



CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CLARISSA MARIA DE LIMA ALVES OLIVEIRA

**COMPREENDENDO A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Juazeiro do Norte  
2019

CLARISSA MARIA DE LIMA ALVES OLIVEIRA

**COMPREENDENDO A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Coordenação do Curso de  
Graduação em Psicologia do Centro  
Universitário Dr. Leão Sampaio, como  
requisito para a obtenção do grau de  
bacharelado em Psicologia.

Orientadora: Emilia Suitberta Oliveira  
Trigueiro

Juazeiro do Norte  
2019

# COMPREENDENDO A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clarissa Maria de Lima Alves Oliveira<sup>1</sup>

Emilia Suitberta Oliveira Trigueiro<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral explicitar a contribuição da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil na concepção de Henri Wallon, ressaltando a importância de se refletir sobre a prática pedagógica dos docentes, visando um fazer pedagógico que considere os discentes em um viés de desenvolvimento integralizado. E como objetivos específicos: identificar como o desenvolvimento (ou fortalecimento) da dimensão afetiva na relação professor-aluno pode contribuir para uma efetiva aprendizagem, verificar como as relações afetivas positivas podem contribuir para formação humana das crianças em fase inicial de escolaridade e examinar sobre a relevância de se pensar as práticas pedagógicas de cunho de tradicional, elucidando, conseqüentemente, perspectivas que considerem os aspectos afetivos para com o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Em relação a metodologia, caracteriza-se por sua natureza qualitativa de caráter exploratório, além de suporte bibliográfico. Para o levantamento das literaturas foram usadas as plataformas de pesquisa Scielo, Lilacs e Pepsic. Como critério de inclusão foram usadas literaturas publicadas nos últimos 10 anos, com exceção de alguns devido ao seu grau de relevância para a pesquisa, bem como as palavras-chave: afetividade, educação infantil; afetividade na escola; ensino-aprendizagem e prática pedagógica. Como critério de exclusão: bibliografias que não estavam alinhadas com a perspectiva do estudo. No tocante ao referencial teórico, é exposto como dar-se as transformações da infância e o desenvolvimento infantil ao longo dos anos, considerando, por conseguinte como as práticas pedagógicas enrijecidas podem influenciar na capacidade de aprendizado da criança. Assim, faz-se necessário repensar tais práticas cuja primazia está inclinada em aspectos cognitivos, em detrimento doutras dimensões como emocionais, afetiva, social, entre outras. Nisso, o papel da psicologia faz-se relevante, pois possibilita aos docentes um mais abrangente entendimento pertinente aos processos educacionais, tanto no sentido epistemológico como prático. Conclui-se que a prática pedagógica na educação infantil precisa ser pensada urgentemente, na tentativa de promover novas maneiras de adquirir conhecimentos, a exemplo da consideração da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Prática pedagógica. Afetividade. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The present study aims to clarify the contribution of affectivity to the teaching-learning process in early childhood education, emphasizing the importance of reflecting on the pedagogical practice of teachers, aiming at a pedagogical practice that considers the students

---

1 Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Email: clarissaloliveira@hotmail.com

2 Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio. Email: emiliasuitberta@leaosampaio.edu.br

in a bias of integrated development. And as specific objectives: to identify how the development (or strengthening) of the affective dimension in the teacher-student relationship can contribute to an effective learning, to verify how the positive affective relationships can contribute to the human formation of the children in the early stage of education and to examine about relevance of thinking about traditional pedagogical practices, thus elucidating perspectives that consider the affective aspects towards the teaching-learning process in early childhood education. Regarding the methodology, it is characterized by its exploratory qualitative nature, as well as bibliographic support. To survey the literature, the research platforms Scielo, Lilacs and Pepsic were used. As inclusion criteria were used literature published in the last 10 years, except for some due to their degree of relevance to the research, as well as the keywords: affectivity, early childhood education; affectivity at school; teaching-learning and pedagogical practice. As exclusion criteria: bibliographies that were not aligned with the study perspective. Regarding the theoretical framework, it is exposed how to take place the transformations of childhood and child development over the years, considering, therefore, the stiff pedagogical practices can influence the learning capacity of the child. Thus, it is necessary to rethink such practices whose primacy is inclined in cognitive aspects, to the detriment of other dimensions such as emotional, affective, social, among others. In this, the role of psychology becomes relevant, as it enables teachers to have a broader understanding of educational processes, both epistemologically and practically. It is concluded that the pedagogical practice in early childhood education needs to be thought urgently, in an attempt to promote new ways of acquiring knowledge, such as the consideration of affectivity in the teaching and learning process.

**Keywords:** Child education. Pedagogical practice. Affectivity Teaching. Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a escola tem desempenhado um lugar de suma relevância no processo de ensino-aprendizagem, por representar um ambiente que dispõe de diversos tipos de aprendizados, no que diz respeito a socialização, linguagem, afetividade, sobretudo o contato cotidiano e a constituição de vínculos com outras pessoas. Logo, o espaço da escola pode ser apreendido como um lugar em que a criança passa a se inserir na sociedade, visto que ela também pode ser compreendida como um lugar que viabilize a promoção de bem-estar e formações relacionadas a cidadania. Por isso percebe-se a importância de repensar sobre o papel da afetividade, explorando os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Cardoso (2015), a afetividade na educação infantil é imprescindível para o desenvolvimento da criança, sendo que sem o afeto o processo de ensino e aprendizagem pode ser prejudicado. Para tanto, é preciso, antes de tudo, se atentar na construção de um ambiente acolhedor, cujo intuito é possibilitar um ensino embasado em uma educação que exceda as questões conteudistas, e que considere igualmente as emoções das crianças.

A presente pesquisa justifica-se à medida que busca contribuir com três aspectos, o acadêmico, profissional e pessoal. Em relação a primeira o estudo expressa significância à medida que pode favorecer reflexões para um melhor aprofundamento dos impactos da

afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao profissional e pessoal, ambos são imbricados, pois o pessoal está em consonância com o profissional, e o aprendizado finda por influenciar os dois campos. Outro ponto relevante a destacar é que os estudos realizados vão proporcionar à pesquisadora uma maior apropriação sobre a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Neste contexto o objeto de estudo está inclinado na apreensão da importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Frente a isso, surge a seguinte pergunta problema: qual é a contribuição da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil?

