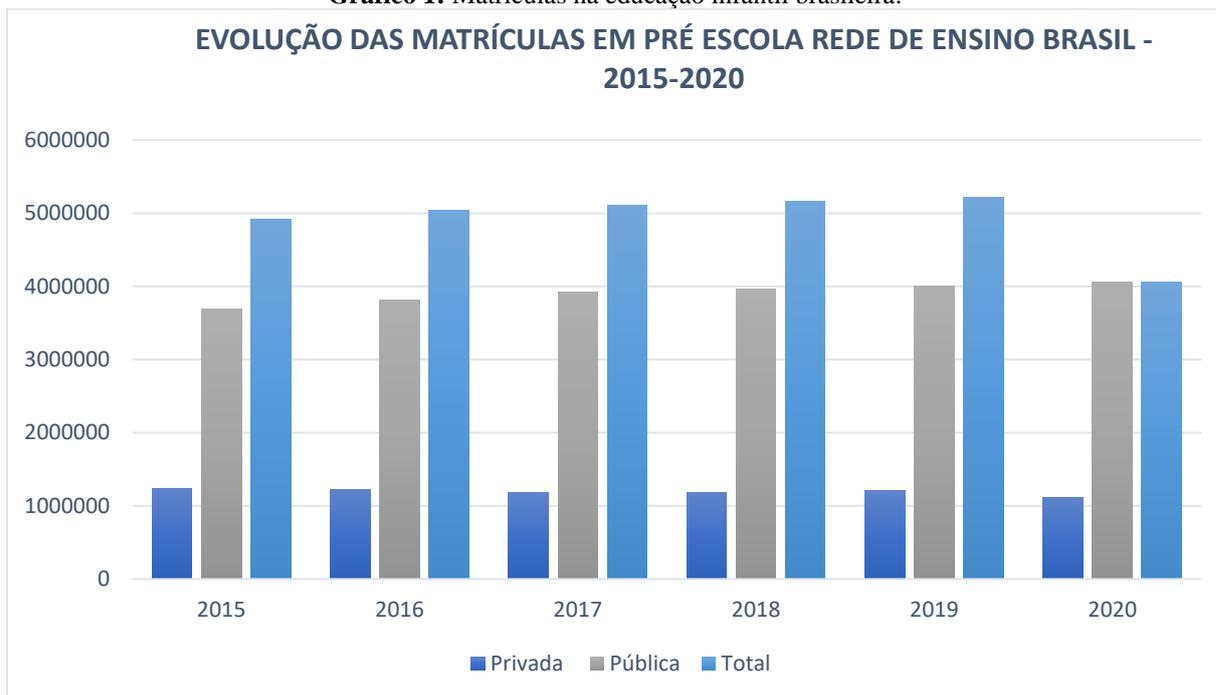
Fonte: INOCÊNCIO (2021).

Nesse movimento, nos distanciamos do aspecto histórico — em que a educação infantil era considerada uma etapa educacional voltada apenas aos cuidados com a criança ainda na primeira infância — e destacamos o momento em que a escola se volta para o desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio da brincadeira, do lúdico, da criatividade, da socialização e de outros fatores supracitados, a comunidade escolar, o corpo docente e a equipe diretiva buscam recriar a educação infantil, incluindo a maneira como ela é percebida socialmente.

3 Legislação da educação infantil

No aspecto legal, a educação infantil brasileira também apresentou avanços, como o acesso a essa etapa educacional a partir dos 04 anos. Essa trajetória retrata, na atualidade, o discurso do Ministério da Educação e Cultura, afirmando que há um crescimento de matrículas de crianças a partir dessa faixa etária, conforme o recenseamento escolar do ano de 2020:

Gráfico 1: Matrículas na educação infantil brasileira.



Fonte: Adaptada de dados do Ministério da Educação (MEC) – IDEP (BRASIL, 2021). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

A partir desta tabela, percebe-se um aumento de 167,8 mil registros em 2019, quando comparado ao ano de 2018; ou seja, uma variação de 4,7%. Na década de 2015, o recenseamento apontou um acréscimo de 23,2%. Isso significa que, gradativamente, temos novas possibilidades e características acerca da educação infantil, da sociedade e do mercado de trabalho.

A Constituição Brasileira é um documento que rege as leis fundamentais e supremas do país, assinada no dia cinco de outubro de 1988. Esse documento foi constituído democraticamente, voltando-se, em alguns momentos, para o processo educacional, como explanado no artigo 227.

