

**INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

JORDANA GABRIELA RODRIGUES FERNANDES DE OLIVEIRA

A AFETIVIDADE COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MORRINHOS – GO

2022

JORDANA GABRIELA RODRIGUES FERNANDES DE OLIVEIRA

A AFETIVIDADE COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

MORRINHOS – GO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

O48e Oliveira, Jordana Gabriela Rodrigues Fernandes de.
A efetividade com alunos da educação infantil. / Jordana Gabriela Rodrigues Fernandes de de Oliveira – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2022.
62 f.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2022.

1. Relação aluno e professor. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Educação de crianças. I Mariano, Sangelita Miranda Franco. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 372.3

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |
| <input type="checkbox"/> Produto técnico e educacional - Tipo: TCC | |

Nome completo do autor:

JORDANA GABRIELA RODRIGUES FERNANDES DE OLIVEIRA

Matrícula:

2018104221310102

Título do trabalho:

A AFETIVIDADE COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESTRICÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 12 /09 /2022

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

• Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;

• Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;

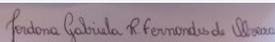
• Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

MORRINHOS

Local

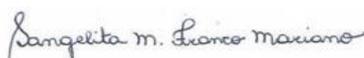
12 /09 /2022

Data



Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)

JORDANA GABRIELA RODRIGUES FERNANDES DE OLIVEIRA

A AFETIVIDADE COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Morrinhos, 09 de setembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra.Sangelita Miranda Franco Mariano - Orientadora
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Prof.^a Ma. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto
Escola Municipal Padre Gisley

Prof.^a Ma. Lorrane Stéfane Silva
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos

Dedico este trabalho a todos que direta e indiretamente contribuíram para que eu pudesse realizar este curso de graduação. De modo especial dedico a minha família pela motivação e apoio incondicional. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me permitir a capacidade de estudar para realização deste trabalho.

Aos meus pais, João e Simone e meu irmão Diego, que sempre me apoiaram e me incentivaram nesta caminhada.

Aos professores que passaram pela minha jornada acadêmica que tanto me ensinaram e me incentivaram, e em especial, a minha orientadora Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano pela paciência e orientações pertinentes que contribuíram para realização deste.

A minha família, meu marido Renan pelo apoio sempre, e a minha filha recém-nascida, Romana, que é o motivo pelo qual desejo continuar minha vida acadêmica para ser exemplo para ela.

Agradeço a todos de coração, sem vocês essa caminhada seria mais árdua, eu amo vocês!!

“Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho trata da importância da afetividade na educação infantil. Aborda-se sobre essa temática tendo em vista que a afetividade tem implicações significativas na vida das crianças durante o processo de desenvolvimento. O estudo buscou responder o problema de pesquisa “Em que medida a afetividade poderá influenciar no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil?”. Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre afetividade e o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na educação infantil. Quanto aos objetivos específicos, tem-se: contextualizar a educação infantil e seus princípios, correlacionando-os à afetividade; compreender como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem infantil; identificar as implicações da afetividade na educação infantil em meio a relação professor-aluno. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que envolve uma revisão na literatura, afim de reunir estudos de autores como Wallon (1995), Vigotski (1984; 2013), Freire (1996; 2004), Saltini (2008), Nunes (2009), Luria (2010), dentre outros, que abordam a discussão sobre a aprendizagem e a afetividade. Ficou claro que o processo de desenvolvimento infantil tem ligações direta com a afetividade, e é a partir da relação entre professor aluno que vai acontecer a evolução na aprendizagem. A teoria sócio-histórica abordada apresenta grande relevância diante do processo de aprendizagem, pois ela correlaciona-se com a afetividade, no tocante da importância do ambiente e das relações estabelecidas nele para o pleno desenvolvimento infantil. Conclui-se que a afetividade é parte intrínseca do processo de ensino-aprendizagem dos alunos na educação infantil e que os docentes têm a responsabilidade de compreendê-la e aplica-la adequadamente em suas metodologias e práticas pedagógicas diárias, bem como, na sua relação afetiva com os alunos.

Palavras-chave: Afetividade. Educação Infantil. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work deals with the importance of affectivity in early childhood education. This theme is approached considering that affectivity has significant implications for children's lives during the development process. The study sought to answer the research problem "To what extent can affectivity influence the teaching and learning process in early childhood education?". Thus, the research has as general objective to analyze the relationship between affectivity and the process of development and learning of students in early childhood education. As for the specific objectives, there are: contextualize early childhood education and its principles, correlating them with affectivity; understand how child development and learning takes place, considering affective relationships; to identify the implications of affectivity in early childhood education in the midst of the teacher-student relationship. The methodology used was based on qualitative bibliographic research, which involves a review of the literature, in order to gather studies by authors such as Wallon (1995), Vigotski (1984; 2013), Freire (1996; 2004), Saltini (2008), Nunes (2009), Luria (2010), among others, which address the discussion about learning and affectivity. In view of the above, it is clear that the process of child development has direct links with affectivity, and it is from the relationship between teacher and student that evolution in learning will occur. The socio-historical theory discussed is highly relevant in the face of the learning process, as it is correlated with affectivity, regarding the importance of the environment and the relationships established in it for the full development of children. It is concluded that affectivity is an intrinsic part of the teaching-learning process of students in early childhood education and that teachers have the responsibility to understand and apply it properly in their methodologies and daily pedagogical practices, as well as in their relationship affectively with students.

Key words: Affectivity. Child education. Development. Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	13
2.1 Histórico, princípios e políticas sobre a Infância.....	13
3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	30
3.1 A perspectiva histórico cultural de desenvolvimento infantil.....	30
3.2 Desenvolvimento e aprendizagem sob a ótica de Leontievi, Luria e Vigotski	36
4 IMPLICAÇÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4.1 Concepções da afetividade para Wallon e Freire, no contexto da Educação Infantil	42
4.2 Implicações do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
6 REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca retratar sobre a importância da afetividade na educação infantil. Apresentarei aqui, em primeira pessoa, um memorial de justificativa da escolha desse tema na produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esta temática sempre me chamou atenção e durante a graduação tive a certeza da grande influência que a afetividade tem na vida das crianças durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, tudo começou muito antes de cursar Pedagogia.

Nasci na cidade de Marzagão - GO e sempre morei em uma fazenda próximo ao município de Rio Quente-GO, cidade essa aonde iniciei minha caminhada escolar aos quatro anos de idade, até minha conclusão do ensino médio. Ao longo dessa trajetória, tive professores que marcaram minha vida positivamente e negativamente. Houve aqueles que me trataram com carinho e dedicação, e também, aqueles que deixaram traumas que até hoje busco superá-los.

Então, a escolha pela minha graduação em Pedagogia já estava evidenciada desde criança. Isso porque quando brincava de escolinha com meus primos, buscava sempre tratar meus “alunos” da melhor forma possível, entendendo que assim o aprendizado seria melhor e que levariam boas memórias no decorrer de suas vidas.

Ao concluir o ensino médio, já tinha certeza que minha graduação seria uma licenciatura, sendo assim prestei vestibular, para licenciatura em Letras (UEG - Campus Morrinhos) e Pedagogia (IF Goiano - Campus Morrinhos). A espera pelo resultado da prova era de muita ansiedade, e o medo de não conseguir aprovação em nenhuma das duas opções tomava conta de mim. Felizmente o primeiro resultado saiu, e passei em licenciatura em Letras, na incerteza de não passar em licenciatura em Pedagogia realizei minha matrícula, e logo a surpresa, também passei em Pedagogia. Veio então, uma forte indecisão sabendo que as duas me fariam muito feliz.

Levando em consideração minha paixão por crianças, escolhi o curso de Pedagogia, decisão que me tornou extremamente realizada por ter cursado essa graduação. Hoje aos 21 anos de idade, estou casada há 5 anos e agora mãe da minha primeira filha, uma grande dádiva na minha vida. Ao longo de minha jornada sempre tive apoio dos meus pais e marido, que foram essenciais nesse processo, e sempre

me motivaram a não desistir, pois trabalhar e se dedicar aos estudos não é uma tarefa fácil.

Portanto, dou início a este trabalho, deixando evidente que a afetividade sempre fez parte dos meus dias, seja no âmbito familiar, no trabalho ou na escola. Durante todo esse tempo via que as sensações de me sentir especial e acolhida, feliz e em paz correlacionam-se intimamente com o desenvolvimento e a aprendizagem. Vejo, portanto, a necessidade de dar mais visibilidade a esse tema.

Sendo assim, resolvi escrever meu trabalho de final de conclusão de curso buscando analisar como a afetividade influencia o processo de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, propondo pontos instigadores, que possibilitem repensar a forma de tratar os alunos inseridos nessa modalidade de ensino.

A educação infantil é um tema de extrema importância na formação dos futuros professores e a partir da experiência do estágio supervisionado, nesse contexto, foi possível refletir mais sobre a formação docente vivenciada na universidade e a sua estreita relação com a prática efetiva no espaço escolar. Essa modalidade de ensino é uma das etapas mais importantes na vida das crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o ambiente escolar também se torna a casa das crianças, e é neste espaço que elas recebem estímulos, proporcionando o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o problema desta pesquisa visa responder a seguinte pergunta: Em que medida a afetividade poderá influenciar no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil? Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar a relação entre afetividade e o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na educação infantil. Quanto aos objetivos específicos, tem-se: contextualizar a educação infantil e seus princípios, correlacionando-os à afetividade; compreender como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem infantil; identificar as implicações da afetividade na educação infantil em meio a relação professor- aluno.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo incluíram a elaboração de dados qualitativos e análise por meio de pesquisa teórica baseada na leitura e reflexão de livros, artigos e revistas. A pesquisa qualitativa é uma forma dinâmica e ativa e, portanto, não pode ser regida por parâmetros fixos, semelhantes a ações legislativas, normativas, formais pré-fixadas. Neste caso, a investigação é

interativa e mutável. É importante destacar o fator temporal para uma entrada mais abrangente na pesquisa qualitativa (ZANETTE, 2017).

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que envolve uma revisão na literatura, utilizando as bases de dados como *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa bibliográfica pressupõe que, “O pesquisador depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer a fim de elaborar de que forma transformar o fenômeno de investigação em um objeto de pesquisa” (ZANETTE, 2017, p. 150). Entendemos, portanto, que o estudo teórico refere-se à análise dos pressupostos expressos pelos autores citados, correlacionando-se com as próprias impressões do investigador.

Os descritores usados para a busca, foram: afetividade; educação infantil; desenvolvimento e aprendizagem. Desse modo, esse tipo de pesquisa se trata de uma “[...] revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico (PIZZANI, 2012, p. 53). Assim, este estudo proporciona uma compreensão mais consciente da importância da afetividade na educação infantil.

Pretende-se, portanto, apresentar neste trabalho, a educação infantil como fazendo parte de uma etapa do processo de desenvolvimento e aprendizagem, a qual exige afetividade por parte do professor, em sua prática pedagógica. Para tal, reunimos estudos de autores como Walon (1995), Vigotski (2001, 2013) e Luria (2010), dentre outros que abordam sobre a aprendizagem e a afetividade nessa modalidade de ensino especificamente.

Por conseguinte, estruturamos este trabalho da seguinte maneira: a primeira seção relata sobre a trajetória da discente até o presente momento, além de tratar dos objetivos, motivação para a pesquisa e problema de pesquisa. Desse modo, realiza um condensado do que se pretende discutir nesse estudo.

A segunda seção relata o histórico da educação infantil, abarcando as políticas públicas voltadas para essa etapa educacional, abrangendo os princípios que constituem as discussões que se encontram nesse processo de aprendizagem

Na seção 3, será tratado sobre a concepção de afetividade de acordo com autores que relatam a relação do afeto na educação, iniciando o vínculo professor-aluno.

A quarta seção aborda sobre a afetividade na educação infantil, apresentando a maneira como os alunos se desenvolvem quando recebem afeto e a importância deste para o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O propósito desta seção é discutir o contexto histórico de constituição da educação infantil, abordando os princípios que a compõe. Além disso, busca entender melhor sobre as políticas públicas voltadas para essa etapa educacional, aspectos estes que fazem parte do processo de constituição e consolidação da educação infantil.

2.1 Histórico, princípios e políticas sobre a Infância

A concepção de “infância”, sofreu várias modificações ao longo dos anos, suas primeiras aparições foram nos registros iconográficos europeus, por volta do século XII. Até então, a infância não tinha tanta importância, era algo desconhecido, as crianças eram apresentadas à sociedade como adultos em miniaturas (ARIÈS, 1981).

Vemos que o fato da infância levar um tempo para ser reconhecida, é um tanto problemático, visto que a sociedade criou a imagem de uma criança como sendo um pequeno adulto, e por isso, não teria sua individualidade e nem mesmo suas necessidades respeitadas.