Nesta perspectiva, a pesquisa vigente tem como objetivo geral explicitar a contribuição da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil na concepção de Henri Wallon. Ao passo que delinea-se como objetivos específicos: identificar como o desenvolvimento (ou fortalecimento) da dimensão afetiva na relação professor-aluno pode contribuir para uma efetiva aprendizagem; ressaltar a importância de refletir sobre a prática pedagógica dos docentes, visando um fazer pedagógico que considere os discentes em um viés de desenvolvimento integral; verificar como as relações afetivas positivas podem contribuir para formação humana das crianças em fase inicial de escolaridade; examinar sobre a relevância de pensar as práticas pedagógicas de cunho de tradicional, elucidando perspectivas que considerem os aspectos afetivos para com o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Em relação a metodologia, caracteriza-se por sua natureza qualitativa de caráter exploratório, além de suporte bibliográfico (LAKATOS; MARCONI, 2011), visto que se utilizou para a coleta de dados literaturas, a exemplo de livros de autores como Wallon, dissertações, periódicos científicos, artigos com perspectivas vinculadas a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, retirados das plataformas de pesquisa Scielo, Lilacs e Pepsic.

De acordo com Ludwig (2009), entende-se por pesquisa bibliográfica uma ferramenta para a obtenção de informações através de produções científicas quer sejam livros, artigos, periódicos, dissertações, teses de mestrado ou doutorado, entre outras, cuja intento está inclinado na investigação de variados assuntos, além de servir de base para a fundamentação do estudo. No que diz respeito a pesquisa qualitativa, Lakatos e Marconi (2011), a elucidam como uma investigação de cunho aprofundado sobre o objeto de estudo pesquisado, no qual finda proporcionando ao pesquisador(a) mais ciência sobre o mesmo.

Como critério de inclusão foram usadas literaturas publicadas nos últimos 10 anos, com exceção de alguns devido ao seu grau de relevância para a pesquisa, utilizando as palavras-chave: afetividade, educação infantil; afetividade na escola; ensino-aprendizagem e prática pedagógica. Como critério de exclusão: bibliografias que não estavam alinhadas com a perspectiva do estudo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Pensar a educação infantil é fazer uma análise histórica de todo o processo que envolve a constituição das instituições de ensino infantil, mas mais importante são as transformações ocorridas ao longo dos anos que desde o princípio estavam ligadas a relações familiares e a religiosidade. Esse direcionamento familiar ocorria nos séculos XV e XVI, período em que a sociedade europeia era perpassada por transformações nos seguimentos comerciais, científicos e artísticos, fazendo com que houvesse uma modificação em como se daria a educação das crianças, surgindo assim propostas que se adaptassem ao novo processo de sociedade (MARAFON, 2012).

Essa modificação social evidenciou situações precárias nas quais as famílias menos favorecidas eram submetidas, fazendo com que mais membros fossem trabalhar nas indústrias, portanto, deu-se início ao ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Sendo assim, as crianças passaram a ficar sem supervisão adulta, fazendo com que fosse necessário que outras mulheres – aquelas que não iam para as linhas de produção – ficassem encarregadas de cuidar dessas crianças (MARAFON, 2012; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Para enfrentamento de tal conjuntura, instituíram-se as creches. Nascimento (2016) afirma que esses locais eram regidos por diretrizes religiosas, morais e comportamentais, mediante a isso, essas creches tinham características assistencialistas, mesmo que a prática educacional não fosse o objetivo principal. Um outro modelo de cunho mais pedagógico foi implantado por Friedrich Froebel, onde chamavam-se de *kindergarten* – jardim de infância – instituídos na década de 40, na Europa. Os jardins de infância tinham por intuito oferecer práticas direcionadas objetivamente para o desenvolvimento das crianças, utilizando-se de técnicas lúdicas para favorecimento de uma aprendizagem que fosse para além da educação informal que até então eram disponibilizadas as crianças (NASCIMENTO, 2016; MARAFON, 2012).

A construção da educação infantil no Brasil deu-se no período colonial, onde com o processo de colonização dos nativos brasileiros, avaliaram-se que as crianças eram de fácil

interferência por estarem em um período de maturação inicial e que não tinham ainda uma iniciação na compreensão da cultura de onde estavam. Com isso os jesuítas pregavam preceitos educacionais de base religiosa, utilizando-se do discurso de civilizar os sujeitos, fazendo com que partindo deles fossem criados espaços educacionais e assim o Brasil Colônia teria então, os primeiros passos com a educação infantil (CRUZ; SARAT, 2015).

Ao lidar com o público infantil, partindo desses contextos educacionais nada ortodoxos, viu-se a necessidade de trabalhar essa faixa etária como sujeitos sociais, já que estavam implicados nos processos de transformações da sociedade, interagindo com várias organizações familiares e sociais, decorrente do período do século XIX e XX, com isso desenvolvendo meios para tais e reformulando as atuações de aprendizagem e seus objetivos. Com essa nova perspectiva, é importante discutir sobre o “processo civilizador, com a abordagem das relações e interação de adultos com crianças e o papel educacional que propiciam essa dialógica.

Dentro desse contexto percebe-se que o processo educacional iniciado pela valorização da figura infantil como mecanismo de transmissão de conhecimentos para os adultos, foi uma base para a institucionalização das escolas Jesuítas no Brasil, reconhecidas como pioneiras no campo da educação.

Tais escolas estavam voltadas para atividades como leitura, escrita, matemática e ainda aprendizagem de canto e música utilizada para facilitar a catequização. A escola tornou-se, para os jesuítas, um mecanismo de atração às crianças: utilizavam métodos pedagógicos centrados na disciplinarização do corpo e da alma, no intuito de fazê-los se desprender dos velhos costumes considerados bárbaros, rudes e selvagens, e adquirir a “civilização dos modos”. (AZEVEDO; SARAT, 2015, p.23)

Era um modelo de educação voltado para os costumes e práticas vivenciadas pelos nativos. Este é um processo que perpassa por questões também conflituosas, pois são diversos os grupos étnicos que convivem no mesmo espaço. Uma educação que era propiciada de acordo com as condições sociais e étnicas.

A educação no Brasil passa por um processo longo e de mudanças no decorrer do tempo, demonstrando que diante de cada situação e sociedade que se constrói, esta também vai ganhando novas perspectivas.

