

AS RELAÇÕES AFETIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU PAPEL PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Crislene Aparecida Warischini¹
Regina de Jesus Chicarelle²

RESUMO: O presente trabalho objetivou compreender as relações afetivas na Educação Infantil e sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Os objetivos específicos são: I) Evidenciar concepções de afetividade nas Teorias Psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski (II) Investigar o papel da afetividade na aprendizagem infantil e desenvolvimento III) Analisar a influência da afetividade na Educação Infantil, a fim de examinar as relações criança-professor. De cunho bibliográfico, amparou-se nas concepções de afetividade, aprendizagem e desenvolvimento infantil de Piaget (1977), Wallon (1968) e Vigotski (1996), dentre outros autores estudiosos dessas concepções. Após o estudo, podemos dizer que afetividade e aprendizagem se conectam no campo da pedagogia, embora alguns autores não as relacionem diretamente. Há em algum momento, a perspectiva que toca a afetividade, seja no âmbito da transmissão do conhecimento, seja na apreensão do mesmo. Afetividade, essa que rodeia todas as práticas humanas e enriquece principalmente o desenvolvimento da cognição e da aprendizagem nos anos iniciais de vida e de escolarização. Constatamos profunda relevância em refletir de forma sistemática a respeito das relações afetivas e o desenvolvimento infantil, especialmente nos cursos de formação de professores. Compreendemos a relação indissociável entre afetividade, aprendizagem e desenvolvimento e sua relevância para a educação integral da criança da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Relação criança-professor.

ABSTRACT: This research aimed to comprehend the affective relationships in Early Childhood Education and their importance for the integral learning and development of the child. The specific objectives are I) To evidence conceptions of affectivity in Psychogenetics Theories of Wallon, Piaget, Vigotski. II) To investigate the role of affectivity in children's learning and development III) To analyze the influence of affectivity in Early Childhood Education, to examine the child-teacher relationships. Bibliographic in nature, it was supported by Piaget (1977), Wallon (1968), and Vigotski (1996) conceptions of affectivity, learning, and child development, among other authors who studied these conceptions. After the study, we can say that affectivity and learning connect in the field of pedagogy. Although some authors do not relate them directly, at some point,

¹Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá.

²Professora Doutora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: formação e ação docente, formação de professores na educação básica, prática de ensino, educação infantil.

there is a bias that reaches affectivity. Whether in the scope of the transmission of knowledge or the apprehension of it. The affectivity surrounds all human practices and enriches cognition and learning development in the early years of life and schooling. We found a profound relevance in systematically reflect on affective relationships and child development, especially in teacher education courses. We understand the inseparable relationship between affectivity, learning, and development and its relevance for the integral education of children in Early Childhood Education.

KEY WORDS: Affectivity; Early Childhood Education; Children's Development; Child-teacher relationship.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica brasileira, a qual atende atualmente, às crianças, desde os primeiros meses de nascimento, até aos cinco anos de vida. A criança desta faixa etária permanece parte importante de sua vida no ambiente escolar, no qual as relações sociais se estabelecem de maneira processual e profunda e contribuem para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Neste sentido a escola enquanto espaço de apropriação dos conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade ao longo da história tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) ao considera que o objetivo da Educação Infantil é proporcionar “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

A partir desta perspectiva, a escola na Educação Infantil deve proporcionar um ambiente permeado de afetividade, acolhimento, respeito, solidariedade e sensibilidade por serem estes elementos constitutivos de uma formação humanizadoras.

O desenvolvimento integral da criança implica em compromisso com a educação integral, compromisso esse firmado pela Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017) ao reconhecer que “[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com

visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p.14).

Assim sendo, defendemos a importância de compreender a afetividade na Educação Infantil em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança em uma perspectiva de desenvolvimento humano global. Para tanto nos amparamos nas concepções de afetividade de Piaget, Wallon e Vigotski a fim de identificar as relações afetivo-cognitivas em cada uma das abordagens teóricas e seu papel no desenvolvimento infantil. Especificamente as relações entre criança e professor e responder o questionamento: Qual o papel da afetividade em relação à aprendizagem na Educação Infantil?

O presente trabalho encontra-se organizado como uma pesquisa bibliográfica, por compreendermos que pode “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2012, p. 45). Está estruturada em três seções, a primeira aborda as concepções de afetividade na infância segundo as teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski, a segunda seção reflete acerca do papel da afetividade para a aprendizagem e desenvolvimento infantil e a terceira discute a relação afetiva criança-professor e sua importância para o desenvolvimento integral da criança.