Para Aries (1981), a descoberta da infância só começou por volta do século XII, ao longo dos anos foi evoluído gradativamente. As crianças então, começaram a se tornarem importantes dentro da sociedade, e os pais tinham o papel de preparar os filhos, de forma íntegra. Junto com a descoberta da infância surge a necessidade de uma educação adequada, pois agora elas eram mais aceitas pela sociedade e precisavam se tornarem seres educados.

Entendemos, portanto, que a partir do momento em que se percebe que a criança não se trata de um mini adulto, mas sim de um indivíduo, começa-se a questionar sobre quais seriam suas necessidades específicas. No entanto, essa questão foi percebida quando se tornou necessário que os pais as deixassem em algum lugar para poder trabalhar.

Em 1889, aconteceu a primeira proposta do Brasil para uma instituição pré-escolar estabelecendo uma instituição de proteção e assistência infantil no Rio de Janeiro. No mesmo ano, foi inaugurada a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) para acolher os filhos dos trabalhadores. Os primeiros espaços de

atendimento às crianças pequenas foram criados para atender às necessidades das crianças, enquanto a família trabalhava, sendo essa, uma maneira assistencialista de atendimento (OLIVEIRA, 2007).

Ainda de acordo com Oliveira (2007), na segunda metade do século XIX, as instituições de educação infantil começaram a ganhar popularidade internacional. As novas ideias educacionais geradas pela teoria de Froebel¹ (1782-1852) ganharam espaço no mundo e chegaram ao Brasil com entusiasmo. Em nosso país, a primeira creche particular foi criada no Rio de Janeiro em 1875, e dois anos depois em São Paulo em 1877. Mais tarde, em 1899, foram criadas creches públicas para as elites sociais brasileiras, com planos instrucionais para o desenvolvimento educacional das crianças.

Entendemos, portanto, que a instituição das creches no Brasil, traria então uma oportunidade de ter onde deixar as crianças enquanto os pais estavam trabalhando. Dessa forma, iniciou um novo processo da visão sob a criança. Primeiramente se inicia de forma assistencialista, tendo o foco no cuidado infantil e não na educação. Mas posteriormente, se começa o interesse pela sua educação.

Essas pré-escolas particulares estavam mais preocupadas com o desenvolvimento escolar das crianças pequenas. Segundo Kuhlman Júnior (2015), naquela época, por volta de 1987, várias dessas instituições foram estabelecidas no Brasil.

Na história, os primeiros movimentos que se tem conhecimento sobre o assistencialismo às crianças, se dá por uma iniciativa em que Ariès (1981) relatou que no Brasil passaram a destinar recursos para abrigar crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas conhecidas como “intocáveis” ou “desvalidos”. Os hospitais passam a receber dinheiro para cuidar de crianças abandonadas e, com isso, as encaminham sistematicamente às autoridades governamentais. De forma, este cenário se iniciou no século XVIII, a partir da Revolução Industrial, momento iniciado na Europa, em que as mulheres eram contratadas para trabalhar em fábricas.

Correlato a esse mesmo período, foi criada a Roda dos Expostos, instituição beneficente católica espalhada pelos países católicos e implantada no Brasil no início do século XVIII por meio da Santa Casa de Misericórdia, com o objetivo de acolher

¹ O criador dos jardins-de-infância defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática.

crianças de primeira idade, sem identificar aqueles que os abandonaram. Para os maiores de 12 anos, o estado criou a Escola de Aprendizes Marinheiros, em 1873 (SILVA, 2012).

Neste novo cenário, segundo Kuhlmann Júnior (2015), foram implantadas as primeiras instituições de pré-escola no Brasil, as recomendações eram criar creches junto com as indústrias, devido a necessidade de os pais deixarem seus filhos para trabalharem. No entanto, não era um direito das crianças e nem dos trabalhadores, era apenas um “presente” dos filantropos, em que era oferecido um atendimento educacional as crianças que precisavam de cuidados. Nisso, um novo contexto mundial passou a ter espaço, trazendo a globalização e conseqüentemente, fazendo o cenário se expandir na economia e tecnologia, iniciado nas últimas décadas do século XX.

As creches começaram a surgir no século XIX na Europa e no início do século XX no Brasil (OLIVEIRA, 2007). Historicamente essas instituições eram consideradas refúgios para crianças que precisavam de cuidados domésticos, neste contexto, eram apenas substitutas das famílias. Entendemos, então que o retrato da infância construído antes deste período era algo deslocado da sociedade, pois durante muitos anos o conceito de infância não era ainda bem definido.

A autora citada anteriormente, explica ainda que no século XX, o capitalismo se instaurava no Brasil, acompanhando a ascendente urbanização. Então, com o crescimento de empregos, as famílias precisavam deixar seus filhos para trabalhar, e muitas empresas começaram a oferecer esses cuidados, enquanto os pais trabalhavam, de forma que mais tarde, essa ideia colocaria em prática as instituições e creches.

Como vimos, a trajetória histórica das instituições de acolhimento e educação infantil no Brasil está intimamente relacionada aos ideais de progresso e modernização do país. Os movimentos pró-infância do final do século XIX e início do século XX não se preocupavam apenas com ela, mas era também uma tendência baseada em outros interesses, como nas formas sociais e políticas, na economia e na cultura, causando algumas mudanças socioeducacionais. Dessa forma entendemos que as recomendações educativas implementadas para o cuidado das crianças, especialmente aquelas em situação de pobreza, concentram-se principalmente na higiene, baseada na educação básica, cívica e moral.

Os primeiros centros de cuidados infantis foram criados para mulheres que trabalhavam fora de casa ou para mulheres que estavam em situação de vulnerabilidade e não podiam cuidar de seus filhos. Originalmente, os nomes dados a esses centros, denominados asilos infantis, não alteravam a sua função, pois todos tinham objetivos semelhantes aos da creche (KUHLMAN JÚNIOR, 2015). Vemos aqui mais uma vez que as creches no Brasil tinham finalidades apenas assistencialistas.

A partir de 1940, o Estado passou a ter uma postura mais firme em relação aos direitos da criança. Uma das primeiras conquistas em benefício do trabalho infantil e materno foi concedida por meio da Consolidação das Leis do trabalho (CLT), que estabeleceu por meio de seus dispositivos que empresas com mais de 30 mulheres trabalhando deveriam fornecer locais adequados para abrigar crianças amamentadas ao leite materno (OLIVEIRA, 2007). Além disso, o Estado estabeleceu instituições responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias e políticas nacionais, juntamente com instituições responsáveis pelas áreas de saúde e assistência social, para atender mães e crianças no Brasil (KUHLMAN JÚNIOR, 2015).

Vemos aqui que o Estado não tinha ainda obrigação sobre a educação das crianças como tem hoje. Nesse período, ainda não desempenhava plenamente o seu papel, mas, indiretamente, criou meios para intervir nos serviços prestados pelas instituições às crianças.

Na década de 70, a luta pela educação infantil vem ganhando força, tornando direito de todas as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Neste caso, as Políticas chegam como implementação, buscando uma reposição nutricional e culturais das crianças (KRAMER, 1999).

Seguindo essa linha assistencialista, esse cuidado referia-se à higiene, à alimentação, à saúde, à prevenção de doenças, ao comportamento e à assistência durante o tempo em que as mães estavam trabalhando, pois elas precisavam de um espaço seguro para deixar seus filhos quando estão fora. Podemos ver essa relação com as crianças na afirmação de Gobbato (2016), quando ela relata que “[...] enquanto submetida à perspectiva da negligência de direitos, a criança tinha acesso apenas aos cuidados assistenciais, dependendo de boas intenções e de filantropismo, com vistas ao atendimento de suas necessidades básicas” (GOBBATO, 2016, p. 85).

A origem das instituições de educação infantil está entrelaçada com o desenvolvimento urbano e industrial. Sendo assim, no século XIX, discutia-se as propostas para a educação infantil, de forma ainda assistencialista.

Compreendemos então que a década de 70 foi significativa para mudar a visão que se tinha de educar crianças. A necessidade de buscar por trabalho fez com que as famílias buscassem mais pelos direitos de seus filhos, exigindo do Estado a garantia dos seus direitos básicos: proteção, cuidado e educação.

A creche é uma instituição de ensino que nesse período expandiu no Brasil, entretanto, sua implantação foi marcada pela ausência de orientação pedagógica, omissão estatal e diversos outros problemas (KRAMER, 1999). Isso ocorreu porque sua função inicial não era a de educar, mas sim a de acolher as crianças que necessitavam.

No entanto, a partir de uma progressiva conscientização de seus direitos e da participação nos movimentos sociais, o povo brasileiro tem desempenhado um papel central em uma das maiores conquistas da educação infantil no Brasil: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que reconheceu o direito das crianças à educação. Desde então, movimentos sociais e instituições públicas vêm trabalhando para melhorar a qualidade da educação infantil e enfrentar os desafios emergentes.

Nesse sentido, ao iniciar a discussão, precisamos adentrar em documentos que venham pautar esse debate, trazendo a Constituição Federal, que assegura que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, liberdade a igualdade, a segurança e a propriedade” (BRASIL, 1988, Art. 5º).

Iniciou-se então a implementação de programas de creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos. Este documento promoveu uma política nacional em prol da educação infantil. Tais mudanças foram impulsionadas pelo desenvolvimento de diversos movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades. Vemos então que o marco da mudança e do progresso na história da educação é a Constituição (BRASIL, 1988). A partir daí, muito se discutiu sobre educação, tanto dentro da pesquisa quanto dentro do governo e das políticas públicas.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 227, estabelece quem deve proteger as crianças:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Diante do estabelecido, surge a necessidade de estabelecer políticas públicas específicas para esse público, incluindo currículos alternativos e métodos de treinamento disponíveis para educadores. Além disso, diferentes perspectivas sobre as crianças, os cuidados e sua educação foram surgindo ao longo do tempo.

Notamos, portanto, que a política governamental visa criar formas de acolher os filhos de mães trabalhadoras, até mesmo como forma de ajuda. Com a Constituição (BRASIL, 1988) é que se pode dar atenção específica aos avanços do Brasil relacionados à educação infantil.

A infância então, ganha novos caminhos a partir de 1990, sendo protegida tanto pela Constituição, quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA² defende a concepção de que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990. Art. 15).

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069/1990, introduziu-se um conceito holístico de proteção à criança e ao adolescente, ao invés de priorizar apenas o bem-estar socioeducativo, a repressão e a ação corretiva (ANDRADE, 2010). Sobre tal período de repressão, Kuhlmann Júnior, 2015, relata sobre sua experiência,

Situações como as que já presenciei, na década de 1990, de crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, em uma cidade do interior paulista, com suas cabeças deitadas sobre os braços, na hora do descanso; ou de crianças em um centro de educação infantil de uma capital nordestina, que comiam com os pratos em carteiras escolares para adultos, de braço, ou em

² Em 2016 houve uma mudança afim de atualizar o ECA em relação à LDB, ocorrendo uma alteração simples, que se deu em dois artigos principais. Sendo assim, “o art. 54, IV, do ECA previa que as crianças de 0 a 6 anos de idade deveriam ter direito de atendimento em creche e pré-escola” (JUSBRASIL, 2016). Dessa forma, a Lei nº 13.306/2016 alterou o inciso e passou a estabelecer que o atendimento em creche e pré-escola seria destinado para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Isso significa, que a partir dos 6 anos de idade, as crianças agora possuem o direito ao ensino fundamental, nos termos do art. 32 da LDB.

pé, enquanto as mesas adequadas de suas salas não eram utilizadas para não sujar o espaço do pedagógico; ou de outra, em que a sala dos brinquedos permanecia trancada, servindo de depósito para móveis quebrados; ou ainda, das fotos de bebês aprisionados em berços beliches assemelhados a jaulas, em uma creche na região sudeste; são exemplos, semelhantes a tantos outros depoimentos, de uma educação que promove a apatia (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 13).

Nesse contexto, o autoritarismo no campo da educação acabou se tornando maior durante um tempo, como bem cita o autor, ao dizer que presenciou crianças em suas mesas, de cabeça baixa. Isso significa que, para além do cuidar, a creche se tornou um espaço onde as autoridades (professores) exigiam que seus alunos ficassem quietos, sem sujar o espaço, sem correr ou brincar.

Podemos fazer uma observação quanto a esse comportamento autoritário para a educação infantil. Traz-se à reflexão que a criança precisa de estímulo e movimento para se desenvolver e quando não é lhe é oferecido esse espaço, ela pode se retrair e ter sua aprendizagem prejudicada, no sentido de que não estará explorando suas habilidades.

Como podemos ver, a primeira etapa da Educação básica conta hoje com alguns princípios norteadores que são documentos de extrema importância para as instituições de ensino, sendo eles: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL,1998); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Explicaremos melhor sobre eles na sequência.

