



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CAMILA CRUDE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E EMOÇÃO: A RELAÇÃO
ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA.**

Londrina
2023



Londrina
2023

CAMILA CRUDE DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E EMOÇÃO: A RELAÇÃO
ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA.**

-

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros.

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

OLIVEIRA, CAMILA CRUDE DOS SANTOS DE.

EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E EMOÇÃO: A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA. / CAMILA CRUDE DOS SANTOS DE OLIVEIRA. - Londrina, 2023. 104 f.

Orientador: MARTA SILENE FERREIRA BARROS.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Afetividade e emoção na Educação Infantil um olhar sob a perspectiva histórico-cultural - Tese. 2. Fundamentos da Teoria Histórico Cultural - Tese. 3. Funções Psíquicas: Afetividade e emoção na Educação Infantil - Tese. 4. Afetividade e emoção no contexto familiar e educacional - Tese. I. SILENE FERREIRA BARROS, MARTA. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.


CAMILA CRUDE DOS SANTOS

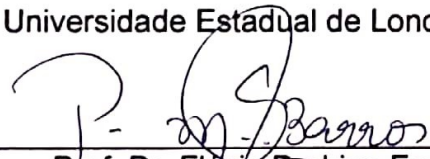
**EDUCAÇÃO INFANTIL, AFETIVIDADE E EMOÇÃO: A RELAÇÃO
ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DA CRIANÇA.**

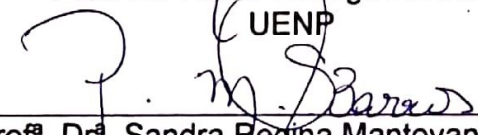
-

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre.

BANCA EXAMINADORA


Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marta Silene Ferreira
Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL


Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto
UENP


Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Mantovani Leite
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2023.

Dedico este trabalho a Deus razão pela qual cheguei até aqui, ao meu esposo meu apoio em todos os momentos, minha amada filha Sofia, aos meus pais e minha orientadora Marta Silene Ferreira Barros, que sempre acreditou em mim, quando nem mesmo eu acreditava!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus por me permitir concluir mais esta etapa na minha vida, sou grata a Ele por não me deixar desistir diante das dificuldades e me fortalecer nesta jornada a fim de chegar até aqui, por me capacitar e me instruir na realização de todo este trabalho.

Agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros, por nunca desistir de mim e nunca me deixar desistir. Obrigada por todo seu apoio, suas palavras de firmeza e encorajamento são responsáveis por hoje eu ter chegado até aqui. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava! Obrigada, por toda compreensão, cuidado e por mesmo diante das dificuldades, sempre me incentivar e encorajar com suas palavras e seu exemplo. Quero ter para com meus futuros alunos o mesmo olhar de amor, cuidado e atenção que você sempre teve para comigo. Palavras jamais seriam suficientes para expressar minha eterna gratidão, por isso, peço a Deus que a abençoe e recompense sobremaneira, por todo bem que fizeste a mim, Muito Obrigada!

Agradeço aos professores da banca Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Mantovani Leite, Prof^o. Dr^o. Flávio Rodrigo Furlanetto e a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros, por todas as contribuições que tornaram este trabalho ainda mais significativo e relevante.

Agradeço ao meu esposo, meu amigo, encorajador e companheiro de todas as horas. Obrigada, meu amor, por ficar com nossa filha para eu poder estudar, mesmo quando você precisava descansar. Obrigada por todo apoio, incentivo e por não medir esforços para que hoje eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, por sempre me apoiar e ajudar para que eu pudesse finalizar este trabalho. Agradeço a minha mãe, por me ajudar incontáveis vezes, cuidando da minha princesa para que eu pudesse estudar mesmo, quando ela estava cansada, doente ou indisposta.

A minha querida Victória por também cuidar com tanto amor da minha pequena. Você foi fundamental neste processo para que pudesse

concretizar este trabalho com tranquilidade na certeza de que minha filha estava sendo muito bem cuidada enquanto eu me dedicava aos estudos.

Agradeço aos meus amados irmãos e amigos: Celso, Paula, Gláucia, Greice, Carmen, Crislaine e Givanildo que regaram em oração a realização deste mestrado, que me fortaleceram nos momentos de angústia, me ajudaram, apoiaram, incentivaram, sonharam e visualizaram junto comigo a concretização desta etapa tão importante e significativa para minha vida.

Agradeço a minha querida amiga Sueli, companheira de mestrado, por todo apoio e encorajamento mútuo nos momentos de angústia e dificuldades que enfrentamos para conclusão desta importante etapa das nossas vidas. Chegar até aqui hoje é sinônimo de vitória e sou grata a Deus por nos permitir fazer isso, juntas! Durante todo mestrado seu sorriso meigo e voz suave trouxe paz e ternura nos momentos mais conflitantes deste período. Sua calma, delicadeza nas palavras, doçura na voz e a gentileza de coração me permitiram confirmar que sua amizade é um presente que Deus me deu e sempre serei grata a Ele por isso. À você minha amiga, Muito obrigada, por todo carinho e amor para com a minha vida!

Ao meu grupo de estudo, o GRUPO FOCO, pelos encontros riquíssimos que contribuíram significativamente para a produção desta pesquisa dado teor de nossas discussões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelas aulas, riquíssimas de conhecimento e inspiração e à professora Adriana de Jesus por toda gentileza e compreensão que a despeito das dificuldades, me fizeram concluir esta etapa até o final.

À agência financiadora, CAPES, que, por meio da bolsa me proporcionou meios para desenvolver a dissertação em tempo integral.

E por fim a todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha pesquisa, seja em uma conversa, em uma discussão, em uma aula, enfim, a todos, minha eterna gratidão!

*“Afeto e conhecimento são duas coisas que se
você guardar você perde”.*

(Mário Sergio Cortella)

SANTOS, Camila Crude dos. **Educação Infantil, Afetividade e emoção: A relação entre família e escola para o desenvolvimento integral da criança**. 2023. 103 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

O presente estudo objetiva compreender e analisar a importância da afetividade e da emoção na relação existente entre a família e a escola para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e como os sujeitos envolvidos são impactados para a formação integral. A escolha do tema partiu do meu percurso de vida pessoal e das vivências experimentadas por mim no ambiente escolar que despertaram ainda mais o olhar para os aspectos afetivos. O problema norteador desse estudo consiste em saber: Qual a relação que a afetividade e a emoção estabelecem no contexto da família e da escola que pode interferir no processo de aprendizagem da criança para o seu desenvolvimento integral na etapa escolar da Educação Infantil? Como metodologia, este estudo tem caráter bibliográfico na qual serão realizadas leituras de artigos científicos, livros, teses, entre outros, que possam dar suporte teórico ao estudo, com base no Método Crítico Dialético, na Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. Como contribuição esse trabalho pretende sinalizar para a família e a escola, a importância de se preocupar com a temática abordada, e compreender que a afetividade e o desenvolvimento das emoções podem influenciar e impactar a formação do sujeito e contribuir ou não para o seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Emoção. Escola e Família.

SANTOS, Camila Crude dos. **Early childhood education, affectivity and emotion: the relationship between family and school for the integral development of the child**. 2023. 103 pp. Dissertation (Master in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The purpose of this study is to comprehend and analyze the significance of affectivity and emotion in the relationship between the family and the school in the development of children in Early Childhood Education and the manner in which the subjects involved are impacted towards comprehensive formation. The choice of this theme was motivated by my personal life experiences and the experiences I have encountered in the school setting, which have further emphasized the importance of affective aspects. The central issue of this study is to determine the relationship between affectivity and emotion within the context of the family and the school and its potential impact on the child's learning process and integral development in the school stage of Early Childhood Education. This study adopts a bibliographic approach, utilizing readings of scientific articles, books, theses, and other sources to provide theoretical support, based on the Dialectical Critical Method, Historical-Cultural Theory, and Historical-Critical Pedagogy. The contribution of this work is to emphasize to both the family and the school the significance of considering the discussed theme, and to understand the role of affectivity and the development of emotions in shaping the subject and impacting their development within the school environment.

Key-words: Education. Affectivity. Emotion. School and Family.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
THC	Teoria Histórico Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Afetividade e emoção na Educação Infantil um olhar sob a perspectiva histórico-cultural: o estado do conhecimento.....	23
2 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	Erro! Indicador não definido.
2.1 Vygotsky - Vida finita x legado infinito de sua obra para contemporaneidade.....	39
2.2 Conceitos Fundamentais da Teoria.....	46
2.3 O desenvolvimento Psíquico da criança.....	55
3 FUNÇÕES PSÍQUICAS: AFETIVIDADE E EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
3.1 A Importância da Educação infantil para o desenvolvimento da criança.....	69
3.2 Afetividade e emoção no contexto familiar.....	79
3.3 Afetividade e emoção na escola na educação infantil	88
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual a família enquanto instituição social não apenas sofre com as mudanças ocasionadas por este sistema, mas, também, se torna um agente de interferência na sociedade de modo geral. Desde a década de 1930, quando se deu início o processo de industrialização no Brasil, as famílias passaram a sofrer o impacto destas transformações em suas relações, a partir da saída da mulher do seio familiar para adentrar o mercado de trabalho em busca de proporcionar melhores condições de vida para si e para os seus, o cuidado com as crianças passou a ficar a cargo de outros, desde então, a família tem enfrentado inúmeros reflexos em sua concepção familiar o que tem interferido diretamente no desenvolvimento integral da criança.

A preocupação dos pais em proporcionar aos filhos às condições básicas de sobrevivência, segurança e bem-estar, portanto, não é recente, remota os tempos mais antigos, contudo a forma de proporcionar o suprimento das necessidades básicas é que sofreu alteração. Se antes a ideia de oferecer estes elementos aos filhos partia do pressuposto de que o pai seria o provedor para o sustento da casa, enquanto a mãe permanecia dentro do lar, provendo a segurança emocional e física dos filhos, na modernidade este quadro não mudou, porém, foi ampliado e surgiram novos agentes que passaram a fazer parte do funcionamento desta engrenagem. Com a ausência da figura materna do ambiente familiar, inicia-se então, a inclusão de novas figuras que passam a ser responsáveis pelo cuidado com as crianças.

No passado isso se deu com o surgimento das chamadas “criadeiras” que tinham a função meramente de salvaguardar a vida e a integridade física das crianças que ficavam a cargo de seus cuidados. Com o passar do tempo estas figuras foram sendo substituídas por outras, nos espaços dos jardins de infância e das creches, que pouco se diferenciavam da figura anterior, pois em síntese possuía o mesmo teor, com o intuito de apenas salvaguardar a vida da criança e que detinha um caráter prioritariamente assistencialista. Neste percurso histórico estas figuras foram gradativamente sendo substituídas até que chegamos à criação das escolas como temos hoje e que

deixaram de ter um caráter meramente assistencialista para desempenhar um papel fundamental na vida da criança com caráter pedagógico e formativo.

Contudo, a ausência dos pais do ambiente familiar seja por necessidade, em tempos atrás, devido às guerras e escassez ou mesmo agora na atualidade por escolha ou falta de opção, tanto em um, quanto em outro caso, teve e tem impacto significativo no processo de desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva e motora. E isso se intensifica durante todo percurso histórico, desde o surgimento da escola, a qual passa a desempenhar um papel fundamental como instrumento para a formação integral da criança, visto que na contemporaneidade ela exerce a função de agente de transformação da criança.

Neste sentido, a permanência da família (pai e mãe) inseridos no mercado de trabalho com o passar dos anos se intensificou, especialmente, a partir da chegada de novas fábricas, do crescimento da burguesia, do aumento do consumo e da inserção da tecnologia, dentre outros fatores, permitindo ao ambiente familiar passar por modificações. Atualmente as famílias influenciadas pelas tendências da modernidade encontram-se inseridas num cenário, no qual cada vez mais, pai e a mãe trabalham fora diariamente por um longo período de tempo, ou ainda que, mesmo estando dentro do ambiente familiar exercem seus trabalhos profissionais de forma remota quase que em tempo integral via home office. Em ambos os casos, estes trabalham incessantemente, a fim de dar o que há de melhor aos seus filhos em termos de uma boa educação, conforto e bem-estar, no intuito de cuidar para que nada lhes falte o básico de sobrevivência.

Diante deste cenário posto, a escola exerce um papel essencial na vida da criança, visto que em geral, as crianças permanecem grande parte de seu tempo dentro das instituições Infantis. Sendo assim, os professores, equipe pedagógica e diretores passam a ser parte integrante do universo da criança e mediadores em seu processo de aprendizagem para o desenvolvimento de suas máximas potencialidades. Neste sentido, a escola se torna um espaço de formação, integração e socialização, onde a criança se relaciona com o outro e por meio dos instrumentos e signos da cultura humana propriamente elaborada, se apropria desta e do universo de conhecimentos que cerca o seu meio social.

Portanto, levando em consideração as inúmeras transformações ocorridas no percurso histórico familiar e educacional, dentre elas a intensa jornada de trabalho dos pais e o momento atual em que se encontra a sociedade, não apenas no contexto de âmbito nacional, mas, também mundial, mediante o cenário pandêmico que enfrentamos nos últimos anos, a reflexão sobre a relevância da temática que será abordada neste estudo se tornou ainda mais necessária e crucial.

A pandemia impôs de imediato às crianças e professores, família e cuidadores, um novo formato educativo. Durante meses a criança se viu diante de uma tela, distante fisicamente de seus colegas e professores, interagindo apenas por meio de recursos tecnológicos e forçada a se adaptar as novas formas de adquirir conhecimento e aprendizado. Este novo modelo, impôs adaptações não apenas às crianças, como também, aos professores, à família e aos cuidadores, que precisaram se organizar a fim de possibilitar a criança o mínimo de condições para a continuidade de seu desenvolvimento. Se por um lado a preocupação das famílias é oferecer aos filhos bem-estar e uma educação de qualidade, por outro, o que vemos são famílias, desconectadas de seus laços afetivos e emocionais, e isso não é algo que ocorreu apenas por conta do momento pandêmico, mas sim do contínuo distanciamento e ausência ocasionados ao longo dos anos, com os quais as famílias vêm lutando para equilibrar vida pessoal, familiar e trabalho.

Outros efeitos da vida moderna na contemporaneidade que podem ser evidenciados são: o distanciamento mútuo entre pais e filhos e a desestruturação emocional ocasionada por uma crescente insatisfação e frustração dentro dos relacionamentos familiares, o que pode ser observado pelo aumento a procura de clínicas de psicologia e psiquiatria, os quais antes tratavam basicamente de adultos, com algum transtorno psicológico, mas, que hoje tem seus consultórios abarrotados de crianças e jovens, com inúmeros diagnósticos, dentre os quais podemos exemplificar: transtorno de ansiedade, indisciplina, déficit de atenção e hiperatividade, dentre outros.

Contudo, parte das crianças que se enquadram nestes diagnósticos são aquelas que aparentemente, tem tudo que os recursos materiais podem oferecer, porém, não encontram no seio familiar, o afeto, a segurança, a estabilidade e a maturidade que as relações afetivas propiciam ao sujeito e

corroboram de forma efetiva e positiva para o seu bom desenvolvimento, interferindo no seu processo educacional. Neste sentido, considerando, ainda, o reflexo que o ambiente familiar, pode ocasionar na vida do sujeito, pode-se destacar o crescimento dos casos de violência familiar, o qual tem atingido taxas cada vez mais altas, o que também, afeta a vida da criança e impacta diretamente o seu desenvolvimento psíquico, cognitivo, emocional e estrutural, enquanto indivíduo e ser social.

Além disso, outro fator, que se pode verificar presente na sociedade contemporânea é o aumento do número de divórcios dos últimos anos, que tem levado a criança a lidar com no mínimo dois ou mais ambientes diferentes do que no seu seio familiar geracional. Segundo pesquisa realizada pelo IBGE (2018), o aumento no número de divórcios, atingiu a marca de 8,3% em comparação com dados de 2016 em que os casamentos duram em torno de 14 anos no Brasil. Situações como estas, citadas acima, podem gerar no indivíduo sentimentos, tais como: medo, ansiedade, rejeição, agressividade, devido ao fato de que este, em dado momento, tem de lidar com a ausência e/ou separação de um dos progenitores e/ou familiares.

Diante do exposto com esta investigação se valorizará a contextualização do conceito de afetividade não apenas no âmbito escolar, mas também no contexto familiar, que é fator primordial, para o desenvolvimento da criança, bem como, visa propiciar um despertar quanto ao olhar das famílias, diante da sociedade capitalista da atualidade, sobre a importância de se estabelecer relações de afetividade com filhos, cônjuge, familiares, amigos e instituição de ensino, no intuito de não apenas contribuir para o desenvolvimento do sujeito de forma compartimentada, fragmentada, mas de maneira a desenvolvê-lo em sua integralidade a fim de contribuir com a formação de uma sociedade, mais justa, humana e que se preocupa com o meio no qual este está inserido.

Com isso, espera-se estabelecer a relação de importância dos processos afetivos e emocionais, não apenas concernentes ao âmbito escolar, mas, também e principalmente no contexto familiar que afetam direta e indiretamente o processo de desenvolvimento da criança e compreender dentro deste processo o importante papel que os professores devem ter ao se posicionar em sala de aula, como mediadores no processo de ensino-

aprendizagem a fim de promover uma educação intencional e transformadora em todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

A temática abordada foi escolhida a partir das vivências experimentadas por mim tanto no ambiente profissional quanto pessoal. No âmbito pessoal o olhar atento aos aspectos afetivos sempre me chamaram atenção, visto que na infância vivenciei situações familiares que hoje considero terem efeitos significativos para minha vida e formação. Cresci em um lar que embora eu tivesse a certeza do amor e cuidado de meus pais pela minha vida e a da minha irmã, isso não minimizava o fato de que foi preciso desde cedo aprender a lidar com o alcoolismo do meu pai e a ausência física e emocional da minha mãe, por ter que assumir as rédeas da casa por um longo tempo.

Além disso, por ser a “irmã mais velha”, assumi desde cedo a responsabilidade pelos cuidados com minha irmã, pois na ausência da minha mãe por conta do trabalho, tive que cuidar dos afazeres da casa e lidar com as inúmeras situações de idas e vindas e recaídas do meu pai até sua libertação completa do vício, o que só ocorreu próximo de eu sair da fase da adolescência para a juventude. Contudo, embora minha irmã e eu tenhamos personalidades bem distintas e passarmos por este processo, aparentemente ilesas e termos lidado de forma positiva no que concerne ao âmbito educacional, pois, sempre fomos dedicadas e esforçadas nos estudos e isso fez com que galgássemos vitórias nas questões acadêmicas, entretanto, todo este processo nos afetou de formas diferentes em outras áreas das nossas vidas especialmente na maneira como cada uma lidou com esta questão durante toda sua trajetória.