Consideramos fundamental refletir sobre esta temática, especialmente nos cursos de formação de professores a fim de compreender a relação entre afetividade, aprendizagem e desenvolvimento e sua relevância para a Educação Infantil, visto que esta etapa da Educação básica é considerada uma das mais importantes, pois é neste período de vida que a criança começa a desenvolver habilidades tipicamente humanas, percepção, atenção, concentração, linguagem, imaginação, criação, entre outras.

2- CONCEPÇÕES DE AFETIVIDADE NAS TEORIAS PSICOGENÉTICAS DE WALLON, PIAGET E VIGOTSKI

A palavra afetividade de acordo com o dicionário Aurélio (2004,p.61) está definida da seguinte maneira: “Psicol. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou

insatisfação, de alegria ou tristeza”. O dicionário Michaelis (2021, online) acrescenta: “PSICOL.Capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos”. De modo que a afetividade engloba emoções e sentimentos e a forma como cada indivíduo responde a elas.

Pesquisas apontam que as emoções se apresentam desde a vida intrauterina (BISSACO, 2020) e nos primeiros meses de vida do ser humano podemos observar a satisfação do bebê ao mamar, sua insatisfação frente a um desconforto ou dor, a alegria de estar nos braços da mãe e o medo da separação. Esta dimensão afetiva permeia todas as relações humanas, de modo que se faz importante refletir sobre suas concepções, especialmente na Educação Infantil por se tratar de um período da vida em que os gestos, comportamentos, interações, palavras são significados pelo professor por meio da mediação pedagógica que se realiza nesta inter-relação.

Neste sentido analisaremos as considerações de Wallon, Piaget e Vigotskia respeito da afetividade pela relevância e contribuição das pesquisas psicogenéticas ao campo da educação através da descrição e explicação do desenvolvimento humano, sua formação e suas transformações em relação ao meio, ou seja, nas relações sócias.

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) foi médico, psicólogo, filósofo e político francês, destacou-se por seu trabalho científico a respeito da Psicologia do Desenvolvimento, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, e, portanto, comprometido com o pleno desenvolvimento humano. Sobre a afetividade afirma:

É possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na construção da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitadas pelas atividades de relação (WALLON, 1968, p. 14).

Para o estudioso francês Wallon (1994), as relações interpessoais contribuem para a construção da afetividade de forma processual, entende-a como basilar para construção do indivíduo e seu conhecimento e considera que sem a mesma o homem não poderia desenvolver sua racionalidade. Sua

concepção de afetividade é compreendida em uma relação dialética entre razão e emoção.

O conceito de afetividade em Wallon(1968) pode ser resumido como à capacidade do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas, se expressa por meio da emoção, do sentimento e da paixão, sendo a emoção sua primeira expressão. Nesse sentido, a afetividade é considerada um dos conjuntos funcionais do ser humano que atua junto à cognição e o ato motor ao longo do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Reafirmando assim a importância de considerar a criança em sua totalidade.

A respeito desta constituição dialética da afetividade defendida por Wallon, Dantas, La Taille e Oliveira (1992) consideram o lugar central da dimensão afetiva em sua teoria no desenvolvimento do psiquismo e na construção do conhecimento, que se inicia em um período denominado impulsivo-emocional, caracterizado pela predominância das manifestações fisiológicas. Wallon (1968) em um primeiro momento vincula a afetividade à emoção, isto é, um caráter biológico está intrinsecamente ligado ao que se referem os dois conceitos (emoção-afeto), esta relação é importante, pois garante a sobrevivência da espécie, em outras palavras, é através da mobilização da emoção, que se pode sobreviver e exemplifica ao descrever a capacidade do bebê por meio do choro de mobilizar a mãe a atender suas necessidades, “ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança” (Wallon, 1978, p.37).

Nesta interação a dimensão afetiva adquire também o caráter social proveniente da cultura em que a criança está inserida, ou seja, esta afetividade que até então era considerada como puramente biológica é influenciada e transformada pelo meio social.

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi filósofo, biólogo e psicólogo suíço, inicialmente dedicou-se a biologia, posteriormente passa a investigar as relações entre biológico e social e direciona seus estudos a natureza e inteligência humana, o que o levou a psicologia, seus estudos pioneiros tiveram grande influência nas áreas da psicologia do desenvolvimento e pedagogia.

De acordo com o estudioso suíço a afetividade é caracterizada como “[...] sentimentos propriamente ditos, e em particular, as emoções” (PIAGET, 2001, p.18). Um estado psicológico que pode ou não ser alterado a partir das circunstâncias, tal estado é de grande influência no comportamento das pessoas e se apresenta nos sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoção. Para Piaget (1986, p.42, grifo nosso) “[...] **vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis**, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização”. É categórico ao afirmar que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, em outras palavras, seria impossível raciocinar sem a vivência de sentimentos e por outro lado, não é possível ter afecções sem compreensão.