No período que antecede a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), pesquisas começaram a ser feitas pela Coordenadoria de Educação Infantil (Coedi) juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), articulando discussões e promovendo diálogos acerca dos direitos da criança de até 6 anos de idade, afim de oferecer uma qualificada educação nas creches e pré-escolas.

Essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social (OLIVEIRA, 2007, p. 38).

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei da Criança e do Adolescente de 1990 já garantissem a educação de crianças de 0 a 6 anos, esse direito foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de dezembro de 1996, sendo um marco histórico na educação infantil. Essa salvaguarda legal se deve, em parte, aos movimentos sociais que ganharam reconhecimento, obrigando o Estado a oferecer esses serviços.

A educação infantil, então, passou a fazer parte da educação básica brasileira e se tornou sua primeira etapa. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), se tornando então, dever do Estado garantir creches e pré-escola para as crianças.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base (LDB) (BRASIL, 1996), em seu Art. 26, a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral nos aspectos psicológicos, sociais, intelectuais e físicos das crianças, nas faixas etárias de 0 a 5 anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira apresenta, em seu Art. 30 como a educação infantil deve ser oferecida:

art. 30. a educação infantil será oferecida em:

- i - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- ii - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
- ii - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Em complemento, no Art. 31 (BRASIL, 1996) as regras comuns para a organização da educação infantil. Sendo estabelecido que

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com a promulgação da LDB, passou-se a enfatizar a indissociabilidade entre creche e ensino infantil. O cuidar, portanto, passou a fazer parte da educação básica, sendo obrigatório na educação infantil. Por outro lado, Andrade (2010) observou que, ainda hoje, as crianças pequenas estão sujeitas a uma disciplina escolar arbitrária, que difere do compromisso com o conhecimento, cuja função não é prestar os cuidados necessários, mas controlar a obediência dos alunos à autoridade.

A LDB nº 9.394/96 reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica e reafirma a importância da aprendizagem como processo fundamental nos primeiros anos de vida, como “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, Art. 22).

Assim, aumenta-se a responsabilidade da instituição, compondo as creches e pré-escolas, oferecendo ao sistema de ensino mais autonomia quanto às práticas pedagógicas, gestão escolar e até mesmo gestão financeira nas instituições escolares. A partir de então, se começa a preparar para a aprovação da LDB Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelecendo que a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, representando um feito histórico, visto que, essa conquista passa a tirar as crianças pobres de instituições que se vinculavam a assistência social.

Sobre a LDB nº 9.394/96, Oliveira (2007) considera que

Ela atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Define níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da educação infantil – autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional – dentro dos sistemas próprios ou integrados. Cria ainda mecanismos que possibilitam dar maior visibilidade ao atendimento dos gastos para o gestor da educação e para os usuários do serviço: não se permitem mais cursos livres, apenas registros em cadastros de assistência social, como até então ocorria (OLIVEIRA, 2007, p. 40).

Contribuindo com a mudança da finalidade social da educação infantil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (1996), dizem que a criança é um sujeito de direito e esses direitos devem ser garantidos por parte da família, sociedade e Estado. Após esses avanços a educação infantil passou a ser parte da Educação

Básica e a oferta de creches passou a ser dever do Estado. Essa Modalidade de Ensino atende crianças de 0 a 5 anos, sendo dividida em creche e pré-escola.

De acordo com Saviani (1997), ao analisar as normativas estabelecidas pela LDB de 1996, facilita a compreensão e os desdobramentos das políticas públicas com relação à educação infantil. Para o autor, as intenções empregadas são finalidades gerais, já os objetivos reais mostram miras concretas das ações.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes, e por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p. 190).

Ter o direito de ir a creche, então, é fruto de uma construção histórica e social sendo uma conquista que tem um marco importante no Brasil, ou seja, a trajetória da educação infantil não foi nada fácil até chegar nos dias de hoje, foram logos caminhos de lutas.

Vemos a visão sobre a infância mudar ainda mais, já quase ao final da década de 1990. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), descreve a criança como

[...] um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, tem desejos de estarem próximas às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente, ampliando dessa forma suas relações sociais e a comunicação. Sendo assim as crianças, se sentem cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos, cujas compreensões da realidade são diversas (BRASIL, 1998, p. 21).

Diante do exposto a educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, é nesta modalidade que as crianças vão aprimorando habilidades preparando para os próximos anos escolares. Diante disso fica visível a necessidade de uma transformação no campo da educação infantil, mesmo com tantos avanços nas políticas educacionais.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (1998), foi publicado em três volumes. Segundo Gobbato (2016), as referências são documentos elaborados para orientar as metas qualitativas de desenvolvimento global e cidadania das crianças. Tal documento norteador servem, então, como guia educacional com

objetivos instrucionais, conteúdo e diretrizes, sendo ele dividido por idade em 0-3 e 3-6 anos.

Após várias pesquisas que contribuíram para a construção da concepção da educação infantil e de sua importância para a educação brasileira, há uma tentativa de romper com o caráter assistencialista da creche. O RCNEI (1998), sugere modificar tal concepção é fundamental quando diz que,

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p. 17).

Depois de várias modificações, como, a educação deixar de ser assistencialista e passar a oferecer ensino como forma de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto da educação infantil, agora, as crianças têm importância no seu meio familiar, e o papel da principal da família é transmitir o amor, pois desde os primeiros anos de vida, a criança deve ser considerada cidadã igual qualquer adulto (ANDRADE, 2010).

Neste caso, ficou definido que a responsabilidade de oferecer a educação para crianças de 0 a 5 em unidades de ensino como nas creches e pré-escola. A história da educação infantil, começou a ganhar destaque devido as demandas por uma unidade de ensino que recebiam crianças nesta faixa etária e que seguissem os preceitos impostos nas leis anteriormente citadas.

Neste sentido a educação infantil então, precisa ser entendida de forma ampla, englobando as modalidades educativas contando até mesmo as experiências vivenciadas pelas crianças dentro da família e comunidade, pois as crianças antes de chegar na escola têm uma bagagem de conhecimento que deve ser valorizada.

Além disso, vale ressaltar sobre importantes alterações promulgadas pela LDB Lei nº 9.394/96. Primeiramente reforçar que com essa lei, tornou-se obrigatório oferecer educação básica gratuita a crianças. Em complemento, a Emenda Constitucional nº 59, em 2009, estabeleceu que as crianças de 4 anos foram obrigadas a serem matriculadas na educação infantil. Apenas quatro anos depois, em 2013, uma extensão dessa obrigação foi incorporada à LDB, Lei nº 12.796, de 2013, estabelecendo que todas as crianças de 4 e 5 anos estivessem matriculadas em instituições de educação infantil.

Embora o texto da resolução de criação das Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), seja discutido brevemente aqui, sua aprovação é considerada uma lei extremamente importante para a educação brasileira, em especial para a educação infantil. Mesmo estando presente na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a entrada da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), foi um marco histórico para educação do nosso país, ou seja, reafirma a importância desta modalidade no processo de aprendizagem das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), outro documento norteador importante de ser citado, procuram efetivar que a aprendizagem seja garantida pela igualdade, propondo que os conteúdos básicos sejam ensinados de forma igualitária para os alunos, não deixando de considerar os vários cenários nos quais eles estão inseridos. Ela é derivada da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), de 1996, que estabelece que a União tem o dever de trabalhar com os estados, distritos federais e municípios no desenvolvimento de competências e diretrizes para a educação infantil, básica e secundária.

A educação infantil ocupa hoje um espaço importante diante da sociedade, mas não foi um trabalho fácil, devido as várias diferenças sociais. O Estado então, tem a obrigação de garantir uma educação pública para crianças de 4 aos 17 anos, assim como abordado na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na LDB (1996).

Acontece que vários documentos que norteiam a educação infantil não são devidamente analisados e são simplesmente reproduzidos sem reflexão sobre o conteúdo e o compromisso do trabalho que deve ser feito. Somente em 2007, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a educação infantil passou a receber maiores auxílios e incentivos em recursos financeiros, pois o fundo incluía creches e pré-escolas no financiamento da educação pública (MOREIRA, 2012).

Vemos, portanto, que por meio dessa e outras ações, a educação infantil passou a receber atenção especial em pesquisa e direito, além de outras políticas públicas financiadas e apoiadas por essa necessidade. No entanto, mesmo com uma

evolução, os recursos para as instituições escolares, ainda são considerados insuficientes.

Portanto, essas diretrizes visam preservar questões de autonomia escolar e assessoria pedagógica, incentivando as instituições a combinar seus currículos, recortando conteúdo dentro de áreas do conhecimento que as adequem à formação de competências definidas nas DCNEI. Dessa forma, as escolas devem abordar esses fundamentos conforme julgarem necessário, levando em consideração o perfil dos alunos que atendem, seus distritos e outros aspectos locais relevantes.

Segundo Moreira e Lara (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, abordaram os princípios das propostas pedagógicas específicas para educação infantil, organizando as estratégias adequadas para as instituições de ensino.

Além da DCNEI, mais recentemente, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Este documento é uma referência e um guia para que as instituições de ensino desenvolvam escolas de desenvolvimento curricular e recomendações de ensino para todos os ciclos da educação básica. Há, no entanto, críticas a respeito de seu estabelecimento para alguns pesquisadores da área da educação que não acreditam no “engessamento” dos conteúdos.

A BNCC reconhece que as creches e pré-escolas são espaços essenciais no processo de desenvolvimento integral da criança, pois muitas vezes são a primeira separação do vínculo da criança com a família. Portanto, o principal objetivo das instituições de educação infantil é ampliar a experiência, os conhecimentos e as habilidades das crianças, diversificar e consolidar novas aprendizagens e complementar a educação familiar.

De acordo com o censo escolar de 2019, cerca de 9 milhões de crianças no Brasil receberam educação infantil, 1 milhão a mais que em 2014 (INEP, 2020). Atualmente, as creches e pré-escolas de todo o país possuem uma variedade de opções, com diferentes estilos de ensino, tais como: metodologias tradicionais, construtivistas e montessorianas.

Na realidade atual, assiste-se à persistência de uma visão simplificada da educação infantil, com falta de clareza sobre o que as instituições de ensino pretendem proporcionar às crianças desfavorecidas, acabando por demonstrar um modelo de escolarização completamente inadequado para a faixa etária a que se

destina. Acreditamos que, ainda hoje, as crianças pequenas estão sujeitas a uma disciplina escolar arbitrária em que as instituições, longe de um compromisso com o saber, desrespeitam a sua função de prestar também os cuidados necessários às crianças pequenas, com intenções dominantes “[...] controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p.13).

Compreendemos, portanto, que a educação infantil, é uma das fases mais importantes na vida das crianças, pois é nela que descobrem o mundo, por meio de experimentações. O meio de comunicação que as crianças estão inseridas é fundamental para o processo de desenvolvimento, é a partir desta interação que as crianças são se tornando sujeitos ativos na sociedade.

As creches e a pré-escola têm a responsabilidade de garantir a segurança física e psicológica das crianças, proporcionando um ambiente favorável aos servidores e alunos, possibilitando um espaço em que elas constroem sua própria identidade, ou seja, um ambiente em que acolhe e educa cada sujeito (OLIVEIRA, 2007).

Saltini (2008) nos descreve de forma simplificada que, todos os momentos que passamos na infância são responsáveis por tudo que somos e seremos. Deve-se levar em consideração, que cada um deles tem sua importância para o cotidiano e para a vida. Com isso, entendemos que alimentar a criança, limpar e demais atividades diárias realizadas na educação infantil fazem parte do planejamento pedagógico, para que possamos incluir atividades cognitivas, motoras e de desenvolvimento, adequadas a cada idade.

De acordo com Oliveira (2007), a educação infantil pode atuar como uma modalidade de ensino capaz de transmitir conhecimento baseados nas relações sociais, ou seja, trabalhar de acordo com o cotidiano, dando a oportunidade das crianças se expressarem por meio de situações ou histórias criadas, descobrindo então uma nova visão do mundo.

Alguns dos avanços na educação infantil têm sido positivos, entre eles temos o aumento significativo do número de alunos que ingressam na escola, a exigência de formação específica para os profissionais e as mudanças no atendimento à criança que vão além do professor auxiliar/higienista visão para focar no ensino e nas questões educacionais (cuidado e educação) (SILVA, 2012).

No entanto, entendemos que ainda há muito trabalho a ser feito e pesquisas são necessárias para integrar efetivamente os objetivos da educação infantil, à prática

dos professores da primeira infância. Deve-se visar, nesse período o pleno desenvolvimento da criança, pois inclui aspectos educacionais, sociais, familiares, cognitivos, físicos, emocionais e emocionais, ou seja, uma formação integral em vários âmbitos.

De acordo com Moreira e Lara (2012), as políticas públicas no campo da educação afetam diretamente a vida escolar, tanto para os alunos quanto aos funcionários. Nesse caso, é necessário incentivar uma espécie de monitoramento das políticas públicas da educação brasileira empregadas nas instituições, ou seja, por meio delas a escola terá um melhor desempenho.