[...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p.).

Segundo a Constituição, a educação infantil passou a ser um dever do Estado e um direito da criança, sendo respaldado pelo art. 208, inciso IV. Para Rau (2012, p. 25), “a educação infantil passou a ser subordinada à área da educação, o que representou um significado avanço na superação de seu aspecto assistencialista”. Outra “conquista” recente se deu em 11 de

novembro de 2009, na Ementa Constitucional n. 59, onde se estipula a obrigatoriedade de matricular crianças a partir dos quatro anos.

Diante do cenário político da década de 1990, no dia 13 de julho, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o objetivo de ampliar os direitos das crianças e dos adolescentes. Para Belther (2017, p. 57), “o princípio adotado nesse documento é o da proteção integral, que determina como dever da família, da sociedade e do Estado promover acesso prioritário e irrestrito à justiça, saúde, alimentação, educação, esporte, cultura e liberdade às crianças e aos adolescentes”.

A LDBEN também contribuiu de maneira sólida para a reformulação da educação infantil, pois garante o direito de acesso à uma educação de qualidade, o dever do Estado de fiscalizar o processo de escolarização e a necessidade de valorização dos profissionais da educação. O documento conta como uma sessão que respalda a educação infantil, conforme delineado abaixo:

Tabela 2: Artigos da LDBEN que respaldam a educação infantil.

ART. 29	ART. 30	ART. 31
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.</p>

Fonte: a autora (2021), embasada em Lei De Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

Para Mocelin e Silva (2019, p. 29), “a LDBEN veio, portanto, reforçar alguns princípios que já são priorizados na Constituição Federal e no ECA, tais como: [...] garantia de padrão de qualidade, liberdade de pensamento entre outras[...]”.

A educação básica ainda conta, a partir de 1998, com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento promove o direcionamento das ações

realizadas no contexto da educação infantil, objetivando o desenvolvimento integral do aluno³, relacionando as ações de cuidar e educar, bem como articulando contexto social e cognitivo.

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

Além do RCNEI, apontamos como documentos legais significativos para a educação infantil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base Nacional Comum Curricular institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica, incluindo assim, a educação infantil.

Entretanto, a BNCC se articula com a DCNEI, porém, com algumas reformulações e aprofundamento no que tange à listagem de conteúdos e objetivos para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2018) orienta a educação infantil a partir de três perspectivas: os eixos estruturais, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência; ambos são articulados ao longo do documento, com as possibilidades de aplicabilidade prática.

É relevante ressaltarmos que essa vertente prática é ressaltada na BNCC e, pensando nos eixos estruturais, essa relação se insere como capaz de consolidar a aprendizagem da criança pequena — além de auxiliar no desenvolvimento das estruturas, habilidades e competências que serão utilizadas ao longo de toda a vida; ou seja, a criança da educação infantil precisa do concreto, da prática, da brincadeira, para se desenvolver integralmente.

Os direitos de aprendizagem buscam assegurar condições específicas para que auxilie o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na primeira infância, assim, o

³ Segundo o RCNEI, a criança da educação infantil deve se desenvolver a partir dos seguintes aspectos: desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.” (BRASIL, 1998, p. 63).

educando é colocado como ativo nessa relação, vivenciando novas situações e desafios, sendo provocadas a resolver problemas e a construir significados sobre si, os demais e o mundo social e natural.

A partir das ações propostas pelos direitos de aprendizagem são articulados os campos de experiência que, por sua vez, são descritos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40). A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

Nessa perspectiva, consideramos que as legislações e diretrizes constituíram a educação infantil no aspecto legal histórico, caminhando em consonância aos apontamentos sociais.

4 Afetividade na educação infantil

A educação infantil teve seu início marcado pela caracterização assistencialista, em que o cuidar era um dos únicos objetivos, como cita Soares e Soares (2017), a educação infantil no Brasil, vinculado à área assistência social, tinha, por vezes, com cunho filantrópico. Nesse contexto, o desenvolvimento afetivo tornou-se algo de suma importância no dia a dia do aluno da educação básica em geral. Segundo Souza e Soares (2019, p. 2), “Muitos estudos foram feitos acerca do que aprimoraria o processo dentro das instituições e, na maioria deles, constata-se a afetividade com um papel importante na formação do caráter do aluno, seja pela sua relação estabelecida com o ambiente, com o objeto ou com outras pessoas.”