Neste entrelaçamento Piaget (1970) pauta suas considerações a respeito do afeto na constituição humana, e afirma que a afetividade é a energia da qual depende o funcionamento da inteligência, desencadeadora de novas condutas, podendo assim acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual.

Lev Semynovich Vigotski (1896-1934) formou-se em direito, psicologia, pedagogia e filologia, estudou medicina e trabalhou como professor e pesquisador em diversas áreas como psicologia, pedagogia, Literatura, História da Arte, entre outras. Um dos fundadores da Teoria Histórico-Cultural a partir da qual, ao lado de Luria e Leontiev, desenvolveu estudos e pesquisas a respeito do desenvolvimento humano, das funções psíquicas, das relações entre o meio e o processo de humanização, entre outros. Teoria fundamentada no materialismo histórico-dialético compreende o homem como um ser social que se desenvolve e humaniza-se no processo de apropriação da cultura por meio da linguagem nas relações sociais.

Segundo o intelectual russo, as emoções são manifestações iniciais que tem como ponto de partida a herança biológica e nas relações sociais se desenvolvem para níveis mais complexos, de emoções primitivas para experiências emocionais superiores a partir do momento que se tornam conscientes e autodeterminadas. Este desenvolvimento de emoções elementares, para emoções superiores, ocorre por meio da linguagem, na significação dos adultos a respeito das emoções, gestos e sentimentos das

crianças (Vigotski 2007). Em seu livro “Pensamento e Linguagem” Vigotski considera:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos **desejos e necessidade, nossos interesses e emoções**. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua **base afetivo-volitiva** (2007, p. 129, grifo nosso).

Vigotski em sua teoria aponta o erro da psicologia tradicional em querer separar o afetivo do cognitivo, pois em sua perspectiva o pensamento se origina na dimensão afetiva, compreendida como necessidades, interesses, desejos e emoções. São, portanto, indissociáveis, se desenvolvem e se transformam, “[...] atuam num complicado sistema com nossos conceitos [...] esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude qual surge essa emoção” (VYGOTSKY, 2001).

Percebemos ao refletir sobre a afetividade a partir de Wallon, Piaget e Vigotski os pontos de convergência entre suas teorias: a afetividade é constituída por emoções, impulsos, sentimentos, desejos; existe uma relação indissociável entre afetividade e intelecto; e o papel essencial do meio social, portanto do outro e da cultura para o desenvolvimento humano e para a construção do conhecimento.

3. O PAPEL DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM INFANTIL E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção refletiremos sobre os fatores do desenvolvimento da cognição a partir das concepções de desenvolvimento infantil de Wallon, Vigotski e Piaget. A fim de compreender suas relações com a aprendizagem e o papel da afetividade nesses sistemas.

Wallon ao desenvolver pesquisas relacionadas à evolução psicológica da criança observou-as e concluiu que a emoção tem o poder de unir os

indivíduos através de suas reações mais orgânicas e mais íntimas, “tendo esta confusão como consequência as oposições e os desdobramentos de que poderão ir gradualmente surgindo às estruturas da consciência” (WALLON, 1968, p. 151).

Para o pesquisador o desenvolvimento da personalidade da criança é dinâmico, não linear e marcado por sobreposições e rupturas, por meio de “alternâncias funcionais” nas mudanças de estágios, denominadas de “etapas ou de estádios a cada um dos quais corresponderá um certo conjunto de aptidões ou características que a criança deve adquirir para tornar-se adulto” (WALLON, 1968, p.28).

O Estágio 1 é denominado de impulsivo-emocional e corresponde ao período do nascimento ao primeiro ano de vida; O Estágio 2 é chamado de sensório-motor e projetivo e ocorre entre um e três anos de idade; O Estágio 3 é o personalismo esse estende dos três aos seis anos; O Estágio 4 o categorial inicia-se por volta dos 6 seis anos e estende-se até os 11 anos; E o Estágio 5 da puberdade e adolescência dos onze anos em diante.