Diante do cenário, as políticas públicas visam trabalhar termos da diversidade social, cultural, étnica e regional. Ou seja, as políticas públicas educacionais precisam ser definidas de acordo com cada grupo social, buscando atender todo o público de forma igual. De acordo Saviani (1997), as políticas educacionais são decisões tomadas em relação à educação.

Ainda segundo as autoras citadas anteriormente, discorrer sobre políticas públicas é difícil, pois conceituá-las não é uma tarefa fácil. Sendo então um conjunto de probabilidades ofertadas pelo poder público definidos em: sentidos, entendimentos distintos e conceitos, mas estes conceitos nem sempre são bem especificados. O que nos fica nítido é que há a necessidade serem analisadas em suas particularidades.

Nos últimos anos o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem publicando diversos documentos que visam nortear as redes municipais de educação, apostando em formação inicial e continuada dos professores, proposta curriculares, propostas pedagógicas e infraestrutura das instituições. Tudo isso, abordado dentro das políticas nacionais de educação infantil citadas aqui anteriormente.

O cenário atual, no campo da educação infantil, visa várias perspectivas para o processo de construção do conhecimento, os recursos precisam garantir uma educação de qualidade, mas entendemos que nem sempre isso ocorra. Neste caso, é necessário que haja uma espécie de implementação nas políticas públicas, capazes de suprir as demandas, apostando em novos projetos para as instituições. Uma área que requer implementações constantes é a de formação e valorização dos professores.

Assim, Gobbato (2016) defende que as escolas de educação (cursos de licenciatura plena) de todo o país preparam professores, coordenadores e diretores

para a primeira infância. Tal formação é indispensável, pois aos professores é ofertada uma formação baseada nas principais referências da teoria histórica, com ênfase em filosofia, sociologia e políticas educacionais.

Foi em 1996, com essa LDB nº 9.394/96, que pela primeira vez na história da educação no Brasil, foram elaboradas diretrizes para a formação de profissionais. Além disso, existem várias alternativas práticas que possuem modelos educacionais semelhantes e apresentam diferentes níveis de educação infantil (KRAMER, 1999). Entendemos, portanto, que as crianças, consideradas como tendo direitos à educação, precisavam de um reconhecimento legal e de uma educação de qualidade, ofertada por profissionais capacitados.

Mesmo depois do estabelecimento da educação infantil nenhum orçamento do Estado foi alocado para a formação específica dos profissionais da área (KRAMER, 1999), o que resultou na falta de reconhecimento de educadores e requisitos de treinamento para educadores da primeira infância. Por isso, os programas educacionais para crianças pequenas variam de escola para escola.

Notadamente, em 2005, o MEC lançou o Programa de Formação Inicial de Professores em Prática de educação infantil, ou PROINFANTIL. O programa visa qualificar cerca de 40 mil professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos. Esses professores são considerados profissionais, mesmo não tendo concluído o ensino médio ou superior. Ao incorporar a educação infantil ao currículo da graduação em educação, acredita-se que esses professores, e outros que podem formar outros, podem ser formados.

No entanto, para que a educação infantil de qualidade seja um direito de todos, um desafio urgente é formar profissionalmente todos os professores: a formação como direito à educação para todos (crianças, jovens, adultos e professores); áreas do conhecimento básico (linguagem, matemática, ciências naturais e sociais); e formação cultural, com oportunidade de discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história (LIBÂNEO, 2004). A formação é entendida, então, como as qualificações que melhoram a qualidade e a especialização do trabalho docente, garantindo a progressão acadêmica, profissional e salarial.

Formar significa construir identidade, que é um ponto-chave quando se trata de um número cada vez maior de professores. Formação continuada (com novas propostas de ensino), seja a diversidade garantida inicialmente (nas escolas de

formação docente e universidades), os professores falam sobre suas experiências, refletem sobre práticas e trajetórias de vida, compreendem suas próprias histórias, ajustam espaços passados e presentes, ampliam seus conhecimentos (KRAMER, 1999).

Isso nos leva a questões sobre a educação infantil que as escolas devem considerar na atualidade. Dentre elas estão a relação entre educação infantil e o ensino fundamental, a escolha de grades curriculares com maior padrão de qualidade. Dito isto, são necessárias mais pesquisas sobre os cuidados infantis. Isso inclui os hábitos familiares e as práticas pedagógicas nas creches; questões que ao nosso ver requer maior atenção de sociólogos, antropólogos culturais, estudiosos da área da educação e de estudos culturais.

Se faz necessário que professores e outros profissionais da educação que trabalham para os governos locais (município e estado) necessitem de mais capacitação na educação infantil. Para assim serem formadas para priorizar a educação infantil, a alfabetização e as crianças mais novas no ensino fundamental. Além disso, o nível de investimento e priorização deve ser influenciado por lideranças locais que têm um compromisso explícito com a educação infantil em suas trajetórias de formação.

Não temos aqui neste trabalho a intenção de discutir especificidades sobre a formação de professores para a educação infantil. Apenas apresentamos tal extensão por entendermos que para se trabalhar adequadamente com as crianças nesta idade, principalmente questões relacionadas à afetividade, é preciso que este profissional tenha uma boa formação inicial e continuada.

3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na presente seção será discutido o desenvolvimento infantil segundo a perspectiva histórico cultural, perpassando autores que dialogam com o campo da aprendizagem e suas zonas de desenvolvimento. Assim como, traz as mudanças de estágio de desenvolvimento, apresentando diferenças de um para o outro. Consideramos como relevante discutir sobre tal temática, por esse trabalho se tratar da educação infantil, que é voltada para crianças nas fases de desenvolvimento que serão citadas neste capítulo

3.1 A perspectiva histórico cultural de desenvolvimento infantil

Vigotski (1984) estudou o desenvolvimento humano e a partir de sua teoria compreendeu que o homem não nasce humano, mas torna-se humano conforme as relações que o meio lhe oferece em toda a sua vida. Deixou-se, então, para trás a ideia que antes era consolidada sobre o ser humano desenvolver-se apenas pelo seu biológico e passando a considerar que as relações sociais não só são importantes, mas essenciais.

Os processos de desenvolvimento são entendidos com o auxílio de conceitos teóricos, que também são usados para medir o processo de aprendizagem. Como dito por Wallon (1995, p. 113), “as exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade”.

Entendemos, portanto, que com o surgimento das teorias dos dois autores citados anteriormente, a modo como se via o processo de ensino e aprendizagem sofreu alterações profundas. Essa evolução de pensamento, vendo o sujeito como um ser inserido em determinado local e tempo, é chamada pela Teoria Histórico Cultural.

Como enfatiza Leontiev (1978):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Dessa forma, podemos entender que para que o processo de humanização aconteça é importante que haja essas relações sociais da criança com o meio. Além disso, devemos entender que essa apropriação da cultura pela criança deverá ser mediada pelos adultos (no caso os professores) que a cercam, pois estes já se apropriaram dos produtos da cultura material ao longo de sua vida.

Na medida em que o indivíduo está no processo de humanização, estará em contato com o conteúdo historicamente organizado pela sociedade, fazendo com que apenas após este contato, as pessoas passem a ter uma leitura do que é uma relação humana (REGO, 2013). A presente autora, ao trazer as teorias de Vigotski para a sua obra, deixa clara a importância desse autor para a compreensão de como deve se dar a educação, na atualidade.

Assim, as crianças adquirem os valores culturais e crenças a partir de diálogos colaborativos com pessoas mais velhas, ou seja, seres humanos com estruturas cognitivas e socioculturais mais avançadas. De acordo com Ribeiro, Silva e Carneiro (2016, p. 399) “Todo o trabalho do desenvolvimento consiste em converter o plano biológico (próprio da espécie) no plano social, mediante a ação da cultura em que se processa”.

Em consequência disso, entendemos que o que proporciona condições de aprendizado para uma criança é então, as relações socioculturais que elas vão constituindo ao longo da vida, sendo a cultura e a socialização fatores primordiais e predominantes no processo de tornar-se humano. Pois, a criança nasce sem essa formação social, como enfatizam Ribeiro, Silva e Carneiro (2016):

[...] a criança nasce com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura elas se transformam em funções psicológicas superiores: as ações conscientes, a atenção voluntária, o pensamento abstrato e o comportamento intencional (RIBEIRO; SILVA; CARNEIRO, 2016, p. 399).

Entendemos, portanto, que seja desse modo, a partir da apropriação dessa cultura que a criança vai tornar-se um ser social. E é isso que vai diferenciá-la de um animal, estabelecendo as relações psicológicas superiores, evoluindo com o ambiente e causando mudanças sobre ele.

A respeito disso, Rego (2013) aborda que a cognição humana, na visão de Vigotski, é relacionada de forma direta ao meio sociocultural em que a criança está, e

afetada diretamente por valores e ferramentas da adaptação intelectual difundida aos indivíduos por meio de sua cultura.

No campo da aprendizagem, Vigostki (1995) enfatiza que a mesma, e o desenvolvimento, não são as mesmas coisas, porém acontecem juntos em um movimento dialético (espiral), ou seja, na medida em que a criança está desenvolvendo-se aprende, e, na medida em que está aprendendo desenvolve-se, sendo a linguagem a principal ferramenta nesse processo.

A vista disso, Vigotski (2013, p. 156) acrescenta que o desenvolvimento infantil é marcado por mudanças bruscas:

[...] o desenvolvimento não se produz pela via de mudanças graduais, lentas, por uma acumulação de pequenas peculiaridades que produzem em seu conjunto e ao final alguma mudança importante. [...] observamos a existência de mudanças bruscas e essenciais no próprio tipo de desenvolvimento, nas próprias forças motrizes do processo (VIGOTSKI, 2013, p. 156).

Neste contexto Ribeiro, Silva e Carneiro (2016) argumentam que o desenvolvimento infantil e a formação de funções psicológicas superiores originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo de internalizações de formas culturais de comportamento. Entendemos, portanto, que o pensamento, a atenção e a memória são mecanismos intencionais que se correlacionam em um dado espaço e momento, causando processos mentais intencionais ou não. Essa correlação ocorre na medida em que a criança vai interagindo com outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças.

Ainda sobre Vigotski (1984), ele entendia que o desenvolvimento humano consiste em dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que consiste em uma série de atividades que as crianças podem resolver sozinhas. Este nível representa o ciclo de desenvolvimento completo, ou seja, a função mental que a criança estabeleceu em um determinado momento.

O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial: uma série de atividades que uma criança não pode fazer sozinha, mas que ela pode resolver com a ajuda de alguém que lhe dê a devida orientação (um adulto ou outra criança mais experiente). Em outras palavras, o nível de desenvolvimento potencial é um reflexo melhor do desenvolvimento de uma criança do que o nível de desenvolvimento real, porque este último se refere ao ciclo de desenvolvimento

completo, que é um fato do passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial é indicativo do futuro, referindo-se ao futuro da criança.

E partindo do princípio de que as crianças estão cada vez mais cedo matriculadas nas escolas, a responsabilidade do professor frente a elas, no processo de desenvolvimento é crucial. Segundo a Teoria Histórico Cultural, é importante que este profissional, enquanto mediador do conhecimento atue na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, porque é a partir dessa intervenção pedagógica intencional que estimula o processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos, com base nessa perspectiva teórica que seja papel do professor provocar avanços em seus alunos. Ele deve mediar entre aquilo que o aluno já sabe e a aproximação com o conteúdo que ele irá aprender. Ao observar as ações dos alunos em meio a ZDP, o educador pode orientar o aprendizado no sentido de adiantar o desenvolvimento potencial de uma criança.

Deste modo o professor deve conhecer o seu aluno e o nível de conhecimento que ele apresenta, para assim pode mediar o conhecimento. Pois ele só poderá estabelecer o Nível de Desenvolvimento Real que é o nível de conhecimento que a criança já tem para o Nível de Desenvolvimento Potencial que é o nível de conhecimento que a criança pode alcançar, a partir da mediação de alguém com estruturas cognitivas mais desenvolvidas no respectivo conteúdo a ser aprendido.

Para Vigotski (1984), a questão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem é antes de tudo teórica. Como, em sua teoria, educação e desenvolvimento estão intimamente relacionados, e o desenvolvimento ocorre em um ambiente sociocultural real, sua análise recai direta e principalmente sobre a educação escolar infantil.

Na concepção histórico cultural de desenvolvimento, as crianças não devem ser vistas como isoladas de seu contexto social e/ou cultural. Sua conexão com os outros é parte de quem você é. Dessa forma, não se pode analisar o desenvolvimento de uma criança, nem suas habilidades, nem sua educação, sem ignorar suas conexões sociais.