Na vida adulta, as experiências da minha vida atreladas as vivências na área educacional, me fizeram perceber que ainda que eu e minha irmã tenhamos respondido “bem” no nosso desempenho escolar e emocional, isso, não é parâmetro para todas as crianças que passam por circunstâncias como as que nós passamos ou outras ainda mais traumáticas, por este motivo, os aspectos afetivos sempre foram alvo da minha atenção. Por conta disso, o contato com as crianças também sempre foi algo latente em minha vida. Desde cedo, sempre estive envolvida nos cuidados com as crianças. Mesmo muito nova, passei a cuidar das crianças no Ministério Infantil da igreja e nos

anos mais tarde, agora no âmbito profissional, passei a exercer atividades de Baby Sitter quando decidi me dedicar mais profundamente ao cuidado e atenção da criança de forma profissional.

Posteriormente, adentrei para área da educação tão importante era o meu olhar para as crianças pequenas e pelos estudos relacionados, pois, durante toda a minha trajetória, a afetividade e emoção sempre nortearam meu cuidado e dedicação e corroboraram para minha prática profissional com maior sensibilidade, amor e atenção à dimensão afetiva da criança com vistas ao seu desenvolvimento integral. Diante do exposto e também das vivências experimentadas, por mim, no ambiente escolar nos últimos anos, enquanto professora da Educação Infantil no qual foi possível observar o desenvolvimento e as dificuldades das crianças no processo de ensino-aprendizagem, este cenário, trouxe à tona a justificativa para a realização desta pesquisa que partiu da indagação do porque algumas crianças terem tantas dificuldades de socialização e desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Esta reflexão me gerou ainda outra inquietação e me levou ao questionamento de “se” e “quanto” estas dificuldades tem influência com relação à afetividade e a emoção tanto no contexto educacional, quanto familiar em que o sujeito se encontra e quais os reflexos destas relações para o seu desenvolvimento dentro e fora do ambiente escolar. Neste sentido a inquietação que dá sentido e significado a esta pesquisa, portanto, configura-se no problema norteador deste estudo o qual consiste em saber: Qual a relação que a afetividade e a emoção estabelecem no contexto da família e da escola que pode interferir no processo de aprendizagem da criança para o seu desenvolvimento integral, na etapa escolar da Educação Infantil?

As hipóteses que emergiram do problema se alicerçam no fato de que a afetividade e as emoções são vivências experimentadas pelas crianças durante toda sua vida, indissociáveis das demais funções cognitivas necessárias para o seu desenvolvimento, porém ainda, muito pouco abordadas nos trabalhos acadêmicos e estudos que se debruçam acerca dos aspectos relevantes para o desenvolvimento integral da criança pequena. Com isso, espera-se por meio desta pesquisa demonstrar a importância que os aspectos afetivos e emocionais possuem para o processo de ensino-

aprendizagem da criança e como a relação entre família-escola podem contribuir de maneira assertiva, intencional e formadora da criança nos primeiros anos da Educação Infantil, aqui analisados sob a faixa etária da criança de 0 a 5 anos.

O presente estudo tem como objetivo central compreender e analisar a importância da afetividade e da emoção na relação existente entre a família e a escola, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, e como os sujeitos envolvidos são impactados para a formação integral. Além disso, a pesquisa visa alcançar os seguintes objetivos específicos:

1 - Analisar a influência que a Teoria Histórico-Cultural (THC) desempenha desde sua criação para compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano.

2 - Analisar e discutir a temática da afetividade e emoção como funções psíquicas sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e qual a sua relevância dentro do contexto das relações familiares, bem como, seus reflexos na vida dos sujeitos dentro do ambiente escolar.

3 - Elucidar os aspectos relacionados à afetividade e os seus desdobramentos na vida do indivíduo, que causam impactos relevantes para a formação e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, bem como, exposição quanto à importância que a afetividade tem no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança nas dimensões cognitiva, afetiva e motora.

4 - Estabelecer a relação dialética entre a afetividade e a emoção no âmbito familiar e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar para a criança na etapa da Educação Infantil.

A referida investigação se pauta sobre a base do Método Crítico Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que considera no processo de produção de conhecimento a relevância do caráter histórico e social e permite compreender os fatos humanos embrenhados de historicidade. O método crítico dialético fundamenta-se na dialética proposta por Hegel, na qual as contradições se transcendem dando origem a novas contradições que passam a requerer solução. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc. (GIL, 1999;

LAKATOS; MARCONI, 1993).

Nas palavras de Gamboa (1996) o caminho para a construção do conhecimento por meio da pesquisa encontra-se pautado no método crítico dialético o qual segundo este é definido por criticar por meio das abordagens crítico-dialéticas a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Visto que as abordagens anteriores escondem o caráter conflitivo, dinâmico e histórico, o método crítico-dialético busca investigar os conflitos de interpretações e as visões diferenciadas de mundo. Neste sentido as pesquisas possuem um “interesse transformador” quanto às situações e fenômenos estudados, valorizando sua dimensão histórica e suas possibilidades de mudança.

Sendo assim, quanto à análise crítica do método, Gamboa (2012) destaca que: a crítica do método segue sendo um dos papéis fundamentais da filosofia; sua presença é necessária no estágio atual da pesquisa em educação que, num processo de reflexão sobre a prática e de aprofundamento qualitativo, pretende ampliar as linhas de investigações sobre investigações.

Reafirmando as bases que ancoram a pesquisa, a mesma está alicerçada sobre as bases do materialismo Histórico Dialético, na Psicologia Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, sob a perspectiva sociocultural, acerca da formação social do homem a qual Vygotsky (1998)¹ declara que o homem é um ser que se forma em contato com o outro e na ausência do outro, o homem não se constrói homem, ou seja, o desenvolvimento humano se dá por meio das relações de troca entre o homem e a natureza e o homem e seus pares por meio do processo de interação e mediação. E sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que compreende o desenvolvimento do homem como um ser social que está condicionado pela atividade que o vincula à natureza e as interações com o meio (o outro), ao qual está inserido.

Desta forma, pode-se dizer que o desenvolvimento da criança se dá por intermédio das relações que esta estabelece com o meio e é por ele afetado, no qual é por meio do processo de interação com o outro que esta

¹ Adotaremos a grafia Vygotsky, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

aprende e passa a se desenvolver enquanto ser social. A investigação também utilizará da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, para reforçar a fundamentação a cerca do desenvolvimento do psiquismo da criança, e quais os impactos do trabalho pedagógico, em seu desenvolvimento, por meio da análise dos fatores afetivos e emocionais que impactam diretamente em suas funções cognitiva, psíquica e motora.

A fim de responder a problemática da pesquisa proposta, a mesma foi desenvolvida dentro de uma metodologia bibliográfica na qual foram realizadas leituras de artigos científicos, livros, revistas, tese, textos dissertativos entre outros, que puderam dar suporte teórico ao estudo e que serviram como referenciais das investigações realizadas a cerca do objeto de estudo. Segundo Gil (1999), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Desta forma, a pesquisa aqui apresentada está dividida em três capítulos da seguinte forma: No capítulo primeiro a Introdução, em que foram evidenciados aspectos como a importância do objeto, bem como, explicitados os elementos essenciais da pesquisa tais como: problema da pesquisa, as hipóteses, a justificativa para elaboração da referida pesquisa e a metodologia utilizada para seu desenvolvimento. Depois disso, como parte da Introdução foi realizado o estado do conhecimento da pesquisa. No segundo capítulo: Os Fundamentos da Teoria Histórico Cultural no qual foi detalhado as bases que compõem a THC, e a vida e obra de seu precursor Lev Semionovich Vygotsky, sua trajetória e os alicerces da teoria criados por ele. Também foram explanados os conceitos fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e analisado o desenvolvimento psíquico da criança partindo dos pressupostos da referida teoria.

Por fim no terceiro capítulo foram analisadas as Funções Psíquicas: Afetividade e emoção na Educação Infantil e foram destacados os aspectos quanto à relevância da Educação Infantil como nível da Educação Básica essencial para o desenvolvimento integral da criança. Bem como, explanados os conceitos de Afetividade e emoção no contexto familiar e na escola de

Educação Infantil e de forma contextualizada no retrato do momento pandêmico enfrentado pela família e escola nos últimos anos. Finalizando a investigação trazemos as considerações finais a cerca dos resultados quanto a pesquisa apresentada.

1.1 AFETIVIDADE E EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a realização deste trabalho foi realizado o levantamento de dados referente às pesquisas realizadas até o momento, acerca da temática apresentada e análise de conteúdo da referida produção científica brasileira (artigos, dissertações e teses), sobre as produções realizadas dentro do período de 2006 a 2021. A partir da análise da produção de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação do nosso país, se apresentará uma visão ampla a cerca do que se tem pesquisado a respeito da Afetividade e da Emoção no contexto da família e da escola na Educação Infantil.

O aporte utilizado no desenvolvimento deste trabalho foi levantado a partir do banco de dados da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e do Scielo Brasil, que se referem a programas que organizam todo material produzido pelos pesquisadores tanto na área de Educação Infantil, quanto nas demais áreas afins, em todo nosso país.

Para dar início a pesquisa foram utilizados 5 (cinco) descritivos a fim de localizar dentre as dissertações, teses e artigos, os trabalhos relacionados à temática em questão, da qual foram encontrados 5.230 trabalhos com os descritivos pesquisados, porém destes apenas 13 deles, continham algum elemento que contribuísse de forma significativa para nossa pesquisa, os demais, portanto, não corroboram com o objeto da pesquisa aqui abordada, pois não pertencem as áreas relacionadas ao tema proposto. Os descritivos utilizados foram: *“Afetividade e emoção na Educação Infantil”*; *“Afetividade e emoção na Teoria Histórico-Cultural”*; *“Aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil”*; *“Afetividade no contexto familiar”* e *“Afetividade no contexto familiar na Teoria Histórico-Cultural”*.

Iniciamos o levantamento e análise da produção científica a cerca da temática proposta pela base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, por meio do endereço do site: bdtd.ibict.br, referente ao período dos anos de 2006 a 2021, onde foram encontrados 1.319 trabalhos utilizando os descritivos mencionados anteriormente dos quais a seguir, elencamos a partir dos descritivos propostos a análise de alguns dos trabalhos que mais se aproximam do objeto de pesquisa, a fim de analisar suas considerações a cerca do tema, dos objetivos e da abordagem teórica, conforme relacionados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Produções científicas analisadas – BDTD

QTDE	DESCRIPTIVOS	AUTOR (ES)	TIPO	TÍTULO	ANO	INST	TEORIA
13	"Afetividade e emoção na Educação Infantil"	Daniele Gazzotti	TESE	Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural	2019	USP	PHC
7	"Afetividade e emoção na Teoria Histórico-Cultural"	Jéssica Bispo Batista	DISSERTAÇÃO	O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar	2019	UNESP	PHC
		Viviane Aparecida Ferreira FavaretoCach effo	DISSERTAÇÃO	Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana	2012	UNESP	PHC
		Solange Castro Schorn	TESE	Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional	2018	IJUÍ-RS	PHC
36	"Aspectos Afetivos e Emocionais no desenvolvimento Infantil"	Mariana Roncarati de Souza Rocha	TESE	Prática Docente e Vida Afetiva na creche: um estudo de caso	2018	PUC-RJ	Paulo Freire Pedagogiax Libertadora
		Daniele Gazzotti	TESE	Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural	2019	USP	PHC

1260	"Afetividade no contexto familiar"	Elza Marita Canhetti	TESE	Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré-escola	2006	UNESP	Ecológica e Sistêmica
		Milena Dalla Costa Mazetto	DISSERTAÇÃO	Concepções maternas e paternas sobre desenvolvimento infantil e relações afetivas	2009	UNESP	
		Wanda Rogéria Campos Lima	DISSERTAÇÃO	O caminho intergeracional dos sentimentos: estudos dos padrões afetivos transmitidos pela família	2006	PUC-SP	Abordagem Sistêmica
3	"Afetividade no contexto familiar na Teoria Histórico-Cultural"	_____	_____	_____	_____	_____	_____

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do descritivo *"Afetividade e emoção na Educação Infantil"*, foram encontrados na base de dados da BDTD, 13 trabalhos com o termo utilizado. Contudo, evidenciamos que destes 13, apenas 6 trabalhos possuíam algum elemento relacionado com o objeto de nosso estudo, sendo assim, destacamos dentre estes, a tese da autora Danielle Gazzotti, publicada em 2019 pela USP e intitulada: *"Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural"*, na qual a autora investiga o desenvolvimento infantil e sua relação com as experiências emocionais vivenciadas em ambiente escolar e tem por objetivo compreender criticamente o vínculo afetivo estabelecido entre o educador e educando no contexto escolar sob a perspectiva histórico-cultural, perspectiva esta, que abarca também a nossa referida pesquisa.

O presente estudo, aqui analisado possui sua base nas raízes do materialismo histórico-dialético de Marx, na qual esta abordagem considera que são as emoções e as vivências experimentadas no processo de interação com o outro, que formam o sujeito, sua consciência e seu sistema psicológico. Neste sentido, a autora investiga o desenvolvimento infantil a partir da atividade do brincar e da agência² os quais considera como ferramentas que

² Agência – Terminologia utilizada pela autora de forma a ampliar o que comumente é nomeado como: *"Protagonismo Infantil"*, visto que, para esta, o termo utilizado dialoga diretamente com as bases do Materialismo Histórico-dialético e se refere aos processos de ensino-aprendizagem e outros processos realizados pela criança os quais ela age intencional, reflexiva e crítica em sua trajetória de vida.

colaboram para o processo de ensino-aprendizagem, à medida que permitem o estreitamento dos vínculos afetivos entre os envolvidos, os quais são formados no processo de troca de experiências e na interação da criança com seus pares.

Os resultados obtidos com a pesquisa consolidaram as bases que compreendem o entendimento de que o brincar e a agência são elementos que potencializam o desenvolvimento da criança, visto que, é por meio do brincar, que o vínculo afetivo entre o educador e a criança se solidificam e por meio desta atividade o educador se aproxima da linguagem da criança. A agência abre espaço para ampliação do repertório de possibilidades da criança e permite que esta participe ativamente das atividades propostas pelo educador. A pesquisa reforça o entendimento de que a afetividade e emoção fazem parte de todo o percurso de desenvolvimento da criança, visto que no brincar e na agência a criança manifesta suas emoções, desempenha papéis, interage com o outro e partir destas relações imbricadas de afetividade se constituem a sua formação enquanto sujeito e ser social.

O segundo descritivo analisado foi *“Afetividade e emoção na Teoria Histórico-Cultural”* e por meio dele encontramos 7 trabalhos dos quais destacamos apenas 3 que se aproximam do nosso objeto de pesquisa. O primeiro se refere a dissertação de Jéssica Bispo Batista, publicada em 2019 pela UNESP sob o título: “O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar”, este estudo buscou fundamentar as bases sobre a psicologia histórico-cultural com relação as especificidades do desenvolvimento afetivo-emocional em cada período do desenvolvimento psíquico na primeira infância e na infância.

Nele a autora considera as emoções e os sentimentos no contexto da unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano, compreendendo-os como processos psíquicos que adquirem novas estruturas mediante a apropriação cultural. A autora ainda destaca a cerca da relevância do trabalho o fato da problemática de emoções e sentimentos ser bem pouco exploradas, neste sentido, o estudo apresentado tem como conceitos centrais o estudo do processo funcional afetivo (atividade, consciência e personalidade); o processo funcional afetivo no curso da periodização do desenvolvimento psíquico; e a discussão da relação entre emoção, sentimento, educação e

ensino.

Ao concluir este trabalho a autora enfatiza que a unidade afetivo-cognitiva do psiquismo humano se dá a partir da atividade e da formação da personalidade. As emoções e os sentimentos são fatores essenciais para motivação da atividade humana e o que dá sentido e significado pessoal a cada indivíduo. Seu estudo sobre processo afetivo a partir da abordagem histórico-cultural indicou a importância da análise da relação entre emoções, sentimentos e o sistema de valores de cada sujeito. Este estudo corrobora com nossa pesquisa ao se debruçar sobre o entendimento quanto à atividade humana e a formação da personalidade e sua relação com a unidade afetivo-cognitiva que compreende todo percurso do desenvolvimento psíquico da criança.

O segundo trabalho, ainda referente ao mesmo descritivo: *“Afetividade e emoção na Teoria Histórico-Cultural”* se refere à dissertação da autora Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo vinculado à linha de pesquisa Infância e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP publicado em 2012, intitulado: “Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana”, o estudo tem por objetivo investigar as concepções de afetividade, emoção, sentimento e paixão, no intuito de verificar como as professoras lidam com as manifestações afetivas das crianças no ambiente escolar. A pesquisa considera a partir da teoria walloniana que a afetividade é um processo interacional entre os aspectos orgânicos e sociais, que permite ao ser humano afetar e ser afetado pelos acontecimentos.

O resultado obtido demonstrou que a pesquisa realizada por meio de entrevista junto às professoras, encontrou grande dificuldade de definição por parte destas, quanto às concepções de: afetividade, emoção, sentimento e paixão. No entanto, as respostas das professoras evidenciaram que a afetividade esta presente em todas as relações interpessoais e em todos os momentos da prática pedagógica, portanto, as práticas relativas à criança, precisam ser mediadas pelos aspectos afetivos, com vistas, ao desenvolvimento infantil. Além disso, foi identificado que nas práticas realizadas e mediadas pelos professores a criança em grande parte procura o

adulto como referência a fim de transmitir-lhe a sensação de apoio e segurança, contudo, a autora enfatiza a necessidade de se considerar no processo pedagógico a maior interação entre criança-criança, promovendo assim o seu desenvolvimento coletivo e integral.

Este trabalho corrobora com nossa pesquisa no sentido de que é fundamental que a escola e a família tenham bem claras e definidas as concepções de afetividade e emoção, dada a importante relação que estas estabelecem dentro de todo processo de aprendizagem da criança pequena. Compreender que a afetividade e emoção são vivências que perpassam a vida inteira do sujeito e promover ações pedagógicas que trabalhem os aspectos afetivos nas relações entre criança-criança, criança-educador é o que potencializa o desenvolvimento integral da criança e fortalece as relações que esta estabelece com o outro em seu meio social.

Ainda sobre o mesmo descritivo *“Afetividade e emoção na Teoria Histórico-Cultural”* encontramos a tese da autora Solange Castro Schorn sobre o tema: “Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades sociemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a Educação Socioemocional”, publicado em 2018 pela IJUI-RS, a pesquisa refere-se ao estudo da afetividade e do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais na educação compreendidas, neste estudo, como funções mentais superiores de base teórica histórico-cultural. Destaca que a afetividade, associada ao cognitivo científico, precisa acompanhar todo o processo escolar de forma intencional, sistemática e planejada.

O estudo está amparado na abordagem Histórico-Cultural, tem suas bases alicerçadas nos conceitos da teoria das emoções fundamentadas na obra de Henry Wallon (1879-1962) a qual compreende a Educação Integral como Educação Socioemocional no desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais que possibilitam a formação integral do sujeito. Como finalidade a autora se preocupou em investigar a compreensão de professores (que ocupam a função de coordenadores) quanto as competências e habilidade socioemocionais no desempenho escolar com vistas a formação integral do sujeito.