Estes estágios são regulados por três leis: alternância de direções opostas entre os estágios, alternância de predomínio dos conjuntos funcionais a cada estágio e integração funcional. Leis estas que evidenciam o movimento do processo de desenvolvimento em sua totalidade, assim como o movimento em cada um dos estágios e nos permitem ter uma visão geral desse processo que segundo Mahoney (2010, p.14) se configura da seguinte maneira:

Todos os conjuntos funcionais em suas várias configurações revelam-se inicialmente de forma sincrética, isto é, o motor, o afetivo e o cognitivo reagem como um todo indiferenciado aos estímulos internos e externos. Aos poucos e exigindo esforço da criança, vão se diferenciando e respondendo de forma cada vez mais precisa, mais clara, mais articulada, mais coordenada, isto é mais adaptada às **solicitações do meio e as intenções da criança.**

Nestas perspectivas solicitações do meio e as intenções da criança se apresentam como fatores que impulsionam o seu desenvolvimento. Estas solicitações na Educação Infantil se configuram em intervenções pedagógicas que interagem e afetam todas as dimensões constituintes da criança, ainda que

determinada tarefa objetiva desenvolver apenas a coordenação motora fina, pois “qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras” (MAHONEY, 2010, p.15). E suas intenções manifestas em atitudes emocionais encontram-se num mesmo campo de interação, formação, ainda primitivamente, sentimentos de harmonia, acordo ou desacordo, desta forma se estabelece a primeira forma concreta de compreensão, ou melhor, dizendo, de participacionismo mútuo (WALLON, 1968).

Ao analisar o processo de desenvolvimento da criança Wallon (1978) considera que apesar das dimensões afetiva, cognitiva e motora terem uma identidade estrutural e funcional distinta estão integradas, em unidade e são mutuamente constituídas em uma rede de relações sociais, biológicas e entre conjuntos (motor, afetivo e cognitivo). É a partir de suas próprias experiências, das situações de repetição, das diferenças que se apresentam que a criança se capacita em distinguir e reconhecer o que está de acordo ou não com suas expectativas e necessidades, o que conseqüentemente a leva ao aprendizado. É importante salientar que para esse autor é através da inserção na cultura que o homem se desenvolve como ser humano e assim o que antes eram efeitos biológicos se tornam mais complexos, afetividade e inteligência se fundem no decorrer do desenvolvimento humano.

Por outra perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural propõe que para compreender as fases do desenvolvimento infantil a periodização do desenvolvimento psicológico a partir dos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, tem por base períodos específicos da vida humana caracterizados por uma atividade guia, a partir da qual se constroem as relações entre o homem e o mundo social. A teoria da periodização do desenvolvimento apresentada por Elkonin (1987) nomeia as atividades dominantes ou guia em cada período da vida humana: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

O diagrama proposto pelo Dr. Ângelo Antonio Abrantes, pesquisador e docente da UNESP/Bauru, nos auxiliam compreensão do processo de

desenvolvimento psíquico apresentando uma síntese da teoria bem como sua lógica interna.



Figura: Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.
Fonte: Proposta Pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP 2016.

É possível perceber a partir do diagrama a relação indissociável entre afeto e intelecto permeando todos os períodos do desenvolvimento em um processo histórico-dialético do desenvolvimento. A atividade guia, descrita no diagrama como atividade dominante, provoca o desenvolvimento de novas formações psíquicas que permitem atividades mais complexas, conseqüentemente engendram novas e mais complexas formações, como aponta Vigotski (1996, p.54) “[...] o desenvolvimento é um processo contínuo de automovimento que se distingue, em primeiro lugar, pelo permanente aparecimento e formação do novo, não existente em estágios anteriores”.

Na base do diagrama é possível observar as duas dimensões do desenvolvimento humano, distintas, porém indissociável, a Afetivo-Emocional e a Intelectual Cognitivo. Para Elkonin (1987) determinados períodos do desenvolvimento interagem mais com uma dimensão, como vemos no primeiro ano de vida criança cuja interação é maior com a dimensão afetivo-emocional,

predominando o sistema de relações criança-adulto social, em outros períodos, como a primeira infância há maior interação com a dimensão intelectual-cognitiva, predominando o sistema de relações criança-objeto social. Evidenciando assim o movimento de predominância das dimensões, sendo afetivo-emocional no primeiro período de cada época e a intelectual Cognitiva no segundo período.

Temos assim a atividade guia como meio pelo qual a criança conhece se apropria e transforma a realidade e a si mesma durante o processo, essa atividade é dirigida por um **motivo**, o qual comumente é desconhecido para ela, mas por não estar separada de sua consciência tem seu reflexo psíquico na coloração emocional da ação, ou seja, **as emoções e sentimentos são como seu combustível, de modo que o objeto de sua consciência é também objeto dos seus sentimentos** (Martins, 2015). Assim, durante o desenvolvimento da atividade os vínculos que o sujeito estabelece entre suas necessidades e o objeto de satisfação se complexificam, se dinamizam, podendo a atividade tornar-se poli motivada, respondendo a dois ou mais motivos diferentes.