A escola e ou instituição educativa para os pequenos se configura em projetos civilizadores que permitirão aos indivíduos se apropriarem destes novos conhecimentos produzidos socialmente, atuando como mecanismo de

instrução, lugar de aprendizagens sociais, com propostas, muitas vezes marcadas por descontinuidades, tensões e conflitos que caracterizam os diferentes grupos sociais que a instituição representa, garantindo os diversos processos educativos. (AZEVEDO; SARAT, 2015, p.29)

É a partir da metade do século XVIII e século XIX, que os processos educacionais vão tomando outras dimensões. Passa-se de uma educação voltada para os costumes e a religiosidade em si, vê-se as transformações no mesmo momento em que também a estrutura familiar e social muda. Dentro desse contexto, estará a frente os Estado, que toma para si a responsabilidade de garantir e atender as necessidades educacionais a partir do século XIX mais especificamente.

### 2.1.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

Para compreender as transformações educacionais, é importante refletir através da inserção do Estado como responsável por garantir educação de forma igualitária. Para tal, é relevante pensar sobre as leis que asseguram o direito à educação, demonstrando quais os principais aspectos pertinentes a elas.

Quando se fala em educação infantil, surgem questões que envolvem a criança, de caráter protetivo que vão para além do âmbito familiar, onde o olhar para com sujeitos na fase da infância é constituído de direitos, participação social e detentores de recebimento de estímulos capazes de desenvolvimento do potencial educacional. Para com isso, utilizando-se da Constituição de 1988 – onde aqui se torna evidente a participação do Estado como um agente protetor da infância – se faz corroborar o papel social da criança (OLIVEIRA, 2010).

A Constituição Federal (1988) estabelece o papel da educação de acordo com o Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Posteriormente, no Art. 208 trata como dever do Estado a garantia da educação infantil mediante o inciso IV que inclui crianças de até 06 anos de idade nos níveis de creche e período pré-escolar.

Esta é considerada a lei maior, onde dela são embasadas as demais legislações. Para além da Constituição Federal, têm-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde aborda a educação como meio de desenvolvimento e preparação para cidadania, reiterando ainda a igualdade de acesso e permanência no ambiente escolar (BRASIL, 1990). Com a formulação dessa legislação específica para crianças e adolescentes, os municípios passam a

ter a responsabilidade pelos direitos da infância e da adolescência através do Conselho Tutelar.

No Art 53 do ECA (1992) “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Além disso nos artigos 54 e 22 são definidos o dever do Estado em garantir atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, além da responsabilidade dos pais em matricular e garantir que os filhos frequentem a escola.

Além destas, existe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelece os pressupostos básicos para garantia da educação para todos e em todos os níveis de escolaridade. Esta por sua vez, estabelece as normas e regras que já são definidas de modo geral pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, mas que trás aspectos mais próprios e esclarecidos.

É importante saber que existem legislações que asseguram a manutenção da escolarização na idade certa, mas é importante refletir que, por mais que existam as leis e as lutas e movimentos, ainda há deficiência no sistema educacional. Dificuldades que conflitam com a própria eficácia dessas leis na prática, pois é um processo que envolve diversos segmentos da sociedade e é difícil garantir cada um desses cumpram o seu papel de acordo com a lei.

Oliveira (2010) afirma que apesar de direitos conquistados para as crianças, ainda existem a falta de efetividade dos mesmos, com isso ainda constitui uma busca ativa para implementação. Ainda com a referida autora, se discute o papel do profissional inserido no âmbito educacional, observando como o mesmo está atuando para o desenvolvimento da cidadania das crianças, indo de encontro com os objetivos do estudo desse trabalho.

## 2.2 HENRI WALLON E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A princípio, antes de adentrarmos nos pressupostos teóricos elucidados por Wallon, falar-se-á respeito do seu percurso acadêmico. De acordo com Galvão (1995), Henri Wallon é oriundo da França, cujo ano de nascimento foi 1879. Sabe-se que a sua vida acadêmica sempre foi marcada por interesses acentuados para com o campo da ciência, sendo que tais interesses o fizeram caminhar por diversas áreas do conhecimento, a saber, psicologia, medicina e filosofia, que acabaram influenciando tardiamente na construção de sua teoria sobre o desenvolvimento humano, especialmente, o infantil. Dentre outras influências no percurso de sua vida na academia, pode-se elencar o contexto político no qual estava inserido, assinalado

pela significativa instabilidade referente as questões sociais, as revoluções socialistas, pelas Grandes Guerras Mundiais e *a posteriori* ascensão do fascismo, especialmente, na França.

A sua implicação política estava centrada na contenção do avanço fascista, chegando se aliar a Resistência Francesa e ao Partido Comunista. Por essas razões passou a ser perseguido pela polícia especializada nazista, denominada de Gestapo, e por consequência, findou tendo que viver de forma clandestina e interromper suas atividades acadêmicas. No entanto, apesar de suas limitações, continuou a estudar e desenvolver suas pesquisas. Wallon, chegou atuar como médico em hospitais de psiquiatria, na área infantil, estudando complicações de caráter motor e psicológico. Na Primeira Grande Guerra (1914-1918) participou como médico no exército da França. Anos depois, em 1944, atuou em uma comissão do Ministério da Educação Nacional na França, cujo intuito era a reformulação do sistema educacional. Em 1948, decidiu criar a revista *Enfance*, objetivando favorecer um lugar para publicações e pesquisas vinculadas a psicologia infantil e educação. Viveu desde o seu nascimento na cidade de Paris, onde igualmente faleceu em 1962 (GALVÃO, 1995).

Nesta perspectiva, Pereira (2017), por meio dos estudos sobre o desenvolvimento na infância, observa-se que para Wallon, este é dependente do estabelecimento de uma relação que dar-se na dialética com o meio, no fluxo incessante de contraposições e contradições. Assim, o entende a partir de um viés de interação potencial genético construída na relação entre o sujeito e o meio, isto é, o organismo potencial amadurece em efeito da influência oferecida pelas circunstâncias exteriores.