Nesse processo de mediação do conhecimento é fundamental também que o educador conheça os estágios do desenvolvimento infantil. A periodização desses estágios foi criada por Vigotski (1984), Leontiev (1978) e Elkonin (1987) fundamentando a ideia de que em cada período da vida há uma atividade dominante.

Sendo que, em determinados períodos estas atividades dominantes estão envolvidas na esfera afetiva enquanto outras no desenvolvimento intelectual.

Conforme explica Leontiev (1978), o desenvolvimento infantil pode ser compreendido a partir da categoria de atividade. Assim, é crucial analisar o conteúdo da atividade da criança e como ela influencia diretamente nas condições concretas de vida. A atividade dominante destacada pelo autor, tem três características básicas: a primeira é que no interior da atividade dominante surgem outras atividades; a segunda está relacionada aos processos psíquicos da criança, em que eles são reorganizados e a terceira, é, que na atividade dominante acontece as principais mudanças psicológicas na infância.

A respeito disso, Elkonin (1987) discute que cada estágio do desenvolvimento infantil tem uma atividade dominante, assim esta influenciará diretamente no seu estágio de desenvolvimento psíquico. Além disso, o autor explica que o sintoma da passagem de um estágio para o outro é o mesmo que a mudança da atividade dominante.

Nesse sentido, apresenta-se abaixo um quadro (Quadro 1) destacando os estágios do desenvolvimento infantil, segundo as considerações de Elkonin (1987). Portanto é importante salientar, que as idades destacadas não são necessariamente uma regra que o indivíduo irá seguir, já que o desenvolvimento infantil é um fenômeno histórico e dialético. Devido a isso, encontra-se intimamente ligado as questões subjetivas de cada um, o que deve ser considerado é o período do desenvolvimento em que a criança está e não a idade.

Quadro 1 - Estágios do desenvolvimento infantil

Atividades	Primeira Infância (0-3 anos)	Infância (3-10/11 anos)	Adolescência (11-18 anos)
Afetiva	Comunicação emocional direta	Jogo de papéis	Comunicação íntima e pessoal
Dominante	Atividade objetual manipulatória	Atividade de estudo	Atividade profissional de estudo

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Como podemos ver, no Quadro 1, na Primeira Infância a afetividade se dá pela comunicação emocional direta, enquanto que na Infância ela ocorre por meio de jogos de papéis, já na adolescência, se dá através de uma comunicação íntima e pessoal. Quanto a atividade dominante, primeiramente se dá no formato objetual manipulatória, na sequência por estudo, e por último, uma mistura entre o estudo e o profissional.

Conhecer a atividade principal em dado período do desenvolvimento “É de fundamental importância, uma vez que, assim se possa pensar a prática educativa de acordo com a atividade dominante para aquela faixa etária” (SILVA, 2008, p. 131). Desse modo, vemos que seja essencial que o educador conheça cada estágio do desenvolvimento infantil, para identificar o período em qual o seu aluno está.

Destacamos que a passagem de um estágio para outro, é marcada por crises. Conforme a perspectiva de Leontiev (1978), as crises se devem ao amadurecimento das particularidades internas da criança e também das contradições que resultam entre a criança e o meio. Essas crises são pontos de mudanças no desenvolvimento, o que contribui com a ideia de que o desenvolvimento infantil é um processo dialético. E estas mudanças:

[...] podem transcorrer em forma bruscamente crítica ou gradual. Convencionamos em chamar épocas e estágios aos períodos da vida infantil separados por crises, umas mais marcadas (épocas) e outras menos marcadas (estágios). Também convencionamos em chamar fases aos momentos da vida infantil não separados entre si bruscamente (ELKONIN, 1987, p. 106).

Essa mudança de um estágio para o outro, portanto, ocorre pela alteração do tipo de atividade dominante. Nesta transição, Silva (2008) explica que se faz necessário que o novo motivo corresponda às possibilidades reais da criança. Sendo que uma nova atividade cujo motivo não corresponda às reais possibilidades da criança não pode, portanto, surgir como atividade principal.

A característica da atividade dominante não se reduz de modo algum a índices puramente quantitativos e não é aquela que se encontra numa dada etapa do desenvolvimento, à qual a criança consagra a maior parte do tempo, mas sim aquela que, cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança (LEONTIEV, 1978).

Entendemos, portanto, que ao se referir a atividades dominantes, deve-se atentar para a questão de que a criança pode se desenvolver em outras direções. Pois, o que Vigotski (2013) pretendia ao trabalhar com esse conceito foi assinalar que para cada estágio do desenvolvimento humano há um tipo de atividade que é a dominante naquele período, o que não exclui a ocorrência de outras atividades neste determinado momento.

Por isso, ao fazer o movimento de mediação do conhecimento para a criança, é crucial que o docente tenha um olhar aprofundado para o período em que a criança está, já que a atividade dominante da mesma, será crucial para o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Desenvolvimento e aprendizagem sob a ótica de Leontievi, Luria e Vigotski

O ambiente em que vivemos tem um impacto significativo no nosso desenvolvimento cognitivo. Portanto, as interações com o nosso ambiente são essenciais para a nossa linguagem e desenvolvimento cognitivo (BASTOS; ALVES, 2013).

Podemos concluir, portanto, que as crianças demonstram isso por meio de imitações que evidência sua história sociocultural e destaca a importância de seu ambiente. Portanto, a aprendizagem não se refere apenas à escolarização formal, as crianças aprendem muitas coisas antes de irem para a escola.

Sobre isso, Vigotski (2013) elucidada:

O curso da aprendizagem escolar da criança não é continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos: o curso da aprendizagem pré-escolar pode ser desviado, de determinada maneira, e a aprendizagem escolar pode também tomar uma direção contrária. Mas tanto se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola (VIGOTSKI, 2013, p. 106).

A capacidade de ler e escrever, que é essencialmente aprendida durante o período escolar. Já a formação cultural e histórica é adquirida por meio de processos mentais e interações com pessoas e o próprio ambiente. Tal conhecimento adquirido desempenha um papel significativo em seus processos mentais (BASTOS; ALVES, 2013).

Podemos inferir, portanto, que suas relações sociais com outros colegas de escola afetam seu desenvolvimento mental. Por isso, é importante ressaltar que a mediação ocorre por meio dos colegas de escola, além dos professores e do próprio ambiente.

Segundo Luria (2010), a maturação do sistema nervoso central é definida pela plasticidade cerebral. Esse termo também é referenciado por Vigotsky (2013), que menciona que a aprendizagem ocorre antes do desenvolvimento cognitivo. Luria também faz referência à plasticidade cerebral ao discutir a teoria do desenvolvimento proximal.

Isso se refere à abordagem neuropsicológica dos sistemas funcionais do cérebro, diz-se que esses sistemas se reorganizam de acordo com estímulos externos. Leontiev (1978) fez referência à plasticidade cerebral ao se referir à Teoria do Desenvolvimento Proximal. Isso se refere aos sistemas funcionais do cérebro e seu potencial de reorganização de acordo com estímulos externos.

Deve-se, assim sendo, reconhecer que as funções mentais, na construção psicossocial (consciência humana) estudadas por Vigotski (2013), referem-se aos processos cognitivos de pensamento, comportamento, linguagem, atenção, percepção e memória. Luria (2010) delinea e descreve esses processos cognitivos na fisiologia neuroanatômica por meio de unidades funcionais básicas nas quais podemos perceber as vias neurais da fisiologia cognitiva ou da linguagem. Este autor, estudou a atividade cognitiva humana, na dialética do desenvolvimento histórico-social, com base em importantes partes e pressupostos feitos por seu líder intelectual Lev Semionovitch Vigotski.

Portanto, diante das experiências adquiridas em ambientes socioculturais e dos estímulos de ambientes "pobres" ou "enriquecidos" que influenciam o desenvolvimento cerebral, podemos refletir sobre os tipos de neuroplasticidade e como ela afeta as diferentes fases da vida humana (crianças, adultos e idosos). A pesquisa em neurociência cognitiva sobre plasticidade cerebral, ou neuroplasticidade, pode contribuir para a reorganização dos sistemas educacionais, no que se refere à aprendizagem em diferentes ciclos de vida ou estágios em humanos.

Estudando sobre as influências de Vigotski (2006) e Luria (2010) à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem, Bastos e Alves (2013) explicam que a aprendizagem é adquirida e construída ao longo da vida. No entanto, alguns períodos são particularmente receptivos, enquanto outros dependem da experiência.

De acordo com Vigotski (2013), as crianças não esperam o amadurecimento natural para aprender. Em vez disso, elas aprendem por meio de interações com seu

ambiente que são facilitadas pela cultura e sociedade em que vivem. Entendemos, por conseguinte, que uma criança aprenda como protagonista, ela precisa de um ambiente que proporcione participação e relações cognitivas.

Vigotski (1984) acreditava ainda que o processo de aprendizagem de uma criança é impulsionado pela mediação. Isso acontece quando a relação de uma criança com algo muda de direta para mediada.

Compreendemos, que neste caso, a criança se torna um participante ativo na criação do conhecimento. E que isso é bastante visível dentro da escola quando um elemento como um professor ou uma ferramenta se envolve na atividade da criança. Além disso, muitas outras relações são mediadas ao longo do processo de educação da criança.

De acordo com Vigotski (1984), a função indireta de um objeto com o meio para realizar alguma ação é fundamentalmente diferente de uma relação direta com o mundo. Em complemento, Rego (2013) explicita que a ideia de mediação tem implicações significativas relacionadas à orientação pedagógica. Uma implicação é que facilita as interações e a compreensão do conhecimento estruturado. Isso porque as estruturas de conhecimento não dependem de maturação orgânica impulsionada pelo desenvolvimento interno.

Diante do exposto pelos autores, entendemos que quando as crianças interagem com pessoas ou quaisquer outros artefatos, elas agem em situações que as levam ao aprendizado, no cotidiano de suas relações. Por exemplo, para uma criança que está aprendendo a falar, quanto mais os adultos falam, cantam e conversam, maior a probabilidade de ela aprender por meio da interação com eles. Mas se as crianças da mesma idade estiverem longe dessas possibilidades de aprendizagem interativa, levarão mais tempo para desenvolver a linguagem.

Refletimos ainda que a partir do momento em que uma experiência é proporcionada às crianças, elas passam por situações que podem enriquecer sua estrutura intelectual. No entanto, entendido dessa forma, não basta proporcionar experiência às crianças, elas precisam ser significativas para a construção de sua estrutura intelectual em que a mediação é fortalecer seus vínculos.

A mediação de Luria (2010) e Vigotski (2013) integra o uso simbólico de símbolos e ferramentas, incluindo a interação colaborativa das pessoas no processo. Os autores apontaram que na mediação simbólica existem ferramentas materiais

(objetos externos) e ferramentas psicológicas (símbolos), que são meios auxiliares que exercem um papel mediador na educação infantil.

Compreendemos, com a leitura desses autores, que essas ferramentas ajudam as crianças a aprender. Especialmente em funções de pensamento mental de ordem superior, como atenção voluntária, memória ativa, pensamento abstrato, comportamento consciente, percepção direcionada e comportamento conscientemente controlado, é que a aprendizagem se torna concreta.

As teorias mais importantes sobre a relação entre desenvolvimento infantil e aprendizagem podem ser agrupadas em três categorias básicas, que examinaremos separadamente para definir claramente seus conceitos subjacentes. A primeira categoria proposta assume que o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem são independentes. De acordo com essas teorias, a aprendizagem é um processo puramente externo que até certo ponto se assemelha ao processo de desenvolvimento da criança, mas não participa ativamente dele e não o altera: o aprendizado usa o resultado do desenvolvimento, não progride contra ele. Um exemplo clássico dessa teoria é o conceito de Piaget³, extremamente completo e interessante que estuda o desenvolvimento da mente da criança de forma totalmente independente do processo de aprendizagem.

Acredita-se que o desenvolvimento da inteligência e da capacidade de raciocínio de uma criança são processos autônomos não afetados pelo que aprendem na escola. A teoria afirma que esses processos são independentes do ambiente da criança e das causas físicas, bem como das formas lógicas ou abstratas de pensamento. Surpreendentemente, apesar desse fato negligente, pesquisas consideráveis foram feitas com foco na teoria (REGO, 2013).

A teoria da "zona de desenvolvimento" de Vigotski (1984) tem uma conexão direta com a pesquisa de Leontiev (1978) e Luria (2010) sobre órgãos cerebrais capazes de mobilidade. Em vez de se concentrar no nível mental - testes de inteligência, escalas, etc. - eles decidiram identificar a base para um princípio pedagógico geral.

Este princípio pressupõe que apenas o bom ensino precede o desenvolvimento e serve de base para um princípio pedagógico mais amplo. A teoria de Vigotski (1984)

³ Jean William Fritz Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Foi o nome mais influente no campo da educação durante a esse período.