A aprendizagem para Vigotski promove o desenvolvimento, mas para mobilizar a criança a aprender é preciso criar nela a necessidade, o desejo, o interesse pelo conhecimento a ser ensinado. Uma vez criada esta necessidade, o desejo de aprender está na criança suas funções psíquicas superiores são mobilizadas para apropriação daquele conhecimento. Outro ponto fundamental em sua teoria do desenvolvimento é o papel da linguagem seria o mecanismo de mediação entre o sujeito e mundo, nesse caso, a criança e o contexto.

A Teoria Construtivista de Piaget, fundamentada em uma perspectiva epistemológica construtivista e interacionista, postula que é na interação com o meio, com as pessoas (professores, familiares, entre outros) que a criança constrói seu conhecimento e suas estruturas cognitivas. Sua teoria nomeou os estágios do desenvolvimento como: estágio sensório-motor (do nascimento até os dois anos de idade), estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos de idade), o operatório concreto (dos sete aos 11 anos de idade) e o estágio operatório formal (dos 11 anos em diante), estes estágios demonstram como a criança pensa e conhece.

Enfatizamos que esses quatro estágios não são normas fixas e rígidas, e sim indicadores que facilitam a compreensão do comportamento e o desenvolvimento infantil nesta perspectiva. Qualquer que seja o momento evolutivo, sempre haverá interação do meio às atividades do sujeito e acomodação dessas atividades às particularidades estipuladas pelo objeto. Assim é que, por meio desse contínuo processo de adaptação proporcionada pela inteligência, o indivíduo e se desenvolve, apreendendo o mundo. (MATTOS, FAGUNDES, 2010).

Diferentemente de muitas interpretações equivocadas a respeito da Teoria Construtivista e que afirmam que o estudioso concebe as fases do desenvolvimento como lineares, Nodari (2007) em sua tese de doutorado realizou uma investigação minuciosa dos escritos de Piaget e de estudiosos que se empenham em conhecer sua obra e concluiu que ao longo de sua vida o teórico avançou em sua obra e à medida que se aprofundava nos estudos dos conceitos assumia um caráter dialético.

Em sua obra intitulada Psicogênese e História das Ciências aborda o conceito da tríade dialética “intra-inter-trans” que explica o movimento de apropriação do conhecimento como um processo em que os estágios do desenvolvimento avançam, portanto não de forma, rígida, estanque fixadas em um tempo cronológico, mas na “idéia de estágios um processo, que se explicita pela constituição de estrutura dinâmica que evolui e se adapta” (NODARI, 2007, p. 145-146).

Nodari(2007, p. 151) aos analisar estes estágios afirma que é um equívoco de interpretação da obra do pesquisador “colocar todo o acento na idade cronológica como definidora do modo como o sujeito pensa e conhece tornou-se um procedimento “fatal” para o construtivismo pedagógico” e que a consequência desse equívoco se materializana “[...] crença de que o professor não deve corrigir o “erro” do aluno, pois está construindo seu conhecimento e chegará a perceber a forma correta de pensar ou expressar-se”.

Para o construtivismo a compreensão de solicitação de interação apresenta a intencionalidade do ensino norteando a aprendizagem, uma interação pedagógica como a que ocorre na Educação Infantil, com os objetos cognoscíveis, para que o conhecimento possa ser construído pela criança.

Além da conduta afetiva e cognitiva Piaget (1970), ressalta que é preciso existir um equilíbrio entre o organismo e o meio, sendo assim o sentimento de satisfação lhe é mais equilibrado, ou seja, aquilo que o sujeito está buscando para o seu próprio conhecimento os novos objetos. A afetividade nesta rede complexa e entrelaçada de desenvolvimento seria então a energia da qual depende o funcionamento da inteligência, desencadeadora de novas condutas podendo assim acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual.

Desse modo, podemos afirmar que Piaget, Wallon e Vigotski percebem a relação dialética e não linear no processo de desenvolvimento do psiquismo infantil. Uma relação dialética entre as dimensões humanas, afetiva, cognitiva, motora em relação à realidade social, família, professores, objetos de conhecimentos, condições objetivas de vida, todos operando e participando da constituição da individualidade da criança e que considerar esta integralidade requer intervenções pedagógicas que colaborem para o seu desenvolvimento pleno. No entanto, como alertam Davis et al. (2012, online) é importante estar atento às diferenças substanciais entre estas teorias, pois:

Ainda que esses autores compartilhem dos pressupostos interacionistas, as diferenças entre eles são grandes e não podem ser negligenciadas. Piaget, na relação sujeito-objeto, privilegia o polo do sujeito, Vygotski dá maior ênfase ao do objeto e, em Wallon tanto o sujeito quanto o objeto são igualmente considerados.

Apesar de Wallon, Vigotski e Piaget reconhecerem que o conhecimento é construído sobre as bases biológicas do funcionamento do psiquismo suas teorias compreendiam que os processos filogenéticos e ontogenéticos participavam diretamente do processo de humanização. Porém, apesar de reconhecerem o homem como um ser social, na teoria construtivista a maturação biológica assumia uma posição privilegiada como condição ao desenvolvimento cognitivo, considerando dessa forma a linguagem como resultado do desenvolvimento do pensamento.

Wallon e Piaget focalizavam suas análises sobre o desenvolvimento humano com ênfase no cognitivo e afetivo, do nascimento a adolescência. Piaget considerando a construção do conhecimento do individual para o social, percebendo na relação afetivo-cognitiva como uma “marcha para o equilíbrio”.

Enquanto Wallon concebia a construção do conhecimento nesse movimento do social para o individual e a linguagem em uma relação de interdependência e reciprocidade com o pensamento, pela influência que exerce sobre as funções psíquicas.

Vigotski por sua vez considerou o desenvolvimento e aprendizagem como processos que ocorrem durante toda a vida, do social para o indivíduo, em um movimento inter e intrapsíquico, contínuo, mediatizado e mediatizante e via linguagem e pensamento com interdependentes e mutuamente constitutivos, para a Teoria Histórico-Cultural a linguagem não é apenas comunicação, mas veículo do pensamento (LURIA, 1979).

Dessa feita, concluímos, portanto que a aprendizagem ocorre em um processo ativo em que a aquisição de conhecimento, por parte da criança, envolve um processo de atribuição de significado àquilo que é aprendido, isso é, a aprendizagem tange as experiências do sujeito, a apreensão do mundo e a significação deste mundo (CELIDONIO, 1998).

Nesse processo de aprendizagem e humanização da criança defendemos que o papel essencial das instituições de Educação Infantil como espaços em que esse processo objetiva o máximo desenvolvimento humano por meio de uma educação integral, e portanto, plena de significância, afetividade e conhecimentos que representem as mais ricas elaborações humanas.

4. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES CRIANÇA-PROFESSOR

Ao refletir sobre influências da afetividade no processo da aprendizagem no contexto escolar, focalizamos nossa atenção sobre a importância que a mesma ocupa nas relações sócias entretidas na escola, em especial na Educação Infantil. Tassoni e Santos (2013) em um levantamento de produções científicas recentes que se propõe a discutir a afetividade apresentadas no GT20 – Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) elaboraram um panorama a respeito dos estudos nesta temática. Das pesquisas apresentadas

no GT20 no período de 2000 a 2010 apenas 77 estavam relacionadas à temática em seus títulos e palavras chaves, o trabalho de pesquisa seguiu na análise dos dados, ficando apenas 24 produções que realmente abordavam diretamente a afetividade.

Dessa amostragem, sete produções discutiam a afetividade a partir das pesquisas de Wallon, duas discutiam a partir de Wallon e Vigotski e duas na perspectiva construtivista de Piaget, entre outras abordagens ligadas a psicanálise, filosofia e behaviorismo. As autoras concluíram que estas pesquisas não abordaram a relação afetividade e aprendizagem de forma explícita, mas destacaram a interdependência desses aspectos no desenvolvimento, sua indissociabilidade, mas pouco avançam sobre as relações professor-aluno e suas representações.

As conclusões de Tassoni e Santos nos mostram que discutir esta relação afetiva tem ganhado crescente importância, suas discussões tem feito avançar a compreensão de sua importância, no entanto há campo de estudos pouco explorado no que diz respeito à maneira como essa relação se materializa, como a afetividade permeia as relações de ensino-aprendizagem e cria na criança o desejo, a necessidade de aprender, de construir o conhecimento, de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade, especialmente na Educação Infantil.

Retomando, pois o conceito de afetividade como “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza” (AURÉLIO, 2004, p.61) e da “capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos” (MICHAELIS, 2021, online) articulados as contribuições de Wallon, Piaget e Vigotski compreendemos que a afetividade é essencial para o processo de humanização e, portanto para a Educação Infantil.

Na relação criança professor, portanto a afetividade deve se apresentar desde a organização do tempo e do espaço, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010) de modo que sejam acolhedores, seguros, organizados e estimulantes que despertarão nas crianças sentimentos e emoções que a permitam responder positivamente, respeitando o tempo da

criança, sem pressa para passar de uma atividade para outra, o tempo compreendido em uma lógica de desenvolvimento humano e afetividade.