Afirma Wallon (1968), que as etapas em cada época no processo de amadurecimento das funções psicogenéticas da criança, constituem-se no vínculo recíproco entre essa e o meio, ressaltando que tais relações de reciprocidade são ajustadas de forma específica durante o seu desenvolvimento. Dessa forma, defende o autor a impossibilidade de o contexto ser sempre o mesmo frente aos processos maturacionais na infância, pois, cada ciclo envolve mudanças singulares quer sejam psicológicas e/ou de conduta, sendo representado, portanto, como uma gama de elementos que favorecem o suprimento das suas necessidades.

A apreensão da teoria psicogenética de Henri Wallon pertinente aos estágios de desenvolvimento da personalidade considera como elementos integrativos, a inteligência e a afetividade. Para tanto, enfatiza-se a relevância da dialética enquanto condição primeira no que diz respeito ao aprimoramento das funções do organismo. O embasamento na perspectiva de dialética, de ruptura, faz-se necessário à medida ajuda-nos na compreensão de que o processo maturacional das características psicogenéticas não decorre de maneira linear, ou seja, a sucessão de cada fase acontece através da incorporação dinâmica da condição anterior,

possibilitando, por sua vez, o aprimoramento e ressignificação (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Segundo ainda Gratiot-Alfandéry (2010), os estágios do desenvolvimento manifestam-se em permutas incessantes entre processos interiores (Centrípetos) e exteriores (Centrífgos). Essas fases estão divididas em cinco: (1) Impulsivo (0 a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano); (2) Sensório-motor (12 a 18 meses) e Projetivo (3 anos); (3) Personalismo (3 a 6 anos), Crise de Oposição (3 a 4 anos), Idade da graça (4 a 5 anos) e Imitação (5 a 6 anos); (4) Categorical (6 a 11 anos) e (5) Adolescência (de 11 anos em diante).

Quadro 1. Referente aos estágios do desenvolvimento postulados por Henri Wallon

<b>ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO EM WALLON</b>	
<b>ESTÁGIO I: IMPULSIVO- EMOCIONAL</b>	0 a 2-3 meses: Estágio de impulsividade motriz pura. Predomínio das reações puramente fisiológicas (espasmos, contrações, gritos) 3 a 9 meses: Estágio emocional. Aparição da mímica (sorriso). Preponderância das expressões emocionais como modo dominante das relações criança-ambiente. 9 a 12 meses: Começo de sistematização dos exercícios sensório-motores.
<b>ESTÁGIO II: SENSÓRIO MOTOR E PROJETIVO</b>	12 a 18 meses: Período sensório-motor. Comportamento de orientação e investigação. Exploração do espaço circundante, ampliada mais tarde pela locomoção. Inteligência das situações. 18 meses a 2-3 anos: Estágio projetivo. Imitação, simulacro, atividade simbólica. Aparição da inteligência representativa discursiva.
<b>ESTÁGIO III: PERSONALISMO</b>	3 anos: Crise de oposição. Independência progressiva do eu (emprego do “eu”). Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia da pessoa. 4 anos: Idade da graça. Sedução do outro, idade do narcisismo. π 5 a 6 anos: Representação de papéis. Imitação de personagens, esforço de substituição pessoal por imitação.
<b>ESTÁGIO IV: PENSAMENTO CATEGORIAL</b>	6 a 7 anos: Desmame afetivo, “idade da razão”, idade escolar. Poder de autodisciplina mental (atenção). Brusca regressão do sincretismo. 7 a 9 anos: Constituição da rede de categorias, dominadas por conteúdos concretos. 9 a 11 anos: Conhecimento operativo racional, função categorial.

<p><b>ESTÁGIO V: PUBERDADE- ADOLESCÊNCIA</b></p>	<p>Crise da puberdade. Retorno ao eu corporal e ao eu psíquico (oposição). Dobra do pensamento sobre si mesmo (preocupações teóricas, dúvida). Tomada de consciência de si mesmo no tempo (inquietações metafísicas, orientação de acordo com eleições e metas definidas).</p>
--	--

Fonte: Clanet, Laterrasse e Vergnaud (1979, p.20-22).

Elucida Galvão (1995), que os elementos descritos por Wallon na sua teoria do desenvolvimento, deve ser compreendido em uma dimensão de descontinuidade e de assimetria, visto que parte do pressuposto contrário a diversos pesquisadores que estudam o desenvolvimento infantil, e que o considera como sendo linear, a exemplo de Piaget. Nesse ínterim, Wallon (1968), em seus estudos, observa que as etapas que se sucedem, possuem cada uma, particularidades, amadurecimentos dinâmicos que rompem o processo linear.

É de suma importância frisar que o estágio da adolescência proposto por Wallon, não se caracteriza como o último, isto é, tal processo se perdura no decorrer da vida de cada sujeito. Quanto a afetividade e cognição, sendo a primeira, respectivamente, entendida como condição essencial na constituição do saber e da pessoa, ressalta-se que ambas sempre estão em constante interação e *alternâncias funcionais*, em um movimento dinâmico que finda influenciando no modo como os indivíduos aprendem.

### 2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na atualidade, ao pensar sobre a prática pedagógica é possível relacionar à sala de aula, bem como os processos decorrentes dentro dela. Desde cadeiras enfileiradas, materiais e um professor que unilateralmente, transmite seu conhecimento sobre dado(s) assunto(s). De acordo com Oliveira (2016), esse é exatamente o modelo de ensino tradicional, que perpassa uma ideia de transferência de informações sem levar em consideração outros fatores relevantes no processo de aprendizagem. A educação tradicional tem seus objetivos centrados na figura do professor, que funciona como um disseminador de informações aos alunos que, por sua vez, têm que guardar para obter conhecimento.

Corroborar sobre qual o papel do professor e do aluno no contexto vigente, a saber, século XXI, é se deparar com as dimensões políticas, econômicas e sociais que atravessam o contexto escolar. Dessa forma, buscando constantemente meios para compreender a relação estabelecida entre professor-aluno tentando visualizar quais os elementos que definem o papel

de cada um no processo de ensino e aprendizagem. A relação entre professor e aluno vem sendo uma das principais inquietações que permeiam o âmbito escolar, pois é nessa esfera que o aluno começa a construir ordenadamente o conhecimento, bem como sua identidade, e para que isso aconteça, é necessário que o professor saia de uma posição de autoridade, possibilitando que o aluno desperte curiosidade e prazer em aprender (LOPES, 2009).