é considerada um excelente ponto de partida para uma investigação mais aprofundada desse princípio mais amplo, graças à sua oposição à psicologia anglo-americana e seu foco na fisiologia em vez das propriedades mentais.

Vigotski (2013) acreditava que o tema da aprendizagem deveria ser investigado além do tema da comunicação. Isso porque ele acreditava que a aprendizagem é uma função tanto da comunicação quanto do nível de desenvolvimento. Conseqüentemente, ele entendia que é importante analisar os processos mentais usados para desenvolver os conceitos comunicados - juntamente com as formas como eles são construídos - bem como, quaisquer erros cometidos nesse processo. Além disso, defendia que era necessário entender como esses processos mentais funcionavam como resultado do desenvolvimento e como eles se desenvolviam para compreender plenamente sua funcionalidade.

De acordo com Luria (2010), o ponto de partida para esses estudos é que o funcionamento psicológico superior do ser humano decorre da interação de fatores biológicos e culturais. A partir disso, Vigotski (2013) criou e estabeleceu a ideia do programa de desenvolvimento genético. Baseia-se no pensamento interacionista, a partir do qual se depreende que a integração dos indivíduos em uma cultura é essencial para que seu desenvolvimento se modifique.

Na concepção de Luria (2010), existem dois tipos de elementos mediadores: ferramentas, que envolvem meios específicos de lidar com o mundo externo, e símbolos, que são uma forma posterior de mediação, uma representação mental. Nesse sentido, a teoria crítica da história mostra que, no curso do desenvolvimento, as relações intermediárias gradualmente prevalecem sobre as relações diretas. A autora, afirma ainda que:

Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu corpus de significados e condutas, historicamente acumulados. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da intervenção constante de adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma (LURIA, 2010, p. 49).

Dessa forma, a sociedade é central para a compreensão do desenvolvimento. Do ponto de vista de Vigotski (2013), os professores devem criar um impulso para que as crianças usem ferramentas e símbolos de acordo com suas leis gerais de

desenvolvimento, ou seja, a interação social é um fator chave no desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, o desenvolvimento humano é dividido em dois níveis: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. Para este Vigotski (2013, p. 98), "[...] o traço essencial da aprendizagem é a formação de uma zona de desenvolvimento proximal"

Acreditamos que esse seja um dos conceitos mais explorados na educação atualmente. Trabalhar na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno é um dos maiores desafios que os professores enfrentam atualmente.

Assim, o aprendizado não é desenvolvimento em si, mas pode levar ao desenvolvimento se organizado adequadamente. Segundo Vigotski (2013), cada disciplina escolar tem sua própria relação com o processo de desenvolvimento da criança, e essa relação muda à medida que a criança passa de uma fase para outra.

Vemos que essa compreensão nos leva a repensar a dinâmica de toda a escola e refletir sobre a importância de cada componente curricular para o desenvolvimento psicológico das crianças. Também, é preciso compreender a criança com um ser que já chega na escola dotado de conhecimentos, e que para agregar mais conhecimento é preciso haver uma mediação de qualidade advinda dos professores.

4 IMPLICAÇÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção trata da afetividade pela visão de Wallon (1995) e Freire (1996), estudiosos que contribuíram para uma educação mais reflexiva e humanizada. Essas implicações levaram em conta os desafios da educação e do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a seção perpassa pelas concepções sobre a educação até o conceito de afetividade para cada um dos autores que serão discutidos.

4.1 Concepções da afetividade para Wallon e Freire, no contexto da Educação Infantil

Ao longo dos últimos anos, tem-se verificado nas pesquisas pedagógicas, a importância da relação do professor com o aluno. Nisso, o cuidado e a educação, não podem ser vistos apenas como repasse de informações, e sim, como ato de afeto e amor, na criação de um vínculo do aluno com o professor, de modo, que os conflitos fazem parte das relações humanas.

Questiona-se, na atualidade, o lugar da emoção e sua relação com a cognição na educação (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). E isso significa, ao nosso ver, novos desafios para a educação e para as escolas, já que não se pode mais pensar em uma educação mecanizada e que não considera as crianças em toda a sua amplitude.

A teoria walloniana tem implicações profundas para a relação entre aluno e professor, além de ver a escola como essencial no desenvolvimento desses temas. Uma ideia de domínios funcionais, “[...] entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1995, p. 117).

Podemos compreender, então, que a afetividade da teoria walloniana não se define por estados emocionais ou demonstrações de carinho e afeto. Ela abrange também a motricidade, o autoconhecimento e a capacidade que temos de identificar as emoções e saber lidar com cada uma delas.

A teoria de Wallon (1995) analisa como a constituição de uma pessoa se forma, considerando a interação de seu ambiente, sua composição genética e seu corpo

orgânico. O autor via a afetividade e a cognição como entidades separadas, mas que operam de forma interdependente.

Saltini (2008, p. 69) traz considerações mostrando que “o educador não pode ser aquele que fala horas a fio a seus alunos, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna”. Em outras palavras, é necessário criar conexões entre professores e alunos para que as crianças possam se desenvolver emocionalmente e cognitivamente.

Essa perspectiva olha a realidade como uma combinação de várias determinações, que podem significar coisas diferentes dependendo da análise que está sendo realizada. Por exemplo, a progressão da motricidade de quantidade para qualidade, progressiva para ascendente, e do simples para o complexo, precisa ser analisada. Este método de análise inclui olhar para os vários campos de desenvolvimento em que se estende a atividade da criança, incluindo afetividade, inteligência e ato/movimento motor. Além disso, essa perspectiva baseia sua análise na Psicogênese da pessoa, entendendo o homem como um ser socialmente genético (NUNES, 2009).

Entendemos assim, que no curso do desenvolvimento humano, existem muitos estágios, cada um precisando de coisas diferentes. Um ambiente individual e uma situação particular podem afetar essas necessidades, tornando-as variáveis. Os fatores orgânicos do desenvolvimento de uma criança não podem ser considerados uma sequência definida, pois o desenvolvimento de uma pessoa ocorre como um todo, com muitas mudanças e movimentos ao longo da vida.

A teoria de Wallon (1995) identifica alguns campos funcionais (conjuntos) de funções psíquicas, incluindo a afetividade, o ato motor, a inteligência e a pessoa. Para o autor, a afetividade é o estudo das emoções, dos sentimentos e das paixões. Embora tenha sido amplamente estudado na educação apenas recentemente, tem sido difícil considerá-lo ou incluí-lo em campos positivistas devido à herança do positivismo.

Muitas pessoas consideravam a afetividade irrelevante ou não científica, e usavam versões generalizadas para justificar seus problemas com alunos que infringiam as regras da escola. Wallon (1995) deu uma contribuição significativa ao

desenvolver uma perspectiva diferente sobre a afetividade, vendo todas as facetas da emoção, sentimento e paixão como domínios separados, mas relacionados.

De acordo com Ferreira e Acioly-Régnier (2010), são todas entidades individuais, mas conectadas. A afetividade passa então a ser entendida como uma base eminentemente orgânica, progredindo para manifestações mais sociais à medida que o ambiente influencia a pessoa.

A afetividade é o domínio que engloba diferentes aspectos das emoções, sentimentos, etc. de uma pessoa. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade torna-se mais intrincada, pois tem uma base orgânica. A teoria walloniana aponta que o ambiente muda gradativamente a afetividade de uma pessoa, moldando-a e formando-a em afetividade social.

Pensando nisso, e trazendo para o contexto da sala de aula na educação infantil, entendemos que o ambiente proporcionado pela escola, como a sala de aula está organizada e o modo como o professor conduz o processo de ensino e aprendizagem são responsáveis por influenciar positiva ou negativamente uma criança. Vemos aqui o quanto é grande a responsabilidade dos docentes, nesse quesito.

Wallon (1995) concordou com a teoria freudiana⁴ e outros teóricos do desenvolvimento de sua época, de que quando um bebê nasce, seu desenvolvimento somático e psíquico não é distinto, e eles experimentam emoções que são uma combinação de sentimentos experimentados de bem-estar ou angústia em relação à sua relação com o seu ambiente (interno e externo). O seio materno representa o momento em que a saciedade da fome do bebê se mistura com o início das experiências amorosas, pela primeira vez.

Podemos entender então, que a afetividade não é uma coisa única, mas um conjunto de funções que mudam ao longo do desenvolvimento. A afetividade é um dos conjuntos motor, cognitivo e afetivo, que trabalham juntos para ajudar um indivíduo a se expressar e apoiar outra pessoa. Tal conjunto afetivo acaba sendo incorporado ao *status* social de uma pessoa dentro de seu relacionamento com outra. Juntos, esses três (motor, cognitivo e afetivo) formam a pessoa completa.

⁴ Sigmund Freud foi um neurologista e psiquiatra austríaco. Freud foi o criador da psicanálise e a personalidade mais influente da história no campo da psicologia.

A teoria de Wallon (1995) na pedagogia agrega uma visão de como uma pessoa se desenvolve como um todo, com cada etapa tendo sua própria direção e interagindo com as condições de vida. Em seus estudos, o autor destaca a importância da inteligência, do afeto, do conhecimento e do desenvolvimento pessoal.

Particularmente em relação à inteligência e afetividade, Wallon (1995) deu uma contribuição significativa para a educação. Suas interpretações de problemas psicológicos e educacionais não dão respostas que possam ser aplicadas imediatamente, mas sugerem maneiras de buscar respostas. Seus pensamentos também encorajam novas questões e uma maior reflexão teórica (ALMEIDA, 2008).

Nesse contexto, a discussão sobre afetividade de acordo com Vigotski (1984) e Wallon (1995), também nos leva a considerar que as relações afetivas entre alunos e professores vem sendo um assunto muito discutido nos cursos de formação de professores, destacando a importância da afetividade dentro do processo de ensino aprendizagem do aluno e enfatizando o papel que o professor vem exercendo dentro deste contexto.

A afetividade entre professores e alunos dentro do ambiente educacional, necessita de um comprometimento de ambas as partes, tanto os professores, quanto os alunos são sujeitos dotados de sentimentos e emoções (FREIRE, 2004). Por este fato, é que entendemos que durante atividades prazerosas na educação infantil acontece a troca de saberes, ou seja, ambos aprendem e ensinam juntos e há, nesse momento, troca de emoções e sentimentos.

Além de dar carinho e atenção aos alunos, os educadores precisam ouvir e levar em consideração o que a criança quer dizer, por meio das emoções que as crianças vão se desenvolvendo, caminhando lado a lado com os professores, uma verdadeira relação de troca de experiências. De acordo com Almeida (2008), a afetividade está ligada diretamente às vivências do dia a dia, ou seja, insere-se nas relações internas dos seres humanos dentro do contexto de troca de conhecimento, por meio da convivência.

O termo afetividade é referente ao conjunto de fenômenos afetivos, sendo eles sentimentos e emoções presentes, no íntimo de cada indivíduo. Também é definida por quaisquer estímulos ligados as experiências afetivas. É expressada por meio da interação com o outro e são definidos pelo domínio das emoções de cada sujeito, ou

seja, a partir do momento que somos expostos na ação, deixamo-nos a afetar e sermos afetados (FREIRE, 2004).

Entendemos então que a afetividade não envolve necessariamente somente sentimentos e emoções. Ela está mais ligada ao ato de afetar ou ser afetado durante as relações pessoais. Trazendo para o contexto da educação infantil, somos capazes de perceber que nossas ações afetam nossos alunos o tempo todo, sejam por um olhar, pelo tom da voz, o toque, ou uma simples expressão facial.

A relação professores e alunos, vem sendo abordada em diversos aspectos, somos seres humanos diferentes com pensamentos distintos, em alguns momentos estamos buscando conhecimento e outros já podemos estar dotados dele. Pode se dizer que o encontro entre o “eu” e o “outro”, gera uma ambiguidade, comprovando então o quanto os indivíduos são diferentes uns dos outros, cada um com suas particularidades (ALMEIDA, 2008).

Compreendemos, portanto, que seja um ato próprio do ser humano de estar vivenciando a própria afetividade, sendo uma espécie de acolhimento ao outro. Compreender o outro, é, no contexto da educação infantil, ser capaz (como adulto e docente) de vivenciar constantes transformações e conduzir os alunos a alcançarem seus próprios conhecimentos e expressar-se adequadamente, por meio dos sentimentos.

Vivenciar a afetividade dentro do ambiente escolar é o mesmo que dar liberdade para ampliar os olhares em relação a compreender melhor o outro. O profissional da educação que valoriza a “bagagem” do aluno só tem a somar no processo de ensino e aprendizagem. Pois essa troca de experiências entre alunos e professores destaca a importância da interação e da construção do conhecimento por meio de um contexto histórico-cultural (LEITE, 2006).