No planejamento das intervenções pedagógicas, nas escolhas dos livros, poemas, músicas, imagens que representem sensibilidade, encantamento, respeito, curiosidade, apreço a arte, emoções humanas complexas que a arte é capaz de captar e despertar com maestria e que na significação dos professores ampliam a compreensão da criança sobre si e sobre o mundo.

Na brincadeira, na ludicidade, nos jogos de papéis, em que o brincar, imaginar estão intencionalmente ligados a objetivos pedagógicos ampliando as experiências das crianças e promovendo sua aprendizagem, afinal as interações e brincadeiras são os eixos norteadores das práticas pedagógicas como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Na linguagem, não apoiada em uma fala tatibitate, mas em sua expressão mais desenvolvida, carinhosa, encorajadora, porque o professor apoiado no conhecimento do desenvolvimento da criança acredita na sua capacidade e no potencial para o desenvolvimento pleno.

Para tanto é importante que o professor compreenda o seu papel para alcançar este objetivo e em sua prática educativa busque superar a “lei da hierarquia” (CHAVES, 2016) evitando o recorrente equívoco de considerar alguns procedimentos didáticos mais valiosos que outros, ou o conteúdo em detrimento da forma, ou privilegiar uma das dimensões humanas, geralmente a cognitiva e descuidar das outras, mas propor uma organização do espaço, do tempo e da prática educativa que associe os objetivos educacionais aos interesses das crianças, criando nelas a necessidade de aprender e que melhor forma de fazê-lo senão por meio do encantamento proporcionado por uma relação afetiva.

Dessa forma, consideramos essencial compreender a criança em sua totalidade e não apenas um receptáculo de conteúdos curriculares, sendo necessário proporcionar a ela uma aprendizagem comprometida com seu desenvolvimento emocional, cognitivo e físico. Em que o ensino do conhecimento científico se realize por meio de vivências afetivas diversas que não se limitam as condições objetivas das crianças, mas partindo do seu

contexto avancem enriquecendo e fortalecendo a criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, sua forma de ver e atuar no mundo, pois como afirmam De Paula e Faria (2010, online):

A afetividade só é estimulada através da vivência, na qual o professor-educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do educando e a ludicidade, em parceria, é um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo do aprender, quando há um aprendizado de fato.

Esta estabilidade emocional não significa valorizar apenas emoções e sentimentos positivos e evitar os negativos, falar em afetividade, não significa desconsidera os limites e as emoções que estes podem suscitar nas crianças, afinal o aprendizado de valores, certo e errado, ética e conduta estão presentes nas ações educativas e rotineiras das instituições de Educação Infantil, conforme propala Chaves (2014, p.83).

A internalização de valores é algo que deve figurar como uma das temáticas mais relevantes na educação das crianças. Ações rotineiras como orientar para a higiene, alimentação, hora do repouso, espera de um lanche, aguardar transporte para um passeio ou retorno à residência, realização de atividades integradas e coletivas (como servir-se e servir ao outro) são vivências cotidianas. A organização da rotina escolar compreende desde a entrada da criança nos portões da instituição, a forma como é servido seu alimento, seu convívio com adultos e crianças e circunstâncias que incluem a realização de procedimentos didáticos. Esses exemplos cotidianos estão tomados de elementos que podem favorecer uma educação humanizadora – portanto plena – ou subserviente – portanto desoladora e desencantadora.

Destarte, para a formação coerente do ser humano é imprescindível à imposição de limites, que se apresentam não apenas como regras de conduta, mas em ações diárias, de forma respeitosa e humanizada, de maneira rica, criativa e sensível como nos contos de fadas, em que os personagens conseguem alcançar seus objetivos, apesar das dificuldades, superar perdas, enfrentar sentimentos negativos e conflitantes, nas brincadeiras em que cada

um aprende a esperar a sua vez e a torcer pelo colega, como no percurso psicomotor, em situações em que é convidado a refletir sobre as consequências de suas ações e ter a oportunidade de sentir e reconhecer os sentimentos ligados àquelas situações.

O limite pode ser respeitoso e permeado de afeto. Sendo, portanto, uma oportunidade ímpar de aprender a conviver, a ser solidário e respeitoso. Ao ser respeitado pelo professor a criança vai aprendendo e compreendendo que o respeito precisa ser mútuo, e tem no professor um referencial organizativo, ainda que não compreenda inicialmente, imita-o, reproduz suas orientações nas brincadeiras de faz-de-conta, reproduz suas falas e comportamentos, tem na conduta do professor o modelo para a sua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender as relações afetivas na Educação Infantil e sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Ao identificar as relações afetivo-cognitivas em cada uma das abordagens teóricas e seu papel no desenvolvimento infantil por meio das concepções de afetividade na infância segundo as teorias psicogenéticas de Wallon, Piaget e Vigotski, foi possível refletir sobre as relações entre afetividade, aprendizagem e desenvolvimento como dimensões humanas entrelaçadas e indissociáveis que vão se constituindo nas relações sociais.

À medida que a criança se apropria dos objetos de conhecimento sua visão do mundo e de si se ampliam conseqüentemente sua forma de agir e pensar também transformam-se, tornam-se mais complexas. Estas dimensões integradas e em constante processo de desenvolvimento apontam para a importância da afetividade na relação criança-professor para o desenvolvimento integral da criança, pois educar é afetar a criança e seu mundo, ampliando-o, enriquecendo-o, transformando-o com vistas à humanização e emancipação.

Concluimos, portanto que é fundamental refletir sobre esta temática, especialmente nos cursos de formação de professores a fim de compreender a relação indissociável entre afetividade, aprendizagem e desenvolvimento e sua

relevância para a Educação Infantil, visto que esta etapa da Educação básica é considerada uma das mais importantes, pois é neste período de vida que a criança começa a desenvolver habilidades tipicamente humanas, percepção, atenção, concentração, linguagem, imaginação, criação, entre outras.

De modo que conhecer as teorias que orientam a práticas pedagógicas se faz extremamente relevante e necessário para que o graduando possa uma vez identificando-se com o referencial teórico-metodológico optar pela perspectiva e aplicar-se em conhecê-la, amparando assim seus estudos e suas ações. Buscando de maneira crítica e reflexiva possibilidades de concretizar uma educação afetiva, humanizadora e emancipatória.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.
Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 6 abr. 2021.

BISSACO, M. A. **A vida é uma repetição do que vivemos dentro do útero**. Revista digital Medicina Integrativa, São Paulo, Mai, 2020.

BUTCHER, H.J. **A Inteligência Humana: natureza e avaliação**. Trad.: Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CELIDÔNIO, R. F. Trilogia inevitável: família, aprendizagem, escola. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 17, 1998.

CHAVES, M. Educação Integral e Intervenções Pedagógicas: contribuições e proposições da teoria histórico-cultural. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.2, p. 121-134, Maio/Agosto 2016.

_____. Leontiev e Blagonadezhina: estudos e reflexões para considerar a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 17, n. 3, p. 81-91, set./dez. 2014.

DANTAS, H; LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 14 ed. São Paulo, Samus, 1992.

DAVIS, C. L. F. et al. Abordagens vygotkiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Rev. Psicologia da Educação** do Programa de estudos de Pós-graduados PUC-SP. no. 34, São Paulo, jun. 2012. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 15 de Abr.2021.

DE PAULA, S. R. de; FARIA, M. A. de. Afetividade na Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. 2010, vol.1, n.1, pp. 1-9. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>>. Acesso em: 01 de dez. 2020.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira. 1 cd-rom. 1994.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Dicionário da Língua Portuguesa online. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2021.

ELKONIN, D. B.. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: Davidov, V. V. & M. Shuare. (Orgs.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Progreso, 1987.

FERRARI, M. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. Nova Escola**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 14 de Fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LOPES, M.; VIEIRA, A. **Afetividade e cognição: a afetividade entre professor e Aluno é o suporte de todo processo de aprendizagem escolar**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC33075141801.pdf>>. Acesso em: 25 Fev. 2021.

LURIA, A. R.. **Curso de psicologia geral: Linguagem e pensamento**. vol. IV. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

MAHONEY, A. A. et al. **Henry Wallon: psicologia e educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2010.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vygotkiano**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MATTOS, Robson Aldrin Lima; FAGUNDES, T. C. P. C. **A importância dos jogos para a construção de conceitos matemáticos**. Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares, p. 77-96, 2010.

NODARI, L.C. L.. **A Concepção de Desenvolvimento na Epistemologia Genética**: processo de constituição e possibilidades na educação. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

PESSOA, V. A **Afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana**. Ponta Grossa, 2000. Disponível em: <<http://www.uepg.br/propesp/publicatio/hum/2000/06.pdf>>. Acesso em: 02 dez 2020.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 1º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1986.

PIAGET, Jean. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

SYNDERS, G. **A alegria na escola**. 1. ed. São Paulo: Manole, 1998.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. . Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPEd. **Psicologia Escolar e Educacional (impresso)**, v. 17, p. 65-76, 2013.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: Obras Escogidas IV. Madrid: Visor, 1932- 1934/1996^a, p. 251-276.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editores, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968/ 2010.

_____. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A Origem do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

WHALEY, L.F; WONG, D. L. **Enfermagem Pediátrica - elementos essenciais à intervenção efetiva**. 1º ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.