É notório que essa relação na maioria das vezes é calçada em um processo de “transmissão de conteúdo” e “aprendizado”, que se observado nessa perspectiva, causa um desencanto e insatisfação, pois nem todos os alunos presentes em sala irão absorver de forma uniforme o que lhes foi apresentado (OLIVEIRA, 2016). Em contrapartida, o professor não pode se desvincular de suas obrigações, tampouco das normas exigidas pela instituição em que se encontra.

No que diz respeito a prática pedagógica na Educação Infantil, apesar das inúmeras transformações ao longo dos anos, na tentativa de postular e definir o papel dessa e seu caráter de especificidade, ainda é evidente que a estruturação pertinente ao currículo e planejamento por parte dos docentes ainda possui muitas lacunas, devido a indefinição do que precisa ser abordado e quais habilidades precisam serem desenvolvidos pelas crianças. Tais questionamentos se fazem relevantes à medida que permitem uma elaboração de um modelo que considere o desenvolvimento em uma perspectiva integral, a exemplo dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais, éticos, morais, entre outros (AKAMINE, 2012).

[...] as teses para subsidiar modelos e práticas em educação infantil não devem partir de metas gerais como o desenvolvimento da criança ou suas necessidades e seus interesses particulares, mas de uma compreensão efetiva dos bens simbólicos e cognitivos que efetivamente permitem às crianças uma compreensão ideal da realidade. Tal compreensão altera significativamente suas possibilidades de acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento social e psicológico, e isso implica ensinar às crianças um repertório de conhecimentos cujos sentidos sirvam de base para suas aquisições cognitivas e fundamentos para suas atividades intelectuais (BARBOSA, 2012, p.109).

Neste intuito, a construção dos conteúdos deve estar direcionada ao desenvolvimento e aprimoramento das suas capacidades, conseqüentemente, representando a escola, um lugar onde os elementos sociais, são traduzidos em conhecimentos embasados nas limitações dos sujeitos. Complementa Martins e Marsiglia (2015), é imprescindível que o professor tome ciência de questões científicas relacionadas a compreensão do desenvolvimento da criança e de competências didáticas e pedagógicas, a fim de proporcionar intervenções educacionais sólidas e humanizadoras.

Apesar de tais propostas de desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, social, etc) na educação infantil estarem fundamentadas em Diretrizes Gerais propostas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010), se percebe uma centralidade no que diz respeito aos aspectos cognitivos. Elucida ainda Arroyo (2011), que a primazia das práticas pedagógicas, em termos de currículo, muitas vezes não está centrada no contexto social em que se vive, dificultando, por sua vez, o aprendizado dos discentes.

Afirma Arroyo (2011), que a educação tradicional, endossada em práticas de ensino e currículo, impede os docentes de refletirem sobre assuntos importantes que podem surgir, devido estarem presos a cronogramas e atividades pré-estabelecidos. Dessa forma, o autor propõe que a educação e as questões de currículo, exceda práticas pedagógicas rígidas de mera transmissão de conhecimento, em consequência da apropriação de uma pedagogia de cunho reflexivo. Explicita Ayres (2012), que o desenvolvimento do currículo deve ser considerado em uma extensão ampla e integral, privilegiando características que favoreçam as dimensões motoras, emocionais e afetivas, da cognição, de linguagem, etc.

Ainda segundo Martins e Marsiglia (2015), o professor da educação infantil deve estar alicerçado em planejamentos que considere a capacidade de aprendizado de cada criança, isto é, deve refletir para quem será transmitido os exercícios, a capacidade de compreensão dos conteúdos e as especificidades de cada faixa etária. As considerações dessas características na educação infantil são importantes, porque evidenciam que o desenvolvimento na infância depende de vários contextos e circunstâncias, excedendo, portanto, a dimensão de desenvolvimento vinculado tão somente a elementos biológicos. É partir desse viés, que as intervenções e instrumentos de avaliação de aprendizagem das crianças devem ser articuladas.

Ela [a avaliação de aprendizagem] deve ser adequada às situações de aprendizagem oferecidas, à forma de organização das ações pedagógicas e, claro, ao conteúdo de ensino. Especialmente na educação infantil ela precisa ser processual e contínua, daí o importante papel da capacidade de observação do professor e do registro das mesmas, para que possa identificar, num lapso de tempo, as conquistas e/ou dificuldades do aluno, bem como as novas demandas no planejamento das ações futuras (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.22, grifo nosso).

Assim, entende-se que para haver uma relação que propicie um processo de ensino-aprendizagem significativo na Educação Infantil, é necessário ter uma colaboração por parte de ambos, e para que isso ocorra, o educador precisa se permitir sair da zona de conforto e ir além do processo de ensino convencional em sala de aula. É preciso uma mudança de postura para que o aluno se sinta instigado a questionar, investigar e se articular com mais facilidade, retirando o professor da visão de tão somente transmissor do conteúdo, para a de um

orientador e mediador de conhecimento no processo de aprendizagem, sendo essa, uma oportunidade de alimentar a relação humana já existente, e nesse viés, deve-se levar em conta que a sala de aula é composta por saberes bastante mesclados (LOPES, 2009).

Segundo Paulo Freire (1996, p.21), a educação é mais que um simples ensinar, esta tem que ser compreendida enquanto dimensão “ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido” (p. 21), isto é, não podemos enquanto educador ser somente aquele que transmite o conhecimento, que o verbaliza, pois, se a educação é um ato interventivo na realidade e que essa prática fundamentasse no conhecer do mundo ela (a educação) não pode ser apresentada com neutralidade.

Nesse sentido, nota-se então uma lacuna entre a transferência de informações e a produção de conhecimentos. Essa forma de ensino traduz numa linha horizontal que deve ser seguida pelos alunos sem espaço para outras possíveis formas de apreensão e construção do conhecimento. Pode-se considerar esse o grande problema do ensino tradicional, que mesmo tendo emergido há séculos, ainda perdura e é aplicado em vários espaços. Nesse modelo não há espaço para questionamentos ou troca de aprendizado “A criança deve, portanto, aceitar as regras, entrar no jogo. Nesse jogo dar a resposta certa, no mais das vezes, confunde-se com dar qualquer resposta, desde que seja a que o professor quer [...]” (FREIRE, 1996, p. 54).