É possível depreender, então, que a relação de afetividade entre professores e alunos apresentam que ambos estão constantemente ativos dentro deste conceito, pois, ora aprendem, ora ensinam. A troca de saberes entre eles vai enriquecendo a relação de afetividade gerando autonomia em todas as partes. Acreditamos que essa interação afetiva é mais presente e visível na educação infantil, devido à idade da criança e a necessidade do toque constante.

Os professores e alunos aprendem juntos. O educador ao educar está aprendendo, e o aluno ao aprender ele ensina, ou seja, ambos são capazes de criar formas de interagir melhor uns com os outros. Entretanto, para ensinar melhor esses profissionais precisam partir da realidade dos alunos, necessitando então conhecer a fundo o sujeito de maneira que interfira direta e positivamente no processo de aprendizagem destes. Os educadores precisam intervir, e não apenas conhecer a realidade dos alunos e esta intervenção acontece por meio de ações capazes de permitir o indivíduo refletir e agir dentro da sua própria realidade (FREIRE, 2004).

Independente da classe social ou origem, a afetividade está constantemente presente no dia a dia das crianças e do docente. No contexto da educação infantil, entendemos que esta relação entre os dois vem se modificando ao longo dos anos, o que antes era considerado apenas assistencialismo, hoje a relação de afetividade entre professores e alunos dá autonomia aos alunos, transformando em sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Em uma de suas riquíssimas obras, Freire (1996) afirma que não existe professores sem alunos, cabe aos profissionais da educação inserir os alunos no desenvolvimento da própria aprendizagem. Aprender e ensinar exige comprometimento de ambas as partes, tanto dos alunos, quanto dos professores, com a isso a prática docente, precisa caminhar lado a lado com os discentes, pensando em um melhor desempenho de todos.

A relação de afetividade dentro do ambiente escolar, é de extrema importância para o processo de desenvolvimento dos alunos, por meio dela que se criam laços de autonomia, criando uma educação democrática, justa e igualitária. As pessoas por sua vez, não são iguais, vivemos em um mundo paralelo cheio de emoções e sentimento, neste contexto que afirmamos que nenhuma criança chega na escola sem conteúdo, ela carrega uma “bagagem” de experiência (ALMEIDA, 2008).

Compreendemos assim, que a valorização dos saberes começa em sala de aula, cabendo aos educadores respeitarem as diferenças e particularidade de cada criança. Esse profissional deverá então, buscar algo novo, uma educação com um novo conceito, deve partir da realidade, despertando nas crianças o interesse descobrir o mundo. Reconhecer que o ato de ensinar vai muito além de abordar um conteúdo pronto, mas sim, aprender escutar o que o outro quer dizer, e valorizar a bagagem que cada um já traz consigo.

Para Freire (2004), os professores e alunos estão no mesmo nível, todos estão aptos a aprender e ensinar e, por meio do diálogo esta relação de afetividade vai ganhando espaço no ambiente escolar. Ou seja, dentro dos princípios e fundamentos da Pedagogia Freiriana, não existem culturas melhores e nem piores, são culturas diferentes, cabe ao professor ficar atento para não hierarquizar, pois os saberes de cada um são diferentes e as distinções devem ser respeitadas e valorizadas.

4.2 Implicações do desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil

Existem muitos equívocos em torno dos problemas que as crianças vivenciam na escola, e é por isso que se acredita que seu desenvolvimento e sua intelectualidade sejam afetados constantemente. Algumas dessas ideias vinculam os processos afetivos com os primeiros anos da criança, sua personalidade ou sua dinâmica familiar, por exemplo, problemas de indisciplina em casa (GOMES, 2013).

Outra crença incorreta, apresentada pela autora supracitada, é que as escolas consideram os afetos como algo acontecendo fora de suas portas, afetando apenas os processos cognitivos. Isso acaba reforçando a ideia de que as emoções só ocorrem independentemente de outras partes da personalidade humana.

Compreendemos que essas ideias equivocadas a respeito da efetividade podem dificultar o processo de aprendizagem do aluno na escola. Devemos, portanto, entender que o afeto pode e deve ser naturalizado na educação, se voltando especialmente para as creches e pré-escola, já que nessa fase a criança necessita de maior atenção e é nessa fase que se formam as personalidades.

Os autores apresentados até o momento falam sobre as relações professor-aluno já há muitos anos, acreditando que o aspecto afetivo da relação é a chave para uma educação boa e duradoura. Essa relação pode mudar uma pessoa e torná-la mais cidadã do mundo, capaz de viver tempos difíceis e atuar sobre a sociedade de maneira mais humana e adequada socialmente.

A escola aparece como um lugar para aprender conteúdos, mas também para aprender muitas regras e expectativas de viver em sociedade. A família é o principal grupo responsável por imprimir sua cultura e mentalidade nos filhos, primeiro cuidado e ensino, e depois surge a escola, cobrando dos alunos o cumprimento das regras estabelecidas nesse ambiente diverso (MEDEIROS, 2017).

É preciso que haja conscientização do papel de cada um (escola e família) na construção da afetividade das crianças na educação infantil. A conscientização é necessária ao lidar com as dificuldades afetivas, pois elas são um forte desestabilizador do comportamento. Se essas dificuldades não forem bem monitoradas, podem se perpetuar ao longo da vida pessoal e acadêmica. Entendemos, portanto, que seja necessária uma formação continuada dos professores para que sejam capazes de conhecer e reconhecer as manifestações afetivas e orientar adequadamente as crianças.

Vigotski (1984) descreve que, se um professor espera ajudar um aluno a se conectar com o material, ele deve vincular seu comportamento a uma emoção positiva. Isso ocorre porque o professor precisa não apenas fazer com que o aluno aprenda e compreenda o material, mas também sinta a conexão entre o material e suas emoções. Se o professor puder fazer isso, então o conhecimento pode se tornar “vivo”, em vez de “morto”.

Tassoni (2000) analisou a forma como a postura e a linguagem do professor afetam a conexão dos alunos com o conteúdo que está sendo discutido e concluiu que os aspectos afetivos da interação em sala de aula têm um grande impacto na forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem. O envolvimento dos professores é crucial para determinar como o aluno se sente sobre o que está sendo ensinado.

Notadamente, podemos ver a teoria walloniana e vigotskiana presente na ideia desta pesquisa. Isso porque ambos consideram que a criança não aprende sozinha e que seja necessária uma interação social para que um aprendizado ocorra. Caso essa relação, no caso professor-aluno, não esteja adequada, com certeza, acarretará em dificuldades de aprendizagem de algum modo.

Os relacionamentos com outras pessoas afetam a qualidade emocional do objeto internalizado. As coisas que internalizamos têm um significado e nos conectamos com outras pessoas próximas e com contato físico. Linguagem e proximidade são inseparáveis, e ambas levam uma à outra. Essas relações têm um impacto maior no processo de aprendizagem (TASSONI, 2000).

Entendemos com isso, que a relação afetiva entre professor e aluno, bem como entre aluno e objeto de aprendizagem, é determinante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O professor media pedagogicamente o aluno ao objeto de aprendizagem, e essa relação é um fator importante para o sucesso da aprendizagem.

No entanto, alertamos que o professor precisa estar ciente da importância de suas relações com seus alunos e objetos de aprendizagem, e ter uma prática reflexiva que utilize boas relações afetivas em suas mediações. Isso pode tornar seu processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e significativo. A psicologia histórico-cultural contribui para repensar as práticas docentes ao contribuir com uma concepção do desenvolvimento humano que ocorre nas relações sociais (ALMEIDA, 2008).

Os professores desempenham um papel central na promoção da autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem. Os professores não devem ser apenas transmissores passivos de informações, mas devem encorajar seus alunos a ter mais controle sobre sua própria educação. Os professores também devem se ver como parceiros de seus alunos, em vez de se verem como meros elos entre o aluno e o conhecimento organizado pela escola (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

O professor precisa, então, adquirir conhecimentos e entendimentos teóricos, e entender as conexões entre o assunto que vai lecionar e suas atividades principais. O professor tem que aprender sobre os tópicos que vai ensinar e considerar suas práticas enquanto entende as teorias “[...] em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Segundo Almeida (2008), a educação contribui para o desenvolvimento do indivíduo para conviver em sociedade. Ou seja, tudo que é abordado em sala de aula, são “tijolinhos” de conhecimento, aos poucos vai construindo o “muro”. Neste caso, para a autora, é essencial que a relação professor e aluno seja boa, pois um precisa do outro.

A afetividade está ligada diretamente ao processo de ensino-aprendizagem, o conteúdo será abordado em sala de aula e o aluno precisa de uma motivação para aprender. De acordo com Vigotski (2013), as crianças têm um acompanhante permanente, sendo ele os impulsos afetivos podendo ser inferior ou mais elevado, a formação da personalidade das crianças se inicia a partir do afeto.

Mais uma vez aqui entendemos o quanto o professor conhecer sobre as teorias que abrangem a afetividade na educação infantil é importante. O docente deve reconhecer que não está ali para uma mera transmissão de conteúdo, mas sim, para colaborar na formação da personalidade de pequenos seres humanos que atuarão

afetivamente na sociedade um dia. Entendemos como uma grande responsabilidade que requer preparação dos profissionais que atuam nessa área.

Neste contexto, podemos definir que a afetividade faz parte diretamente do processo de desenvolvimentos dos alunos. É partir dela que o sujeito tem papel ativo dentro da própria aprendizagem. A relação professor e aluno, é fundamental nesta etapa de desenvolvimento, por meio de metodologias e práticas pedagógicas bem elaboradas e abordadas pelo professor, que os alunos terão uma formação integral (LEITE, 2006).

Vemos, pelas ideias do autor supracitado que a relação professor-aluno não se trata apenas de ações advindas do docente para deixar o aluno feliz. Trata-se de uma maturidade do adulto da relação, no caso o professor, em reconhecer que sejam necessários planejamentos e práticas educativas que motivem o aluno a querer aprender.

Durante a preparação das aulas, cabe ao professor escolher métodos articulados aos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a afetividade está presente em todos os momentos, desde a preparação até a execução, podendo ser encontrada na organização do conteúdo, do ponto de partida até as avaliações das atividades (TASSONI, 2000). Com isso, entendemos pelas ideias da autora que o professor tem o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele organizar todo o processo e escolher as ferramentas adequadas, tendo em vista a afetividade como ponto central.

Pensando na questão da motivação do aluno, Gomes (2013) acredita que ela é inerente ao aluno e que a escola, ou o professor, pode fazer muito pouco para que este se sinta motivado. A autora disserta:

A aprendizagem ou não aprendizagem dos conteúdos escolares depende da motivação que o sujeito já tenha para aprender. Quando pensamos dessa maneira, a educação tem pouco a fazer para estabelecer uma relação entre o sujeito e o conhecimento, uma vez que, ou o sujeito já tem uma motivação para aprender, ou então, na escola tentamos criar apenas uma motivação temporária (GOMES, 2013, p. 46).

Devemos, portanto, ter em mente que o que se é possível durante nossas aulas é criar uma motivação temporária para que os alunos sintam vontade de aprender. E, depois esperar que sua própria motivação os leve ao conhecimento, no seu tempo.

Respeitar o tempo de aprendizagem das crianças é muito importante, na educação infantil.

Atualmente mesmo a escola sendo um ambiente de saberes e socialização ela vem enfrentando grandes desafios com individualismos e competição por parte dos alunos. Por meio da afetividade é possível que os professores trabalhem por um melhor ambiente, buscando novos caminhos embasados no respeito, afinal o papel da escola é formar indivíduo participativo e críticos, sabendo de seus direitos e deveres (MEDEIROS, 2017).

Interessante refletir sobre a responsabilidade que os docentes têm sobre a relação que os estudantes estabelecem um com os outros. Na educação infantil, as crianças ainda estão formando sua personalidade e não conhecem suas próprias emoções e não controlam seus sentimentos. Nesse caso, o professor tem o papel orientá-los a lidar com sua afetividade levando em consideração as exigências da própria sociedade em que vivem.

No ambiente escolar o professor é o responsável por auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, quando existe o fracasso escolar por parte do aluno, também é um fracasso para o professor, por isso é fundamental que os dois caminhem juntos. Nem sempre este fracasso escolar acontece pela ausência de metodologias adequadas por parte do professor ou até mesmo por falta de interesse dos alunos, este problema pode estar ligado à afetividade (NUNES, 2009).

Na educação o papel da afetividade não pode ser de coadjuvante, e sim ocupar o lugar central dentro do processo de aprendizagem, ou seja, ficando lado a lado das metodologias abordadas em sala de aula, contribuindo diretamente com o desenvolvimento dos alunos (OLIVEIRA, 2005).

Vemos, pelas ideias das duas autoras citadas anteriormente, que a educação infantil por ser o início da relação das crianças com o ambiente escolar desempenha dois grandes papéis e a afetividade deve estar à frente de ambos. O primeiro trata-se da afetividade que muitas vezes pode interferir no processo de aprendizagem, mesmo sem que o professor tenha o controle sobre ela; já o segundo diz respeito à responsabilidade do docente usar a afetividade como “alicerce” ao planejar suas aulas e elaborar suas atividades, nesse caso, é um ato consciente e que requer conhecimento por parte do profissional.