Quanto ao desenvolvimento da criança marcado por fases, o suíço Jean Piaget considerado um grande pensador de sua época, elaborou esquemas para explicar as etapas do desdobramento infantil.

Segundo Piaget, o desenvolvimento humano se divide em quatro períodos: sensório-motor (zero a dois anos), pré-operatório (dois a sete anos), operações concretas (sete a onze ou doze anos) e operações formais (onze ou doze anos de idade, em diante). E, possuem dois componentes indissociáveis: o afetivo e o cognitivo (KOCHHANN; ROCHA, 2015, p. 526).

O primeiro estágio é o sensório-motor: nesta fase, a criança está explorando o meio físico através de seus esquemas motores, e a principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos. O segundo, que se encaixa na nossa perspectiva de pesquisa, é o pré-operatório (2 a 7 anos): a criança é capaz

de simbolizar, de evocar objetos ausentes, estabelecendo diferença entre significante e significado, o que possibilita distância entre o sujeito e o objeto. Por meio da imagem mental, a criança é capaz de imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos (SILVA; SANTOS; JESUS, 2016); ou seja, a relação entre o ambiente e a sociabilidade precisa estar ativa nessa fase de desenvolvimento.

Contudo, a afetividade não é algo superficial. Conforme a colocação de Silva (2019, p. 4), “A afetividade é, na maioria das vezes, entendida de forma errônea, sendo reduzida meramente aos atos de carinho, bondade, pegar no colo, esquecendo-se de sua real função, que é a de componente crucial na aprendizagem do indivíduo”. Segundo a definição do dicionário Aurélio, afetividade é:

s.f.1. Qualidade ou caráter afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegrias ou tristezas. (AURÉLIO, 2004, p. 61 apud SOUZA; SOARES, 2019).

Cegalla (2005, p. 36 apud SILVA, 2019) define a afetividade como o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado”.

Já para Souza (2011 apud EMILIANO; TOMAS, 2015, p. 66), “[...] a afetividade está ligada à singularidade, ao subjetivo no sujeito e é na palavra, ou seja, na linguagem, que a afetividade encontra a inteligência, ou seja, na construção de significado que é compartilhado por um grupo cultural, ou seja é no meio comunicativo que a inteligência se desenvolve.”

Para Antunes (2006, p. 5), a afetividade define-se como:

[...] afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sobre a forma de emoções que provocam sentimento. A afetividade encontra-se escrita na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo sua sobrevivência requer a necessidade do outro e essa necessidade se traduz em amor.

Além dos autores citados acima, podemos destacar Levi Vygotsky, renomado psicólogo no campo da educação. O autor versa que as “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.” (VYGOTSKY, 2010, p. 139 apud KOCHHANN; ROCHA, 2015, p. 529).

O desenvolvimento humano se constrói a partir emoções básicas do nosso dia a dia e, dependendo como são colocadas, acabam desencadeado uma série de acontecimentos em sala de aula, como, por exemplo, a falta de obediência de alunos para seguir algumas regras. Segundo Kochhann e Rocha (2015, p. 525), “[...] Os afetos, as emoções e os sentimentos são a base para nosso comportamento e é a partir deles que pensamos e tomamos decisões em nossas vidas, então, quiçá devesse considerar o aluno com um ser em sua totalidade e não como fragmentos.”

A afetividade está cada vez mais ligada a nosso dia a dia em sala de aula. Para Henri Wallon, francês considerado teórico socioafetivo, o desenvolvimento baseia-se na afetividade, do contato com o ambiente.

Segundo Wallon (2003), o desenvolvimento do indivíduo acontece a partir das primeiras interações com o meio humano através das emoções que são tidas como descargas de energia e aos poucos, dá lugar aos sentimentos e depois às atividades intelectuais. No início da vida, distinguem-se os estados de conforto e desconforto e surgem as emoções básicas a partir dos primeiros reflexos, é a dimensão motora que dá possibilidades para que se estabeleça relações afetivas, os bebês buscam satisfazer suas necessidades. (KOCHHANN; ROCHA, 2015, p. 530).

Wallon (2003 apud KOCHHANN; ROCHA 2015), também divide o desenvolvimento humano em cinco etapas:

Imagem 4: Estágios de desenvolvimento infantil segundo Wallon.



Fonte: Adaptado de Lima (2018), A teoria psicogenética de Wallon e sua aplicação na educação.

Atribuindo o pensamento de que a escola é um local de socialização, e que nela há pessoas com diferentes maneiras de criação familiar e personalidade distintas, assim como afirma Wallon (2010 apud SOUZA; SOARES, 2019), a escola é o lugar em que a criança convive com pessoas diferentes, com valores diferentes, precisando assim se sentir seguras para serem inseridas no meio social, de modo que se tenha a autoafirmação. Desse modo,

percebemos a importância da afetividade, pois “[...] as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.” (BRASIL, 1998, n.p.). Em sala de aula, percebemos que precisamos interagir com os alunos de uma forma única, onde eles se sintam seguros e confiantes, como cita Ladwing, Goi e Souza (2013, p. 12-13 apud ANDRADE, 2016):

A educação infantil pode representar na vida de uma criança uma experiência rica que trará sempre lembranças agradáveis, como também pode ser geradora de muitos problemas, por esta razão, a necessidade de acolher bem a criança no ingresso à escola. Ela chega à escola com medos, angústias, inseguranças, pois é um ambiente novo. Enfim, todo um processo novo de adaptação que terá que ter um ambiente acolhedor e prazeroso para que, aos poucos, vá superando esses sentimentos. Também para a escola, professores e pais é um período de adaptação. Nesse sentido, os vínculos afetivos entre família e escola precisam ser construídos para que a criança sintam que a família tem uma relação de confiança em relação aos seus novos cuidadores.

5 Metodologia

A pesquisa é uma forma de nos envolvermos com temas que aprimorem o nosso conhecimento em assuntos interessantes, e que nos levam a refletir sobre algumas atitudes profissionais e humana. Conforme Andrade (2001, p. 121 apud JUSTINO 2013, p. 21), pesquisa é o “conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problema propostos, mediante a utilização de métodos científicos”.

O artigo em questão tem seu embasamento em uma metodologia bibliográfica, pois buscar informar o leitor sobre assuntos penitentes no seu dia a dia. Segundo Marconi e Lakatos (1991, p.183), “a pesquisa bibliográfica não é apenas uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas sim, proporciona o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Dessa maneira, o conhecimento nos permite demonstrar o melhor caminho a seguir em relação a assuntos diversos, igualmente, a busca de tal fato nos permite experiências significativas. Nos embasamos em Severino (2007), e nas especificidades da abordagem bibliográfica, para a escolha da metodologia aplicada nesse estudo, pois, segundo o autor, essa metodologia é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc., Utilizam-se dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados e, assim, o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos (SEVERINO, 2007, p. 122).

A abordagem qualitativa também nos auxilia nessa pesquisa e, segundo Minayo (2007, apud JUSTINO, 2013, p. 28), “na abordagem qualitativa é possível perceber um vínculo entre a subjetividade do pesquisador e o meio pesquisado, o qual não é possível ser traduzidos por números”. Destarte, na tabela a seguir, é possível identificar algumas características que a embasam.

Tabela 3: Abordagem qualitativa e suas especificidades.

CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM QUALITATIVA
Não há um processo pronto e acabado na e para a formulação de problemas.
As hipóteses não são testadas, elas são construídas durante o processo e se aprimoram com a coleta de dados, se caracterizando como resultado do estudo.
A coleta de dados não é pré-determinada, podendo ocorrer sob diferentes olhares e perspectivas; não é padronizada.
A observação dialogal, observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, registro de histórias de vida e interação com grupos são técnicas de coletas de dados.
O processo da indagação é mais flexível e se move entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em reconstruir a realidade, da mesma forma como ela é observada pelos atores de um sistema social previamente definido.
O pesquisador é introduzido nas experiências dos participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado.
Postula que a realidade é definida por meio das interpretações que os participantes da pesquisa fazem a respeito de suas próprias realidades. [...] há uma convergência de várias realidades.

Fonte: INOCÊNCIO (2021).

6 Considerações finais

Por meio desse estudo, analisou-se o percurso histórico da educação infantil, enfatizando socialmente a relevância dessa etapa educativa para o desenvolvimento de crianças na primeira infância; logo, a instituição escolar deve ser reconhecida como mediadora na construção do processo de ensino e aprendizagem infantil, sobretudo no processo de escolarização como preparação para a vida.

Atualmente, apontamos duas realidades referente ao direito ao acesso e permanência da criança na educação infantil: a educação privada e a pública – com distintas realidades, principalmente na busca pela vaga em centros infantis públicos; entretanto, independentemente de como se faz a educação — mercadológica ou não —, os objetivos de desenvolvimento biopsicossocial devem permear todos os cenários, desfazendo a perspectiva inicial da educação infantil como assistencialista.

A partir de análises em pesquisas voltadas à educação infantil, observou-se que o período integral é o mais procurado pelas famílias, o que faz com que a criança de zero até cinco anos permaneça um longo período na escola, podendo ultrapassar 10 horas diárias; assim, as relações sociais tornam-se ainda mais necessárias, ressaltando o afeto como recurso significativo nesse processo educativo social e cognitivo, como relata Souza e Soares (2019, p. 54):

Há de se perceber que o educador adquiriu um papel importante para a construção da condição psicológica humana. Sendo ele quem oferece uma atenção e dedicação, inclusive, para abranger o conhecimento do aluno não somente no campo cognitivo, como também pelo conhecimento de mundo. Ou seja, para que haja o desenvolvimento integral, é necessário ofertar uma condição psicológica de acolhimento, dada pela afetividade dentro da sala de aula.

Nessa ótica, acreditamos na necessidade de uma formação — inicial e continuada, que enfatize aos professores dessa etapa de ensino a importância do afeto, sobretudo sua concepção, diferenciando-o da permissividade e aproximando-o da construção de vínculos de respeito e confiança entre professores e estudantes.

Os resultados indicaram que afetividade não se distancia da educação infantil e de seus processos, sendo, assim, fundamental na prática docente. Além disso, enfatizamos a urgência de valorização social dessa etapa de ensino e, do mesmo modo, como instrumento de pesquisas futuras que denotem a intencionalidade de melhoria nas práticas docentes e diretivas pela qualidade educacional e pela busca da construção de crianças emocionalmente saudáveis, com plena condição de atuação social em diferentes cenários, construindo aprendizagens e desenvolvimentos.

Referências

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica; Editora UNESP, 2010. 193 p.

ANDRADE, M. **O processo de adaptação e a importância do acolhimento na educação infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ANTUNES, C. **A afetividade na escola**: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.
BELTHER, J. (org.). **Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

DAUTRO, G; LIMA, W. A teoria psicogenética de Wallon e sua aplicação na educação. *In*: Congresso Nacional de Educação, 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA4_ID392_10092018225535.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

EMILIANO, J.; TOMÁS, D. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015.

FREITAS, E. **A Educação Infantil no Brasil: limites e perspectivas**. 2019. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação) – Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019.

FULY, V; VEIGA, G. Educação infantil: da visão assistencialista. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012.

INOCÊNCIO, Kellin. **Alfabetizar com Paulo freire: Aprendendo a ler a palavra pela leitura do mundo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/mestrado-e-doutorado/producao-academica/>. Acesso em: 4 dez. 2021.
JUSTINO, M. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba, Intersaberes, 2013. *E-book*.

KOCHHANN, A; ROCHA, V. Afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 4.: SEMANA DE LETRAS, 12.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 15.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX), 1., 2015, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5567>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MOCELIN, M; SILVA, W. **Gestão e docência: perspectiva e epistemológica**. Curitiba: InterSaber, 2019.

MORTATTI, M. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

NASCIMENTO, C; BRANCHER, V; OLIVEIRA, V. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, [S.l.], v. 23, n. 79, p. 47-63, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes; A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 12 maio 2020.

RAU, M. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: InterSaber, 2012.

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

SILVA, Edvânia dos Santos; SANTOS, Stefanny Alves dos; JESUS, Vanessa Matias de. O desenvolvimento cognitivo infantil sob ótica de Jean Piaget. **Revista FSL**, [S.l.], 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-6.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

SILVA, G. A importância da afetividade no processo de aprendizagem na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Editora Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook2/PROPOSTA_EV127_MD4_ID9398_30082019201912.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOARES. C; SOARES, M. **Sistemas de ensino legislação e política educacional básica**. Curitiba: InterSaber, 2017.

SOUZA, T; SOARES, H. A afetividade na educação infantil. **Revista Científica Online**, [S.l.], v.11, n.1, 2019. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/A_AFETIVIDADE_NA_EDUCAO_INFANTIL.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.