Portanto, manifesta-se a interação professor/aluno com a disseminação de verdades inquestionadas em detrimento da construção de autonomia no aprendizado e construção do conhecimento, como na brincadeira infantil “o mestre mandou”, isto é, se é criado um ambiente em que as crianças possam se mover, participar e refletir, conseqüentemente elas irão entender, aprender e construir (JENSEN, 2013).

Não se deve esquecer também que a escola tem um papel fundamental nessa questão, pois antes mesmo do professor, ela quem deve proporcionar um ambiente equilibrado e instigante, que permita um despertar de interesse nos estudantes. E constata-se que a maioria dos indivíduos está passando por um momento de transformação, onde sofrem variações no comportamento, o que muitas vezes desperta um olhar negativo da sociedade, assim, é de suma importância que o professor entenda e seja inovador em relação aos exercícios pedagógicos, fazendo com que os discentes se tornem ativos no processo de construção de seu próprio conhecimento (MULLER, 2002).

#### 2.4 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O convívio de grande parte da vida da criança é experienciado dentro dos muros de uma escola. Diretamente relacionado a isso, a figura do professor como presente no espaço delimita a criança a um mesmo foco. Nesse sentido, a forma como a educação é repassada e correlacionada com a criança, vai dizer muito de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo (OLIVEIRA, 2016).

De acordo com Siqueira, Neto e Florência (2011), a forma de educação baseada na afetividade deveria caracterizar-se como a principal preocupação do educador, visto que o afeto proporciona à relação professor-aluno um direcionamento mais positivo e pautado no desenvolvimento mais rápido e satisfatório do aprendizado. Pigatto (2016), referenciando Freire (2006), conceitua a afetividade como a expressão da empatia, amorosidade, cuidado, proteção e o desenvolvimento ético contido na vivência enquanto estudante, considerando esta como indissociável do processo de aprendizagem. A mesma autora faz um destaque de que essa afetividade, entre os docentes, está em sua capacidade ativa, criativa e política, demonstrada em sua forma de lidar e enxergar a realidade educacional em que se encontra.

Segundo Pigatto (2016), a partir dos estudos realizados por Paulo Freire, disserta que o pensador desloca a afetividade do sentido de contexto para sua forma prática, repensando as limitações e acrescentando possibilidades, representando-a, principalmente, na relação empática, no respeito e na maneira como outro se expressa verbal ou não verbalmente.

Recorrendo a um pensamento mais clássico acerca do vínculo entre a afetividade e a educação, Wallon se destaca como um dos principais representantes deste tema. Afirma Galvão (1995), que a afetividade para Wallon tem papel fundamental no desenvolvimento humano, não só na área educacional, mas em todos os processos relacionais que se venha a estabelecer durante a vida, sendo a capacidade que se tem de ser afetado positivamente ou não, por fenômenos internos ou externos. Wallon (1968), complementa ainda que, juntamente ao ato motor e cognição, a afetividade forma um dos centrais conjuntos funcionais no processo de construção e desenvolvimento do conhecimento.

A partir do exposto é possível inferir a afetividade como um mediador das relações sociais estabelecidas com o meio (CARDOSO, 2015). Para a criança, a afetividade se desenvolve como primeira forma de interação, sua forma de comunicação, como disserta Wallon (1968). Segundo o autor supracitado, a criança demonstra mais facilmente, através da afetividade, sentimentos de amorosidade, raiva ou medo, de forma que outrem supra a necessidade expressada, através da qual ela passa a manipular o ambiente, visualizando ganhos e resultados através de suas expressões. Esses comportamentos, frutos da interação da

criança, tem sua gênese em berço familiar, núcleo que desempenha o primeiro papel de educação e interação para com a criança.

A família enquanto participante ativa do processo educacional da criança, deve visualizar em sua base como dar-se o direcionamento da afetividade na interação com os sujeitos, visto que antecede a participação escolar, questões familiares que não são bem administrados diante dos filhos podem gerar consequências prejudiciais para o equilíbrio afetivo da criança. Dessa forma, a família deve compreender que o desenvolvimento afetivo da criança depende em grande parte de como esse mesmo núcleo gerencia suas questões, crenças e valores perante a criança, os quais tornam-se fatores fundamentais no conhecimento de sujeito e de mundo apresentado pela família (WALLON, 1968).

Sarnoski (2014), ressalta a importância de se transferir uma educação mais criativa e aberta que estimule a vontade pelo conhecimento, a intuição, a imaginação, o aprender a pensar de forma mais inclusiva, sendo o professor ainda o centro desse processo frente ao aluno, o ensino da ética em relação ao mundo em que se vive. Assim como a aprendizagem, a afetividade é pessoal e não permanece imutável, ambas passam pela evolução ao longo do desenvolvimento, entrelaçadas a outros aspectos da personalidade do sujeito.

O âmbito educacional resguarda experiências e vivências muito subjetivas de cada criança. O processo de ensino-aprendizagem necessita de estímulos e possibilidades que atraiam a criança de alguma forma. Do ponto de vista afetivo, não se trata de retirar regras ou limites, mas de inserir a criança na elaboração de seu próprio modo de aprendizado. Sarnoski (2014), aponta ainda que ser afetivo no processo de educação infantil consiste em reconhecer e respeitar diferenças presentes na sala de aula, demonstrar para a criança que ela é vista e ouvida, que suas expressões são valorizadas e seu conhecimento é respeitado. Portanto, a afetividade está para além do contato físico proposto pela ideia de amorosidade, mas também pelo reconhecimento vivenciado pela experiência conjunta, a interação entre as partes, a comunicação e o diálogo, perpassando também pelas intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos que afetam as relações, consequentemente afetando todo o processo de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.