Rego (2013) concorda com essa ideia quando diz que as escolas ajudam a construir funções psicológicas mais complexas, que podem ser usadas para mudar o ambiente, como a construção de novos conhecimentos. Um professor deve direcionar seu trabalho para ajudar o aluno a se desenvolver, em vez de apenas garantir que o aluno vá para a escola, direcionando que “às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 2013, p. 107).

Vigotski (2013) acredita que o papel do professor está mudando e que não se espera que ele apenas ensine seus alunos. Em vez disso, eles são vistos como organizadores do ambiente de aprendizagem. Defende ainda que a formação de professores é fundamental para que os professores aprendam sobre o processo de desenvolvimento do aluno, metodologia de ensino e conceitos-chave.

Compreendemos, portanto, que o trabalho do docente na educação infantil deve ser visto como um todo, pois as situações em sala de aula dependem das condições subjetivas da formação do professor, de sua compreensão do significado de seu trabalho e de como ele impacta seu aluno. Nessa modalidade de ensino o profissional deve sobretudo capacitar as crianças a assimilar o conhecimento em sua vida cotidiana.

Ligada à aprendizagem o tema afetividade está em destaque dentro das unidades escolares, tendo por objetivo alcançar resultados positivos. Porém à afetividade pode ser considerada como um sentimento, onde as pessoas possam vivenciá-las. Ninguém nunca estará pronto e acabado, aos poucos vai se construindo suas particularidades. Dentro do processo de ensino-aprendizagem,

A afetividade pode ser concebida pela experiência e vivências, ou seja, a interação de afeto entre os indivíduos, no qual todos tem o hábito de comunicação, presente em sentimentos, comportamentos, crenças e intenções (NUNES, 2009). Vemos pela ideia da autora que como o processo de desenvolvimento do ser humano é algo contínuo, fazer uso da afetividade deve fazer parte de todo o processo educacional, porém, na educação infantil a afetividade se torna primordial.

As pessoas vivem de acordo com a realidade que as cerca, o que influencia seu estado emocional em diferentes situações. Os valores que as crianças costumavam ter muitas vezes se perdem, e a convivência das pessoas em geral é um tema difícil de discutir (MEDEIROS, 2017). Para essa autora a afetividade está em

constante construção e interfere profundamente na estabilidade ou na instabilidade das relações entre as pessoas.

Amorim (2021) quando discute sobre o papel da afetividade na educação infantil integral, explica que nas creches, por passarem muito tempo fora do ambiente familiar as crianças necessitam mais afeto. E o contexto da inter-relação entre o professor e o aluno refletirá na vida do discente, tanto no âmbito educacional quanto na afetividade. Cabe ao docente, portanto, através dos aspectos essenciais do ato de ensinar, um comprometimento pessoal e também profissional conhecer e aplicar as metodologias adequadas a afetividade.

A autora acredita que a afetividade nas escolas infantis, se aplicada de modo adequado pode trazer um certo conforto para os pais que, situados em moldes capitalistas de trabalho, não conseguem passar um tempo maior com os filhos. Contudo, a autora alerta para o cuidado que se deve ter para não inverter os papéis, pois a escola não substitui a família.

Silva *et al.* (2022) ao analisarem sobre as influências da afetividade na educação infantil entenderam que a afetividade não está em um momento específico elaborado pelo professor, mas sim, em tudo que é proposto pelo professor. Para isso, o docente deverá observar e dar atenção ao que as crianças dizem e fazem durante as aulas, percebendo detalhes de seus comportamentos. Com isso, é possível demonstrar proximidade ao respondê-las, verbalmente ou com atitudes, e proporcionar bons momentos em sala de aula.

Os autores dão algumas sugestão para que os professores da educação infantil estabeleçam uma aproximação com seus alunos: a) falar com as crianças de forma madura, b) lembrar que os alunos estão em desenvolvimento, mas já possuem seus próprios conhecimentos, c) perguntar sobre o dia e os problemas, apontar quando algo foi feito de forma errada, d) promover rodas de conversa com as crianças diariamente, e) acompanhar atividades individuais, f) trabalhar a afetividade durante a contação de histórias, g) acompanhar a relação entre os pequenos, h) promover atividades lúdicas, i) impor limites de formação não agressiva, j) acolher críticas e problemas, k) manter uma boa relação com os responsáveis, l) manter os vínculos afetivos com as crianças no âmbito da aprendizagem.

Ao investigar sobre a relação entre a educação infantil e a afetividade, Silva (2022) diz que, nesse período, ser afetivo não significa “dar colo” o tempo todo, beijar

ou abraçar. A afetividade é transmitida por meio de um elogio, da atenção quando a criança está executando uma tarefa, recebê-los ou se despedir com entusiasmo. São pequenos gestos no cotidiano escolar que farão toda a diferença para que a criança se sinta motivada em aprender.

A autora alerta para a ausência de uma relação afetiva advinda dos pais ou mesmo dos professores. Ela acredita que nas salas da educação infantil poderá acarretar em interferências na aprendizagem, gerar indisciplina, falta de entusiasmo, baixa autoestima, ou ainda, dar origem a sentimentos que podem durar por toda a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceber nossas considerações finais ressaltamos que o principal interesse dessa pesquisa foi discutir o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, dialogando com a afetividade, que se trata de um fator fundamental nessa fase de ensino. Temos consciência de que o assunto não poder ser por aqui findado, já que a temática abrange muitas outras vertentes e pesquisa cada vez mais recente vêm surgindo.

Esta pesquisa abordou elementos do histórico da educação infantil, das políticas públicas e princípios relativos a essa etapa educacional; perpassando pelo desenvolvimento infantil a partir de um viés histórico-cultural. Realizou o levantamento de autores que dialogam com a afetividade e o desenvolvimento do aluno quanto ser social e cultural, descrevendo as implicações no desenvolvimento do indivíduo da educação infantil, levantando as concepções de afetividade e discutindo a desenvoltura escolar diante desse cenário.

Nosso objetivo geral foi alcançado, pois conseguimos analisar a relação entre afetividade e o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na educação infantil. Os objetivos específicos também podem ser vislumbrados em nossa pesquisa, isso porque conseguimos contextualizar a educação infantil e seus princípios, correlacionando-os à afetividade, compreender como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem infantil e, também, conseguimos identificar as implicações da afetividade na educação infantil em meio a relação professor-aluno.

Diante do exposto, fica claro que o processo de desenvolvimento infantil tem ligações diretas com a afetividade, a partir da relação entre professor e aluno que vai acontecer a evolução na aprendizagem. A teoria histórico-cultural apresenta grande relevância diante do processo de aprendizagem, bem como, se relaciona intimamente com a afetividade para desenvolvimento infantil, já que considera o ser como pertencente a um dado tempo e lugar, que aprende em interação com outras pessoas, no caso, os colegas e professores.

Neste sentido, podemos destacar que a educação infantil é uma das fases mais importantes na vida dos indivíduos, pois é nela que as crianças vão conhecer o mundo por meio da interação e o contato com pessoas e os objetos. Entendemos, com essa pesquisa, que a afetividade não abrange apenas o carinho, o ato de afetar outros e se afetar é inerente ao ser humano, e por isso, não poder ser desvinculado do processo de ensino-aprendizagem.

Na educação, é possível observar a importância da escola na vida das crianças, a mesma tem a função de ensinar os alunos para o trabalho e cidadania. Por isso neste momento, é de extrema relevância o apoio da família, pois a escola e família devem caminhar juntas em prol do desenvolvimento dos alunos, buscando uma formação íntegra e de qualidade.

Desse modo, quando a pesquisa questiona “Em que medida a afetividade poderá influenciar no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil?”, é chegada a conclusão de que o processo de aprendizagem do aluno se torna mais eficaz quando a afetividade faz parte do ensino, ou seja, o aluno cria um vínculo afetivo com a professora que cria uma boa relação com a turma, conduzindo suas aulas por meio de uma educação respeitosa e elaborada, com base na afetividade.

Neste contexto, a afetividade na educação infantil é de extrema importância para a construção do meio social da criança, pois a partir de laços afetivos, adquiridos nessa fase, é possível enriquecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, estimulando o prazer pelo ambiente escolar durante toda trajetória do aluno, criando bagagens com boas experiências desde o início de seu ciclo escolar.

Deve-se ter em vista, para isso, que é necessário que a criança seja tratada como um indivíduo único e o professor deve respeitar sua singularidade e limitações. Por meio desses fatores, quando a criança recebe afeto e carinho, ela se norteia de vínculos afetivos em qualquer ambiente, fazendo assim com que se sintam confiantes

e seguras, capazes de expressar seus pensamentos, opiniões, tomar atitudes, refletir, criar autonomia em seu meio.

Percebe-se então que com a relação afetiva entre professor e alunos inseridos na educação infantil, a criança cresce se sentindo autônoma, podendo se desenvolver de forma positiva, sendo capaz de aprender, comunicar-se e fazer escolhas mais adequadas, pautando sempre pelo respeito e valorização do outro seja no ambiente escolar ou não.

Conclui-se que a relação família/escola e professor/aluno, são aspectos que devem ser levados em consideração durante toda vida escolar dos alunos. É por meio desta relação que são contraídos laços éticos e abrindo novos horizontes para desenvolvimento dos alunos. Sem considerar a afetividade como parte do processo de ensino-aprendizagem é impossível promover um ambiente adequado para que a criança se desenvolva.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008.

AMORIM, Ariane Palma Pires; LESSA, Lara Fernandes; CARMO, Amanda Juliana do. O Papel da Afetividade na Educação Infantil Integral: um estudo sobre a relação professor-aluno. **Revista Científica UNIFAGOC - Caderno Multidisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 28-37, 2021.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e prática institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASTOS, Lijamar Souza de; ALVES, Marcelo Paraíso. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, v. 5, n. 10, p. 41-53, dez. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília/DF, 05/10/1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília/DF, 16/07/1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília/DF, 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998. V. 2.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 e toma outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília/DF, 12/11/2009.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília/DF, 05/04/2013.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e toma outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília/DF, 09/03/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro, 2004.

GOBBATO, Heliana Lia Tissiani. A educação infantil brasileira no contexto das políticas educacionais: do direito à obrigatoriedade. *In*: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2016, Joaçaba, SC. **Anais**. Unoesc, 2016.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 3, p. 509-518, 2013.

- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica - 2019**: resumo técnico. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- KRAMER, Sonia. O Papel Social da Educação Infantil. **Revista textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, p. 1-5, 1999.
- KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Dimensões afetivas na relação professor aluno *In*: TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. A. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 113-147, 2004.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**. 6 ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- MEDEIROS, Maria Fabrícia de. O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1165-1178, nov. 2017.
- MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.
- NUNES, Vera. **O papel das emoções na Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- OLIVEIRA, Greice Kelly. **Afetividade e prática pedagógica**: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física. Tese (Doutorado) - PUC, São Paulo, 2005.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Lady Daiane Martin; SILVA, Renata Limongi França Coelho; CARNEIRO, Ludimila Vangelista. Vygotsky e o desenvolvimento infantil. *In*: NEVES, Adriana Freitas *et al.* (org.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016.

SALTINI, Cláudio João Paulo. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012.

SILVA, Elenice Reis da *et al.* A Influência da Afetividade na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.8, n.03, p. 1567-1573, mar. 2022.

SILVA, Fabiana Lemes da. Relação Entre a Educação Infantil e a Afetividade. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, ano 3, n. 28, p. 29-36, maio 2022.

SILVA, Janaina Cassiano. **Práticas Educativas**: a relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. 2008. 214 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

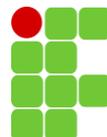
TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 233f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes 2013.

WALLON, Henri Paul. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS
Curso de Pedagogia
Coordenação de Trabalho de Curso

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO – TC

No dia 12 de setembro de 2022, às 16h, por meio de reunião virtual via Google Meet, link: <https://meet.google.com/qgh-mwya-ynm?authuser=0>, ocorreu a banca de defesa do trabalho de curso (TC) intitulado: **A afetividade com alunos da educação infantil**, da aluna **Jordana Gabriela Rodrigues Fernandes de Oliveira**, sob a orientação da professora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano, do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia. A banca de avaliação foi composta pelas professoras: Ma. Lorrane Stéfane Silva e Ma. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto.

A média obtida foi: **8,5 (oito pontos e cinco décimos)** sendo considerado

o(a) aluno(a)

() aprovado sem ressalvas.

(x) aprovado com ressalvas.

() não foi aprovado.

() não compareceu

Morrinhos, 12 de setembro de 2022.

Profa. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Profa. Ma. Lorrane Stéfane Silva

Profa. Ma. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto