



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE ITAITUBA – LTDA
FACULDADE DE ITAITUBA – FAI
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FRANCILENE MELO DA SILVA DINIZ

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, AO VIÉS DA
PEDAGOGIA AFETIVA: apresentando algumas propostas de
atividades**

Itaituba – PA

2022

FRANCILENE MELO DA SILVA DINIZ

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, AO VIÉS DA PEDAGOGIA
AFETIVA: apresentando algumas propostas de atividades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a mestre Mara Ap.^a Pereira do
Nascimento.

Itaituba – PA

2022

DINIZ, Francilene Melo da Silva.

A afetividade na Educação Infantil, ao viés da Pedagogia Afetiva: apresentando algumas propostas de atividades. Francilene Melo da Silva Diniz. CLPP da FAI, 2022. – Faculdade de Itaituba – FAI, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Itaituba, BR – PA, 2022.

62 fls.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Mara Aparecida Pereira do Nascimento.

1. Educação Infantil. 2. Afetividade. 3. Pedagogia Afetiva. 4. Atividades.

FRANCILENE MELO DA SILVA

**A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, AO VIÉS DA PEDAGOGIA
AFETIVA: apresentando algumas propostas de atividades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Itaituba para obtenção do título de
Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a mestra Mara Aparecida Pereira
do Nascimento.

BANCA EXAMINADORA

Presidente/orientadora: _____ Nota: _____

Prof.^a Mara Ap. Pereira do Nascimento, mestre.

Avaliadora: _____ Nota: _____

Prof.^a Reuma de Sá Almeida, especialista

Avaliadora: _____ Nota: _____

Prof.^a Djalmira de Sá Almeida, especialista

Resultado: _____ Média: _____

Itaituba – PA, 12 de agosto de 2022.

Educação é como afeto, primeiro recebe, depois se transmite, não tem como a criança transmitir aquilo que nunca recebeu. (Cello Vieira).

*Dedico este trabalho ao meu Deus,
as minhas filhas Ana Vitória e Ana Beatriz
e a minha mãe, ao meu falecido pai.*

AGRADECIMENTOS

Ao grandioso e eterno Deus, que sempre deu-me forças para enfrentar essa caminhada.

Aos meus irmãos e a minha mãe por sempre acreditar em mim.

As minhas filhas que estiveram comigo o tempo todo e, quando eu estava estudando, sofreram comigo a minha ausência.

Ao meu esposo **Hermer**, que sempre me incentivou, me ajudou-me e nunca deixou que eu desistisse, dando bons conselhos.

Agradeço também as minhas enteadas.

Ao casal de amigos, Dona **Francisca** e seu **FRANCISCO** e, as suas filhas que me receberam na sua casa estando ao meu lado nos momentos mais difíceis da minha vida, me incentivando a não desistir. A dona **ROSA** foi como uma mãe para mim.

Aos meus amigos: **Leuda, Maria, Sharlene, Marciane, Elizangela, Raimundo, Ellison e Rosangela.**

Aos professores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Itaituba, que me auxiliaram nesta jornada, em especial, à professora **Elines Santos** e à professora **Mara APARECIDA**, a minha orientadora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

RESUMO

Os objetivos deste trabalho de conclusão de curso (TCC) compreendem: trazer propostas de atividades que envolvam a afetividade na Educação Infantil, compreender a forma pela qual a Educação Infantil cumpre com a finalidade do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, intelectual e social e psicológico e buscar conhecimentos quanto à influência da afetividade no processo de aprendizado da criança na Educação Infantil. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, de natureza básica, de caráter exploratório e com abordagem qualitativa para a análise dos dados coletados. Verificou-se que ensinar requer aprender a se educar emocionalmente, reconhecendo a afetividade dentro do próprio docente, o que leva a adotar uma postura pedagógica afetiva para com os alunos. Concluiu-se que a professora pode trabalhar a afetividade promovendo jogos e brincadeiras, ou seja, buscando sempre atividades lúdicas. Ressalta-se que é imprescindível, acompanhar as brincadeiras e observar o que as crianças estão falando entre si e como a socialização está se desenvolvendo. O diálogo constante é muito importante, nesse sentido, a professora pode proporcionar rodas de conversa no início da aula, ouvindo com atenção os alunos contarem o que fizeram em casa. A criação de vínculo afetivo com o docente pode ocorrer de formas muito simples, tais como, sentar ao lado da criança, enquanto ela desenha, bem como, contar ou ler histórias, que ficarão marcadas na memória afetiva das crianças para sempre.

Palavras chave: Educação Infantil. Afetividade. Pedagogia Afetiva. Atividades.

ABSTRACT

The objectives of this course conclusion work (TCC) include: bringing proposals for activities that involve affectivity in Early Childhood Education, understanding the way in which Early Childhood Education fulfills the purpose of the integral development of children up to five years old, in their physical, intellectual, social and psychological aspects and seek knowledge about the influence of affectivity in the child's learning process in Early Childhood Education. The methodology adopted was bibliographic research, of a basic nature, of an exploratory nature and with a qualitative approach for the analysis of the collected data. It was found that teaching requires learning to educate oneself emotionally, recognizing the affectivity within the teacher himself, which leads to adopting an affective pedagogical posture towards the students. It was concluded that the teacher can work on affectivity by promoting games and games, that is, always looking for playful activities. It is noteworthy that it is essential to follow the games and observe what children are talking to each other and how socialization is developing. Constant dialogue is very important, in this sense, the teacher can provide conversation circles at the beginning of the class, listening carefully to the students telling what they did at home. The creation of an affective bond with the teacher can occur in very simple ways, such as sitting next to the child while he or she draws, as well as telling or reading stories, which will be marked in the affective memory of children forever.

Keywords: Early Childhood Education. Affectivity. Affective Pedagogy. Activities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - A divisão da Faixa Etária para a Educação Infantil.	26
Ilustração 2 - Socialização na Educação Infantil	44
Ilustração 3 - O direito do brincar na Educação Infantil.	46
Ilustração 4 - Atividade lúdica na Educação Infantil.	47
Ilustração 5 - Exercitando a concentração e as emoções.	49
Ilustração 6 - Roda de conversa na Educação infantil.	50
Ilustração 7 - Contação de história na Educação Infantil.	52
Ilustração 8 - Interesse dos pré-leitores pelo livro infantil	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	12
1.2 CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	13
1.3 BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	20
2 A AFETIVIDADE: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES	28
2.1 AS EMOÇÕES E A AFETIVIDADE	28
2.2 AFETIVIDADE: CONCEPÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON	31
2.3 A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	35
2.4 A AFETIVIDADE, ESPECIFICAMENTE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
3 RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA ED. INF: PROPOSTAS DE ATIVIDADES	43
3.1 PROMOVENDO A SOCIALIZAÇÃO E SENTIMENTOS DE AFETO	43
3.2 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.3 ATIVIDADE DE RODA DE CONVERSA	49
3.4 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	51
3.5 O PRÉ-LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
CONCLUSÃO	58
REFERÊNCIAS	59

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema a afetividade na Educação Infantil, ao viés Pedagogia Afetiva, trazendo algumas propostas de atividades. A palavra viés foi utilizada no sentido de uma tendência de confirmação, quando se objetiva buscar informações que reforcem uma ideia, um pensamento ou uma hipótese, no caso, a relevância da Pedagogia a Afetiva.

A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada, desta forma, a educação Infantil é o primeiro meio de interação com pessoas de fora do círculo familiar e comunitário.

Um dos principais objetivos do ensino infantil é estimular e promover o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, entre eles, o emocional e afetivo. Portanto, é o professor que, além de levar a criança ao seu desenvolvimento cognitivo, tem papel de potencializar o desenvolvimento afetivo e socioemocional. No entanto, docentes, talvez, não tenham uma preparação acadêmica com este exato direcionamento. Nessa direção, surge a principal questão norteadora deste estudo: Como o professor pode trabalhar a afetividade na Educação Infantil, de modo a cumprir satisfatoriamente os objetivos desta modalidade de ensino?

Diante da necessidade de contemplar os tão necessários vínculos afetivos na Educação Infantil, surge o termo Pedagogia Afetiva, que, de maneira geral, tem como principal pilar a motivação dos alunos, visto que, a partir da abordagem humanista, em qualquer idade ou modalidade de ensino se aprende de forma melhor quando se está afetivamente motivado. A Pedagogia Afetiva tem como proposta buscar o desenvolvimento cognitivo por meio de interações de afeto, desta forma, a educação é mais agradável e significativa para todos os lados envolvido (ROSSINI, 1998). Considera-se, então, o assunto abordado neste TCC como bastante relevante para o enriquecimento da formação em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Mediante o exposto, os objetivos deste Trabalho de conclusão de curso (TCC), compreendem: trazer propostas de atividades que envolvam a afetividade na Educação Infantil, compreender a forma pela qual a Educação Infantil cumpre com a finalidade do desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, intelectual e social e psicológico e buscar conhecimentos quanto à

influência da afetividade no processo de aprendizado da criança na Educação Infantil.

Com o intuito de compreender o tema escolhido para este TCC e trazer uma resposta ao problema levantado, por meio de propostas de atividades, a metodologia adota é uma pesquisa bibliográfica, a qual conforme Gil (2008), o pesquisador deve propor um problema de pesquisa e um objetivo que estejam em consonância e que a resposta que será buscada está nos livros, artigos, teses, dissertações e ainda, com o advento da internet, muitos dados poderão ser buscados na rede. As Principais consultas para a fundamentação compreendem Piaget (edições de 1971 a 1980); Vygotsky (edições de 1987 a 1998), Wallon (edições de 1971 a 2007), entre outros de grande valia. Para as propostas de atividades, cita-se Prado, (2006); Marques (2017); Antunes (2004); Moura e Lima (2014); Silva (2021); Amarilha, (2001) e Coelho (2000).

A partir da leitura de autores Cervo e Bervian (1983), sobre metodologia d a pesquisa, entende-se que se trata de uma pesquisa de natureza básica, também chamada de fundamental, que é um tipo que visa disseminar conhecimentos contribuindo com a ciência, com profissionais e estudantes, isso porque não haverá uma pratica de um projeto, por exemplo.

O objetivo deste TCC aponta para pesquisa do tipo exploratória, que geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema para o pesquisador conseguir explicitá-lo (GIL, 2008). Para analisar os dados coletados adotou-se a abordagem qualitativa, visto que, os recebem tratamento interpretativo, com interferência maior da subjetividade do pesquisador, mas sem fugir a fidelidade das informações consultadas. Ela é mais reflexiva e mais utilizadas nas áreas das humanas e sociais (SEVERINO, 2007).

Este TCC está estruturado da seguinte forma: esta introdução que apresenta, principalmente, os objetivos desta pesquisa, depois vêm dois capítulos trazendo todo o embasamento teórico necessário sobre Educação Infantil e sobre afetividade. O terceiro capítulo apresenta propostas para as pedagogas trabalharem com a Pedagogia Afetiva nesta modalidade de ensino. As propostas de atividades foram pesquisadas em materiais de pesquisadores, estudiosos e teóricos, mas também coletadas em sites especializados, com algumas adequações para este TCC.

Finaliza-se com a conclusão deste estudo e com a apresentação das referências utilizadas.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicia-se esse estudo buscando informações que levem a refletir quanto a visão sobre a criança como indivíduo e como era sua educação no processo histórico. A infância é o período onde a criança se desenvolve, descobrindo o mundo, vendo, ouvindo, sentindo e tocando, mas antigamente esse desenvolvimento não era valorizado, e, nem tão pouco a própria criança como indivíduo, pois, história mostra que os pequeninos eram vistos como adultos em miniatura, diferente do adulto apenas no tamanho e na força e o importante era que crescessem para enfrentar a vida adulta. A criança, segundo Áries (1978, p.11) [...] mal adquiria algum embaraço físico, era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”.

A criança tinha atenção especial somente no início da vida. A educação e cuidados da criança eram de responsabilidade somente da mãe, então, a Educação Infantil e sua na formação não tinham nenhum destaque ou preocupação por parte do restante da sociedade, institucionalização que acontece somente, inicialmente e por muito tempo, em instituição assistencial, com objetivo de suprir as necessidades da criança de ter um abrigo seguro e assistido fora de casa, enquanto os pais trabalhassem durante o dia. Para tal, surgiram as creches que podem ser consideradas como produto da revolução industrial.

Na Antiguidade, o status da criança era nulo, pensamento que se seguiu na Idade Média, fase da história que não existia valorização da família, quando a criança existia para a conservação dos bens; para prática comum de um ofício, tendo que trabalhar desde cedo, do que pontua Mendonça (2012, p. 17) “[...] para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, mediante a aquisição de conhecimento e experiências práticas”.

Na sociedade medieval, não havia grande distinção entre crianças e adultos, pois usavam os mesmos tipos de roupas e de linguagem, e, além disso, na educação escolar, na sala de aula se misturavam pessoas de variadas faixas etárias, inclusive crianças, recebendo o mesmo ensinamento.

Com a Idade Moderna e com a Revolução Industrial, a visão sobre a criança começa a se modificar, no entanto, apenas a criança nobre era tratada com mais atenção e cuidados, inclusive voltados a sua formação escolar, melhor, diferente da criança pobre e foi contexto que surge o pedagogo, que na época era escravo que conduzia à criança a escola. Essa criança passa a ser vista como indivíduo com relevância para a sociedade, com alguns direitos respeitados, recebendo preocupação em suprir suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas e emocionais.

Conforme Fraboni (1998, p.68), a atualidade com a mudança quanto a valorização ético-social, com toda a transformação tecnológica e científica, educação do público infantil torna-se efetiva, sendo enfoques básicos e primordiais na Educação Infantil, no o atendimento às crianças de 0 a 06 anos a legitimação da criança como sujeito social, com definições bem diferentes dos adultos.

1.2 CRONOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Infantil, como Políticas Públicas, somente desponta no século XX, com a presença de discussões que resultaram em leis e documentos como a Constituição Federal de 1988, com o ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, com LDB, Lei de Diretrizes e Bases, com o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (KUHLMANN JR.,1989).

Segundo Oliveira (2002), considera-se com Educação Infantil o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses. A Lei de Diretrizes e da Educação Nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de creche e a modalidade e equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos é denominado pré-escola.

[...] a primeira creche do país surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Arcovado, em 1899, no Rio de Janeiro. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede

assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil (KUHLMANN JR.,1989, p.15).

A Educação Infantil no país surgiu em função da crescente urbanização e estruturação do capitalismo. A mulher operaria, ao ocupar o mercado de trabalho precisava de um lugar para deixar seus filhos, que precisavam ser cuidados. Então, as creches preenchiam a necessidade dessa classe trabalhadora. Desta forma fica nítido que a história da Educação Infantil, como atendimento a criança menor de sete anos de idade em creches e pré-escolas, bem como, crescimento de instituições foi motivado pelo aumento da demanda da inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho (KUHLMANN, 2003).

Em **1874**, aparecem os primeiros movimentos voltados ao cuidado com a criança, quando Câmaras Municipais passaram a destinar apoio financeiro para crianças negras, mestiças ou brancas rejeitadas. Algum tempo depois, a Igreja Católica cria as Rodas dos Expostos, ou dos rejeitados, instituição filantrópica da Santa Casa de Misericórdia, espalhadas pelo país no século XVIII (FABRONI, 1998).

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização (FABRONI, 1998).

No Brasil, durante várias décadas do século XX, a pré-escola não tinha caráter formal e nem havia professores qualificados, sendo que, na maioria das vezes esse atendimento era ofertado por mão de obra voluntária sem compromisso efetivo ou duradouro, conforme informa Mendonça (2012).

Segundo Kuhlmann JR. (2002), com República até houve maior preocupação com a educação da criança, mas somente no século XX, ações demonstram atuações por parte da administração pública, mas mesmo assim, por meio de instituições que tinha preocupação preventiva e com a recuperação de crianças pobres, por inclusive, representarem perigo em potencial para a sociedade, focando-se o menor abandonado, ou crianças criadas em lares de alcoólatras, com pais que

não trabalhavam, por certo, mal alimentadas, ou mesmo àquelas vista como delinquentes, imagem da criança pobre, perigosa em potencial para a sociedade.

A modalidade de ensino, denominada como Educação Infantil surgiu no Brasil graças a mudanças ocorridas no núcleo familiar. Com isso, a inserção da mulher no mercado de trabalho instaurou-se a necessidade da criação de instituições que prestassem assistências aos filhos dessas famílias, para tanto foram criadas as creches com objetivo meramente assistencialista (SANTOS, 2008, p. 45).

Na década de 1970, ainda perdurava a visão assistencialista e compensatória, também época em que foram então adotadas reflexões mais críticas e profundas sobre as raízes estruturais dos problemas sociais, o que influenciou nas decisões de políticas de Educação Infantil, conforme Oliveira (2002).

O atendimento assistencialista ainda fazia parte da Educação Infantil, qual destinava-se às crianças carentes, considerando a criança pobre como um ser que não responderá bem aos estímulos dados pela escola.

[...] essas instituições passaram por grandes modificações a partir da década de 1970, pois a sociedade civil organizada passou a exigir das autoridades uma melhor qualificação no processo de educação infantil". Assim passaram de meras instituições assistentes e higienistas, para escolas propriamente ditas, com a preocupação da formação integral do indivíduo (ABRAMOVICZ; WASJKOP, 1995, p.33).

Na década de **1980** estudos foram realizados com objetivo de discutir a função da creche/pré-escola, figurando como avanço em relação à Educação Infantil, observando-se que, independente da classe social, a educação da criança pequena é extremamente importante, com possibilidade acesso a todas deveriam ter. Na mencionada década, com a abertura política, houve pressão por parte das camadas populares para a ampliação do acesso à escola (FABRONI, 1998).

A educação da criança pequena passa a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. "Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...] (BRASIL, 1988, p. 1).

Devido então à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. Nesse caminho, a Educação Infantil foi

incluída no sistema educacional com a Constituição de **1988**, definindo creche/pré-escola como direito de família e dever do Estado em oferecer esse serviço.

Através de muita luta a partir da Constituição de 1988, é que a Educação Infantil pela primeira vez na história do Brasil reconheceu um direito próprio da criança pequena que era o direito à creche e à pré-escola. Há a reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis. A partir daí tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica e não mais assistencialista. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural (KUHLMANN JR.1989, p.17).

Portanto, a Educação Infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio, ou seja, trata-se do período de vida escolar, no Brasil, em que se atende pedagogicamente crianças entre 0 e 5 anos de idade.

A Constituição Federal de 1988 transformou em lei os desejos dos movimentos sociais, fazendo constar em seu texto original, em seu art. 280, inciso IV, define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas sendo como educação compartilhada com a família e não-obrigatória, ou seja, nesta faixa etária as crianças ainda não estão submetidas a obrigatoriedade escolar.

Compreendeu-se, então, a criança como um ser sócio histórico e sua aprendizagem acontece pelas interações entre a mesma com seu entorno social, conforme a perspectiva sócio interacionista de Vigotsky, (1989) que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta.

Conforme Oliveira (2002) em **1990**, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil, com ampliação da concepção sobre a criança,

A Educação Infantil deve ser entendida em amplo sentido, pois ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória. Diz respeito tanto à educação familiar e a convivência comunitária, como a educação recebida em instituições específicas (BRASIL, PROINFANTIL, 2005).

O fortalecimento da nova concepção de infância, garantiu em lei os direitos da criança enquanto cidadã, criando-se a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a LDB, Lei nº9394/96, incorporando a Educação Infantil como o primeiro nível da Educação Básica, formalizando e municipalizando essa etapa de ensino.

Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Base da Educação foi criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileira com bases na Constituição. Observa-se, a base para o ensino nos seguintes princípios expresso no Art. 3º acerca da educação nacional (BRASIL, 1996, p. 1):

- Igualdade de condição para o acesso a permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- Gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais;
- Valorização do profissional da educação escolar;
- Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino;
- Garantia de padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extraescolar, entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais

Em **1994**, o MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Infantil que estabeleceu metas como a expansão de vagas e políticas de melhoria da qualidade no atendimento às crianças, entre elas a necessidade de qualificação dos profissionais, que resultou no documento por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (MENDONÇA, 2012).

Conforme a Lei 9.131/95, Art. 3º (III), as Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (ZABALA, 1998).

Em **1996**, com a promulgação da Emenda Constitucional que cria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), O artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil. Segundo a lei, a formação do educador desse segmento deve ser “em nível superior, admitindo-se,

como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (MENDONÇA, 2012, p. 34). Ainda afirma este autor que:

Nesse contexto, em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmando mudanças e estabelecendo de forma incisiva o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e estabelecendo dois níveis de educação, Educação Básica e Educação Superior, inserindo a educação infantil na primeira etapa da Educação Básica. E estabelecendo um prazo de três anos a contar da publicação dessa Lei para sua efetivação legal nos estabelecimentos de ensino da rede regular de ensino de todo o país. Portanto, além de enfatizar a gratuidade do ensino, a LDB (BRASIL, 1996) pretende qualificar esse processo tornando obrigatório que a docência seja exercida por profissionais graduados em cursos superiores (MENDONÇA, 2012, p. 35).

O texto reafirma, também, a responsabilidade constitucional dos municípios na oferta de Educação Infantil, contando com a assistência técnica e financeira da União e dos estados. A Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos ensinos Fundamental e Médio. Só então a Educação Infantil ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio histórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, não precisa apenas de cuidado, mas também de preparado para seu futuro profissional e para cidadania ativa.

Foi na Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional, (LDB Nº 9394/1996), que o termo Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena desde que existe legislação Nacional no Brasil. A LDB declara que a Educação Infantil começa dos 0 aos 3 anos de idade para quem precisa estar numa creche, prosseguindo de 4 a 5 anos de idade como pré-escola, tornando-se Educação Infantil, também um ciclo de 5 anos de formação contínua e parte integrante, constituidora, da Educação Básica brasileira. Foram muitas lutas, conquistas e derrotas. Por hora, é dizer que após uma longa trajetória, a criança brasileira de 0 a 5 anos é hoje concebida como um sujeito de direitos à educação, direitos que devem ser atendidos por instituições no âmbito dos sistemas escolares e no âmbito das esferas do governo. A Educação Infantil é, portanto, um direito da criança, dever do Estado e opção da família (MENDONÇA, 2012, p. 35).

Em **1998**, com o objetivo de oferecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, o MEC publicou, o documento Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. No mesmo ano, visando a elaboração de currículos de Educação Infantil, cuja responsabilidade foi delegada pela LDB a cada instituição e seus professores, o

ministério editou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MENDONÇA, 2012).

Desta forma, Tadei e Storer (1998), esclarecem que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Infantil é o sistema destinado à faixa etária de zero a seis anos: as creches para a faixa de zero até três anos e as pré-escolas para a faixa de quatro a seis anos.

Mendonça (2012) informa que em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil.

O art. 29 da LDB, foram destinadas às crianças de até seis anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isto nos remete à questão da formação humana [...] mas que ressalta a necessidade de promover o processo humanizado da criança. Esse processo requer e implica em um projeto de educação infantil fundamentado em um conceito de educação para a vida, pois ele dará os recursos cognitivos iniciais para o pleno desenvolvimento da vida da criança (MENDONÇA, 2012, p. 42).

De acordo com o autor, é na Educação Infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade.

Ainda segundo o autor supracitado, em **1999**, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esses documentos são, hoje, os principais instrumentos para elaboração e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil do país.

A Educação Infantil passa a ser vista como a junção do educar e cuidar. Cuidar no sentido que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e, educar, porque deve oferecer à criança, possibilidades de descobertas e aprendizados, pois, conforme comenta Zabala (1998, p. 28):

Precisamos ter consciência de que podemos preparar nossas crianças desde muito cedo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, a Educação Infantil deixa de ser vista como artigo de luxo, mas sim como um direito a todas as crianças brasileiras.

A Educação Infantil, para atender essa nova demanda, necessita alterar suas práticas pedagógicas. Não há espaço para se conceber a creche como um lugar onde só se cuida de crianças, como uma instituição essencialmente assistencialista. A proposta pedagógica é sem dúvida uma ferramenta fundamental para o sucesso do processo educacional, visto que a capacidade de se relacionar depende das experiências que se vive nas instituições educacionais, que devem e estabelecer vínculos e relações que condicionem e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre as demais crianças.

Lembrando que a criança evolui de forma cognitiva, tendo contato com diversos objetos, com a arte, cultura e a ciência, dando vazão à sua criatividade. A escola deve ser espaço preparado com professores que levem em conta a criatividade e a capacidade dessa criança que já tem seu conhecimento prévio, tem uma história e a sua própria linguagem. A Educação Infantil é fundamental e essencial porque desenvolve um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança.

Em suma, o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Dessa maneira, a Educação Infantil está totalmente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a mesma, se fazendo necessário se conduzir o trabalho docente de forma de refletida.

1.3 BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todas crianças devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar. O documento se organiza em dez competências gerais que os alunos devem desenvolver. Além disso, discorre sobre os marcos legais que deram origem à Base:

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2017, p.15).

As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular iniciaram em 2014/15, quando começaram as consultas públicas. A partir disso, foram inúmeros encontros para se chegar a um documento viabilizado para todos, com base na ampla participação da sociedade e de profissionais da área, constitui um avanço para Educação Infantil uma base curricular.

A partir dessas discussões, críticas e consultas públicas, a versão final da Base foi homologada em dezembro de 2017, prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação em 2014 (AVILA, 2018, p.15).

Neste contexto, a Educação Infantil se configura como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é nela que o processo educacional tem início e tem vivido em processo contínuo de revisão da sua concepção de educação, por meio de pesquisa e produção acadêmica, da mobilização dos estudiosos da área e da sociedade (AVILA, 2018).

A partir do ano letivo de 2019, algumas mudanças propostas pela BNCC, começaram a aparecer nas escolas de todo o país, trazendo as diretrizes para implementação inclusive para a Educação Infantil.

A BNCC não invalida os documentos e leis que já estão postos; portanto, as diretrizes educacionais anteriores a Base continuam valendo. Assim, a BNCC propõe um conjunto de orientações às equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos (AVILA, 2018, p. 16).

Dessa forma, é fundamental compreender como se dá BNCC para a Educação Infantil, quais são as aprendizagens que a criança deve desenvolver, quais são as principais diretrizes, que muda e o que permanece.

Uma das discussões mais pertinentes sobre a Base, está relacionada ao currículo, referente à falta de contemplação da diversidade da educação brasileira e homogeneização das matrizes curriculares.

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os

currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos (BRASIL, ANPED, 2015).

A BNCC utiliza como fundamentos de aprendizagem para Educação Infantil, os eixos estruturantes definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que estabelecem que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, DCN, 2013, p. 99). Portanto, os fundamentos pedagógicos têm o foco no desenvolvimento de competências, alegando que na maioria dos Estados e Municípios do País o termo tem orientado os currículos.

O foco com a BNCC para a educação infantil dá importância ao conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Por exemplo, ao escutar histórias, participar de conversas, ter contato com livros, as crianças irão desenvolver, além de sua oralidade, a compreensão da escrita como uma forma de comunicação.

É a partir da interação e do convívio com outras crianças, que a criança começa a construir sua identidade e a descobrir o outro. Quando ela chega na escola, seu foco é seu próprio mundo (EU). Com o trabalho realizado no ambiente escolar, ela passa a perceber seus colegas (OUTRO) e logo está interagindo no meio dos outros (NÓS) colegas (SANTOS, 2020, p. 32).

Portanto, compreende-se que é na Educação Infantil que a criança amplia sua auto percepção, assim como a percepção do outro. Além de valorizar sua identidade, ela aprende a respeitar os outros e a reconhecer as diferenças entre ela e seus.

Nesse sentido, brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (SANTOS, 2020).

A BNCC na Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que asseguram as condições para que as crianças

Que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (SANTOS, 2020, p. 27).

Vale refletir-se que a criança é o centro do processo de ensino e aprendizagem, mas também apresenta essa centralidade no contexto social em que está inserida, pois representa o futuro de uma sociedade, sendo que esta deve buscar suprir as necessidades da criança para lhe oferecer as oportunidades de crescimento.

A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela (DEWEY, 1978, p. 46).

A BNCC trouxe a orientação para se trabalhar com foco nos eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência. Eles já existiam, mas com a Base ganham um enfoque maior na prática pedagógica e na rotina escolar. Os eixos estruturais, interagir e brincar, são importantes para que a criança consolide sua aprendizagem. É a partir da brincadeira e da interação que ela desenvolve, nesta etapa, as estruturas, habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Os eixos de estruturais da Educação Infantil continuam os mesmos, conforme propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2009, e os documentos relativos ao segmento. Portanto, interagir e brincar continua sendo o foco do trabalho com esses alunos. Dessa forma, as Competências Gerais da BNCC não mudam, elas são as mesmas para todos os segmentos.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre

tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Nessa direção, Perrenoud propõe um receituário das competências que contribuem para delinear a atividade docente que, segundo ele, tem como propósito falar de competências profissionais, privilegiando aquelas que emergem atualmente. Nesse sentido, enfatiza o que está mudando e, portanto, as competências que representam o saber-fazer do professor em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade (MELLO, TURMENA, 2018).

Segundo Santos (2020), as habilidades e competências a serem exploradas e desenvolvidas na Educação Infantil, compreendem, entre outras:

- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar-se**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
- **Traços, sons, cores e formas:** a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas no espaço escolar possibilita a vivência de várias formas de expressão e linguagens. A partir dessas experiências, as crianças desenvolvem seu senso estético e crítico, além da autonomia para criar suas produções artísticas e culturais.
- **Explorar o corpo, gestos e movimentos:** a criança explora o espaço em que vive e os objetos a sua volta com o corpo, por meio dos sentidos, gestos e movimentos. É nesse contexto, a partir das linguagens como música, dança, teatro e brincadeiras, que elas estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos.

- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** criança da Educação Infantil está inserida em um mundo de descobertas, com espaços e tempos de diferentes dimensões. Logo, é nessa idade que ela começa a despertar sua curiosidade para o mundo físico, seu corpo, animais, plantas, natureza, conhecimentos matemáticos, bem como para as relações do mundo sociocultural
- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** o contato com experiências nas quais as crianças possam desenvolver sua escuta e fala são importantes para sua participação na cultura oral, pertencente a um grupo social. Além da oralidade, é fundamental que a criança inicie seu contato com a cultura escrita a partir do que já conhecem e de suas curiosidades.

Explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (BRASIL, BNCC, 2018). De maneira geral, compreende-se que é na Educação Infantil que o corpo das crianças ganha centralidade. Por isso, é importante que a escola promova atividades lúdicas com interações, nas quais as crianças possam.

Com a BNCC da Educação Básica, a divisão da faixa etária e a nomenclatura usada para os segmentos da Educação Infantil foram alterados, levando em consideração as especificidades necessárias a cada um dos grupos etários que constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desta etapa. Segue quadro ilustrativo com a divisão etária estruturada:

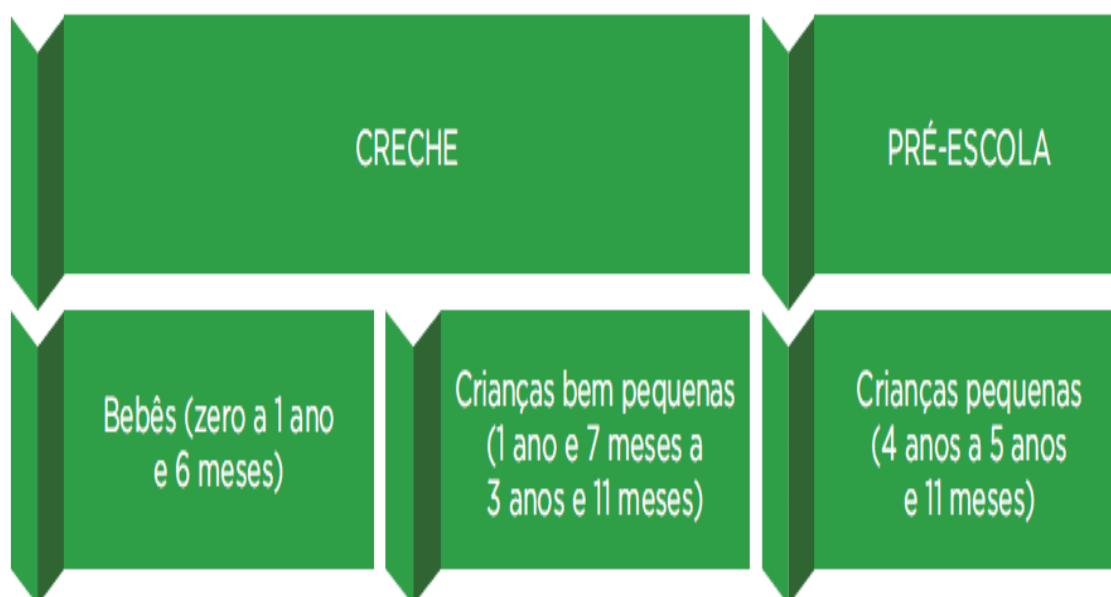


Ilustração 1 - A divisão da faixa etária para a Educação Infantil.
 Fonte: <https://sae.digital/bncc-na-educacao-infantil/>. 2021.

Como afirma a própria BNCC, é importante não considerar esses grupos etários de forma rígida, visto que há diferenças no ritmo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que devem ser levados em conta. “Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2018, p. 38).

No documento da BNCC, na parte específica voltada para a etapa da educação infantil no contexto da educação básica, as dez competências ficam subentendidas como os direitos de aprendizagem. Esses fundamentos da BNCC para a Educação Infantil dialogam, mantendo-se uma ligação e uma sequência lógica de desenvolvimento entre as competências, os direitos de aprendizagem e os campos de experiências. As competências ficam explícitas nos direitos de aprendizagem por meio dos códigos alfanuméricos, que são utilizados como instrumentos de avaliação, que é realizada por meio da análise dos códigos, que demonstram quais competências estão sendo trabalhadas, verificando se houve desenvolvimento das competências propostas na BNCC.

Processo psicossocial complexo e de longo prazo que consiste na aquisição ou na modificação individual de informações, conhecimentos, compreensão, atitudes, valores, habilidades, competências ou comportamentos, por meio

de experiência, prática, estudo ou instrução. Note que a definição de aprendizagem depende da abordagem filosófica e psicológica adotada. Existem pelo menos três modelos diferentes para definir o processo de aprendizagem. [...] Uma delas é o construtivismo, que compreende a aprendizagem como um processo em que o aluno constrói ativamente novas ideias ou conceitos com base em conhecimentos e/ou experiências anteriores (UNESCO, 2013, p. 14).

Tem com o concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, BNCC, 2018).

Conforme, ainda conforme a BNCC (BRASIL, 2018), compreendeu-se, então, que educador precisa ter intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na Educação Infantil, o que consiste na organização de atividades cotidianas que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, aprender e compreender as práticas de cuidados pessoais, como alimentar-se, vestir-se e higienizar-se. Os materiais didáticos variados são de extrema importância para as brincadeiras e para as experimentações.

2 A AFETIVIDADE: DEFINIÇÕES E CONCEPÇÕES

2.1 AS EMOÇÕES E A AFETIVIDADE

Vários estudos têm se dedicado à questão da afetividade no comportamento humano. Então, concepções teóricas focam o afetivo e o cognitivo, portanto, têm possibilitado compreender que pensamento e sentimento se fundem, além de pontuaram a influência histórico-social.

A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. Compreendendo-se que as emoções e a afetividade afetam o processo educacional, sendo importante conhecer a diferença entre emoção e afetividade. A afetividade se manifesta através das emoções e sentimentos e no indivíduo influencia diretamente suas interações sociais, contribuindo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças (DANTAS, 1992).

As emoções possuem atributos e características que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas e responsáveis por provocar alterações na expressão facial, na forma como são executados os gestos e na postura (DANTAS, 1992).

As emoções podem ser definidas como reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos. Assim, a emoção é um estado afetivo intenso, de curta duração, originado, como uma reação do indivíduo, internas ou externas, conscientes ou inconscientes (GALVÃO, 1996).

Vygotsky (1998), defendeu que estados emocionais diferentes provocam reações orgânicas muito semelhantes. Delineava, portanto, uma abordagem enfatizando a questão do significado, afirmando que as transformações orgânicas desvinculadas do contexto não são suficientes para produzirem a emoção.

Para ele faltava um maior desenvolvimento para a explicação das emoções. Procurava descrever a transição das primeiras emoções primitivas para as experiências emocionais superiores pois, segundo ele, os adultos têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças. Afirmou que as emoções se isolam cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo.

Wallon (1971), adotando uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano, afirma que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão

facial, pois são constitutivos da atividade emocional. Em seus estudos ele articula o biológico e o social. Nesse sentido, as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade.

Há distinção entre emoção e afetividade, pois, as emoções são manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos., tais como, choro, fome ou algum desconforto na posição também vêm contribuindo para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento

Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (DANTAS, 1992, p.87).

Diante da evolução histórica, os termos relacionados aos fenômenos afetivos foram sofrendo transformações conceituais, e de apesar de modo geral, os fenômenos afetivos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida.

Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (ENGELMANN, 1978, p. 130).

Os fenômenos afetivos, portanto, revelam como cada acontecimento da vida repercute no íntimo de cada sujeito e, todos esses acontecimentos são as reações e as atitudes das outras pessoas em relação ao indivíduo.

Os fenômenos afetivos sofrem a ação do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas e essas experiências vão marcar um sentido afetivo, gerando transformação das emoções em sentimentos.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente,

num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1996, p. 45).

A afetividade trabalha no funcionamento do pensamento, mas não cria novas estruturas. A energia da conduta está ligada a afetividade, enquanto as estruturas estão ligadas com as funções cognitivas. Almeida (2000) contribui afirmando que:

A compreensão da reciprocidade entre afetividade e inteligência é a mola propulsora para uma discussão proveitosa acerca das relações afetivas na sala de aula. Não basta aceitar a afetividade com um aparato das relações com o conhecimento. É necessário entendê-la como uma companheira fiel da inteligência; afirmar sua ausência é desconhecer a relação afetividade e inteligência no desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2000, p. 16).

Portanto, compreende-se que quando tratadas separadamente, no ambiente, escolar tendemos a enfatizar apenas a inteligência, deixando de conhecer e perceber o sujeito como todo e tratando a educação num contexto apenas de racionalidade, esquecendo-se das emoções e sensações que aponta para a dinâmica da afetividade.

As emoções são construídas culturalmente. Assim as reações e os sentimentos desencadeados em uma situação, mas em sociedades culturalmente diferentes, podem ser distintas. Além do que, cada indivíduo possui peculiaridades, que influenciará constituição de sua personalidade, que é como um sistema complexo integrador da vida psíquica individual e vai de acordo com o sentido que as experiências têm para o sujeito (REGO, 1995, p. 27).

Na medida em que o indivíduo vai se desenvolvendo e se relacionando com os demais, ocorrem novas exigências afetivas, a afetividade vai ampliando as formas de expressão e vai ganhando complexidade, constituindo mais tarde no desenvolvimento, envolvendo as vivências mais complexas, fazendo assim, apropriação dos processos simbólicos da cultura, que possibilitam a representação (MAHONEY, 2000).

Nesse sentido, as emoções numa perspectiva genética e de desenvolvimento. à medida que o indivíduo se desenvolve, as emoções vão encontrando formas de expressão mais complexas. O que, no início, era comunicado através do corpo, com conquistas como aquisição da marcha, da linguagem oral, da intencionalidade, da capacidade de representação, aos poucos vai ganhando maior enriquecimento e complexidade nas maneiras de expressão. Surgem novas formas, palavras e ideias,

além do contato corporal. As conquistas intelectuais são incorporadas à afetividade, dando-lhe um caráter eminentemente cognitivo (PINHEIRO, 1995).

Conforme as afirmações, compreendeu-se que a afetividade refere-se à capacidade e à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com atividades interna/externas que a situação desperta

2.2 AFETIVIDADE: CONCEPÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

Considerando-se a importância dos sentimentos e emoções, Piaget, Vygotsky e Wallon são importantes autores que pesquisaram e contribuíram com o tema. Com a influência dos estudos de autores como Wallon (2007), Piaget (1977), Vygotsky entre outros, passou-se a direcionar o olhar para a questão afetiva no ambiente escolar. Pois, é por meio da afetividade que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades.

A Afetividade na visão de Piaget - ele foi um psicólogo, biólogo e pensador. Sua teoria e pensamentos contribuíram para o entendimento do desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças. Até hoje, o chamado Método Piaget faz parte dos estudos acadêmicos nas áreas da educação e psicologia

Piaget (1977), afirma a vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. Elas caminham juntas no processo de formação. Afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Para este autor, não existem estados afetivos sem 6 elementos cognitivos. Considera a afetividade como a fonte de energia que a cognição utiliza para seu desenvolvimento.

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. 271).

Para este estudioso, o afeto tem papel fundamental no funcionamento da inteligência, pois a vida afetiva e cognitiva, são inseparáveis, embora diferentes. A afetividade não se restringe somente as emoções e sentimentos, engloba também as tendências e as vontades da criança (PIAGET, 1977).

Piaget articulou a psicologia afetiva da criança e o estudo da inteligência, levando em consideração os aspectos afetivos e intelectuais infantis, desde as reações rebeldes, a obediência e aos sentimentos de carinho e temor, visto que a afetividade não se restringe somente as emoções e sentimentos, pois engloba também as tendências e as vontades da criança, ou seja, a afetividade assim como toda conduta visa a adaptação, pois o desequilíbrio reflete em uma impressão afetiva particular e a consciência de uma necessidade (PIAGET, 1977).

As noções de equilíbrio e desequilíbrio têm um significado essencial no ponto de vista afetivo e cognitivo, levando Piaget a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas. Tendo a assimilação o interesse principal no “eu” e a compreensão do objeto como tal, e a acomodação é o interesse relativo e o ajuste dos esquemas do pensamento aos objetos (PIAGET, 1977).

Em resumo, Piaget promoveu uma reflexão muito importante sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas, tendo a assimilação o interesse principal no “eu” e a compreensão do objeto como tal, e a acomodação é o interesse relativo e o ajuste dos esquemas do pensamento aos objetos.

A Afetividade na visão de Vygotsky- ele foi um grande psicólogo russo que percorreu por diversos âmbitos da educação, além de produzir diversos trabalhos científicos, principalmente relacionados ao trabalho intelectual, na qual foi pioneiro no desenvolvimento intelectual das crianças, que acontece a partir da interação com meio.

[...] é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. E isto implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual. (VYGOTSKY, 1989, p.32).

Segundo Vygotsky (1989), as emoções são identificadas por motivações que influenciam e organizam nossos comportamentos e nossas ações. As emoções são compreendidas como integradas a personalidade. Assim, as mesmas fazem parte de um processo histórico complexo que envolve as relações estabelecidas.

De modo geral, entende-se que só se pode compreender adequadamente o pensamento humano, quando se compreende a sua base afetiva. Quem separa o

pensamento do afeto, então, nega de a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo. Portanto, a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral.

A Afetividade na visão de Wallon - ele foi um psicólogo, filósofo, médico e político. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento. Ele dedicou sua vida a pesquisa e observação da criança em ambiente escolar. Ele propôs o estudo do ser humano inteiro. Ou seja, não só na parte cognitiva, como também em questão da afetividade e motricidade.

Como já mencionado neste estudo, Wallon (2007) diferencia o conceito de afetividade do conceito de emoção. Segundo ele, as emoções são sistemas de atitudes que corresponde, cada uma, a uma determinada espécie de situação, ou seja, são exteriorizações de estados subjetivos, de caráter orgânico, e classificadas de acordo com o grau de tensão referente à experiência vivida.

Afirma as pessoas tendem a tratar a afetividade e a emoção como palavras sinônimas. A afetividade é essencial para todo o funcionamento do nosso corpo nos dando coragem, motivação, interesse, e contribuindo para nosso desenvolvimento. As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva (WALLON, 2007).

Wallon (1971), adotando uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano, afirma que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. É fundamental observar o gesto, a mímica, o olhar, a expressão facial, pois são constitutivos da atividade emocional.

Meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage (WALLON, 1971, P. 262).

Há uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. "[...] a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento" (WALLON, 1971, p. 91). Logo ao nascer, a criança manifesta um tipo de movimento que aos poucos vão se tornando expressivos, organizados e intencionais, isso por meio da emoção.

A emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos. Em seus estudos ele articula o biológico e o social. Nesse sentido, as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade:

Meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das pessoas adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage (WALLON, 1971, P. 262).

Há uma estreita ligação entre as emoções e a atividade motora. "[...] a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento" (WALLON, 1971, p. 91). A afetividade, para ele, se refere à capacidade do sujeito de ser afetado pelo mundo, tanto externo quanto o interno, podendo vivenciar situações consideradas agradáveis ou desagradáveis e reagindo às mesmas de determinada maneira.

Para Wallon (1978), é ainda através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. São os desejos, as intenções e os motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos. O conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar.

A afetividade é um conjunto de manifestações mais amplas, integrada pelas emoções, que possui origem biológica, pelo sentimento, que possui origem psicológica, e pela paixão. Ela apresenta três propriedades, conforme o autor:

- A plasticidade, que é a capacidade de refletir sobre o corpo os seus sinais;
- A contagiosidade, capacidade de contaminar o outro com sua emoção;
- A regressividade, que é a capacidade regredir as atividades ao raciocínio.

Então, sobre a indissociabilidade entre o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento biológico do homem, ambos sofrem ações recíprocas, ou seja, o ser humano age sobre o meio assim como o meio age sobre ele.

[...] o motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das

consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles (WALLON, 2007, p. 15).

Os apontamentos de Wallon levam a reflexão e entendimento de que a criança ao nascer manifesta tipos de movimentos que aos poucos vão se tornando expressivos, organizados e intencionais, isso por meio da emoção. Já a afetividade vai trazer e desenvolver a capacidade do sujeito de ser afetado pelo mundo, tanto externo quanto o interno, ao vivenciar situações agradáveis ou desagradáveis, reagindo de determinada maneira.

Assim, entendeu-se que quando Piaget, Vygostky e Wallon ressaltam a importância da afetividade, levam a compreender e refletir que quanto mais o processo educacional da criança seguir a base da afetividade, mais a criança irá progredir.

2.3 A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Estudos realizados sobre a afetividade são utilizados pela Psicologia e pela área da Educação. Defende-se que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem.

Para Wallon (1995), por exemplo, afetividade promove coragem, motivação, interesse contribuindo para o desenvolvimento. Ela constitui um papel tão importante quanto a inteligência e é válvula propulsora de aprendizagem. Nesta perspectiva, Wallon ressalta a importância desses três aspectos, que estão totalmente interligados, enfatizando que a questão afetiva irá causar impactos em todos os âmbitos de formação do eu do aluno.

A inteligência e afetividade são constantemente indissociáveis na conduta concreta do indivíduo. Não existe estrutura cognitiva sem a afetividade. Neste sentido, nota-se que a afetividade e a inteligência devem ser vistas como parceiras no processo de aprendizagem da criança (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

É de grande importância que todas essas áreas sejam tratadas de forma conjunta no processo de formação da criança, pois ela acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam, visto que, a afetividade é a fonte do conhecimento (SILVEIRA, 2014).

A Teoria da Afetividade de Wallon possibilita questionar qualquer forma de ensino que não leve em consideração a compleição social, política e afetiva da Educação, onde todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais, étnicas, tendo direito igual ao desenvolvimento máximo.

A educação, na qual, as questões afetivas não são levadas em conta, logo, o estudante não pode demonstrar seus sentimentos e suas emoções em sala. Uma prática pedagógica alicerçada na afetividade permite estabelecer um clima de confiança e respeito entre o professor e o aluno (FERNANDEZ, 1991).

O processo de aprendizagem é enriquecido quando o professor consegue integrar a dimensão cognitiva, afetiva e motora. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas e toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; e ainda, toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. (DANTAS, 1992). Portanto, todas essas ressonâncias têm um impacto na pessoa.

Este vínculo é uma fonte de motivação no processo de ensino e aprendizagem, no qual fortalece o desenvolvimento cognitivo da criança. Desse modo, podemos dizer que a afetividade e a cognição fazem parte da constituição do sujeito.

[...] O exercício de reflexão e avaliação que o professor faça das situações de dificuldade, buscando compreender seus motivos e identificar suas próprias reações (se ficou irritado, assustado ou indiferente) já é, por si só, um fator que tende a provocar a redução da atmosfera emocional. Afinal, a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas de uma emoção reduz seus efeitos. Atuando no plano das condutas voluntárias e racionais, o professor tem mais condições de enxergar as situações com mais objetividade, e então agir de forma mais adequada (WALLON, 1991, p.113).

Os vínculos afetivos atuam como instrumentos que permitirão a aprendizagem intelectual significativa do aluno, fortalecendo o processo de aquisição do conhecimento. No entanto, a pesar das mudanças e avanços que aconteceram ao longo das últimas décadas, sobre a afetividade e desenvolvimento da aprendizagem, muitos educadores ainda não sabem como trabalhar a afetividade no ambiente escolar (FERNANDEZ, 1991).

Os professores apontam que sentimentos e atitudes como a indisciplina, o medo, a raiva, a tristeza, a decepção e a vergonha são fatores que dificultam a construção de uma relação afetiva sólida (CODO; GAZZOTTI, 1999). Por não saber

lidar com essas questões, muitos educadores optam por fingir que esses sentimentos não existem, alegando que neste ambiente deve ser trabalhado apenas o conteúdo, deixando a dimensão afetiva para a família.

Quando o docente deixa de ter o papel exclusivo de agente socializador de informações e conhecimento, para atuar como mediador na dinâmica das relações interpessoais e, principalmente, passa a ter a responsabilidade de conhecer seus alunos e seu grupo, de forma, a saber, como e quando promover avanços no desenvolvimento deles (GALVÃO, 1995).

O professor deve ter o hábito de refletir sobre suas práticas, buscando sempre compreender os sentimentos e emoções presentes no momento da aula. Se o professor consegue estabelecer laços com seus alunos, ele está criando um ambiente com um clima favorável para a aprendizagem, um ambiente que proporciona segurança. Isto pode evitar bloqueios afetivos e cognitivos estimulando a socialização do aluno com o grupo da classe e da escola (LOPES, 2009).

A entonação da voz, postura, altura, somada aos gestos e expressões faciais influenciam diretamente a resposta dos alunos no processo de aprendizagens. Vygotsky (1989, p.6) e ainda nos esclarece que:

A sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. A mediação é, portanto, um elo que se realiza numa interação constante no processo ensino aprendizagem. Pode-se dizer também que o ato de educar é nutrido pelas relações estabelecidas entre professor-aluno.

O professor em sala não tem o papel de apenas transmitir o conhecimento, mas também de mediar diferentes situações que possam ocorrer, como por exemplo, os conflitos, que exercem um importante papel na personalidade da criança e o professor que em sala será o mediador desses conflitos, tem um papel importante, pois essa relação é um fator fundamental na formação do eu do aluno.

Segundo Arantes (2003), os sentimentos exercem papel funcional na organização do pensamento. O educador ao refletir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, deve partir daquilo que eles trazem, desafiando-os e apoiando-os na ampliação da construção de novos conhecimentos e habilidades, estimulando-os no desenvolvimento de processos internos que possibilitem a aprendizagem.

[...] a afetividade influencia de maneira significativa a forma com que os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. Indicou também que as estações emocionais influenciam nossos pensamentos e nossas ações, tanto quanto nossas capacidades cognitivas (ARANTES, 2003, p. 123).

De acordo com Vygotsky (1989) o professor deve praticar o exercício da observação, sempre atento não só as questões comportamentais, mas também em relação às dificuldades que encontram na assimilação dos conteúdos. Sabendo que o ser humano se constitui em sua relação com o outro.

Podemos compreender que mudanças na postura das educadoras como, um olhar sensível para as necessidades que o aluno traz o reconhecimento da importância de se estabelecer vínculos afetivos positivos, ou o modo como se organiza momentos que promovam práticas educativas permeadas de atenção, respeito e afeto, possibilitam uma aprendizagem significativa para as crianças.

[...] é possível concluir que as funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo. Esse patrimônio, material e simbólico, é o conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que os seres humanos constroem ao longo de sua história. E isto implica uma ação partilhada, já que é por intermédio dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. O longo caminho do desenvolvimento humano segue, portanto, do social para o individual. (VYGOTSKY, 1989, p.32).

Freire (1987) afirma que é através das relações afetivas permeadas por um caminho dialógico que o professor consegue conquistar a confiança de seus alunos por meio do diálogo, em um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir.

Quando o educador assume uma postura de mediador, ele exerce sua prática numa perspectiva afetiva e dialógica, articulando as experiências que os alunos trazem com os conteúdos trabalhados num sentido humanização do processo. Assim ao reconhecer a importância do afeto como propulsor do desenvolvimento dos indivíduos.

Dentre outros saberes o professor necessita saber que as crianças para alcançarem o desenvolvimento pleno de suas potencialidades necessitam estabelecer relações com pessoas capazes de conhecer e compreender sua subjetividade e características próprias de cada faixa etária (CAETANO, 2013, p. 16).

O educador e as trocas afetivas representam limites e possibilidades. A forma como a afetividade é expressa pelos alunos aponta para a postura afetiva pelo educador. Portanto, os laços afetivos, estruturados e consolidados permitem que os

indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada (DESSEN; POLONIA, 2007, p.27). Mas, é importante que o docente tenha controle do quão afetuosos podem ser, para que as crianças não confundam a relação professor-aluno.

Quando alguns alunos apresentam carência emocional afetiva em suas relações sociais, eles procuram suprir na escola, e até chegam a confundir a relação professor-aluno. Pede atenção, carinho e até mesmo criam uma repulsa de outros alunos por achar que querem tomar o seu lugar na vida do professor.

As interações sociais entre alunos e professores no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (REGO, 1995, p.110).

Ainda, segundo o autor supracitado, se o comportamento do aluno em sala de aula é afetado pelas atitudes que o professor tem para com ele, mais próximo o educador estará de seus alunos, tornando a aula mais significativa, pois o educador passa a trazer propostas de atividades mais apropriadas ao interesse da turma.

Quando esse vínculo educacional não acontece, a relação é fragilizada e em muitos casos, compromete a aprendizagem. É importante que o professor seja sensível e busque estabelecer alternativas diversas, com o propósito de estabelecer esse vínculo com os estudantes (WALON, 2007). Dessa forma, a aprendizagem educacional irá acontecer por vias afetivas tornando-se assim um momento prazeroso e feliz tanto para os professores quanto para os alunos.

Freire (1996) chama a atenção para um ponto importante e discutido no cotidiano de qualquer docente, ou seja, a ideia de que a afetividade e seriedade docente não combinam e que o melhor professor é o mais severo, mais frio e mais distante. Freire esclarece que uma relação amorosa e dialógica ajuda a construir um espaço propício à aprendizagem, sem cair nem na permissividade, nem no autoritarismo. Este espaço deve ser resultado do equilíbrio entre autoridade e liberdade, e implica, necessariamente, o respeito de uma pela outra.

As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação

do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2002, p.136).

Concluindo, compreendeu-se que quando são criados laços afetivos entre o docente e seus alunos, a aprendizagem educacional irá acontecer por via afetiva, tornando-se a aula um momento prazeroso, tanto para o estudante quanto para o educador. Portanto, quando a afetividade está presente nas práticas educativas do contexto da sala de aula, a aprendizagem é diferenciada para o desenvolvimento da criança e para o êxito profissional do docente.

2.4 A AFETIVIDADE, ESPECIFICAMENTE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, preconiza a educação infantil é primeira etapa da educação básica, com a finalidade de desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, (BRASIL, 1996, art. 29). Nesse campo, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento da afetividade.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas; que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p.41).

Quando a criança vai para a escola seus sentimentos passam a ser mais amplos. Enquanto que na família, afetividade acontecia entre pais e filho, na escola os sentimentos tendem a se manifestar de forma coletivo, ou seja, pelas outras pessoas que convive na escola: colegas de turma e pelos professores (LUCKESI, 1984). Nesse sentido, compreendeu-se que a convivência com outras crianças desperta emoções, sentimentos que devem ser bem administrados pelos professores em sala de aula.

É na escola que as crianças desenvolvem relações inter e intrapessoais, em que entram em contato com várias realidades e situações distintas ao mesmo tempo desenvolvendo amizades, conceitos, críticas e diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança. Um ponto que merece destaque são as palavras de (LUCKESI, 1984, p. 213).

Quando a criança entra na escola, ela passa a viver sob outros contextos, estabelece outras relações, submete-se a outras regras, e convive a partir do que já construiu em sua vida afetiva. Para Almeida (1999, p. 91) é preciso que o professor esteja muito atento aos movimentos das crianças, “[...], pois estes podem ser indicadores de estados emocionais que devem ser levados em conta no contexto de sala de aula”.

Conforme as leis de ensino, é necessário professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas afetivas das crianças nessa faixa etária diferenciada, assim como, às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis (BRASIL, 1998).

Para lidar com crianças na Educação Infantil, o educador precisa ser sensível as suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais (CHALITA 2001).

Quando a criança entra na escola, torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor-aluno. Assim, a relação que o professor tem com o aluno é um sentimento que envolve marcas e deixa para toda vida do educando sendo elas boas ou más (LEITE; TASSONI, 2002).

Dentro dessa relação de afetividade o professor e o aluno devem buscar uma inter-relação e comunicação que vai formar uma construção de conhecimentos e valores que serão adquiridos.

[...] e para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva afeto. Ninguém dá o que não tem. O corpo transborda quando está cheio; o mestre tem que transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, em seus projetos (CHALITA, 2001, p. 162).

Ao professor cabe ajudar a desenvolver o interesse do aluno, despertando emoções, enfatizando a afetividade no dia a dia escolar dessas crianças, visto que, quando existe afetividade entre professor e aluno, frequentar a sala de aula torna-se algo agradável.

A educação afetiva na Educação Infantil, deveria ser das primeiras preocupações dos educadores, pois é justamente esta afetividade que vai condicionar o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. O professor da Educação Infantil, além de ensinar conhecimentos, precisa estabelecer vínculos afetuosos.

É pelas sensações que o afeto nos proporciona que sabemos quando algo é verdadeiro ou não. Principalmente para a criança o afeto é importantíssimo, pois ela precisa sentir-se segura para poder desenvolver seu aprendizado, e é necessário que o professor tenha consciência de como seus atos são extremamente significativos nesse processo, porque 17 essa relação aluno-professor é permeada de afeto, e as emoções são estruturantes da inteligência do indivíduo (SILVEIRA, 2014, p. 5).

A preparação da criança para a vida escolar e posteriormente para a vida em sociedade, passa pelo desenvolvimento de competências emocionais, como a confiança, e a sociabilidade e, tudo isso se torna mais simples quando se estabelece um vínculo entre a criança, a escola e o professor (LUCKESI, 1984).

O autor supracitado explica que a afetividade não se limita a carinho físico, muitas vezes se dá em forma de elogios superficiais, ouvir o aluno, dar importância às suas ideias. É importante essa forma de afetividade; pois as vezes, nem se percebe que pequenos gestos e palavras são maneiras de comunicação afetiva.

A afetividade é indispensável desde o início do desenvolvimento e, por isso de acordo com o grau de afeto apresentado entre as duas partes, a interação se realiza e constrói-se um conhecimento altamente compensador (LEITE; TASSONI, 2002).

De acordo com Chalita (2004), afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos. Portanto, conclui-se refletindo e compreendendo que na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva da criança. Por isso não cabe à escola criar um ambiente afetivo e saudável para esses pequenos seres em formação.

Assim o afeto é muito importante para que o profissional seja considerado um bom professor e mais ainda, para que o aluno se sinta importante e valorizado, o professor deve entender seus sentimentos, buscar soluções para as diversas dificuldades que os alunos apresentam preocupar-se com seus alunos por inteiro, tendo sensibilidade para entendê-los, buscar ações que os valorizem, independentemente de seu grau de desenvolvimento.

3 RELEVÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DE ATIVIDADES

3.1 PROMOVENDO A SOCIALIZAÇÃO E SENTIMENTOS DE AFETO

A promoção da socialização e de sentimentos de afeto na Educação Infantil, parte dos apontamentos da Sociologia da Infância. “Fazer as coisas junto, brincando, experimentando, comendo, molhando-se, confrontando, se relacionando com crianças da mesma idade e de idades diferentes’, é de importância para o desenvolvimento da socialização e da afetividade (PRADO, 2006).

A área do saber da Sociologia da Infância tem como intuito levar a compreensão da importância do ouvir, observar e dar voz às crianças e às suas experiências, uma vez que ao entender o ser infantil, suas vivências, suas culturas e suas relações entre pares, desenvolve-se uma docência que visa a criança como sujeito ativo na sociedade.



Ilustração 2 - Socialização na Educação Infantil
Fonte: <https://www.colegiologosofico.com.br>. 2021.

Para que as crianças participem da organização da convivência em grupo é necessário envolvê-las em tarefas que viabilizem o contato cotidiano, portanto, cabe, à Educação Infantil proporcionar vivências e espaços propícios para que essas experiências não se limitem apenas àquelas que os adultos consideram importantes e consigam controlar, mas sim, atividades em que haja a possibilidade de novidades e de um aguçamento dos olhares das educadoras para aquilo que as crianças estão querendo dizer e mostrar (FONSECA, 2016).

Conforme Prado (2006), na promoção da socialização e de sentimentos de afeto, o professor consegue ativar, desenvolve e exercitar nas crianças algumas habilidades e atitudes importante, entre outras, a cooperação com a capacidade de compartilhar, a expressão e o respeito:

- **Cooperação:** a capacidade de cooperar é requisitada ao longo de toda a vida adulta de uma pessoa., por isso, quanto mais cedo ela aprender, mais chance terá de construir relacionamentos sólidos e duradouros. Citando-se, na vida profissional, por exemplo, a habilidade de trabalhar em grupo que é fundamental.
- **Capacidade de compartilhar:** as relações sociais de convivência implicam o compartilhamento de alguns bens e a ajuda mútua entre as pessoas. Por isso, saber dividir o espaço e os objetos é importante. Além de ser gentil e educado, a capacidade de compartilhar é também uma habilidade social valorizada.
- **Expressão:** a habilidade de transmitir ideias e de dizer o que pensa e sente é fundamental para a construção de diálogos. Pessoas que conseguem se expressar bem tendem a ter sucesso quando querem incentivar outras pessoas a persistirem por um objetivo comum.
- **Respeito:** respeitar alguém é agir de modo empático, cordial e compreensivo com outra pessoa. Ter respeito não significa agir com formalidade, mas com senso de humanidade. As crianças devem aprender que cada pessoa é única, tendo um modo de agir e pensar próprios, não podendo ser desrespeitoso.

A interação com outras crianças é fator essencial para o desenvolvimento dos pequenos. Isso porque, é desde cedo que eles aprendem as primeiras lições para a vida que influenciarão no crescimento e, até mesmo, na sua vida adulta.

As brincadeiras com outras crianças são o início da socialização na primeira infância. Assim, elas aprendem a compartilhar e expressar seus sentimentos com palavras; sobre aptidões sociais como a colaboração e cooperação; e desenvolverão relacionamentos positivos com outras pessoas.

Acompanhar as relações de amizade entre os colegas de classe e como cada um se relaciona para brincar e se conhecer é uma ótima forma de conhecer seus alunos. Além de todos os pontos positivos que a interação traz para a vida de uma criança, estar sempre em contato e brincar com os amiguinhos ajuda ao pequeno a lidar com emoções fortes, e a prevenir problemas emocionais nos pequenos, como depressão, ansiedade e solidão.

3.2 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento cognitivo se caracteriza por ser uma ação mutua, na qual a criança é guiada para atingir o seu nível máximo de sua capacidade é guiada para atingir o seu nível máximo de sua capacidade intelectual (MARQUES, 2017). A criança se desenvolve despertando a imaginação e o raciocínio, mas possui poucos esquemas de ação, e no começo da aprendizagem, é capaz de assimilar poucas situações, mas com o tempo progressivamente, vai podendo e conseguindo enfrentar várias situações.



Ilustração 3 - o direito do brincar na Educação Infantil.
Fonte: <https://www.colegiologosofico.com.br>. 2021.

Piaget (1997), afirmava que as crianças são aprendizes ativos e inteligentes, sendo assim, são capazes de aprender com facilidade, estando sempre prontos para receber novas informações, desenvolvendo de forma natural e espontânea. Nesse sentido, é preciso que o educador crie novos estímulos e proporcione novas experiências e situações relacionadas com aquelas já vividas pela criança, para facilitar o processo de aprendizagem e favorecer o seu desenvolvimento. Portanto, o brinquedo estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade. A inteligência motora é saber agir corretamente no instante exato. Isto ajuda a criança a investigar seus interesses pessoais e mantém viva a sua disposição para aprender.

Maluf (2005) explica que o desenvolvimento da capacidade do raciocínio e atenção depende, em grande parte, de experiências motoras, de manusear, pegar, agarrar. Aprender para a criança significa auto-capacitação, pensar e agir por si mesma. Este aprendizado deve processar-se por livre iniciativa da criança, por contatos recreativos e desafios individuais.

Conforme Antunes (2004), é através da ludicidade que o educador desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assumem múltiplos papéis, produz competências cognitivas que vão formando seu intelecto.

No jogo é como se o pensamento se elevasse uma acima de si mesmo. Como no foco de uma lente, o jogo contém todas as tendências evolutivas de uma forma condensada, e é fonte principal de desenvolvimento. Na verdade, ao jogar, a criança se solta, pensando de forma mais ágil e rápida. Assim, supera a forma com que age normalmente, de forma natural e espontânea indo além de seu comportamento cotidiano.



Ilustração 4 - Atividade lúdica na Educação Infantil.
Fonte: <https://www.colegiologosofico.com.br>. 2021

Segundo Marques (2017), normalmente, a criança obedece às regras do jogo e das brincadeiras de forma fiel e realista, explorando os papéis dos adultos nas experiências comuns do dia-a-dia. À medida que a criança se envolve com a brincadeira, passa a adotar a linguagem apropriada e se engaja em atividades relevantes, como por exemplo, nas situações de fantasia, ou realistas, exercitando sua imaginação.

Para Vygotsky (1978, p.33) o jogo cria a zona de desenvolvimento proximal da criança. No jogo a criança sempre se comporta além da sua média de idade, acima de seu comportamento diário.

O fator afetivo inclui os relacionamentos intra e inter pessoais, pois ao brincar a criança vai experimentar várias situações, positivas quando ganha uma brincadeira, atinge um objetivo, entre em acordo com os colegas, e negativas quando perde alguma atividade, não consegue realizar o esperado, gera conflitos com os

colegas.), sendo através destas situações que a criança aprende a conviver com o outro contribuindo para a formação da consciência moral.

Marques (2017) com atividade lúdica bastante interessante seria o baú da fantasia, que pode promover o desenvolvimento do pensamento lógico, da imaginação, da atenção e da memória.

O baú da fantasia, pode ser um baú plástico ou uma caixa grande encapada devidamente. Dentro do baú ou da caixa podemos colocar vários tipos de roupas e alguns objetos. As roupas e os objetos que sugerem determinadas profissões são fundamentais, pois facilitam o processo de busca e identificação (MARQUES, 2017).

Um bom baú de fantasias deve ter ainda chapéus femininos e masculinos, de enfermeiras e de cozinheiros, uniformes, máscaras, perucas, bigodes e fantasias de bichos. Peças avulsas como golas, lenços, xales, punhos e colarinhos facilitam também a criação de personagens (MARQUES, 2017).

Cada dia, semana ou mês, as fantasias seriam exploradas. Enfim, o desenvolvimento psicológico da criança pode ser, evolutivo, ou seja, vai crescendo à medida que a criança começa a assimilar e, através da criatividade do professor, ao passar jogos e brincadeiras em sala de aula ou na escola, faz com que a criança fique desinibida e sua maturidade mais notável (MARQUES, 2017).

Compreende-se que as atividades como essa sugerida por Marques (2017), divertem, ensinam e auxiliam no desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e motor das crianças, proporcionando um ambiente divertido e agradável para a turma, visto que, a construção desse tipo de ambiente é essencial para a aprendizagem na Educação Infantil.



Ilustração 5 - Exercitando a concentração e as emoções.

Fonte: <https://www.colegiologosofico.com.br>. 2021

Mais especificamente, quanto aos aspectos psicológicos, conforme Piaget (1980), a criança, ao brincar e jogar se envolve de uma forma tão intensa que coloca na ação seus sentimentos e emoções e o próprio pensamento interioriza a atividade motora.

Conclui-se, mediante todo o exposto, que atividades lúdicas envolvem e promovem a interação, sendo um ponto muito importante no exercício da afetividade na Educação Infantil, pois, além de divertirem, ensinam e também potencializam os vínculos afetivos construídos na escola.

3.3 ATIVIDADE DE RODA DE CONVERSA

A Roda de Conversa é atividade formativa na Educação Infantil é compreendida, no contexto escolar, como um espaço de exercício democrático, que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias.

Essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção infantil., como instrumento regularmente utilizado no cotidiano da Educação Infantil.



Ilustração 6 - Roda de conversa na Educação infantil.
fonte: <https://www.colegiologosofico.com.br>. 2021.

Na roda de conversa vale abordar assuntos sobre família ou atividades que cada um gosta de fazer. Assim, deixar a atividade acontecer, de acordo com a interação das crianças, e o professor se mostrando sempre como parte da conversa.

Segundo Moura e Lima (2014) a roda de conversa constitui-se, no âmbito escolar, figura como um mecanismo de narrativa que possibilita a partilha de experiências, e o desenvolvimento de reflexões sobre diversas temáticas, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

O sujeito é sempre um narrador em potencial, ou seja, a criança. O fato é que ela não narra sozinha, mas reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da Roda de conversa, é uma construção coletiva.

Moura e Lima (2014) identificam a Roda de conversa como instrumento de investigação de natureza qualitativa, uma abordagem legítima de busca do conhecimento científico. Através da Roda, é possível explorar os significados criados pelos sujeitos e pelos grupos sociais em relação a um problema social.

Na Educação Infantil, uma Roda de conversa torna-se reconhecida como importante instrumento democrático que propicia a interação entre os sujeitos, que se

constituem pela linguagem, conforme pontua o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

[...] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações [...] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Compreende-se, mediante o exposto, que promover uma roda de conversa com as crianças, é realmente uma boa ideia, para estimular a afetividade na Educação Infantil. Ela pode acontecer sempre em um momento específico da rotina das aulas, como logo no início da aula. Além de aproximar alunos e professores, também é um momento em que a relação entre as crianças pode ser fortalecida.

3.4 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias é um ótimo meio de estimular a afetividade na Educação Infantil. Desde os primeiros meses de vida, quando começam a frequentar a creche, as histórias podem ser uma atividade válida.

O ato de contar uma história, demonstra sua relevância na Educação Infantil, pelo fato de propiciar o desenvolvimento da imaginação, ligado diretamente às práticas recreativas, cognitivas e afetivas, estimulando a criatividade, criando hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos e a socialização (AMARILHA, 2001).

A história infantil é um recurso que provoca um encantamento entre as crianças. Ela é o centro das atenções, é motivação, tornando-se o fator decisivo na delicada tarefa de educar.

O conto infantil é uma chave mágica que abre as portas para a inteligência da criança, para sua formação integral. Contar histórias realmente é uma Arte, pois, não significa apenas abrir o livro e lê-lo em voz alta, mas envolve criatividade, fantasia, emoções e nós educadores somos os mediadores desse conhecimento para que a aprendizagem da literatura infantil se torne prazerosa, efetiva e significativa (SANDRONI; MACHADO, 1987, p. 12).

Durante a infância, sua imaginação é criadora, sua inteligência é investigadora e sua curiosidade é uma fonte de conhecimentos, que deve ser estimulada e cultivada, tornando-se veículo de exploração pedagógica, quando bem orientada. A criança tem um prazer especial em ouvir várias vezes à mesma história, para assimilar e fixar. E deve ser contada sempre que solicitada. As histórias infantis fazem parte do caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo, razão das histórias serem tão convincentes para ela (SILVA, 2021).

O ato de contar na escola vai além de um improviso e exige um verdadeiro conhecimento do ritual. Pode ser considerado uma arte que diverte, educa, ensina, despertando na criança “o espírito ético, para a verdadeira cidadania (SILVA, 2021). Portanto, o professor contador de histórias, assume neste momento, a posição de um artista da voz e do gesto.



Ilustração 7 - Contação de história na Educação Infantil.
Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. 2021.

O ato de contar uma história, demonstra sua relevância na Educação Infantil, pelo fato de propiciar o desenvolvimento da imaginação, ligado diretamente às práticas recreativas, cognitivas e afetivas, estimulando a criatividade, criando

hábitos, despertando emoções, valorizando sentimentos e a socialização (AMARILHA, 2001).

A história infantil é um recurso que provoca um encantamento entre as crianças. Ela é o centro das atenções, é motivação, tornando-se o fator decisivo na delicada tarefa de educar.

O conto infantil é uma chave mágica que abre as portas para a inteligência da criança, para sua formação integral. Contar histórias realmente é uma Arte, pois, não significa apenas abrir o livro e lê-lo em voz alta, mas envolve criatividade, fantasia, emoções e nós educadores somos os mediadores desse conhecimento para que a aprendizagem da literatura infantil se torne prazerosa, efetiva e significativa (SANDRONI; MACHADO, 1987, p. 12).

Durante a infância, sua imaginação é criadora, sua inteligência é investigadora e sua curiosidade é uma fonte de conhecimentos, que deve ser estimulada e cultivada, tornando-se veículo de exploração pedagógica, quando bem orientada. A criança tem um prazer especial em ouvir várias vezes à mesma história, para assimilar e fixar. E deve ser contada sempre que solicitada. As histórias infantis fazem parte do caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo, razão das histórias serem tão convincentes para ela (SILVA, 2021).

O ato de contar na escola vai além de um improviso e exige um verdadeiro conhecimento do ritual. Pode ser considerado uma arte que diverte, educa, ensina, despertando na criança “o espírito ético, para a verdadeira cidadania (JOSÉ, 2007, p.12). Portanto, o professor contador de histórias, assume neste momento, a posição de um artista da voz e do gesto.

Ao contar as histórias, o professor deve ter consciência de não considerar uma simples atividade de descontração para ocupar seu tempo, pois, além de ser uma atividade lúdica, estimula e auxilia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.

3.5 O PRÉ-LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na infância, as crianças já possuem uma série de conhecimentos adquiridos. Dentre os conhecimentos que as crianças adquiriram nos primeiros anos da escolarização, fica constatada sua capacidade precoce para a leitura e a escrita. Outra forma de a criança se sentir estimulada e com curiosidade para a leitura e

para as histórias infantis é o conhecimento que ela recebe dentro do ambiente familiar, se ela tem pais leitores, a família que estimula ela provavelmente irá crescer uma criança interessada nos livros e em conhecer as histórias infantis.

Em suas considerações, Coelho (2000), enfatiza que a primeira infância é marcada pelo movimento e emotividade, a criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia pelos contatos afetivos e pelo tato, é a chamada fase da “invenção da mão”, pois, através desse impulso, ela pega e toca em tudo que está ao seu alcance com muito interesse.

A partir da percepção da criança com o meio em que vive, é possível estimulá-la, apresentando-a aos brinquedos educativos, livros-fantoches, livro-brinquedo, os quais poderão ser manuseados e nomeados pela criança com o auxílio de um adulto relacionando-os, promovendo assim, simples situações de leitura e descobertas de forma lúdica e prazerosa.

Na segunda infância, é o início da fase egocêntrica, ou seja, a fase do “tudo é meu” acentua-se nessa fase, a fantasia e a imaginação. A criança já estar mais adaptada ao meio físico e daí, amplia-se a sua capacidade de interesse pela comunicação verbal e visual. É uma fase em que concebe como lúdica, que tem como característica o pensamento mágico (COELHO, 2000).

Durante essa fase, a criança passa a interessar-se por atividades que trabalhem com a ludicidade, como o brincar com o livro, tocá-lo, senti-lo, conhecer imagens, jogá-lo. Esses gestos tornam-se mais importantes e significativos para o futuro leitor, pois, com a utilização dessas atividades, a criança percebe o prazer da descoberta e através do brincar com o livro, ela adquire também o conhecimento sobre um o livro infantil.

Segundo Coelho (2000, p. 161), livros que contam histórias através da linguagem visual, sem o suporte de textos narrativos ou com o apoio de pequenas falas escritas, são chamados de livros de imagens. Esses modelos de livros sem palavras apresentam muitas estratégias que possibilitam para as crianças o reconhecimento dos seres, das coisas e dos acontecimentos que se movem e se misturam no mundo no qual elas estão inseridas.

As imagens vêm trazendo para o público pré-leitor diferentes estratégias de visualização. Como a leitura de imagens é, naturalmente, uma das primeiras manifestações a ser desenvolvida pela criança que está em contato com o livro, esse processo de aproximação do infante e do gênero literário traduz-se em forma

de aprendizagem significativa.

Há prazer de folhear um livro, colorido ou branco e preto [...] livros feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade, são, sobretudo, experiências de olhar, de um olhar múltiplo, pois se vê com o olhar do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e os personagens de modo diferente, conforme percebem o mundo. Saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo, a visão (ABRAMOVICH, 1991, p. 33).

A autora enfatiza a importância de manipular um livro com perspectivas de lançar um olhar novo, voltado para os significados e representações imagéticas traduzidas no livro, que surge dentro do contexto sociocultural e induz a criança pré-leitora a ampliar sua linguagem, reproduzi-la e a pensar criticamente gerando possibilidades de transformação do mundo que a rodeia.

Referente aos tipos de livros para a criança pré-leitora, Coelho (2000) sugere, que nessa fase são bem-vindos os livros de pano, borracha, com texturas diferentes, com gravuras coloridas e atrativas.

A presença desse gênero literário no cotidiano da criança provoca o conhecimento e o reconhecimento de objetos familiares a ela e que estão presentes em seu cotidiano, como os brinquedos, os animais, os alimentos, entre outros, que através da orientação do adulto são nomeados oralmente pela criança. A leitura de ilustrações ou figuras é uma atividade que enriquece a linguagem oral dos pequenos leitores e proporciona informações úteis para a futura leitura de textos escritos.



Ilustração 8 - Interesse dos pré-leitores pelo livro infantil

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

Castro (2004) salienta que ao contar uma história com figuras ilustrativas, sem o uso da palavra escrita, faz-se necessário, que o adulto explore os detalhes que aparecem no livro, partindo de uma análise geral, indagando o que as crianças veem e percebem, tais como, as pessoas, os objetos, as paisagens que aparecem na história e suas características, estimulando assim, o pensamento na criança.

Esse é um tipo de leitura representativa que pode estar presente na rotina diária do pré-leitor, ou seja, não há um período específico para despertar o gosto e o interesse pela leitura, esses momentos de descobertas devem ser explorados pelo adulto, a partir das possíveis oportunidades de contato da criança com o livro infantil.

De acordo com Sandroni e Machado (1987), o amor pelos livros não é coisa que aparece de repente'. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores tem um papel fundamental nesta descoberta. Serem estimuladores e incentivadores de leituras.

Goes (2003) diz que a ilustradora de livros, Eva Furnari, relatou a ele que existem muitas propostas de trabalhar com o livro imagem a fim de gerar o desenvolvimento de uma linguagem simplesmente visual.

Para o autor supracitado, o desenho que aparece no livro não teria mais o sentido de ilustração do texto, mas passaria a ser o elemento básico para estruturar a história, ou seja, através do desenho toda a história seria contada, sem que a palavra escrita fosse utilizada.

É de grande importância que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte do mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos (MACHADO, 1998, p.16).

Conforme Coelho (2000), acreditava-se que as crianças só começavam a desenvolver a capacidade de representação do mundo por volta dos dois anos de idade, mas, quando mais cedo à leitura for introduzida na vida dos pequenos, melhor, pois, através da literatura há um aumento na sua capacidade de imaginação. por volta dos 18 meses, textos e ilustrações já são compreendidos como reproduções da realidade e do mundo simbólico da criança.

Kaercher, (2001), corrobora que esta informação, afirmando que a partir dos dois anos de idade, o vocabulário da criança está mais amplo, pois já compreende

um número expressivo de palavras e consegue comunicar-se oralmente com as pessoas e por esse motivo os livros de histórias passam a ter maiores significados.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura, Coelho (2000), orienta que no período dessa descoberta, o adulto responsável pela educação do pequeno leitor deve utilizar textos breves, combinados com grande quantidade de imagens e com poucas páginas, cujos temas fundamentais a serem abordados devem ser simples, fáceis de decifrar, e que, de um livro para o outro, serão esclarecidas as dificuldades de compreensão e entendimento da leitura para essa fase do pré-leitor. Esses livros devem especialmente retratar de coisas e objetos vivenciados no dia-a-dia da criança, como comer, dormir, brincar, vida familiar, higiene, lazer, entre outros, o que possibilitará o meio de acesso à realidade das experiências existenciais da criança.

Durante a elaboração da linguagem, os pequenos pré-leitores mostram uma sensibilidade perante as imagens. Dessa maneira, a criança em contato com o livro imagético, desenvolve a sua capacidade de imaginação, aumenta seu vocabulário, estimula atenção visual e a sua capacidade de percepção.

Despertar o interesse de uma criança pela leitura nos primeiros anos de vida é fundamental. O pré-leitor faz parte da categoria inicial que envolve duas fases: primeira infância dos quinze meses aos dois anos, e a segunda infância, quando a criança está completando os três anos. Com o passar do tempo os livros de histórias passam a ter outra função, também importante na Educação Infantil. Entre elas a alfabetização e introdução de hábitos culturais.

Segundo Sandroni e Machado (1987 p. 12) ‘a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma boa, que dá prazer’. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas identificando-as e nomeando-as.

A história infantil é um recurso que provoca um encantamento entre as crianças. Ela é o centro das atenções, é motivação, tornando-se o fator decisivo na delicada tarefa de educar. A proposta do professor para apresentar uma literatura infantil para a criança e que seja agradável, que desperte a criatividade e a imaginação da criança, pode desenvolver o costume da leitura, uma vez que em muitos lares, a criança não tem esta oportunidade, por vários motivos: pela vida corrida dos pais, pela falta de escolaridade dos pais., ou mesmo, pela questão da modernidade que acostuma a se manter as crianças somente com o convívio com as telas.

CONCLUSÃO

Muitos foram os conhecimentos obtidos por meio das pesquisas realizadas para o embasamento teórico deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Observou-se que a afetividade e as emoções são conceitos diferentes, mas são interligados. Ficou muito claro que a afetividade na Educação Infantil tem o caráter de se preocupar com o aluno como ser social e afetivo, reconhecendo-o como indivíduo diferente dos outros, com direito a ter preferências e desejos.

Nessa direção, também se constatou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda a Pedagogia Afetiva diretamente para as competências gerais da Educação Infantil, evidenciando a importância do desenvolvimento das emoções das crianças. Também foi reforçado pelos vários autores consultados para este trabalho, o quanto a afetividade é importante para o processo de aprendizagem das crianças e para as relações interpessoais na sala de aula.

Este estudo revelou que ensinar, entre outras coisas, requer aprender a se educar emocionalmente, reconhecendo a afetividade dentro do próprio docente, o que leva a adotar uma postura pedagógica afetiva para com os alunos. A melhor maneira de uma educação com afeto é quando a professora age de forma afetiva em toda a rotina da criança na escola, o que inclui criar uma relação com os alunos em que o afeto seja evidente em todos os momentos.

Pensando na questão do cumprimento satisfatório dos objetivos da Educação Infantil, a professora pode trabalhar a afetividade promovendo jogos e brincadeiras, ou seja, buscando sempre atividades lúdicas. Ressalta-se que é imprescindível, acompanhar as brincadeiras e observar o que as crianças estão falando entre si e como a socialização está se desenvolvendo.

O diálogo constante é muito importante, nesse sentido, a professora pode proporcionar rodas de conversa no início da aula, ouvindo com atenção os alunos contarem o que fizeram em casa. A criação de vínculo afetivo com o docente pode ocorrer de formas muito simples, tais como, sentar ao lado das crianças enquanto desenhavam, contar ou ler histórias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosura e Bobices**. Edit. Scipione 2 ed. São Paulo 1991.
- ABRAMOWICZ, A.; Wajskop, G. **Creches: Atividade para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção na Sala de Aula**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, L. R. (org). **Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação. São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30. 2000.
- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AMBROSIM, G. **Elaboração dos relatórios individuais na Educação Infantil**. Venda Nova do Imigrante 2016. <http://c2sisweb.tecnologia.ws/SisWeb/Repositorio/Arquivos/0/3f407268-8.pdf>. Acesso em jul. de 2022
- ANTUNES, C. **O Jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARANTES, V. A. (Org.) **A Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus. 2003.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores. Audi, R. (1978).
- ÁVILA, L. S. **BNCC, bebês e as experiências: um longo caminho. PUC-RJ**. Rio de Janeiro 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35367/35367.PDF>. Acesso em jul de 2022.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERNARDO, N. **Socialização na Educação infantil: o que acontece quando uma criança encontra a outra**. 2019.
- BERTONCELI, M. **A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos**. Francisco Beltrão – PR, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br.pdf>. Acesso em jul. de 2022.

BRASIL, **Constituição de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996**. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: ag. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RECNEI**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. pdf. Acesso em jul. de 2022.

BRASIL, PROINFANTIL, **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil** (ProInfantil). 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: ag. de 2021.

BRASIL, ANPED. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ofício n.º 01/2015/GR**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Brasília: MEC, 2015.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação Brasília: MEC, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: ag. de 2021.

CAETANO, L. A. **A importância da afetividade docente para o desenvolvimento cognitivo de educandos das séries iniciais do ensino fundamental**. 2013. 37 f. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

CHALITA, G. **Educação: A solução está no afeto**. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001 e 2004.

CASTRO, C R. **Linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. In LLEIXA, Arribas Teresa (Org.). Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN. P. A. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. **A afetividade: Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília. (1999).

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Edit. Moderna, 1. ed. São Paulo 2000.

DANTAS, H. **Afetividade: Piaget, Vygotsky e Wallon e as teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Editorial Ltda(1992).

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia (Ribeirão Preto) Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, abr. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em 25 abr. 2022.

DEWEY, J. **A criança e o programa escolar.** IN: DEWEY, J. Vida e educação. 10 ed. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, p. 42-62, 1978.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais.** São Paulo: Ática. (1978).

FONSECA, V. **Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuro-psicopedagógica.** Rev. psicopedagogia. vol.33 no.102 São Paulo. 2016.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas (1991).

FRABONI, M. **História da infância brasileira.** 1998.

FREIRE, M. **O sentido dramático da aprendizagem, em Grossi e Bordin (orgs.) Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes. (1994)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon.** Petrópolis: Vozes. (1996).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, L. P. **Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens.** São Paulo: Paulinas, 2003.

KAERCHER, G. (Org.). **Educação Infantil: e por falar em literatura.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **Afetividade e Ensino.** In E. T. Silva (Org.) **Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade** (pp. 113-137). Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, R. C. S. **A Relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** Paraná: Ponta Grossa 1994 e 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 18 out. de 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo, Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro. ABT, 13 (61): 6-5, nov./dez., 1984.

MACHADO, L. R. **A criança e o livro**. Rio de Janeiro: Ática, 1998.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia. Ed., São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30.

MAHONEY, A. A. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista**. Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, n º 3, p. 67-72. 2020.

MALUF, Â. M. **Brincar Prazer e Aprendizado**. 4. Edição 2005.

MARQUES, J. F. **A importância das atividades lúdicas para o Desenvolvimento Infantil**. Juiz de Fora, 2017. <https://www.ufjf.br/pedagogia.pdf>. Acesso em jul. 2022.

MELLO, C. D., TURMENA, L. **Bases teóricas e conceituais da pedagogia das competências: estudo segundo Philippe Perrenoud**. O Adjunto - Revista Pedagógica. da EASA. Vol. 1, N. 1, p. 91-96, 2018. Disponível em: <http://ebrevistas.eb.mil.br>. Acesso em ag. de 2021.

MENDONÇA, F. W. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2012.

MOURA, A. F. LIMA, M. G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NADAL, B. G. **Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira**. Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá - Mato Grosso –Brasil. 2016.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. (1995).

PRADO, O. R. B. **Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil**. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14116>. Acesso em jul. de 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva**. Cortez, SP, 1998.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. **A importância da imagem dos livros**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 18-21.

SANTOS L. P. **Educação Infantil: dos fundamentos filosóficos e históricos dos conceitos de direitos de aprendizagem/desenvolvimento e campos de experiências**. Tocantinópolis- TO. 2020. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br>. Acesso em jul, de 2020.

SANTOS, N. F. R. **Educação infantil no Brasil: o paradigma entre o cuidar e o educar no centro de educação infantil**. UEL. Londrina. 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. Cortez Editora. São Paulo, S. (2007).

SILVA, D.C. **O professor contador de histórias na educação infantil**. 2021. Disponível em: <https://www.webartigos.com>. Acesso em jul. de 2022.

SILVEIRA, E. A. **A importância da afetividade**. 2014. Disponível em: <https://psicologado.com.br>. Acesso em 10 de junho. 2022.

TADEI, G. B. S.; STORER, M. R. S. **Problemas e dificuldades de aprendizagem na infância**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 1998.

TASSON, I S. A. S.; LEITE, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em 10 de junho. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem 1990**. (1998). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org>. pdf Acesso em março de 2021.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987 e 1995.

VYGOTSKY, L. S **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes. (1998).

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, (1971).

WALLON, H. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1968 e 1989.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores. 1978 e 1991.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.