Reconhecer que todos os aspectos citados anteriormente interferem na forma e concepção do conhecimento implica visualizar a criança enquanto sujeito complexo, cujas dimensões da vida se entrelaçam no desenvolvimento de sua personalidade e modo de ver o mundo. Não significa colocar o professor alheio a responsabilidades e limites, mas a desconstruir a educação como estruturada apenas na visão cognitiva, negligenciando as emoções e sentimentos que nascem nesse mesmo espaço de convivência. Diante do exposto,

desconstruir e reconstruir ideologias educacionais embasadas nas relações de poder, verticalizadas na imagem do professor como figura de sabedoria e aluno como personagem sem subjetividade, se caracteriza como mecanismo para uma nova concepção de sujeito que sai da sala de aula consciente de si e do mundo ao seu redor (FREIRE, 1996; WALLON, 1968; SARNOSKI, 2014).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o período da infância passou por uma série de transformações ao longo do tempo, indo desde perspectivas que a compreendiam como indivíduo sem subjetividade, mini adulto à sujeito singular. Essas mudanças decorreram a partir de reflexões sobre o lugar do infantil e da criança nos mais diversos contextos e épocas, visto que, em consequência disso, na evolução da história, os processos educacionais também foram sendo decompostos.

Atrelado ao movimento reflexivo para se pensar o lugar do *infans* quer seja em contexto familiar, individual e social, a educação representou um fator de significância no que diz respeito a transmissão de conhecimento das questões morais, sociais, éticas, dentre outros passadas de geração em geração.

Nota-se que a partir da compreensão mais aprofundada do mundo infantil e dos processos educacionais, diversos vieses e metodologias já discutidas foram emergindo. Especificamente nos dias atuais, no tocante a Educação Infantil, ver-se ainda que muitas práticas pedagógicas estão alicerçadas em procedimentos e metodologias de cunho tradicional, privilegiando o desenvolvimento de aspectos cognitivos, em detrimento de elementos como emocional, afetivo, social, etc.

Para se pensar a educação infantil na contemporaneidade é preciso repensar, sobretudo, as práticas pedagógicas que fundamentam e direcionam o processo de ensino e aprendizado. Todavia, antes de adentrarmos nessa problemática, é necessário ponderar a respeito do lugar do *infans*, da criança como afirma Costa (2010), embasando-se em Rousseau, isto é, refletir sobre esse lugar é compreender não somente os elementos que constituem o tornar-se criança, no qual inclui os processos educativos, maturacionais, simbólicos, sociais, emocionais, éticos, políticos, morais, dentre outras esferas, mas igualmente apreender os impactos das influências desses diversos contextos sobre o desenvolvimento infantil.

Na primeira tópica, foi elucidado como a criança foi visualizada desde a Idade Média até os dias atuais, passando, respectivamente, de um indivíduo mini adulto (ARIÈS, 1978 apud FROTA, 2007), para um sujeito singular (COSTA, 2010). Essa transformação de perspectiva é

revolucionária por resgatar justamente uma ruptura, uma cisão daquilo que é considerado como adulto, pois o ser criança comporta determinadas particularidades. Ainda nesse viés, ao se remeter a particularidades na infância, compreende-se que tal mudança além de favorecer um entendimento mais consistente do universos infantil, possibilitou engendrar aos passar dos anos uma série de políticas e intervenções específicas para esse público-alvo, na tentativa de assegurar os direitos, a exemplo da Constituição de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente. (BRASIL, 1988; OLIVEIRA, 2010).

Na segunda tópica, o fundamento primordial diz respeito aos possíveis caminhos da educação na esfera infantil, em termos de prática pedagógica. A partir dos dados obtidos nas pesquisas realizadas, pode-se perceber uma educação endossada nas questões curriculares e planos de ensino (ARROYO, 2011), visto que tal modo de orientação, apesar de não estar proposto no currículo erigido pelo MEC (BRASIL, 2010), finda privilegiando características tão somente de cunho cognitivo no processo de ensino e aprendizagem. A rigidez no âmbito da educação infantil parece ser efeito da ausência de espaço para pensar-se sobre a própria prática pedagógica, ficando os docentes sujeitos a Diretrizes apartadas da realidade social das crianças conforme complementa Arroyo (2011).

De tal modo, é necessário que o educador exceda esse lugar de apenas transmissão de conhecimento, e passe a inovar, a constituir espaços viáveis adjunto para com a escola, visando o desenvolvimento integral dos discentes (FREIRE, 1996; LOPES, 2009; MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Como explicita Paulo Freire (1996), o processo educativo deve ir além de uma mera transmissão de conhecimento, ensinar deve estar alicerçado em diversas dimensões quer sejam ontológicas, epistemológicas, éticas, pedagógicas, afetivas, entre outros.

Nas tópicas terceira e quarta, observa-se uma dimensão mais efetiva sobre os aspectos centrais referentes ao universo infantil, especialmente, o seu desenvolvimento e a importância da ênfase aos elementos de integralidade, cuja ressalva dar-se ao campo da afetividade como característica primordial no processo de maturação das competências e habilidades na infância. Os estudos apontam ainda que a afetividade na educação infantil é fator relevância na construção do conhecimento (WALLON, 1968; SIQUEIRA; NETO; FLORÊNCIA, 2011). Quando ao desenvolvimento infantil, Wallon (1968), constitui uma forma de pensar interessante, visto que ultrapassa a âmbito de desenvolvimento como sendo linear, defendida, sobretudo, por Piaget. Assim, o autor supracitado propõe uma leitura dialética ao seu respeito, cujo processo de maturação implica-se num potencial genético que se articula-se em um viés constante entre o meio no qual o sujeito está inserido. Ver-se que o amadurecimento dessas

dimensões é resultado de rupturas e ressignificações da condição anterior (WALLON, 1968; GALVÃO, 1995; GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Logo, em uma compreensão geral das questões já discutidas, analisa-se a afetividade como um aspecto central tanto pertinente ao desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem como na constituição da pessoa (WALLON, 1968). Nesta perspectiva, considerar os processos educativos sem embasar-se na afetividade, é partir de uma prática pedagógica exterior a experiência infantil, já que tal fator é essencial na aquisição do conhecimento. Segundo Sarnoski (2014), a estima da afetividade no ensinar pode ser entendida como um modo de reconhecimento das particularidades de cada criança. É notório que através dessa elucidação, e equiparando ao contexto tradicional, percebe-se que há uma primazia de elementos cognitivos, conseqüentemente, uma homogeneização dos sujeitos, o que, em pormenores, acaba escamoteando as singularidades de cada uma.

Por meio dos estudos, verificou-se que uma educação embasada em questões que colocam a afetividade em primeira instância no processo de ensino e aprendizagem, possuem resultados mais positivos e significativos em termos de desenvolvimento infantil.

Deste modo, se observou igualmente que é preciso, de maneira urgente, cogitar sobre os aspectos referentes a rigidez do currículo proposto, as práticas pedagógicas, incluindo os precursores teóricos e suas metodologias de ensino e aprendizagem. Nisto, é necessário pensar ir além de uma educação que se fundamenta em vieses que promovem tão somente aprendizados conteudistas, apartados do ambiente no qual a criança vive, distantes do acesso ao um desenvolvimento que considera a criança em sua dimensão integral.

Diante disso, pode-se elencar que a contribuição tanto por parte da psicologia, especialmente, a educacional, como pelo aspecto teórico das teorias do desenvolvimento e da educação discutidas acima, decorrem pela uma via dúbia, isto é, conforme Oliveira (2018), ambas constroem-se na dinamicidade, visto que possibilita aos docentes um mais abrangente entendimento pertinente aos processos educacionais, tanto no sentido epistemológico como prático.

Logo, elucida-se que seria viável conjecturar que as práticas pedagógicas dos docentes que privilegiam a afetividade como ferramenta relevante no ensino-aprendizagem, representariam uma porta de entrada para a reformulação de uma nova maneira de educar, de um novo modo de constituir a relação aluno-professor, bem como de produzir conhecimento através do diálogo. Em suma, a partir das informações obtidas, conclui-se que a prática pedagógica na educação infantil precisa ser pensada urgentemente, na tentativa de promover

novas maneiras de adquirir conhecimentos, a exemplo da consideração da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AKAMINE, A. A. **O processo de construção da profissionalidade de professores de educação infantil: caminhos da formação inicial**. 2012. 114 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2012. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/696/1/Aline%20Aparecida%20Akamine.pdf>>. Acesso em: 13/10/2019.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- AYRES, Sônia Nunes. **Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis, RJ; Vozes 2012.
- AZEVEDO, Gislaíne; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.19-33, jan./abr.2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176/2739>>. Acesso em: 14/11/2019.
- BARBOSA, E. M. Ensinar ou aprender? Uma caracterização das práticas educativas realizadas junto às crianças de 3 anos. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Educação infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 107-128.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2010. Disponível em: <[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_04.02.2010/ind.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/ind.asp)>. Acesso em: 10/10/2019.
- BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 18 de agosto de 2019.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01/11/2019
- CARDOSO, M. G. **Importância da afetividade na educação infantil**. 2015. 36 f. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). 2015. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10463/1/PDF%20-%20Michelle%20Gertrudes%20Cardoso.pdf>>. Acesso em: 19/09/2019
- COSTA, Teresinha. **Psicanálise com crianças**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CLANET, C.; LATERRASSE, C.; VERGNAUD, G. **Dossier Wallon-Piaget**: condensación de los puntos de coincidência y divergência em la obra de estos dos investigadores.

Barcelona: Gedisa, 1979, p. 20-22. Disponível em:<

<https://pt.scribd.com/doc/19206314/Clanet-e-Laterrasse-Quadro-dos-estagios-dedesenvolvimento-segundo-Henri-Wallon>>. Acesso em: 15/10/2019.

CRUZ, Gislaíne Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 19-33, 2015. Disponível em:

<<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176/2739>>. Acesso em: 09/11/2019.

FREIRE, P. **Cuidado, escola**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, v. 7,

n. 1, p. 147-160, abr, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100013&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100013&script=sci_abstract)>. Acesso em: 12/10/2019.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil/Izabel Galvão. 4ª. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JENSEN, C. Lições e descobertas ao ar livre. **Revista Pátio**, v.34, n.11, p. 16-19, Jan/Mar, 2013. Disponível em: <<https://www.grupoa.com.br/revista-patio-educacao-infantil-n-34-p992527>>. Acesso em: 16/10/2019.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A Relação Professor Aluno e o Processo Ensino Aprendizagem**. 2009.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v.6, n1, p.15-26, mar, 2015. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2079>>. Acesso em: 14/10/2019.

MARAFON, Danielle. **Educação Infantil no Brasil**: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação). Pontifícia Universidade Católica-PUC-PR/FATEB, São Paulo, 2012. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/ZjxYEbbk.do](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.do)>. Acesso em: 09/10/2019.

MULLER, S. L. Integração ensino pesquisa e extensão. **A integração professor - aluno no processo educativo**, n.31, p.276-280, 2002. Disponível em:

<[http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/276\\_31.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf)>. Acesso em: 16/10/2019

NASCIMENTO, Maria Letícia. Do substituir e compensar para o educar e cuidar: a convergência da história, da pesquisa e da legislação da Educação Infantil. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, p. 117-139, 2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/73>>. Acesso em: 12/10/2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, v. 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000400002&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000400002&script=sci_abstract&tlng=p)>. Acesso em: 08/10/2019.

OLIVEIRA, W. M. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem, **Revista Inesul**, v. 27, p. 12, 2016. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_28\\_1391209402.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf)>. Acesso em: 13/10/2019.

OLIVEIRA, F. C. M. A Psicologia da Educação como Ferramenta Necessária à Construção de Saberes Pedagógicos: Vygotsky, Piaget e Wallon em Revisão. **Revista Gestão Universitária**, vol.10, n.18, p.1-10, 2018. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos-cientificos/a-psicologia-da-educacao-como-ferramenta-necessaria-a-construcao-de-saberes-pedagogicos-vygotsky-piaget-e-wallon-em-revisao>>. Acesso em: 18/11/2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>>. Acesso em: 07/10/2019.

PEREIRA, Beatriz Garcia. **A afetividade no desenvolvimento infantil**: Contribuições de Wallon. 2017. 118 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196353/Beatriz%20Garcia%20Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16/10/2019.

PIGATTO, Carolina Zasso. **Vínculos afetivos na educação infantil**: desafios na auto (trans) formação permanente de professores. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7289/PIGATTO%2c%20CAROLINA%20ZASSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02/11/2019.

SIQUEIRA, Alessandra Maria de Oliveira; NETO, Demuniz Diniz da Silva; FLORÊNCIA, Rutemara. **A Importância da Afetividade da Aprendizagem dos Alunos**. Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil. 2011. Disponível em: <http://www.faceten.edu.br/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 02/11/2019.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/25105858-Afetividade-no-processo-ensino-aprendizagem.html>>. Acesso em: 02/11/2019.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Edições 70, 1968.