O resultado obtido com a pesquisa concluiu que o desenvolvimento de

competências e habilidades socioemocionais é necessário para o processo de aprendizagem das crianças, visto que várias carências afetivas tais como: a falta de solidariedade, empatia, compaixão, são evidenciados nas relações sociais e interferem no desempenho escolar. Esta necessidade de investir nos aspectos afetivos no processo formativo da criança, é reforçado pela autora no sentido de transformar o olhar da Educação tradicional para uma Educação Socioemocional, chamando a atenção da escola para o desenvolvimento das habilidades quanto à cooperação, a compaixão, a resiliência, a empatia dentre outras funções com caráter socioemocional.

A autora ainda destaca uma aproximação entre os conceitos de afetividade, competência socioemocional e funções mentais superiores, alicerçada sobre as perspectivas walloniana e vigotskiana, na qual Wallon afirma que é por meio da afetividade que a criança tem acesso ao conhecimento, enquanto Vigotski compreende que é por meio das relações sociais que as funções mentais superiores se desenvolvem e os processos educativos do cotidiano e da escola se tornam significativos na vida do sujeito. Por fim, sintetiza que a Educação Socioemocional deve ser realizada com intencionalidade dentro do processo educativo, considerando a relevância dos aspectos: afetivo, cognitivo e motor. Para fins da nossa pesquisa, este estudo auxilia no sentido de reforçar o entendimento acerca da relevância da afetividade juntamente com outras funções que são essenciais para a formação integral da criança.

O terceiro descritivo analisado se refere ao termo *“Aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil”*, no qual foram encontrados 36 registros, no entanto, apenas 2 trabalhos apresentaram elementos relacionados a pesquisa, sendo que um deles se refere a tese da autora Danielle Gazzotti, publicada em 2019 pela USP e intitulada: *Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural*, a qual já fora apresentada anteriormente nesta pesquisa. Enquanto, o outro trabalho vinculado ao mesmo descritivo se refere a tese da autora Mariana Roncarati de Souza Rocha, publicada em 2018 pela USP-RJ e intitulada: *“Prática docente e Vida Afetiva na creche: um estudo de caso”*, a qual detalharemos alguns aspectos a seguir.

O presente estudo tem como objetivo central trazer à luz os desafios

vivenciados pelo docente na creche com relação a sua prática no que se refere ao trabalho com as emoções dos bebês, visto que, a autora considera que as vivências emocionais impactam diretamente o cotidiano dos bebês nas relações com os adultos o qual interage. A base teórica a qual está embasada a pesquisa versa sobre os estudos Freire, Wallon, Paulou e Perpiñán. A pesquisa foi realizada por meio de observações em um berçário na cidade do Rio de Janeiro e entrevistas com os profissionais que atuam junto as crianças desta faixa etária. O trabalho foi realizado no sentido de ampliar as discussões acerca da importância das questões afetivas no percurso educativo da criança na creche e o impacto desta nas relações das crianças com os adultos em seu entorno. Quanto a contribuição para nossa pesquisa, este estudo apresenta-se sob a perspectiva da Teoria da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, o que se distancia teoricamente da Teoria Histórico Cultural na qual se baseia nossa pesquisa.

O quarto descritivo utilizado foi *“Afetividade no contexto familiar”*, a busca por este descritivo trouxe 1260 trabalhos, contudo, inúmeros deles não possuem nenhuma relação com nosso objeto de estudo, sendo assim, destacamos dentre os selecionados apenas 3 que se aproximam mais da pesquisa em questão. Sobre os trabalhos relacionados a este descritivo destacamos a tese da autora Elza Maria Canheti, publicada em 2006 pela UNESP, sob o tema: “Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré-escola”, a autora defende que a educação infantil se desenvolve em face, a três personagens: a criança, a família e a escola, portanto, as atividades escolares devem levar em consideração as influências familiares no desenvolvimento da criança.

Com sua base ancorada no referencial sistêmico alicerçado na perspectiva das idéias de Bronfenbrenner³, leva em consideração as relações familiares para o contexto escolar, neste sentido o presente estudo foi desenvolvido por meio da observação, da entrevista e da ficha de avaliação socioeconômica das famílias. O primeiro instrumento consistia em observar as interações das crianças com seus pares e professores. O recorte feito foi

³ Urie Bronfenbrenner – Psicólogo americano nascido na Rússia conhecido por sua teoria dos sistemas ecológicos. A teoria ecológica e sistêmica de Bronfenbrenner se refere aos aspectos da pessoa em desenvolvimento, levando em consideração o contexto em que vive e as interações com as pessoas com as quais se relacionam que influenciam no seu desenvolvimento humano em cada período da sua trajetória de vida.

na observância de 25 crianças de 4 anos de uma sala de nível I de uma classe pré-escolar, de uma escola municipal no estado de São Paulo. As entrevistas destinaram-se as mães e pais das crianças, além disso, foi analisada a ficha socioeconômica dos pais preenchida por estes no ato da entrevista.

O resultado obtido quanto aos estudos realizados constatou que o contexto familiar contribuir para o desempenho escolar quando este se apresenta de forma estável, flexível e coerente. Além disso, as famílias pesquisadas de forma geral se preocupavam com o cuidado e proteção dos filhos, embora em sua maioria tiveram dificuldades de conciliar tempo de qualidade com filhos, dedicação aos estudos por conta do trabalho e/ou outras particularidades. Não apenas no âmbito familiar, mas também educacional foi evidenciado uma grande preocupação com o desenvolvimento das crianças, principalmente quanto às atividades do conhecimento (ler e escrever algumas palavras, números e letras).

Com isso, nota-se uma dificuldade da professora em articular as dimensões afetiva, social e motora na atividade do conhecimento. As observações ainda constatarem que tanto as famílias quanto as professoras pré-escolares, desconhecem o caráter histórico e social da criança, que é um ser dotado de diferentes características e peculiaridades e único em seu processo de desenvolvimento. Por fim, a autora destaca a necessidade a inclusão da família na rede de comunicação entre aluno-escola levando em consideração as conexões que a criança tem com seus pares, familiares e no ambiente dentro e fora da escola. Esta pesquisa vem ao encontro com nosso trabalho no sentido de investigar e reforçar a importância que a família possui para contexto escolar no processo de aprendizagem da criança e no importante papel do professor para promover um ensino intencional levando em conta a dimensão afetiva dos alunos com vistas ao seu desenvolvimento integral.

Ainda sobre o mesmo descritivo, temos a dissertação da autora Milena Dalla Costa Mazetto, publicada em 2009 pela UNESP, intitulado: “Concepções maternas e paternas sobre desenvolvimento infantil e relações afetivas”, a pesquisa esta baseada na Psicologia Familiar e teve por objetivo caracterizar as famílias em relação as divisões das tarefas domésticas, os

cuidados dispensados à crianças, as atividades de lazer e a rede social de apoio, além de investigar as concepções maternas e paternas sobre o desenvolvimento infantil e as relações afetivas, pois a autora entende os genitores como parte importante no contexto do desenvolvimento da criança.

O estudo foi realizado junto a oito casais que moravam juntos, com filho de um ano de idade por meio de questionário e entrevistas realizadas com pais. Utilizou-se do modelo sistêmico a fim de obter uma maior compreensão das interações e relações entre os membros da família, considerando que esta influência em todo processo de desenvolvimento da criança. A pesquisa concluiu que em grande parte a figura materna é vista como central nas tarefas domésticas, educação e cuidados com filhos e ressaltou que é fundamental a inclusão dos pais no desempenho de seu papel paterno e no relacionamento pai-criança. Este trabalho corrobora com essa investigação proposta no sentido de demonstrar a dinâmica e os arranjos familiares e a relevância deste para a formação do sujeito para viver em sociedade.

Outro trabalho analisado foi à dissertação da autora Wanda Rogéria Campos Lima, publicada em 2006 pela PUC-SP sob o tema: “O caminho intergeracional dos sentimentos: estudos dos padrões afetivos transmitidos pela família”, o estudo discute a manifestação da afetividade interconectada com a comunicação na família à luz das relações vinculares entre gerações de filhos, pais e avós, fundamentando-se em afetividade e transmissão de abordagem sistêmica. A pesquisa tem como objetivo identificar e compreender os padrões afetivos transmitidos intergeracionalmente pelos discursos nas narrativas e memórias dos membros familiares. No estudo foram elencadas questões relacionadas à formação de valores afetivos, gênero e cultura nas relações familiares.

A pesquisa evidenciou a presença de padrões afetivos formados e transmitidos intergeracionalmente, bem como, a ausência de um diálogo mais efetivo sobre as questões afetivas nas relações familiares. O estudo analisou os aspectos relacionados ao tempo cronológico e contemporâneo, as questões relativas a transmissão de valores repassados de geração em geração, bem como, os valores e conceitos da geração atual. Destacou que o excesso de informação, a falta de diálogo, flexibilidade de sentimentos, efeitos

e tipos de discursos familiares impactam significativamente na comunicação, emoções, sentimentos, afetos e vínculos familiares e em como os envolvidos se organizam diante disso.

Por fim, o estudo mostrou que as manifestações afetivas sempre interferem na vida do sujeito de alguma forma seja ela boa ou ruim. O afeto transforma a vida e a ótica dos relacionamentos. Sendo assim, é importante refletir sobre a importância de se abordar no contexto familiar a dimensão afetiva visto que os padrões afetivos podem ser reproduzidos de geração para geração. Neste sentido, este trabalho tem uma relação com a pesquisa no sentido de reafirmar a importância da família e da afetividade dentro do seio familiar que interfere no desenvolvimento e na formação da criança como um todo.

Na sequência, realizamos uma nova busca para o mesmo descritivo apenas acrescentando o termo *“Teoria Histórico-Cultural”*, ficando assim, *“Afetividade no contexto familiar na teoria Histórico-Cultural”*, o qual encontrou apenas 3 trabalhos com o termo descrito, no entanto, nenhum deles possuía relação com o objeto de pesquisa neste trabalho abordado.

Em um segundo momento, foi levantado e analisado a produção científica a cerca da temática proposta na base de dados da CAPES, por meio do endereço do site: www.periodicos.capes.gov.br, referente ao período dos anos de 2006 a 2021, onde foram encontrados 3.907 trabalhos utilizando os descritivos mencionados. Assim, como na base de dados do BDTD, mencionado anteriormente, aqui também, sob a base de dados da CAPES, elencamos a partir dos descritivos propostos, a análise de apenas 2 dos trabalhos que mais se aproximam do objeto de pesquisa, a fim de analisar suas considerações, conforme relacionados no quadro abaixo:

Quadro 2 – Produções científicas Analisadas – CAPES

QTDE	DESCRIPTIVOS	AUTOR (ES)	TIPO	TÍTULO	ANO	INST	TEORIA
160	"Afetividade e emoção na Educação Infantil"						
60	"Afetividade e emoção na Teoria Histórico-Cultural"	Eunice Castro Keite Silva melo Gilda Helena Bernadino Campos	ARTIGO	Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso	2018	PUC-RJ	PHC

1427	"Aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil"						
420	"Aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil na Teoria Histórico Cultural"						
235	"Aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil na Teoria Histórico Cultural no contexto da família e escola"	Rodrigo Saballa de Carvalho	ARTIGO	Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão		UFRGS	
1536	"Afetividade no contexto familiar"						
69	"Afetividade no contexto familiar na Teoria Histórico-Cultural"						

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do descritivo *"Afetividade e emoção na Educação Infantil"*, foram encontrados na base de dados 160 trabalhos com o termo utilizado, contudo, não foram encontrados nenhum trabalho que se relacione ao nosso objeto de pesquisa.

O segundo descritivo analisado foi *"Afetividade e emoção na Teoria Histórico-Cultural"* e por meio dele encontramos 60 trabalhos dos quais destacamos apenas 1 que se aproxima do nosso objeto de pesquisa, sendo ele referente ao artigo publicado em 2018 pela PUC-RJ das autoras Eunice CASTRO, Keite Silva Melo e Gilda Hedlena Bernardino Campos, intitulado *"Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso"*, no qual as autoras destacam a perspectiva psicogenética walloniana, que defende que a afetividade permeia todas as relações entre o aluno e objeto de conhecimento. O estudo foi realizado de forma remota por meio da metodologia de estudo de caso de um Curso *online* de Especialização em Tecnologia em Educação direcionado a professores e gestores da Educação Básica.

O objetivo da pesquisa consistiu em discutir a afetividade construída na mediação pedagógica, que promove o engajamento do aluno em um curso online, por meio da motivação. A partir deste conceito foram analisados dois aspectos: o primeiro referente à importância do mediador para que os alunos concluíssem o curso e o segundo referente à importância do mediador para

acompanhar o desempenho do aluno ao longo do curso. Com relação a categoria: Relação afetiva com mediador as autoras destacam que apesar do curso ser *online*, o que caracteriza um distanciamento físico entre aluno-professor é possível desenvolver relações afetivas com alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem na educação à distância. Para isso, a pesquisa evidenciou ser necessário promover um ambiente virtual de interação entre seus participantes, que impulse e motive a relação entre alunos e mediador (professor) e alunos e seus pares.

Com relação à categoria: Acompanhamento do Curso, as autoras identificaram que na concepção dos alunos, existe uma relação entre a mediação e o bom desempenho do curso. E também uma relação de motivação e incentivos por parte dos professores a fim de incentivar os alunos a realização das atividades. Quanto à categoria: Conclusão de Curso evidenciou-se a importância da figura do mediador como motivador para a finalização do curso, visto que os mediadores desempenham um papel motivacional que traz proximidade entre professor-aluno, promovendo a relação afetiva que inspira o aluno a continuar o percurso até a concretização de seu objetivo: a conclusão do curso.

Por fim, as autoras reforçam que é importante refletir sobre o papel da afetividade para os cursos de ensino a distância, no sentido de compreender melhor como se dá o processo de aprendizagem dos alunos nesta modalidade. Elas ainda destacam que durante o estudo ficou evidente o papel primordial desenvolvido pelo mediador pedagógico no que tange ao pleno desenvolvimento e permanência dos alunos no curso até a concretização final do curso, o que segundo as autoras isso se dá por meio da construção da motivação e das relações afetivas estabelecidas entre mediador-criança.

Neste sentido, este estudo foi relevante para nossa pesquisa visto que por meio dele pode-se identificar que a afetividade é fator primordial para a vida do ser humano. Compreender a relação afetiva em todo seu entorno durante toda a trajetória de vida humana é essencial visto que ela perpassa todos os níveis/estágios da vida do homem. Nossa pesquisa analisa a afetividade na primeira infância, contudo, por meio do presente estudo analisado podemos ver que ela está presente em todas as etapas de desenvolvimento humano, portanto, é fundamental que o educador não

apenas tenha conhecimento da dimensão afetiva para saber como lidar com os escolares, mas, também para compreender como a afetividade impacta a si mesmo e a sua prática enquanto docente.

O terceiro descritivo analisado se refere ao termo *“Aspectos afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil”*, o qual encontramos 1.427 registros, realizando porém novo filtro e acrescentando a este termo a *“Teoria Histórico Cultural”*, encontramos 420 e filtrando ainda mais uma vez para o descritivo *“Aspectos Afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil, na Teoria Histórico-Cultural, no contexto da família e escola”*, chegamos ao total de 235 trabalhos encontrados. No entanto, verificando os trabalhos apresentados identificamos apenas 1 trabalho do autor Rodrigo Saballa de Carvalho, apresentado na UFRGS sob tema: *“Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão”*.

Neste artigo, o autor problematiza as concepções sobre afetos na docência no berçário e traz para centro da investigação a reflexão sobre o modo como as professoras significam as relações afetivas com as crianças desenvolvidas por meio das ações realizadas no cuidado aos bebês. Dentre as narrativas das professoras destacadas pelo autor, esta a afirmação de que *“ter jeito”* para cuidar dos bebês, é visto pela creche como fator primordial para atender suas necessidades na atuação no berçário. Por outro lado, a afirmativa com relação a demonstração de *“apego”* pelos bebês, é considerado pelas professoras como uma descaracterização delas enquanto profissional, visto que estas compreendem que a manifestação de afeto para com os bebês caracteriza vínculo de proximidade similar a figura materna, portanto, atitudes que expressam afetividade, emoção e sentimentos devem ser mantidas fora das ações diárias do professor enquanto profissional.

Por fim, o trabalho conclui que as manifestações de afeto partem de construções culturais e que precisam ser resignificadas no âmbito educacional no exercício da prática docente. Desta forma, este trabalho traz para nossa pesquisa a importância da reflexão quanto a afetividade, as emoções e sentimentos que precisam ser trabalhados não apenas quanto dimensão afetiva da criança, mas, também quanto a postura do educador em sala de aula. E reforça a necessidade de resignificar as atitudes e a prática docente quantos aos aspectos afetivos no intuito de compreender a forma

correta de inseri-los no trabalho pedagógico e não excluí-los.

O quarto descritivo utilizado foi *“Afetividade no contexto familiar”*, a busca por este descrito trouxe 1.536 trabalhos, contudo, inúmeros deles não possuem nenhuma relação com nosso objeto de estudo, sendo assim, foi realizado um novo filtro sob o descritivo: *“Afetividade no contexto familiar na Teoria Histórico-Cultural”*, onde foram encontrados 69 trabalhos com o respectivo descritivo. Contudo, nenhum deles apresentou elementos relacionados com a temática da nossa pesquisa.

Por fim, foi realizado o levantamento da produção científica a cerca da temática proposta na base de dados da Scielo, por meio do endereço do site: www.scielo.org, referente ao período dos anos de 2006 a 2021, porém, não foi encontrado nenhum trabalho com os respectivos descritos informados que se aproximasse do objeto da referida pesquisa.

Desta forma, embora diversas pesquisas apresentadas compreendam a relevância dos aspectos afetivos e emocionais no processo de desenvolvimento da criança, o que se pode notar com o levantamento dos trabalhos pesquisados é que muito pouco ou quase nada, se tem produzido a cerca da temática proposta em nossa pesquisa que vincula a relevância da observação e atenção aos aspectos afetivos e emocionais tanto dentro do âmbito familiar quanto educacional, para o bom desenvolvimento integral da criança em idade escolar de 0 a 5 anos. Sendo assim, concluímos ser de suma importância o estudo e aprofundamento da temática abordada para produção de novas investigações científica a fim de buscar meios para promoção de um ensino intencional que considere tudo o que afeta a criança e compromete sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Neste sentido, no próximo capítulo serão abordados os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural que são a base para a realização desta pesquisa; Quais os conceitos fundamentais desta perspectiva e como ocorre o desenvolvimento psíquico da criança, no intuito de fundamentar a investigação quanto aos elementos a serem percorridos nos capítulos seguintes, que trataram do objeto central de nossa pesquisa.

2 FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural é a base teórica para esta pesquisa, visto que esta compreende o desenvolvimento do psiquismo humano a partir das relações que o sujeito estabelece com o meio ao qual está inserido. Neste sentido é alicerçado sobre as bases do materialismo histórico-dialético, postulado por Marx que defende ser através do “trabalho”, ou seja, da atividade realizada pelo homem que este se diferencia dos animais e produz os recursos a fim de suprir suas necessidades e de seus pares. Sob esta perspectiva o homem é visto como o ser que afeta o outro e é pelo outro afetado, sendo que por meio da cultura e da apropriação no uso dos instrumentos e signos, a partir dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, é nas relações sociais que o homem se torna um ser humanizado.

Partindo deste pressuposto e ancorado na compreensão de que a partir da cultura elaborada historicamente o homem produz sua humanidade e se relaciona consigo mesmo e com o mundo, e com vistas a esclarecer e contextualizar o leitor acerca dos fundamentos desta pesquisa, neste capítulo, serão expostos às bases da Teoria Histórico-Cultural, a qual se firmam os estudos aqui relacionados. Esta abordagem será trabalhada em três partes, em que na primeira parte será descrita a vida e a obra do teórico Lev Semionovich Vygotsky, detalhando o contexto onde viveu e como se deu o seu percurso histórico o qual deu origem como precursor da referida Teoria a qual será base dos estudos e investigações.

Na segunda parte deste capítulo, serão apresentados os conceitos que definem as ideias de Vygotsky, bem como se analisará os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural por ele elaborada, em que, serão apresentados os pensamentos e percurso ao qual se debruçaram Vygotsky e seus colaboradores, para a criação de uma nova visão a cerca da psicologia e dos processos psicológicos tipicamente humanos em relação ao seu contexto social e cultural. Por fim, na última parte deste capítulo, serão abordadas a partir dos conceitos preconizados, as bases que fundamentam o desenvolvimento psíquico da criança, o impacto da escola no desenvolvimento psíquico do educando e a relação dos aspectos afetivos-

cognitivos neste processo que formam parte central para o estudo desta pesquisa.

2.1 VYGOTSKY - VIDA FINITA X LEGADO INFINITO DE SUA OBRA PARA CONTEMPORANEIDADE

Lev Semenovich Vygotsky um jovem provinciano, nascido em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha no Oeste da Rússia, pertencente a uma família de origem judaica, viveu e cresceu em Gomel na Bielo-Rússia, junto de seus pais e mais sete irmãos. Até os seus 15 anos, sua educação fora totalmente desenvolvida em casa, por tutores particulares e pela sua mãe que embora fosse professora formada, dedicou grande parte da sua vida a criação dos filhos. Seu pai era considerado culto e trabalhava em um banco e em uma corretora de seguros. (REGO, 1995).

Vygotsky contava e usufruía em sua residência de uma ampla biblioteca e possuía o hábito de continuamente frequentar a biblioteca pública, foi fortemente influenciado pelo seu contexto familiar e pelo vasto acesso que tinha aos diversos tipos de informação, o que contribuiu significativamente para o crescimento de seu interesse nas diversas áreas do conhecimento. Sua dedicação aos estudos era notável, estudava sozinho e com seus amigos e além de se dedicar a busca pelo conhecimento de vários temas e áreas de conhecimento, também, desenvolveu o gosto pela leitura o que o levou a estudar diferentes línguas⁴, dessa forma este amplo conhecimento linguístico permitiu que ele estudasse os conteúdos em diversos idiomas (REGO, 1995).

Em 1914 passou a frequentar na Universidade Popular de Shanyavskii as aulas dos cursos de História e Filosofia, embora estes, não lhe tenham possibilitado nenhum título acadêmico. Sua influência intelectual familiar era bem relevante o que impulsionava e aguçava a curiosidade e o anseio deste jovem russo por conhecimento (OLIVEIRA, 2008). Ainda morando em Gomel, cerca de três anos depois, Vygotsky se forma em Direito pela Universidade de Moscou, durante o período em que estoura a Revolução Russa liderada por Vladimir Lênin, o qual impõe à Rússia o governo socialista soviético promovendo um cenário de profundas transformações políticas e

⁴ Vygotsky estudou alemão, latim, hebraico, francês e inglês.

sociais.

Entre os anos de 1917 a 1923, além de exercer a atividade como crítico literário, lecionou e palestrou sobre diversos temas ligados as áreas de literatura, ciência e psicologia. Foi considerado um gênio em sua época, por possuir uma clareza mental e um vasto conhecimento em diversas áreas⁵ (LURIA, 1992). Neste período, no ano de 1920, Vygotsky descobre-se acometido de tuberculose, doença que o acompanhou por cerca de 14 anos até a sua morte. No entanto, nem mesmo o diagnóstico e as inúmeras hospitalizações foram suficientes para paralisar o ávido interesse deste jovem russo pelas suas investigações.

O ano de 1924 foi um “divisor de águas” para vida pessoal, intelectual e profissional de Vygotsky, neste ano, ele se casa com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas, e neste mesmo ano este teórico russo, passou a dedicar seus estudos mais profundamente à psicologia. Vygotsky ingressou na psicologia acadêmica, com o intuito de buscar resposta para o problema das crianças com as quais trabalhava na escola, que possuíam algum tipo deficiência (fossem estes cegos, surdos ou deficientes mentais), de forma que pudesse auxiliar estas crianças a alcançarem suas máximas potencialidades. Para isso, concentrava sua atenção às capacidades que as crianças tinham e não em suas limitações, acreditando serem estas a base para o desenvolvimento pleno do potencial de cada criança.

Ainda neste período, Vygotsky foi convidado para dar sua primeira palestra no 2º Congresso Psiconeurológico em Leningrado, considerado o fórum mais importante para os cientistas soviéticos que trabalhavam com psicologia em geral, onde discursou sobre um tema bastante relevante para o período: *“A relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem”*. Sua capacidade de identificar a estrutura de problemas complexos e a desenvoltura com que se referiam a eles, aliados à sua habilidade de falar fluentemente sem usar de nenhum recurso material para expor suas ideias foi considerada admirável e chamou a atenção de todos os que participaram do evento. (LURIA, 1992)

⁵ Vygotsky transitava com facilidade por diversas áreas do conhecimento tais como: arte, literatura, filosofia, neurologia, em medicina no estudo das deficiências e em educação com relação aos problemas educacionais.

Após o congresso, mudou-se para Moscou a convite de Kornilov para fazer parte da equipe de pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou (OLIVEIRA, 2008). No mesmo período, integrou o grupo de estudos que fora denominado a “troika” em que faziam parte Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev, no qual desenvolveram estudos por uma década, até que em 1934 Vygotsky veio a falecer, vítima de tuberculose. Era reconhecido pelo grupo como líder e esta parceria se consolidava nos contínuos encontros ocorridos cerca de uma ou duas vezes por semana no apartamento de Vygotsky para que pudessem desenvolver seus estudos no intuito de fazer uma revisão histórica e crítica da psicologia na Rússia e em todo mundo (LURIA, 1992).

Aliado a estes, escreveu trabalhos e ministrou cursos de Psicologia e Pedagogia na Academia Krupskay de Educação Comunista, na Segunda Universidade Estadual de Moscou, no Instituto Pedagógico Herten em Leningrado e mais tarde, também na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia. Segundo Luria (1992), Vygotsky era considerado um gênio por seus colaboradores e reuniu em torno de si um grande número de jovens cientistas, que trabalhavam nas áreas de psicologia e no estudo das anormalidades físicas e mentais. Era admirado por seus alunos, tanto que o relato de um deles Van der Veer e Valsiner (1991), em certa ocasião, deixa evidente esta admiração:

É difícil determinar o que exatamente nos atraía nas exposições de Lev Semenovitch. Além de seu conteúdo profundo e interessante, nós ficávamos fascinados pela sua sinceridade genuína, pelo contínuo esforço em progredir no seu raciocínio, com o qual cativava seus ouvintes, [e] pela bela expressão literária de seu pensamento. O próprio som de sua suave voz de barítono, flexível e rica em entonações, produzia uma espécie de encanto estético. A gente queria muito entrar no efeito hipnotizador da exposição dele e era difícil abster-se do sentimento involuntário de frustração quando ela acabava (apud OLIVEIRA, 2008 págs.21,22).

Este trecho da fala de um de seus alunos esboça o fascinante respeito e admiração que Vygotsky detinha entre os teóricos, colaboradores, alunos e leitores de sua obra. O ano de 1924 também marcou a produção intelectual de Vygotsky, ao escrever o trabalho: *Problemas da Educação de Crianças cegas, surdo-mudas e retardadas* no intuito de instigar a reflexão

aprofundada sobre o assunto. E, posteriormente, após a morte de Lênin e a entrada de Stálin no poder, no ano de 1925, Vygotsky, fez sua primeira e única viagem ao exterior e escreveu o livro *“Psicologia da Arte”*, o qual só foi publicado na Rússia no ano de 1965 devido à censura política stalinista (OLIVEIRA, 2008).

Dado seu interesse pela psicologia e pelos estudos dos processos psicológicos do ser humano, que se referiam aos aspectos relacionados às anormalidades físicas e mentais, Vygotsky, adentrou a Faculdade de Medicina no Instituto Médico em Moscou e posteriormente em Kharkov (REGO, 1995). Vygotsky se preocupava com o desenvolvimento das crianças que possuíam algum tipo de deficiência fosse ela física ou mental e procurava por meio de seus estudos, descobrir formas de auxiliar estas crianças em seu desenvolvimento psíquico.

Trabalhou na área de “Pedologia” (ciência que estuda a criança de forma integral em seus aspectos biológico, psicológico e antropológico), pois a considerava a ciência básica do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2008). A pedologia estuda o desenvolvimento da criança não apenas pelo aspecto cronológico do tempo (dias, mês, ano), mas, sim por meio do nível de desenvolvimento esperado para criança em determinado tempo. Portanto, para ela, mas, importante do que saber a idade cronológica da criança é entender o nível de desenvolvimento esperado para ela na idade pedológica que se difere de uma criança para outra ainda que ambas possuam a mesma idade cronológica.

Neste sentido, foi a partir da década de 1920 que se deu o aprofundamento dos estudos da Pedologia no campo da pedagogia e psicologia o qual se fundamentaram as bases da concepção Vygotskyana sobre desenvolvimento humano. A pedologia entende que a base do desenvolvimento da criança é o surgimento do novo onde o desenvolvimento é um processo de formação do homem que ocorre por meio de novas qualidades e especificidades, novos traços e formações características do homem (VIGOTSKI, 2018). Outro aspecto pelo qual Vygotsky era adepto da pedologia se dá devido à ênfase dada por esta abordagem aos testes de capacidade intelectual (QI), que ganhavam destaque na época na Europa Ocidental e nos Estados Unidos (VYGOTSKI, 2001).

Em Gomel, Vygotskii (1988) criou um laboratório de psicologia na escola de formação de professores, fundou e trabalhou no Instituto de Estudos das Deficiências em Moscou dada sua vasta experiência nesta área. Além disso, chegou a dirigir em Narcompros, um Departamento de Educação, para deficientes físicos e retardados mentais. Durante todos os anos de sua vida, trabalhou incessantemente tanto no âmbito profissional quanto intelectual, lecionava, escrevia e desenvolvia novas e importantes investigações nas diversas áreas de conhecimento com as quais se relacionava e que ainda hoje é fonte de inspiração para a realização de novas e profundas pesquisas nos inúmeros campos de atuação.

Segundo Oliveira (2008), Vigotsky foi considerado o principal teórico marxista e fez uso dos métodos de Marx para reforçar as bases de sua teoria com relação à análise da psicologia proeminente de sua época sendo o precursor da Teoria Histórico Cultural. Os estudos realizados por ele, Luria e Leontiev, foram o ponto de partida para a análise da crise que vivia a Psicologia de sua época e baseavam-se na busca por unificar tanto a linha de pensamento em que se defendia os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como as ideias acerca do desenvolvimento humano a partir das suas relações com o meio sociocultural, fundamentado sobre referencial materialista, histórico e dialético para a psicologia.

Luria (1992) relata que na década em que Vygotsky fez parte do grupo de estudos da chamada “troika”, até a sua morte, mesmo enfrentando a luta diária por conta da doença que o acometera, desenvolveu com amplo ritmo sua produção intelectual. Esta afirmação foi reforçada por Rego (1995), quando descreve que durante toda trajetória de vida deste incansável pesquisador, foram produzidos cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas, desde a neuropsicologia até a crítica literária e as áreas relacionadas à psicologia, educação e ciências humanas. Porém, mesmo após sua morte em 1934, os estudos de Vygotsky não se findaram, nem se dão por conclusivos. Pelo contrário, seu legado deixou marcas profundas que até hoje abarcam novas pesquisas sobre os alicerces de seus estudos.

Levando em consideração, a sua breve trajetória de vida, e a despeito de sua enfermidade, Vygotsky produziu intelectualmente de forma

exponencial, participou de vários grupos de estudos, fundou uma editora e uma revista literária, coordenou o setor de teatro do Departamento de Educação de Gomel e foi editor da seção de teatro do jornal local (OLIVEIRA, 2008). As ideias nas quais se debruçavam Vygotskii e seus colaboradores consistiam em propor teorias inovadoras sobre os temas relativos a: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento (VYGOTSKI, 1988).

Devido ao seu estado de saúde, Vygotsky possuía um imenso senso de urgência, o que o fazia com que sua produção fosse rápida e intensa, por conta disso, sua preocupação central não era responder a uma linha específica de sua investigação, mas, sim lançar novas linhas de pesquisa para que pudessem ser aprofundadas não apenas pelos seus colaboradores no passado, mas, na atualidade e nas gerações futuras. Seus estudos foram realizados a mais de nove décadas e são considerados até hoje uma obra contemporânea e inconclusiva. Sobre esta perspectiva Rego (1995), reafirma que os trabalhos deste psicólogo russo costumam ser considerados uma *“teoria incompleta”*, uma *“obra aberta”*, [...] capaz de inspirar e lançar novas bases que viriam a ser mais bem investigadas no futuro e que ainda são bastante atuais.

Ainda na contemporaneidade sua obra chama atenção dada a ênfase nos processos de transformação do ser humano em vistas do seu contexto sócio histórico e embora seus estudos sejam considerados bastante relevantes para atualidade, o mesmo não se deu na época a qual foram escritos. Entre 1936 e 1956 a publicação de suas obras e a de muitos outros autores foi censurada pelo regime stalinista o que fez com que seu trabalho permanecesse ignorado por anos devido à repressão política, sendo divulgado somente a partir de 1962 quando seu primeiro livro *“Pensamento e linguagem”* foi publicado pela primeira vez nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 2008).

Atualmente a publicação dos textos escritos por Vygotsky e seus colaboradores, ganha espaço considerável e se expande com rapidez para os países ocidentais. Contudo, embora Vygotsky seja um nome bem conhecido no Brasil, até 2008, apenas dois de seus livros haviam sido publicados: *“A formação social da mente”* e *“Pensamento e Linguagem”*, com

uma ressalva de que estes não foram originalmente escritos em forma de livro, mas, é resultado do agrupamento de vários textos, escritos em diferentes momentos. Rego (1995) registra que:

Uma das principais características da obra de Vygotsky é a riqueza e diversidade dos assuntos que abordou. Dedicou-se à análise de diversos temas relacionados a seu problema central, dentre eles, a crise da psicologia, as diferenças entre o psiquismo animal e o humano, a gênese social das funções psicológicas superiores, as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar e extra-escolar, o problema das deficiências física e mental, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte (REGO, 1995, pág. 37).

Mesmo com a vasta produção intelectual disponível, muitos estudos desde teórico apaixonado pela pesquisa, não chegaram a ser publicados e alguns se perderam durante as trocas de regime de governo quando estas foram censuradas e seus manuscritos perdidos. Além disso, devido suas inúmeras hospitalizações por consequência de sua enfermidade, muitos dos textos de Vygotsky não foram registrados em forma de escrita, alguns deles foram criados oralmente e ditados à outra pessoa para que escrevesse seus pensamentos e outros ainda anotados taquigraficamente durante as aulas ou conferências por ele ministradas (OLIVEIRA, 2008).

Um sinal evidente da riqueza de sua obra se constata pela incontestável relevância com que seus temas se encontram emergentes ao contexto da atualidade. Seus textos são considerados de alta complexidade e difícil compreensão, no entanto, carregado de entusiasmo e ideias fecundas de um estudioso inquieto e obstinado (REGO, 1995).

Por fim, depois de conhecermos a vida e o contexto da produção intelectual deste ávido psicólogo e teórico russo, podemos avaliar que mesmo a despeito da sua breve trajetória de vida, seus estudos influenciaram e continuam a influenciar gerações, dada a relevância e atualidade de sua obra ainda na contemporaneidade. No próximo item deste capítulo, serão aprofundados os conceitos fundamentais da teoria de Vygotsky e como ela influencia o objeto de estudo desta pesquisa.

2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA

No início do século XX, Vygotsky começou a expor seus pensamentos e investigações a respeito da psicologia que neste período se dividia em duas grandes tendências, de um lado os teóricos que durante a segunda metade do século XIX baseados em pressupostos da filosofia empirista, pragmatista encaravam a psicologia como uma ciência natural, que observava o homem apenas por meio do seu aspecto corporal e quantificava os fenômenos observáveis reduzindo os elementos complexos em partes a fim de facilitar sua análise. Segundo Vygotskii (1988), esta abordagem excluía os processos psicológicos superiores, inclusive as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memória ativa e o pensamento abstrato.

Por outro lado, apoiado nos princípios da filosofia idealista, que considerava a psicologia como uma ciência mentalista a qual aproximava o homem das concepções filosóficas e das ciências humanas e compreendia os processos psicológicos a partir da mente, consciência e espírito, com caráter meramente descritivo e fenomenológico, os teóricos defensores desta abordagem tomavam como princípio os processos deixados de lado pelos naturalistas, tais como: valores, desejos, atitudes e raciocínios abstratos, contudo não eram capazes de analisar os processos complexos a luz da ciência. (VYGOTSKII, 1988). Luria reforça este pensamento ao relatar que:

Vygotsky defendia que nesta época a psicologia passava por uma crise, na qual os psicólogos naturalistas e fenomenológicos consideravam que as funções psicológicas complexas, não poderiam ser estudadas pelo viés da ciência. Com isso, sua meta principal era a criação de uma nova psicologia que abarcasse de forma abrangente o estudo dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto histórico-cultural (LURIA, 1992, pág. 46).

Foi a partir deste cenário, que em 1925, Vygotski e seus colaboradores Luria e Leontiev buscaram uma alternativa que pudesse sintetizar estas duas abordagens e criar então, o que ele chamou de a “nova psicologia” capaz de romper com as concepções existentes e abrir caminho

para um estudo aprofundado dos processos psicológicos humanos. Seu objetivo principal consistia em estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, quais sejam elas: filogenética, ontogenética e histórico-cultural.

A pesquisa psicológica realizada por Vygotsky e seus colaboradores caminhava na mesma direção em que se fundamentavam os projetos de seu país nos âmbitos político e social. Seus estudos partiram das bases teóricas da psicologia de sua época, a fim de fundamentar sua nova perspectiva, a qual passou então, a denominar a partir deste novo modo de estudo da psicologia de “cultural”, “histórico” ou “instrumental” e que foram por ele definidos como:

[...] O aspecto “Instrumental”, se refere à natureza basicamente de todas as funções psicológicas complexas. Enquanto o aspecto “cultural” envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a crianças em crescimento enfrentam e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um exemplo deste é a linguagem, a qual tem papel fundamental na organização e desenvolvimento dos processos do pensamento. Por fim o aspecto “histórico” que se funde ao cultural, no qual outros instrumentos culturais tais como a escrita e a aritmética expandem enormemente os poderes do homem [...] (VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., 1988 pág 26).

Vygotsky teve a influência de vários teóricos que fundamentaram suas pesquisas, dentre eles: K. N. Kornilov e P. P. Blonsky, os sociólogos e antropólogos, R. Thurnwald e L. Levy-Brühl, na ciência Ivan Pavlov, Wladimir Bethterev e Joh B. Watson, os fundadores do movimento Gestalt na psicologia Wertheimer, Wolf-gang Kohler, Koffka, Kurt Lewin e também o contemporâneo Jean Piaget. Os trabalhos realizados por estes teóricos sobre as temáticas de estudo referentes ao comportamento humano sob a Perspectiva e dialética histórico-social, ao desenvolvimento dos processos mentais no percurso histórico-cultural e as teorias comportamentais que se alicerçavam na associação estímulo-resposta, serviram de contraponto para o pensamento desenvolvido por Vygotsky (REGO, 1995).

De acordo com Oliveira (2008), a proposta de Vygotsky era fazer com que a psicologia sob este novo enfoque, compreende-se o homem integralmente como corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto ser racional e parte integrante de um meio sócio histórico e cultural. Neste sentido, a Teoria Histórico-Cultural, criada por ele e ancorada nos fundamentos do materialismo histórico e dialético tem seu ponto central abarcado no estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural (REGO, 1995). Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético Martins, declara:

Ao afirmar o método materialista dialético como requisito para o estudo do homem em suas múltiplas determinações, a Teoria Histórico-Cultural anunciou a possibilidade científica de explicação do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos e mundo material. Essa abordagem viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e externa, entre subjetividade e objetividade, entre emoção e razão, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista, próprio às origens da psicologia [...] (MARTINS; CARVALHO, 2016, pág. 30).

Neste sentido, Vygotsky (1991) defende que a teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) teve um papel fundamental no desenvolvimento de seu pensamento. Segundo Luria (1992) a influência de Marx, nos estudos de Vygotsky, fez com que o mesmo concluísse que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Considerando que o homem não é só um produto de seu meio ambiente ele é também, um agente na criação desse meio ambiente.

De acordo com Marx (2013), mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). O desenvolvimento do homem ocorre sob constante interação dele com o meio natural e na relação de troca que existe entre eles. Por meio desta interação o homem se adapta à natureza e passa a produzir os meios para sua subsistência. Esta é a diferença entre o homem e

os animais, visto que este é capaz mediar, regular e controlar este processo por meio da sua atividade, a qual fora por ele denominada como “trabalho”. Sob esta perspectiva Leontiev reforça esta compreensão quando declara que:

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeças e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhe uma forma útil à vida. Ao mesmo tempo, que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (LEONTIEV, 2004 pág. 80).

Por este motivo, Vygotsky e seus colaboradores criticavam as concepções mecanicistas e defendiam que a natureza sócio-histórica do psiquismo humano é o que torna a teoria marxista do desenvolvimento social tão indispensável e relevante também, nos dias atuais (VYGOTSKII, 1988). Partindo deste pressuposto, Vygotsky (1991), a partir das concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano e o uso de instrumentos considerados os meios pelos quais o homem transforma a natureza e ao fazê-lo transforma a si mesmo, estendeu este conceito fazendo do uso de signos (linguagem, escrita e sistema numérico), e defendeu que é por meio da ação consciente que o homem se difere dos animais transformando a si mesmo, a natureza e o seu meio sócio cultural.

A ação consciente do homem se exprime por complexas necessidades que demonstram a independência do homem sobre os aspectos biológicos. Por meio da atividade o homem é capaz de se comunicar, buscar novos conhecimentos, de se mover mediante suas convicções políticas e religiosas e de manter o controle intencional de seu comportamento, o que lhe permite ser capaz de satisfazer-se, bem como, reprimir suas necessidades puramente biológicas (REGO, 1995). O mesmo, no entanto, não ocorre nos animais, visto que, sua atividade permanece sempre vinculada aos processos puramente biológicos e instintivos, deles para com a natureza, considerada esta uma lei geral da atividade animal (LEONTIEV, 2004).

De acordo com Rego (1995), em toda a sua obra, Vygotsky

faz comparações entre os processos mentais dos animais e dos homens, e destaca três delas, que reforçam e fundamentam as bases da sua pesquisa. Para ele todo comportamento animal é regido pelo fator biológico, a fim de suprir suas necessidades básicas de alimentação, sobrevivência e reprodução. No entanto no homem, embora o fator biológico também se faça presente no atendimento dessas necessidades, este não é único elemento regulador das ações e reações do ser humano.

Outra diferença marcante em sua obra se refere acerca do comportamento animal ser baseado nos estímulos, recebido pelo meio exterior de forma imediata e instintiva ou pela experiência passada, visto que o animal é incapaz de analisar as experiências vividas e fazer assimilações, relações e planejar suas ações. Enquanto o ser humano, é capaz de abstrair, fazer relações, planejar suas ações, reconhecer falhas, se antever aos acontecimentos, refletir, interpretar e tomar decisões.

A terceira diferença destacada nas obras de Vygotsky diz respeito à atividade consciente do homem, nos animais esta atividade é limitada por um comportamento instintivo, inato ou por mecanismos de adaptação individual do animal ao meio. Enquanto que no homem esta atividade consciente é constituída ao longo da vida por meio da interação do homem com meio físico e social o qual possibilita a este a apropriação da cultura elaborada por inúmeras gerações desde os primórdios dos tempos.

Partindo deste pressuposto, Marx denominou como trabalho a atividade vital humana, a partir da qual o homem abarca suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites. Essa categoria é o que dá início o desenvolvimento dos mecanismos psicobiológicos, os quais são resultado da diferenciação do homem para com os demais seres vivos. A partir da atividade consciente, ele transforma a natureza a fim de atender suas necessidades e neste processo tanto um quanto outro (homem/natureza), é transformado (MARTINS, 2011). Sendo assim, o homem se humaniza enquanto ser social a partir da atividade que exerce por meio do trabalho que o possibilita criar os recursos e meios necessários para atender sua sobrevivência e para suprir suas necessidades e desejos.

É por meio do trabalho que o homem modifica a si mesmo e ao meio o qual este está inserido. E sobre esta afirmativa a cerca da atividade

humana e de seu reflexo na natureza e no ambiente social em que o homem está inserido, Luria (1992) destaca que:

Quando o homem modifica o ambiente, através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro. Notamos neste princípio, a integração dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo: as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 1992 pág.60).

Sobre esta perspectiva, estava ancorado o estudo dos processos psicológicos tipicamente humanos, os quais o homem se diferencia dos animais, por possuir características psíquicas que só o ser humano tem, as quais Vygotsky denominou como “funções superiores”, ou seja, a capacidade que o ser humano tem de se desenvolver ao longo do processo de internalização por meio dos instrumentos e signos e se apropriar da cultura elaborada histórica e socialmente.

Segundo Rego (1995) constituíam-se como processos mentais considerados sofisticados e superiores a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação e afins, visto que estes se referiam a mecanismos intencionais, ações conscientes, processos voluntários que possibilitam a independência do ser humano em relação ao seu comportamento. Vygotsky (1995) acerca do conceito de função psíquica superior, atrelado ao de desenvolvimento cultural da conduta e ao domínio dos processos de comportamento, define-o da seguinte forma:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo englobam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que na verdade são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento de formas superiores de comportamento, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e em, segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Ambos, tomados

em conjuntos, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento de formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKI, 1995, pág. 15).

Sob esta perspectiva, Rego (1995), sintetiza a tese sobre as funções psicológicas como: são originadas a partir das relações estabelecidas pelo indivíduo com seu contexto sócio cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica; A constituição da natureza humana se alicerça na cultura elaborada; O principal órgão da atividade psíquica do homem é o cérebro, compreendido como um sistema de grande plasticidade que se modifica de acordo com os processos histórico, social e cultural do ser humano; Os instrumentos e signos estão presentes em toda atividade humana por meio do processo de mediação do homem-homem e do homem-mundo;

Faz parte desde processo de mediação a linguagem a qual desempenha um papel de mediador imprescindível, visto que esta carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana e por este motivo tem papel fundamental no processo dos pensamentos. A análise psicológica está ancorada no princípio de que os processos psicológicos complexos são diferentes dos mecanismos mais elementares, os quais podem ser descritos e explicados por meio do processo histórico pelo qual são desenvolvidos.

Por fim, Rego (2015) constata que para se compreender o desenvolvimento da consciência humana é necessário se debruçar sobre as mudanças ocorridas na mente ancorada a partir do seu contexto social, histórico e cultural. Ou seja, é a partir das relações que o homem estabelece com o outro e com a cultura elaborada que possibilita o desenvolvimento de sua consciência humana, a partir das vivências que o homem experimenta durante todo o decorrer da vida, estas formam nele a consciência que o capacita a superar as *funções elementares* adquiridas biologicamente e incluir juntamente a estas, as *funções superiores* desenvolvidas de forma histórica, social e culturalmente.

Para Martins (2011) os processos elementares (natural) e superiores (cultural) não são substitutivos um do outro, ou seja, não parte do natural para depois se transformar em cultural, descartando um para

formação do outro, mas, são processos complementares um do outro, imbricando de forma contínua e permanente as funções elementares e as superiores. Em outras palavras, as funções superiores se engendram com as funções elementares à medida que o homem supera os processos elementares e passa a níveis superiores ao se apropriar dos instrumentos e signos da cultura elaborada.

Reforçando este conceito, de acordo com Oliveira (2008), as funções elementares apoiam as atividades mentais nos processos iniciais de desenvolvimento e posteriormente são incorporadas a estas, as funções superiores para desenvolvimento psíquico. Portanto, para se pensar a respeito do desenvolvimento psicológico é necessário compreender que o funcionamento psicológico, em destaque, as funções psicológicas superiores, são alicerçadas a partir dos modos culturalmente elaborados de ordenar o real, ou seja, esta junção entre funcionamento psicológico e fundamento sócio histórico só é compreendida a partir do conceito de mediação o qual Vygotsky defende ser a relação do homem com o mundo, mediada por meio dos instrumentos e signos que se constituem elementos simbólicos intermediários desta relação homem-mundo.

Em síntese, partindo deste pressuposto, no desenvolvimento da criança, percebe-se que desde o início da vida as respostas da criança ao mundo possuem em primeira instância o domínio dos processos biológicos. Com o passar do tempo, conforme as relações estabelecidas pela criança com o adulto, esta vai adquirindo processos psicológicos mais complexos por meio da apropriação dos instrumentos e signos da cultura humana elaborada que lhes é apresentado em todas as relações que esta estabelece com os adultos e seus pares. Este processo se estende por toda trajetória de vida do ser humano, do nascimento à velhice, o homem por meio das funções psicológicas superiores se apropria dos instrumentos e signos culturalmente elaborados tipicamente humanos e dá continuidade ao seu processo de humanização.

Portanto, analisando este conceito a partir do âmbito educacional compreende-se que na formação das funções psíquicas superiores, esta posto que estas se formam por meio do ensino sistematizado, em decorrência da transmissão intencional dos conceitos

científicos, e não apenas cotidianos decorrente da Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2011). Ou seja, a escola como espaço dedicado ao ensino, tem papel fundamental na transmissão dos conhecimentos sistematizados para a apropriação da criança, quanto aos conhecimentos científicos culturalmente elaborados, que devem ser orientados de forma intencional a fim promover no sujeito o seu desenvolvimento integral. Nas palavras de Saviani (2011):

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida, sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011,pág. 06).

Sob esta perspectiva, o trabalho educativo é parte fundamental no processo de humanização da criança, visto que este ocorre desde quando a criança nasce, quando o bebê começa a interagir com o adulto a sua volta, a partir do seu nascimento e por meio das relações que a criança estabelece com os adultos mais experientes a sua volta ela vai se apropriando dos objetos da cultura elaborada e passa a compreender seu significado e função objetual. O contato com os instrumentos e signos da cultura permite que a criança internalize e se aproprie das funções psíquicas humanas assim como a fala, o pensamento, à vontade, a imaginação e a constituição da consciência humana.

Contudo, este processo não ocorre apenas de forma cotidiana no ambiente familiar, para que a criança possa se apropriar dos aspectos sócio-culturais é preciso que esta tenha contato com meio social e com a cultura elaborada sistematicamente, para que a criança possa atingir sua máxima apropriação das qualidades humanas. Sendo assim, é preciso que este processo seja organizado sistematicamente e intencionalmente, e este é o papel da escola, enquanto instrumento educativo capaz de proporcionar sob as condições adequadas uma educação que potencialize nas crianças a apropriação da cultura e das qualidades tipicamente humanas.

Em outras palavras, o “homem não nasce pronto”, mas se constitui como tal, durante toda sua trajetória de vida a medida com que se relaciona consigo mesmo e com o outro a partir do uso dos instrumentos e

signos da cultura e com os conhecimentos sistematizados propriamente humanos, ele vai se transformando de um ser hominizado a um ser humanizado. O mesmo ocorre com a criança à medida que esta se relaciona com o outro e se apropria da cultura elaborada, ela vai desenvolvendo o seu psiquismo e sua humanização, e neste processo a escola tem papel fundamental, visto que, é por meio dela que se dá a transmissão destes conhecimentos sistematizados de maneira intencional que possibilitam a apropriação da cultura e a formação integral do sujeito.

2.3 O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA

O desenvolvimento do psiquismo é um dos temas centrais da psicologia soviética. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; enquanto no homem, o psiquismo é submetido às leis que regem o seu desenvolvimento sócio-histórico (LEONTIEV, 2004). Nos animais, seu desenvolvimento se constata fundamentalmente nos limites de suas atividades instintivas, enquanto na espécie humana o seu desenvolvimento psíquico está alicerçado no aprendizado que ocorre durante toda sua trajetória de vida, por meio da interferência, direta ou indireta de outros indivíduos, que possibilitam a vivência de suas experiências pessoais e sua relação com os significados culturalmente apropriados (OLIVEIRA, 2008).

A Psicologia Histórico-cultural é marcada por meio da afirmação da natureza social do psiquismo humano e seu desenvolvimento ocorre a partir da formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos com a formação das chamadas “funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2013). Estas por sua vez, são produzidas de forma bastante específica, por meio do processo da apropriação e aquisição da cultura elaborada socialmente sob a qual o homem se constitui como ser social e fundamenta as bases do seu desenvolvimento psíquico, ou seja, nas palavras de Leontiev (2004) “*o indivíduo aprende ser homem*”, a partir das relações estabelecidas entre ele e o seu meio social.

A Teoria Histórico-Cultural sobre as bases do aporte filosófico materialista dialético compreende o psiquismo humano a partir do seu

desenvolvimento social, em que o homem se torna um ser humanizado na interação com seu meio social por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e compreende o psiquismo como unidade matéria/ideia produzida pelo e ontologicamente por meio da atividade, isto é, nos modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir as condições de sua sobrevivência e a de seus descendentes.

Martins (2011), afirma que *atividade* e *consciência* são para esta perspectiva as categorias centrais do estudo do psiquismo. Ao contrário dos animais o homem possui em si uma capacidade criadora e produtiva, a qual Marx denominou como “trabalho”. A partir das atividades produzidas pelo homem por meio do trabalho o homem se constitui como ser social e é capaz de se apropriar dos conhecimentos adquiridos por meio da transmissão de geração em geração, bem como, transmitir às gerações futuras os conhecimentos recebidos e adquirir novos. Por meio da atividade o homem não apenas se adapta ao ambiente, mas, o transforma, modificando-o a fim de atender continuamente a demanda de suas necessidades e essa atividade realizada por meio do “trabalho” produz no homem mudanças tanto no aspecto físico quanto intelectual.

Martins (2011; 2013) ainda assegura que o psiquismo firma-se como imagem subjetiva da realidade objetiva por meio de um sistema interfuncional altamente complexo. A realidade objetiva afeta o sujeito e instiga nele vivências nos aspectos cognitivos e afetivos por meio das emoções e sentimentos. Os processos cognitivos por sua vez produzem o reflexo psíquico (imagem subjetiva) dos objetos e fenômenos reais. O aspecto material se refere a sua estrutura orgânica enquanto a ideia representa o reflexo da realidade, fazendo com que matéria/ideia se constituam numa forma de relação entre sujeito e objeto mediada pela consciência humana.

Leontiev (2004), por sua vez, afirma que a consciência humana, é capaz de distinguir a realidade objetiva do seu reflexo, o que a leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível ao homem o desenvolvimento da observação de si mesmo. Dando continuidade a esta reflexão o autor ainda reforça que:

O psiquismo humano, a consciência humana, é uma forma absolutamente diferente de psiquismo, que se caracteriza por propriedades funcionalmente diferentes. A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade (LEONTIEV, 2004, pág 73).

Para o psiquismo, a subjetividade humana é como reflexo psíquico da realidade constituída por meio da realidade objetiva refletida sob a forma de fenômenos psíquicos. A formação da imagem subjetiva se configura assim, como elemento central para análise do desenvolvimento do psiquismo, tem como papel orientar o homem subjetiva e objetivamente na realidade concreta e de igual forma fazer a análise da intervenção da educação escolar neste processo, uma vez que esta incide diretamente na formação do sujeito (MARTINS, 2011).

Sendo assim, é preciso analisar os processos funcionais que se constituem da imagem subjetiva da realidade objetiva, na qual se alicerçam os processos relacionados: a sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento, funções estas essenciais para o desenvolvimento psíquico no homem (MARTINS, 2011). Dentre estas funções destaca-se a linguagem que para Vigotsky (1991) se configura como o instrumento de mediação entre o eu e o outro, ou seja, é a base da constituição e da formação da subjetividade humana.

No âmbito escolar isso se evidencia pelo grau de complexidade com que as atividades são realizadas pelas crianças e pela maneira com que as mediações realizadas pelo professor, junto ao aluno são capazes de promover neste a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, preconizadas a partir dos conhecimentos sistematizados e dos conteúdos e práticas pedagógicas, na medida em que se buscam superar os conteúdos meramente cotidianos. Neste sentido, a imagem se concretiza como produto da internalização dos signos da cultura, a qual se manifesta por meio das mediações que ocorrem na vivência social e coletiva e nos processos educativos. (MARTINS. 2011).

Vygotsky reconhece o cérebro como substrato material dos processos psíquicos, na qual a estrutura dos processos mentais e as relações entre vários sistemas funcionais transformam-se ao longo do desenvolvimento individual. Sendo assim, os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento humano são as ações conscientemente controladas, atenção voluntária a memória ativa, o pensamento abstrato e comportamento intencional, estes são processos mediados por sistemas simbólicos. Neste sentido, ocupam lugar central na obra de Vygotsky, o estudo da relação entre a linguagem (sistema simbólico) e o pensamento para o seu desenvolvimento psíquico.

Vygotsky (apud. REGO, 1995), chamou de “lei genética geral do desenvolvimento psíquico”, a toda função psíquica que entra em cena duas vezes, uma por meio da função interpessoal e intersíquica e outra por meio da função intrapsíquica. Ou seja, não existe nada no interior do homem, no plano intrapsíquico que não se apoie nas condições objetivas de vida, em destaque à educação, a quem cabe a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida em sociedade. Sob esta perspectiva Martins (2013) declara que as funções psíquicas em suas propriedades elementares (naturais) e superiores (culturais), por sua vez, fundem-se num sistema único, interfuncional, uma vez que nenhuma delas, isoladamente, se revela, apta e suficiente à representação subjetiva do objeto isto é, a estruturação da consciência.

Na perspectiva de Rego (1995), o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas, é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao analisar o meio pelo qual estes processos se integram e se convertem de intersíquicos para intrapsíquicos, Vygotsky (1991) afirmou ser por meio do processo de internalização de signos que esta transformação acontece, em suas palavras:

O efeito do uso de instrumentos sobre os homens é fundamental não apenas porque os ajuda a se relacionarem mais eficazmente com seu ambiente, como também, devido aos importantes efeitos que o uso de instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro humano (VYGOTSKY, 1991 pág. 88).

A Psicologia Histórico-Cultural defende que a formação da consciência esta ligada ao processo de internalização dos signos da cultura, da formação de conceitos e da capacidade do homem de superação dos conceitos meramente cotidianos, pelos conhecimentos científicos sistematizados, que são transmitidos ao sujeito por meio da educação intencional a fim de promover nos indivíduos o desenvolvimento de seu psiquismo. Oliveira (2008) afirma que os processos psicológicos do indivíduo, internalizados a partir de processos interpsicológicos, passam a mediar a atividade do sujeito no mundo numa interação constante entre o psiquismo e as condições concretas da existência do homem.

Alicerçado a este pensamento a teoria marxista defende que o homem se humaniza por meio do trabalho, ou seja, a partir da atividade que ele exerce sobre a natureza que o permite produzir por meios dos instrumentos e signos os recursos necessários para sua sobrevivência e de seus pares. Sob esta perspectiva tem-se a análise a partir do âmbito da Educação Escolar, para qual a Psicologia Histórico-Cultural, defende que a escola por meio do ensino científico sistematizado promove no indivíduo a interiorização dos signos da cultura e a partir da transmissão deste conhecimento culturalmente produzido, transforma significativamente o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas na criança.

Vygotsky afirmou que os signos se tornam mediadores neste processo visto, que para produzir e se relacionar com os instrumentos culturalmente elaborados, o homem passa por um processo de adaptação de seu comportamento em relação a estes, o que promove assim, a sua transformação psíquica estrutural (Martins, 2013). Neste sentido, tem se a compreensão de que os instrumentos e os signos tornam-se mediadores para o processo de humanização do psiquismo. Trazendo à reflexão para o contexto escolar, Rego (1995) reforça a compreensão de que ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais.

Portanto, segundo Vygostky a importância da relação do homem com o outro, na mediação entre a cultura e o indivíduo e na ampliação dos processos interpsicológicos que posteriormente passaram a

ser internalizados, tem ligação direta com a relação que os membros mais maduros da cultura têm com a criança no seu processo de aprendizagem, bem como ocorre na escola, onde a intervenção pedagógica do professor tem papel central na trajetória dos indivíduos no processo de seu desenvolvimento psíquico (OLIVEIRA, 2008). Sob esta perspectiva Martins (2013), reafirma que:

Ao afirmar a natureza social do psiquismo humano, a psicologia histórica cultural evidencia o grau de condicionabilidade existente entre sua formação e os processos educativos, sobretudo ao explicitar como lei geral do desenvolvimento psíquico a dialética entre os processos interpessoais (interpsíquicos) e os processos intrapessoais (intrapíquicos) (MARTINS, 2013, pág. 294).

Neste sentido, os processos interpsíquicos e intrapsíquicos são indissociáveis um do outro, a unidade entre eles permite a internalização dos processos antes interpsíquicos em intrapsíquicos, a qual ocorre por meio da apropriação dos signos, medeia as relações entre o homem e a cultura humana elaborada.

Leontiev (2004) destaca que além da internalização e apropriação dos processos inter e intrapsíquicos, à passagem a consciência humana é outra etapa que deve ser destacada no processo de desenvolvimento psíquico. A consciência humana é capaz de distinguir a realidade objetiva do seu reflexo o que lhe permite distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo. Nas palavras de Martins:

A definição de psiquismo como imagem subjetiva da realidade demanda a compreensão dos “meios” pelos quais essa imagem se institui, ou seja, acerca dos processos psíquicos que conferem existência objetiva ao reflexo da realidade na consciência. Essa compreensão tem como esteio a relação ativada sujeito-objeto, posto requerer o esclarecimento da dinâmica pela qual o objeto, existente fora e independentemente da consciência do sujeito conquista, também uma existência subjetiva (MARTINS, 2011, pág. 191).

A partir desta compreensão, Vygotski (2001) evoca ainda, outro elemento imprescindível na formação psíquica do homem que se refere ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos *instrumentos de*

pensamento e da experiência sociocultural da criança. Sobre esta afirmação Leontiev (2004) constata que o pensamento assim como o conhecimento humano distingue-se dos animais por que ambos só se desenvolvem por meio da união com a formação da consciência social. Na educação escolar este pensamento é reforçado, no desenvolvimento do trabalho educativo intencional, que promove na criança a sua significação social e o sentido pessoal e formam sua consciência.

Para o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotsky postula a mesma trajetória das outras funções psicológicas. O percurso é da atividade social, intersíquica; para a atividade individualizada, intrapsíquica. Ou seja, a criança primeiramente utiliza a fala socializada, com a função de comunicar, de manter um contato social. Com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, com a função de adaptação pessoal. Isto é a internalização do discurso é um processo gradual, que se completará em fases mais avançadas a aquisição da linguagem (OLIVEIRA, 2008).

Ainda no mesmo pensamento, um exemplo disso temos a fala inicial da criança, nos primeiros anos de vida, ao usar a fala como instrumento social, a fim de se comunicar com o adulto, nesta fase a criança esboça pequenos fragmentos da linguagem tais como, “dada” apontando para objeto desejado, “mama” apontando para seio da mãe, entre outras palavras que no início da vida são usadas pelas crianças como forma de se socializar com o adulto, mas, que ainda não representam a linguagem internalizada por meio do pensamento concreto, o qual gradualmente se constitui a medida que a criança cresce e se apropria dos signos da cultura propriamente elaborada. Segundo Vygotsky:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens. A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001, pág. 479).

De acordo com Martins (2011), pensamento e linguagem são interconectados, embora suas origens não sejam as mesmas. A finalidade da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto o pensamento objetiva ao conhecimento e a regulação do comportamento. Sob esta perspectiva, Rego (1995) afirma que na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação, no adulto o pensamento é culturalmente mediado, sendo que a linguagem se constitui no meio principal para esta mediação. É nesse momento que o pensamento e a linguagem se associam, onde o pensamento se torna verbal e a fala racional.

Oliveira (2008) assegura que o aspecto biológico se transforma em sócio-histórico no momento em que surge o pensamento verbal e a linguagem como sistema de signos caracterizando-se como elemento essencial para o desenvolvimento humano. Neste sentido, o pensamento e fala tem papel fundamental durante toda a trajetória de vida do indivíduo e passa por diversas etapas de desenvolvimento ao longo deste processo.

Para Rego (1995) a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento. A partir das relações sociais a criança passa a assimilar as vivências em sociedade e a se apropriar dos elementos de comunicação por meio da linguagem com os adultos. Ao perceber que os objetos e fenômenos possuem significados representativos quanto a linguagem a criança passa a desenvolver a relação entre pensamento e linguagem e reconhecer os significados que as palavras passam a exercer para humanidade.

Sobre o desenvolvimento da criança e a aquisição da linguagem Vigotsky assegura que:

O grande marco para o desenvolvimento humano se encontra na conquista da linguagem, visto que esta é uma capacidade específica do homem, da qual por meio da linguagem a criança é capaz de desenvolver instrumentos auxiliares para a solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar a solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um

meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKY, 1991 pág. 23).

O estudo do psiquismo realizado por Vigotsky, portanto, analisa não apenas a composição da unidade entre pensamento e linguagem como também a complexa dinâmica interfuncional representada pela consciência, na qual se incluem as relações entre pensamento e afeto (MARTINS, 2011). Em síntese, o psiquismo humano, se configura ao mesmo tempo, como estrutura orgânica e como imagem subjetiva da realidade, este conceito fundamenta a compreensão do que segundo os precursores da Teoria Histórico-Cultural, seja a junção suficiente para superar as interpretações fragmentárias e dicotômicas da psicologia e o alicerce para a compreensão do psiquismo enquanto unidade afetivo-cognitiva.

Para Monteiro (2015) esta unidade afetivo-cognitiva se configura no sistema que engendra a relação significado-sentido, na consciência humana. Isto significa dizer que a forma como o sujeito sente e reflete o mundo ao redor, forma em seu psiquismo uma imagem subjetiva acerca de um mundo objetivo o que reforça suas vivências e sentidos afetivo-cognitivos. Neste sentido, Martins (2011), reforça que a instituição da imagem ocorre a partir do momento que o objeto, afeta o sujeito, posto que além de refletir a imagem, o mesmo retrata as singularidades da relação do sujeito para com o objeto, o que confirma a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos.

Na Educação Escolar, esta unidade afetivo-cognitiva é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e deve ser analisada como princípio básico para a organização do ensino. Por meio desta unificação se constitui a base da atividade na criança, visto que cognição e afeto são “faces da mesma moeda”, ou seja, se constituem em uma unidade indissociável e cabe à escola buscar meios para desenvolvê-las no processo educativo. No contexto escolar a criança realiza seu processo de aprendizagem por meio da atividade que lhe atribui algum sentido pessoal, algum significado, por isso, é necessário compreender que nesta relação sujeito-objeto, o conhecimento sistematizado desenvolvido pela escola de forma intencional pode afetar a criança tanto no campo cognitivo quanto

afetivo. Com relação a este aspecto Martins afirma que:

A significação imbrica pensamento e linguagem, e, também, razão e afeto. Todo e qualquer sentimento carrega consigo um complexo sistema de ideias por meio dos quais possa se expressar. Portanto, tal como não há ideia sem pensamento não há, igualmente, ideia alheia à relação da pessoa com a realidade. Da mesma forma, não há relação com a realidade que possa ser independente das formas pelas quais ela afeta a pessoa. Assim, toda, ideia, diga-se de passagem, conteúdo do pensamento, contém a atividade afetiva do indivíduo em face da realidade que representa (MARTINS, 2011, pág. 57).

Desta forma compreende-se que os aspectos afetivo-cognitivos estão interligados as funções do desenvolvimento psíquico, por isso, ao trazer a análise para o âmbito educacional é essencial que estes aspectos sejam considerados no desenvolvimento de todo trabalho educativo, visto que, a dimensão afetiva-cognitiva permeia todo o processo de ensino e aprendizagem e quando observada com atenção e clareza, se continue em um dos elementos capaz de promover na criança o desenvolvimento de sua atividade e participação ativa de forma assertiva e formativa. Sendo assim, é imprescindível que o professor desenvolva sua prática de forma intencional, a fim de despertar o sentido e a significação à atividade realizada pela criança.

Sobre a organização do processo pedagógico, Vygotsky (1991) afirma que o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Por este motivo é fundamental compreender o papel que a escola desempenha no desenvolvimento do indivíduo com vista a sua formação integral, a qual por meio do ensino sistematizado, da transmissão dos conhecimentos científicos e da apropriação da cultura através dos instrumentos e signos, ela constitui o seu processo de humanização.

No entanto, a grande preocupação das escolas versa muitas vezes, apenas sobre os aspectos epistemológicos com vistas à formação de professores, e neste contexto a dimensão afetiva do aluno é por deveras deixado de lado ou simplesmente esquecida e/ou ignorada. No entanto, é preciso compreender que para se promover um ensino que desenvolva as

crianças em suas máximas potencialidades, os aspectos afetivo-cognitivos não podem ser ignorados, por este motivo, Leontiev (2004) declara que a unidade afetivo-cognitiva tem relação com toda atividade humana e se alicerça entre os elementos da consciência (o conteúdo sensível, o significado social e o sentido pessoal) e a atividade (necessidades, motivos, ações e operações) realizada pelo homem, por meio das relações estabelecidas entre ele e a natureza, e entre o homem e o seu meio social.

De acordo com Rego (1995), Vygotsky não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade. Segundo ele são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo. Como é possível observar, na sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano; pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo.

Para Martins (2011) a unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento, e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. Trazendo à reflexão para o âmbito escolar é necessário que o professor tenha um olhar sensível aos aspectos afetivo-cognitivos, pois, como descrito até aqui, eles tem papel fundamental para o bom desenvolvimento do psiquismo da criança.

Portanto, ao preparar o conteúdo sistematizado para transmissão dos conhecimentos científicos à criança, o professor precisa considerar de que forma o trabalho educativo vai afetar esta criança, qual o sentido e o significado implícito neste conhecimento que poderá promover no aluno o interesse e motivação necessária para a sua participação na atividade proposta e contribuir para o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, no próximo capítulo abordaremos o processo de desenvolvimento das funções psíquicas afetividade e emoção na Educação Infantil e o papel da afetividade e da emoção na sala de aula e no contexto familiar para o desenvolvimento integral da criança.

3 FUNÇÕES PSÍQUICAS: AFETIVIDADE E EMOÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica defendem que é no âmbito da Educação Escolar, por meio do ensino sistematizado dos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade, que a criança ultrapassa os níveis das funções elementares para funções superiores e a partir desta complexidade vivenciada na escola e das mediações propostas pelos professores e educadores que ela forma a imagem subjetiva da realidade objetiva. Vigotski compreende as funções superiores como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e a cultura, entre o fator biológico e a existência social (MARTINS, 2011).

As funções psíquicas elementares (naturais) e as superiores (culturais) se fundem em um sistema único, interfuncional, visto que isoladamente nenhuma delas é capaz de estabelecer a imagem subjetiva do objeto, este processo se institui por meio de um sistema interfuncional altamente complexo do qual resulta a definição histórico-cultural do psiquismo humano como unidade dialética matéria/ideia. Neste sentido, as funções correspondentes a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva que se caracteriza pelas funções psicológicas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação, todas elas fazem parte do processo de produção do conhecimento objetivo, e são definidas como funções cognitivas (MARTINS, 2011).

Ao que tudo indica, a afetividade é uma das manifestações psíquicas mais precoces da criança. Para Vygostky o afeto é capaz de mudar o conhecimento alterá-lo e transformá-lo do estágio passivo para o ativo. A atividade humana compreendida como unidade afetivo-cognitiva só é vista desta forma, a partir do entendimento quanto à dialética entre os processos cognitivos e afetivos das emoções e sentimentos (MARTINS, 2011). Portanto, compreender a afetividade e a emoção como função psíquica é fundamental, para se entender como ocorre o desenvolvimento psíquico no ser humano. Reforçando este pensamento Almeida (1999), afirma que a emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica.

Levando em consideração, que o homem é um ser dotado de afetividade e emoção durante toda a sua trajetória de vida, é um tanto quanto incoerente procurar compreender o seu funcionamento psíquico, desconsiderando seus aspectos afetivos e emocionais. Desde o nascimento o bebê já expressa suas emoções, por meio do choro, e outras formas de linguagem própria do bebê, franzir da testa, dentre outras. Em contrapartida o adulto, mediante este sinal de desconforto busca reconhecer as possíveis causas de seu desconforto e atender a sua necessidade, posto que o bebê ao nascer vive um estágio de passividade, por depender totalmente do adulto para suprir fatores da sua sobrevivência como: alimentação, higiene etc. Com o passar do tempo a criança vai desenvolvendo novas formas de expressar seus sentimentos por meio dos signos e instrumentos da cultura, por meio da linguagem e das atitudes incorporadas pelas relações sociais.

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade desenvolvida por Henri Wallon contempla a afetividade e a inteligência como aspectos interligados ao desenvolvimento do sujeito. Compreende que este processo é marcado por rupturas e sobreposições, e ocorre por meio de um mecanismo denominado como “alternâncias funcionais”, ou seja, o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento ocorre mediante a apropriação das condições anteriores, de forma a ampliá-las e ressignificá-las. Para Wallon (2010) a criança passa por diversos estágios em seu desenvolvimento infantil os quais variam em momentos de maior interiorização e outros estágios mais voltados para o exterior, dos quais destacaremos aqui apenas os três primeiros que se referem a faixa etária que contempla a nossa pesquisa e podem ser demarcados da seguinte forma:

- Estágio 1 – Impulsivo (0 a 3 meses) / Emocional (3 meses a 1 ano), se refere ao primeiro ano da criança, caracterizado pela predominância afetiva, visto que é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com ambiente.
- Estágio 2 – Sensório-motor (12 a 18 meses) / Projetivo (3 anos), este estágio se estende até aos 3 anos, e sobre ele prevalece as relações exteriores e a inteligência. Neste período se destaca a prevalência

dos discursos, que por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem.

- Estágio 3 – Personalismo (3 a 6 anos) / Crise de Oposição (3 a 4 anos) / Idade da graça (4 a 5 anos) / Imitação (5 a 6 anos) neste período destaca-se o predomínio da afetividade, que se estende até aos seis anos, onde forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, o que ocorre diversas vezes, por oposição da criança ao adulto, e ao mesmo tempo com imitações motoras e de posturas sociais.

No entanto, para Wallon (2010) estes estágios não se encerram na vida da criança ao chegar à adolescência, mas, permanecem em processo durante toda a vida do indivíduo. Segundo ele, afetividade e cognição estarão dialeticamente em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo vivencia ao longo de sua vida. Para Wallon, o ser humano é compreendido como um ser organicamente social e é a partir das emoções humanas que são mediadas pela cultura que se forma o desenvolvimento cognitivo da criança.

Outro aspecto destacado por Wallon (2010) corresponde às funções motoras, que segundo ele vão além de executar ações pensadas pelo sujeito. Ao ato motor destaca-se a função de expressão da afetividade, destacada por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal. Estas ações são promotoras do desenvolvimento dos estados emocionais. Desta forma, podemos perceber que a afetividade possui seu lugar de destaque na teoria psicogenética da personalidade defendida por Wallon. No entanto, o mesmo lugar de destaque não costuma ocupar as visões mais tradicionais de ensino, que por vezes, suprimem os aspectos afetivos em detrimento de outros considerados mais relevantes para o processo educativo.

Contudo, os estudos de Wallon, permitem reconhecer que a dimensão afetiva dos escolares, crianças e alunos, possui grande efeito no desempenho quanto à aprendizagem, e por ignorar tal fato, tanto os educadores quanto a família tem perdido a oportunidade de compreender e definir melhores estratégias de acordo com a individualidade de cada aluno,

a fim de desenvolver sua inteligência e alavancar sua aprendizagem. Há exemplo disso, podemos destacar o movimento e agitação motora, muitas vezes, encarado pelos educadores como um sinal de distúrbio para aprendizagem ou falta de interesse, contudo Wallon acredita que esta expressão de movimento, está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção da criança.

Portanto, é necessário que o professor tenha clareza do conceito entre afetividade, emoção e sentimento, a fim de poder administrá-los de forma adequada, tanto com relação a si mesmo, quanto na relação que estabelece com o outro. Despertar o olhar e a sensibilidade dos atores envolvidos no desenvolvimento da criança é fator primordial para sua efetiva aprendizagem. Neste sentido, tanto a escola quanto a família precisam compreender o importante papel que a dimensão afetiva possui para o desenvolvimento integral da criança e compreender de que forma sua atuação na vida do sujeito pode contribuir ou não para o seu melhor aproveitamento.

Para isso, nos próximos itens deste capítulo, serão destacados os aspectos da Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica sua importância para o processo de desenvolvimento integral da criança. Bem como, serão abordados os aspectos relacionados à afetividade e emoção no contexto familiar, destacando a relevância da família para o processo de aprendizagem da criança e quais os impactos que ela pode exercer na criança que interferem no seu desenvolvimento enquanto sujeito e ser social. Por fim, o último item abordará os conceitos da afetividade e emoção em sala de aula e como estes aspectos devem ser analisados e trabalhados pelos professores no espaço educativo a fim de promover o desenvolvimento da criança de forma positiva e transformadora.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Até a metade do século XIX, no Brasil praticamente não existia o atendimento a criança pequena longe dos cuidados da mãe por meio

das instituições, creches ou parques infantis. No meio rural, as crianças órfãs ou abandonadas, muitas vezes, fruto de exploração sexual da mulher negra ou índia por seus senhores eram entregues à família dos fazendeiros para serem cuidadas por elas. Enquanto na área urbana bebês, por vezes filhos ilegítimos de moças que pertenciam a famílias de alto prestígio social para manter as aparências entregavam seus filhos abandonando-os nas então, chamadas “rodas dos expostos”, que existiam em algumas cidades desde o século XVIII (OLIVEIRA, 2002).

O cuidado às crianças neste período, não era visto propriamente como uma preocupação quanto ao seu bem estar saúde física e mental. A preocupação com o cuidado das crianças menos favorecidas detinha-se ao fato da necessidade de regulação do caos, visto que, estas poderiam ficar a mercê nas ruas e com passar do tempo aumentar o número de marginalizados, além da questão de saúde pública que preocupava a grande burguesia e senhores das terras por conta de doenças que poderiam ser transmitidas pelas crianças aos adultos responsáveis pela mão-de-obra para crescimento do campo e das cidades.

Neste sentido, a fundação dos primeiros “jardim-de-infância”, se deu em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, sob o conceito trazido ao Brasil por influência das transformações sociais ocorridas na Europa e que gerou muitos debates políticos na época de sua constituição. O cerne das discussões consistia no fato de que os jardins-de-infância tinham objetivo de caridade, portanto, não deveriam ser subsidiados pelo poder público. Neste período iniciam-se a criação de jardim-de-infância privados, e apenas anos depois, os primeiros jardins-de-infância públicos, contudo, embora quem necessitasse deste espaço, fosse as crianças menos favorecidas o atendimento se dirigiu as crianças mais afortunadas e teve sua fundamentação na programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002).

A partir da Proclamação da República, intensificou-se a preocupação do governo quanto à saúde pública o que acendeu ao ideário de assistência à infância. Em 1908, em Belo Horizonte é fundada a primeira escola infantil, a partir daí, surgiram várias escolas infantis criadas por imigrantes europeus para atendimento de seus filhos. O processo de

industrialização e urbanização crescente a partir do início do século XX, resultou numa série de efeitos que modificaram a família tradicional e o cuidado aos filhos pequenos. A transformação da estrutura agrária permitiu que o trabalho fosse realizado fora do ambiente familiar o que fez com que muitos pais de família deixassem o local de moradia para assumir suas atividades no local de trabalho. Por outro lado, a expansão do setor industrial, fez com que devido ao fato da mão-de-obra masculina estar concentrada grande parte na lavoura, isso, permitiu que as mulheres adentrassem o mercado de trabalho.

Com a mão-de-obra masculina concentrada na lavoura e a mulher assumindo atividades nas fábricas, a preocupação com os cuidados e onde deixar as crianças aumentou e surgiram as “criadeiras”, como eram chamadas, no entanto, devido às condições higiênicas e materiais muitas detinham um alto índice de mortalidade das crianças criadas por elas. Tempos depois devido as reivindicações da classe operária, algumas fábricas na preocupação de reter a mão-de-obra passaram a criar creches e escolas maternas, contudo, a preocupação era tão somente com espaço para que pudessem conter as crianças enquanto seus pais pudessem exercer sua força de trabalho dentro e fora das fábricas.

Em 1923, é então criada a primeira regulamentação do trabalho da mulher que previa a instalação de creches e salas de amamentação próxima do ambiente de trabalho e que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas. O sistema oligárquico predominante na década de 20 e a expansão das atividades industriais alavancaram as preocupações do setor quanto a regulamentações no atendimento das crianças pequenas em escolas maternas e jardins-de-infância, tanto que enquanto a oligarquia rural defendia a escola tradicional a burguesia industrial passou a apoiar a orientação pedagógica, que superava as propostas educacionais dos movimentos anarquistas da época. (OLIVEIRA, 2002).

O movimento criado pela Escola Nova, em 1924 priorizava o ensino das classes de grupos sociais de prestígio. Para as classes menos abastadas cabia os jardins-de-infância, parques infantis e as creches que tinham o intuito de apenas conter e salvaguardar as crianças das ruas e

oferecer condições básicas de higiene e assistência, porém o ensino à esta classe não era algo priorizado neste período. Segundo Oliveira (2002), na década de 30 já se podia ver alguns avanços quanto a criação de instituições voltadas para o que era então chamado proteção a criança. Foi nesta época em 1932 que se lançou o Manifesto dos Pioneiros, documento que trazia em seu ideal a criação de uma escola pública, gratuita, obrigatória, bem como, da cidade do ensino laico e da coeducação dos sexos nas escolas.

A partir da década de 40 iniciativas governamentais na área de saúde, previdência e assistência foram efetivamente implantadas. Neste período, as creches ainda eram vistas como “mal necessário”, pois eram planejadas com vista a atender as necessidades básicas de higiene e assistência aos cuidados com a criança pequena. Na década de 50, destaca-se a constituição de creches fora do ambiente industrial fundadas por entidades filantrópicas laicas e principalmente religiosas, que com o tempo, passaram a receber ajuda governamental e de famílias ricas para manter suas atividades ativas, neste sentido, o trabalho com as crianças era desenvolvido com caráter meramente assistencial-protetor. A preocupação se detinha quanto às questões relevantes a higiene e alimentação, sendo pouco valorizado o caráter educacional e afetivo para com as crianças (OLIVEIRA 2002).

A partir da década de 50 ocorreram inúmeras mudanças no contexto educacional, que modificou o olhar antes meramente assistencialista e passou a valorizar a formação educacional e integral da criança. Os documentos legais, as políticas públicas e as regulamentações foram criadas neste sentido, a fim de garantir a todas as crianças o direito a um ensino de qualidade e voltado não apenas à preservação da vida, mas para a promoção dos conhecimentos sistematizados produzidos culturalmente pela humanidade e disseminados às crianças por meio do trabalho pedagógico organizado e preparado intencionalmente para este fim.

Alguns dos documentos que embasam os direitos da formação da criança podemos destacar são: a Constituição Federal Brasileira de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA no ano de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Por meio destes documentos o direito da criança à educação desde o nascimento foi reconhecido pela sociedade e pelo poder público como tal a partir de diferentes fatores que contribuíram para esta situação dentre estes fatores estão: o avanço dos estudos nas diversas áreas de conhecimentos; a reformulação da legislação; a mudança na constituição e estrutura familiar; e a necessidade da população na expansão das instituições de ensino que proporcionem os cuidados e educação necessários à criança pequena (OLIVEIRA, 2002). A criação e o reconhecimento da criança enquanto ser social foi um grande avanço para o contexto educacional da época, contudo, mesmo com a criação de novos documentos que afirmassem o direito da criança a educação e ao ensino, esta ainda não era a uma realidade na sua integralidade.

Tanto que a garantia desde direito só foi legalizada como lei, a partir da Carta Constitucional de 1988, onde este direito é efetivamente, reconhecido, pelo qual o Estado tem a responsabilidade de garanti-lo a toda criança conforme regulamentado no artigo 208 inciso IV, o qual declara que “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/90, que, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, reconhecendo-os como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, como cidadãos com direito ao afeto, a brincar, a querer e não querer, a conhecer, a opinar e a sonhar, regulamentado pelo art. 227 da Constituição Federal, o qual declara que tanto a criança quanto o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, já que cabe à sociedade possibilitar-lhes o acesso às oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (BRASIL, 1990).

O artigo 53 do ECA define que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa,

preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Portanto, é dever da família, da comunidade e da sociedade em geral assegurar a efetivação desses direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Em 1996 por sua vez, tem-se a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 -, que reconhece a partir de então a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, ao definir que “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996). Além disso, no art. 29 a LDB define que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, e intelectual e social, em complementação a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Com a promulgação desta lei as instituições deixaram de ter o caráter meramente assistencialista, e passaram a assumir a responsabilidade pela educação e formação da criança. O reconhecimento legal da Educação infantil, como primeira etapa da educação básica foi um avanço do ponto de vista legal, contudo, ele por si só não garante efetivamente o direito da criança ao acesso a uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento em sua integralidade, por isto, este é ainda um dos pontos de nevrálgicos de preocupação para educadores, movimentos sociais e instituições governamentais, no intuito de garantir os recursos necessários para que a Educação Infantil se viabilize de forma concreta e não seja apenas um discurso legal.

Além disso, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, regulamentada pela LDB – Lei nº 9394/96 – passou a exigir a identidade educacional dessas instituições e a partir deste reconhecimento a referida lei passou a definir o perfil do profissional que deveria trabalhar com esta etapa, mencionado em seu artigo 62 que define [...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível

superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A inclusão desta capacitação profissional para o âmbito educacional também foi um grande avanço para a Educação, visto que a criança passa a não ser mais vista como mero objeto de retenção e de preocupação em caráter assistencialista. A partir da formação do professor para atuar com esta etapa da Educação Infantil, é colocado como um dos princípios de sua formação o entendimento de que a criança é um sujeito histórico e social, e que o professor tem um caráter complementar à ação da família, no intuito de promover o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, levando em consideração seus conhecimentos e vivências tanto no ambiente, social, familiar, quanto no âmbito educacional.

Em 1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) lançados em três volumes e direcionados às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, foi criado com o objetivo de auxiliar o professor na realização da sua prática educativa junto às crianças pequenas. A criação dos RCNEI visa apontar as metas de qualidade que se espera alcançar com a educação a fim de contribuir para que as crianças tenham desenvolvimento integral de suas capacidades, identidades e na condição de cidadãos tenham reconhecidos os seus direitos à infância e a uma formação de qualidade. O documento ainda visa contribuir para que essa etapa educacional desenvolva de forma socializadora em ambientes que proporcionem a criança o acesso e a ampliação de seus conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998).

O RCNEI foi considerado um grande avanço para a Educação Infantil visto que por meio dele se espera alcançar amenização dos problemas relacionados as questões de cunho assistencialista nas instituições, além disso, ele foi um marco para as discussões quanto à antecipação da escolaridade das pré-escolas. Contudo, o que se pode perceber com a criação dos documentos apresentados até aqui, é o caráter relevante que a Educação Infantil passa a exercer no âmbito educacional e o importante

avanço com relação à observação e reflexão das práticas pedagógicas a serem realizadas com a criança pequena, bem como, o preparo dos professores para se trabalhar com essas crianças a fim de que elas alcance suas máximas potencialidades.

As especificidades de caráter afetivo, emocional, social e cognitivo da criança pequena também são enfatizadas no RCNEI visando à qualidade das experiências oferecidas às crianças a fim de contribuir para formação de sua cidadania a qual deve estar alicerçada sobre os seguintes princípios: o respeito à dignidade e aos direitos das crianças consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento e sua identidade (BRASIL, 1998).

O destaque a dimensão afetiva no RCNEI, também, é um avanço para o âmbito educacional e social, visto que a partir da criação deste documento a criança passa a ser vista como um cidadão de direitos, um ser histórico e social, portanto, a educação a ser oferecida a esta deve perpassar por todas as dimensões da criança quer sejam elas cognitiva, afetiva ou motora. A afetividade e a emoção estão intrinsecamente presentes em cada uma das esferas destacadas nos princípios no qual está embasado o RCNEI.

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, as quais foram revistas e ampliadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 2009. As DCNEI articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2010). Sendo assim, um dos aspectos destacados pelas DCNEI se

refere às propostas pedagógicas que devem respeitar os seguintes princípios: éticos, políticos e estéticos.

Os princípios éticos correspondem ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Por princípios políticos têm-se os dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E, por fim, os princípios estéticos versam quanto ao desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010). Trazendo este recorte para nossa pesquisa, pode-se observar que todos estes princípios têm intrínsecos em si ao desenvolvimento da afetividade e das emoções que perpassam todo o processo pelo qual a criança aprende, promovendo assim sua formação integral.

Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), publica pela primeira vez o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, no intuito de orientar o sistema de ensino com relação aos padrões de referência e organização, gestão e funcionamento de creches e pré-escolas de todo o país. O documento passou por reformulação em 2019 a fim de contemplar os dispositivos legais criados desde a sua primeira versão até a data de sua atualização. Seu objetivo era ser a base para formulação, implementação e avaliação das políticas públicas por meio do monitoramento da qualidade da Educação Infantil visando atingir a igualdade de acesso à educação para todos e padrão de qualidade em toda rede de ensino (BRASIL, 2006).

Dando continuidade de oferecer as crianças uma educação com um padrão de qualidade no ensino e a organização dos processos pedagógicos em todo país, o Art. 26 da LDB já determinava que os currículos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) deveriam ter uma base nacional comum a ser implantada em cada sala de aula em todo território nacional. Sendo assim, desde 2015 com a proposta da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo desenvolvida junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a qual teve sua homologação instituída referente às etapas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental em dezembro de 2017, enquanto para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018.

Após sua homologação realizada pelo Ministério da Educação (MEC), como a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, o documento entrou em vigor e teve o prazo estabelecido até do final de 2022 para que todas as instituições de ensino se adequassem a ela. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos/crianças devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que a tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Neste sentido, na Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos escolares o desenvolvimento de competências gerais, que tem como finalidade tanto a formação de crianças e adolescentes, quanto o desenvolvimento de suas capacidades por intermédio de suas competências socioemocionais. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Na Educação Infantil a BNCC está dividida em duas categorias que se referem aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e aos campos de experiências. A partir dos eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras) seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em relação aos campos de experiência a BNCC estabelece cinco campos que visam contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança são eles: 1- O Eu, o outro e nós; 2- Corpo, gestos e movimentos; 3- Traços, sons, cores e formas; 4- Escuta,

fala, pensamento e imaginação; 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Diante do percurso histórico exposto e dos documentos legais que foram desenvolvidos em que a Educação Infantil toma por base apresentados até aqui, pode-se observar que a Educação Infantil obteve um grande avanço quanto a sua relevância para a formação integral da criança pequena. A Educação Infantil deixou de ser vista apenas pelo viés assistencialista, e passou a ser encarada como uma etapa importante para o processo de aprendizagem da criança. O avanço na implementação dos documentos legais que passam a ver a criança como ser histórico, social e de direitos possibilitou a ampliação da educação no sentido de buscar melhorias na atuação pedagógica e no olhar mais sensível a dimensão afetiva das crianças que passa a ser compreendida como fator relevante para a formação integral do sujeito.

Nos próximos itens deste capítulo, com relação aos documentos apresentados, será destaque para nossa pesquisa a dimensão afetiva e abordado os aspectos relacionados a afetividade e a emoção no contexto familiar, destacando a relevância da família para o processo de aprendizagem da criança e quais os impactos que ela pode exercer na criança os quais interferem no desenvolvimento do sujeito enquanto ser social. E, posteriormente, evidenciaremos os conceitos da afetividade e emoção na escola e como estes aspectos devem ser analisados e trabalhados pelos educadores em sala de aula a fim de promover o desenvolvimento da criança.

3.2 AFETIVIDADE E EMOÇÃO NO CONTEXTO FAMILIAR

A família é a instituição mais antiga da história da humanidade, durante todo seu percurso histórico até os dias de hoje houve grandes modificações em sua concepção (modelo, organização e valores). Compreendida como o conjunto de pessoas cujos membros possuem laços de parentesco, podendo ou não habitar mesma casa, além, de representar a união entre pessoas que possuem laços sanguíneos, de convivência e

baseados no afeto, como instituição social é considerada fundamental para a organização da sociedade, para a manutenção da saúde e do equilíbrio emocional de seus membros, visto que a partir dela são transmitidas às gerações futuras as regras básicas das práticas de conduta que constituem a cultura de um povo e os padrões para se viver em sociedade.

A história da formação da sociedade brasileira é especialmente marcada pelo período colonialista no qual imperava o modelo familiar “patriarcal”, que tinha como figura central o “pai”, tido como o administrador de toda casa, membros da família e dos bens que possuía. Neste modelo de família, o pai era o detentor de todas as decisões quanto ao destino e provisão de sua prole. A figura materna era quase invisível e neste período as mulheres e filhas eram impedidas de estudar e trabalhar. Segundo Almeida (1987), neste período, o homem era detentor da autoridade e “rei” do espaço público; enquanto a mulher assumia a posição de “rainha do espaço privado da casa”. Desde cedo à menina era educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, zelar pela educação dos filhos e pelos cuidados com o lar.

Além disso, em geral as filhas eram dadas em casamento ainda bem meninas, (em torno de 13 a 14 anos) e sua função servia meramente a reprodução. Seus esposos eram escolhidos e determinados pelos pais e por vezes eram obrigadas a se casar com homens mais velhos apenas por uma questão de caráter meramente econômico/financeiro, enquanto aos filhos homens, contudo, cabia a função de herdar e administrar os bens da família. Este tipo de organização familiar era considerado como um fator de influência para a formação social e cultural, sinônimo de honra, respeito e um modelo a ser seguido pela sociedade de sua época (GOMES, 2018).

Outro aspecto relevante para a época diz respeito ao âmbito educacional, o qual neste período não era visto como algo primordial para as crianças, dado ao fato de que a criança ou adolescente eram tidos apenas como mão-de-obra que em pouco tempo seria utilizada para contribuir com a manutenção dos afazeres da casa e o sustento da família. Os filhos homens, muitas vezes, eram obrigados a desde cedo trabalhar fora com os pais, enquanto às filhas mulheres cabiam a obrigação de aprender os afazeres

domésticos e aprender como manter e organizar uma casa. Os estudos eram privilégio de uma pequena minoria da classe burguesa.

Com o passar do tempo a família sofreu diversos abalos significativos em sua composição, Almeida (1987), salienta que, foi a partir das últimas décadas do século XIX, que se observou um novo modelo de família que se intensificou com a chegada do século XX, em destaque, para a revolução de 1930, com a saída das mulheres para adentrar ao mercado de trabalho e os inúmeros avanços ocorridos nos campos da economia, da política, da cultura e da educação, todas as esferas da existência humana foram afetadas tanto a nível pessoal quanto social, o que consequentemente atingiu a vida familiar em todos os âmbitos, desde o modelo de formação, a concepção de crenças e valores, a definição de papéis e a organização familiar. A abertura do mercado de trabalho para as mulheres abriu uma ruptura na família, que antes era alicerçada no conceito do “pai” como provedor e da “mãe” como figura responsável pela casa e educação integral dos filhos.

A partir das mudanças ocasionadas pelo processo de industrialização e a expansão das fábricas nas cidades, a sociedade brasileira ganhou outros contornos e novas necessidades surgiram que levaram as mulheres a emergirem ao mercado de trabalho, fazendo com que a mulher passasse a contribuir de forma mais significativa para o sustento da família e em alguns casos passou ela mesma a ser a provedora do sustento de seu lar. Contudo, embora a figura materna tenha adquirido um espaço maior no exercício dos trabalhos assalariados e mesmo passando a desempenhar funções fora do ambiente familiar, aos olhos da sociedade (ela continuava e continua até os dias de hoje), sendo considerada sempre como a figura principal responsável pela manutenção dos cuidados com a casa e da educação dos filhos.

Mais a diante o sistema capitalista adotado pelo Brasil, ganha espaço cada vez maior na vida e nas transformações ocorridas no ambiente familiar. A ausência da mulher do lar para compor o mercado de trabalho, alterou a organização da família em diversos aspectos e isso fez com que outros agentes fossem inseridos no convívio familiar a fim de suprir e substituir a figura materna nos cuidados às crianças, enquanto esta

desempenhava suas atividades fora do ambiente familiar. As crianças que antes eram criadas pelo convívio direto com a mãe, a partir de então, passaram a ser “deixadas” aos cuidados de outros. O atendimento às crianças passou a ficar a cargo dos familiares (avós, tios, etc) ou cuidadores e posteriormente, com a criação das creches e pré-escolas, estas passaram a fazer parte da extensão da família nos cuidados à criança e nos processos realizados para seu desenvolvimento.

O avanço e a rapidez com que o sistema capitalista cresceu, fez com que a família precisasse se adaptar as novas necessidades criadas pela inserção dos pais no mercado de trabalho. Estas mudanças atingiram as esferas nos âmbitos políticos, econômico e social e impactaram diretamente a família, repercutindo também em suas relações, a exemplo disso temos: a extensa jornada de trabalho a qual dispende o tempo de qualidade dos pais com os filhos; o stress das pressões do mercado que abalam as relações entre pais e filhos devido ao cansaço e as altas demandas de trabalho; as modificações na estrutura familiar influenciadas pelas mudanças sociais e culturais da sociedade; o crescimento da inserção feminina no mercado de trabalho e a inversão de papéis na formação e organização familiar; o aumento dos casos de divórcios e a violência familiar. Todos estes aspectos modificaram a forma como a família se relaciona uns com outros e com o meio ao qual esta inserida.

Sendo assim, segundo Ariès (1981), a criança, a infância e a família foram entendidas de maneiras diferentes no decorrer dos tempos e sua significação pode mudar ainda hoje, de acordo com a metodologia que fundamenta sua análise, modificando seu conceito conforme o olhar que recebe, seja histórico, sociológico, antropológico, filosófico ou psicológico. Neste sentido, durante muitos séculos, na cultura ocidental as crianças e adolescentes foram tratados como “*mini adultos*”, suas vontades e necessidades com relação ao desenvolvimento das suas capacidades, o seu direito de brincar e de se socializar, de “ser criança” foram por muito tempo, negligenciados. No âmbito escolar a educação da criança esteve a cargo exclusivamente da família, e o ensino sistemático e formalizado ainda não existia sendo por meio do contexto familiar e do convívio com outras pessoas que a criança aprendia o mundo ao seu redor, participava da vida cotidiana,

aprendia a normas e regras de conduta da sociedade ao qual estava inserida e assim se apropriava da cultura proveniente do seu ambiente.

Conforme a Constituição de 1988, que define no Art. 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, BRASIL, 2010).

À família, então, como instituição social tem-se o papel fundamental de proporcionar à criança um “ambiente”, seguro, saudável e afetivo que possibilite a esta à superação de todas as suas funções elementares e superiores de maneira satisfatória, para o seu bom desenvolvimento e apropriação no processo de ensino e aprendizagem, tanto no ambiente familiar, educacional, quanto no seu meio social.

Neste sentido, embora a família tenha passado por diversas transformações desde a antiguidade até os dias atuais, apenas a pouco tempo, a saber, a partir da Constituição de 1988, é que um dos aspectos importantes da vida da criança passou a ganhar destaque e tem recebido um olhar um pouco mais atento e diferenciado: A dimensão afetiva das crianças. Uma perspectiva ainda pouco abordada nos estudos científicos e na compreensão de seu conceito e importância no seio familiar e educacional, mas, que nos últimos anos tem ganhado seu espaço de defesa no campo científico, visto que, a afetividade e as emoções da criança tem papel fundamental para o seu desenvolvimento psíquico e para o seu processo de aprendizagem.

Posto isso, observa-se que a família contemporânea enfrenta um enorme desafio na constituição de relações afetivas, diante dos fatores que se impõe a vida moderna, a falta de tempo com filhos, sendo uma das razões que dificultam a geração de vínculos mais profundos entre pais/filhos e os demais membros/integrantes da família. Neste sentido, é essencial que a família compreenda que o estabelecimento dos vínculos afetivos que são constituídos desde o seu nascimento e perpassam ao longo da vida da

criança são fundamentais para formação de sua identidade e personalidade, e se constituem na base para a formação de seus relacionamentos interpessoais, além disso, eles trazem benefícios para vida da criança e perduram até a fase adulta.

De forma equivocada tem-se muitas vezes, o entendimento de que para uma família ser bem sucedida seus membros precisam dispor de um poder aquisitivo bastante significativo. Contudo, vivemos em uma sociedade onde as crianças detêm de recursos (brinquedos, roupas, acesso tecnologia: tv, celular, internet, etc.) numa diversidade e quantidade, nunca antes dispostas para gerações anteriores, no entanto, mesmo com todo aparato de recursos disponibilizados para o universo infantil, percebe-se que estes elementos não substituem o que é fundamental para o seu desenvolvimento: a geração de vínculos afetivos na família, na escola e nos demais ambientes com os quais a criança se socializa, visto que, é por meio deles que a criança elabora sua visão de mundo.

Mello (2007) declara que a criança é, desde pequeninha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. O estabelecimento dos vínculos familiares é tão importante para o desenvolvimento da criança, que as experiências por elas vivenciadas no seio familiar repercutem na escola em seu processo de aprendizagem, bem como, nas demais áreas e relações interpessoais da vida dos pequenos. Se os vínculos gerados forem positivos contribuíram para a formação de uma criança emocionalmente segura e que no futuro se tornará um adulto seguro e com atitudes saudáveis. De igual forma, quando a geração de vínculos constituída é negativa, opressora ou violenta, produzirá uma formação inadequada à criança estabelecendo uma visão de mundo distorcida, o que poderá acarretar na formação de uma criança emocionalmente desestruturada e no futuro em um adulto com sérios problemas que poderão afetar em todas as suas relações.

Portanto, considera-se que é no seio familiar que a criança vivencia os primeiros sentimentos e emoções que contrariam a sua natureza e vontade, a exemplo disso quando o desejo da criança não é atendido, quando a mãe ensina a compartilhar o brinquedo com irmão/amigo, etc. Também é neste ambiente que a criança visualiza e aprende a lidar com as suas emoções e por meio das atitudes dos adultos ao seu redor ela baliza as

suas próprias ações. Nas palavras de REGO (1995), cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano; ao contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo.

Partindo deste pressuposto, a família precisa ter ciência de que seu papel é de grande relevância não apenas para o desenvolvimento cognitivo e psíquico da criança, mas, também para o seu desempenho escolar, visto que **a maneira como se constituem os relacionamentos familiares, estes terão reflexos significativos também vida educacional.** A criança não aprende apenas ao adentrar no ambiente escolar, o primeiro lugar de aprendizado do sujeito se dá no contexto familiar, por meio das pessoas com as quais ela se relaciona e possui um papel de significação em sua vida. Além disso, ela aprende por meio dos veículos de comunicação, por meio das vivências no cotidiano e nas relações sociais estabelecidas em seu entorno.

Contudo, é na escola que a criança é submetida ao aprendizado sistematizado, meio pelo qual ela passa por uma transformação radical na sua forma de pensar e compreender o mundo ao seu redor, bem como, na apropriação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano e nas vivências por ela experimentados. A aprendizagem que a criança se apropria a partir das relações familiares e sociais, quando submetidas ao âmbito escolar tornam-se mais significativas e ganham um caráter ampliado. Por este motivo, à família cabe o dever de acompanhar o desenvolvimento escolar da criança e a responsabilidade de estabelecer uma relação de proximidade e envolvimento com a escola a fim de promover o melhor aproveitamento da criança em seu processo de aprendizagem.

A escola desempenha o papel de extensão da família e se constitui numa complementaridade e parceria desta no acompanhamento diário das dificuldades e dos avanços alcançados pelas crianças, sempre incentivando e estimulando a fim de que possam aprender cada vez mais. Segundo Tiba, 1996 o ambiente escolar deve ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando, os quais devem ser agradáveis e geradores de afeto. Os pais e a escola devem ter princípios muito próximos para o benefício do filho/aluno Assim, o diálogo entre família e escola deve

ser contínuo, a presença e a participação da família em unidade com a escola tende a contribuir para o melhor aproveitamento da criança e desenvolvimento de suas potencialidades.

Um reflexo da importância da integração da família com a escola pôde ser percebido ainda há pouco tempo, nos últimos dois anos, quando a sociedade atual em nível mundial, enfrentou um momento pandêmico devido à disseminação do vírus Sars Covid-19, o que levou a necessidade de um completo isolamento social que impediu a realização das atividades escolares de forma presencial, o que fez com que as crianças passassem a realizar suas atividades escolares apenas por meio do formato remoto. Neste novo cenário, foi preciso que família-escola se unisse a fim de trabalhar em conjunto para que a criança tivesse o mínimo de prejuízos quanto ao desenvolvimento de suas capacidades dado o novo formato de ensino pedagógico que por hora teve de ser implantado.

A pandemia trouxe diversos impactos nas relações familiares e no desenvolvimento das crianças que podem ser sentido até hoje, devido ao longo período em que as crianças de todas as idades foram afastadas do convívio escolar e submetidas à adequação de seu processo de ensino e aprendizagem de forma on-line o suporte para realização de suas atividades escolares passando a ser responsabilidade da família e de seus cuidadores. Readequar o ensino ao formato remoto foi um desafio tanto para a família que precisou se ajustar a rotina escolar, aos horários e ao auxílio para realização das atividades com as crianças, quanto para a escola que precisou se reinventar para oferecer as crianças um ensino que pudesse trazer para perto tanto os alunos quanto a participação da família e cuidadores a fim de minimizar os efeitos do distanciamento no desenvolvimento integral da criança.

Como apresentado até aqui, a família exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança pequena. Além disso, é imprescindível levar em consideração a dimensão afetiva da criança nas relações familiares e sociais para a constituição de vínculos afetivos a fim de que a criança tenha em torno de si um ambiente seguro, confortável e favorável para o seu aprendizado. Em contrapartida é necessário que a família compreenda a importância de estabelecer uma relação de proximidade

entre escola-família, no sentido de estar mais presente e participar de forma mais ativa nas ações e atividades da escola, no intuito de que tanto a família quanto a escola possam trabalhar em conjunto para que a afetividade e as emoções da criança sejam respeitadas e trabalhadas intencionalmente para formação da criança na sua integralidade.

Este aspecto é tão necessário que o maior envolvimento da família na vida escolar dos filhos e nas ações realizadas pela escola está contemplado na LDB 9394/96 no art.12 o qual institui que: os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimentos dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.

Desta forma, é dever conforme o documento acima referido que a escola precisa integrar a família em todo processo formativo da criança e estar preparada para receber as famílias de modo que possam estabelecer relações de respeito e parceria, por meio da participação da família na vida escolar e na manutenção de um espaço aberto ao diálogo constante em prol da educação da criança. Em contrapartida é imprescindível que a família corresponda de igual forma para que os vínculos gerados na relação escola-família favoreçam de forma plena a formação da criança, visto que o envolvimento destes poderá trazer muitos benefícios à educação como um todo.

No próximo item será abordado o impacto da afetividade e da emoção na escola na Educação Infantil, e ainda será contextualizado o conceito da unidade afetivo-cognitivo para desenvolvimento infantil. Além disso, será destacada a importância do olhar do professor para dimensão afetiva da criança e como esta é vista nas relações escolares entre professor-criança e criança-criança. Também será tratado qual deve ser o papel do professor no desenvolvimento da criança e como o professor pode realizar sua prática de maneira intencional e afetiva. E por fim, será analisada qual a importância da escola e das relações escolares para a formação integral da criança.

3.3 AFETIVIDADE E EMOÇÃO NA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivos – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, e consequentemente, o primeiro passo, para o estudo crítico dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. Partindo destas considerações Vygotski propõe a atividade humana como unidade afetivo cognitiva, a fim de compreender os conceitos de afeto, emoções e sentimentos (MARTINS, 2011).

De acordo com Martins (2011), Leontiev (1978b) contribuiu significativamente para a compreensão da unidade afetivo-cognitiva ao colocar em foco a dinâmica interna da atividade humana em relação às necessidades, motivos e emoções. Esse autor destacou primeiramente, que tais fenômenos correspondem à dinâmica da personalidade operando por meio das estreitas conexões que estabelecem entre si. Todavia, são fenômenos distintos, encerrando diferentes níveis e formas de participação na atividade. No tratamento que dispensou a essa questão, Leontiev defendeu a necessidade inicial de distinção entre necessidades e motivos, muitas vezes tomados na psicologia como sinônimos.

Vygotski (1988) define por atividade, os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objetivo), coincidindo com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. Para que seja considerada como atividade, é preciso existir um motivo, uma razão, uma vontade que conduz e estimula o sujeito na execução de determinada tarefa a fim de satisfazer no indivíduo alguma necessidade. Vygotsky ainda destaca outro traço psicológico importante da atividade que é um tipo especial de experiências

psíquicas – emoções e sentimentos – as quais estão interligadas. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte.

Além disso, Vygostki (1988) faz distinção entre a ação e a atividade, no qual o ato ou ação se constitui no processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte. Porém, há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade pode passar para o objeto (o alvo) da ação, sendo assim a ação se transforma em atividade. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade, e sobre esta base psicológica ocorrem as mudanças na atividade principal, e conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para outro. Parte deste princípio, que o conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. O desenvolvimento das funções psicofisiológicas da criança está assim também ligado naturalmente com o curso geral do desenvolvimento de sua atividade.

Os estados emocionais emanam da atividade que é, em se tratando da atividade humana, mediada. Assim sendo, tais estados circunscrevem-se fundamentalmente, às mediações que lhe conferem sustentação. Por isso, o curso do desenvolvimento e expressão dos estados emocionais pressupõe inúmeras mudanças, cujas particularidades qualitativas dependem de condições ou circunstâncias concretas (LEONTIEV, 1978b apud MARTINS, 2011).

Outro sim, Vygotski, por sua vez, não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade. Em sua perspectiva, cognição e afeto não se encontram dissociadas no ser humano; pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo. Apesar de diferentes, formam uma unidade no processo dinâmico do desenvolvimento psíquico, portanto, é impossível compreendê-los separadamente. É justamente por isso que Rego (1995) aponta para a necessidade de uma abordagem unificadora dos aspectos intelectuais e afetivos no estudo do funcionamento psicológico.

Tecidas estas considerações, fica claro que os aspectos cognitivos e afetivos caminham juntos e que a afetividade e as emoções estão ligadas em todos os processos de desenvolvimento da atividade da vida humana. A afetividade é antes de tudo um olhar para o outro, significa a forma como eu afeto o outro e como sou por ele afetado, A afetividade é fator intrínseco ao desenvolvimento humano, e fundamental para que a criança se desenvolva de forma segura, visto que, mesmo antes de fazer uso da linguagem oral, a criança se utiliza da emoção como forma de comunicação com todos ao seu redor, por meio de expressões como o choro, o sorriso, os gritinhos e os gestos dentre outros, estes elementos são utilizados para demonstrar o que e como esta criança esta sendo afetada dentro de determinado espaço/ambiente.

As inúmeras experiências que o indivíduo vivencia durante todo decurso da sua vida em suas relações com a família, o ambiente escolar, a comunidade ou mesmo a sociedade como um todo, estão de alguma forma ligadas a afetividade. Os laços constituídos em todas estas esferas necessitam de afeto para que se tornem saudáveis e duradouros e reverberem em experiências significativas que influenciam todo decorrer da vida do sujeito. O afeto diz respeito àquilo que afeta, o que mobiliza, por isso reporta a sensibilidade, sensações. Pode ainda ser referido como ser tomado por atravessado, perpassado, que dizer: afetado. Este atravessar, perpassar é o que propriamente dá o caráter de afecção. Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca nele uma alteração da sua potência de pensar, sentir e agir (GOMES; MELLO, 2010).

Neste sentido, toda ação e pensamento apresentam aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais e o aspecto afetivo, representado por uma energia que é a afetividade necessária à cognição para o seu funcionamento. A afetividade é o “combustível” para a cognição, que é o “motor”. A afetividade não se limita apenas às emoções e sentimentos – prazer, desprazer, simpatias, emoções – abrange também as tendências e a vontade, pois é necessário um desejo que mobilize o sujeito a agir em direção à sua meta. A afetividade sozinha não sustenta a meta, é necessária a intervenção das estruturas cognitivas. Os recursos não são meramente cognitivos, incluem as motivações – de origem afetiva – em direção às metas

estabelecidas (KAUS, 2008).

Por isso, como enfatizado no item anterior, a maneira como a criança é afetada nas suas relações familiares e interpessoais como um todo, terá grande impacto também em sua formação escolar. Considerada a escola como espaço privilegiado é composta por pessoas, logo, é impossível ignorar ou dissociar a dimensão afetiva da criança de seu papel pedagógico no processo formativo do sujeito, sendo assim, esta se constitui como o lugar de afetação da criança por onde ela é impactada em sua forma de lidar com as situações que lhe são impostas desde os primeiros anos da infância. Portanto, é fundamental que a escola bem como os educadores leve a termo a reflexão a cerca de: Como as crianças estão sendo afetadas por meio de sua prática pedagógica? Quais as estratégias a serem realizadas em sua práxis a fim de contribuir para a afetação do aluno de forma positiva, transformadora e humanizadora do sujeito?

Na escola, o professor assume o papel de mediador na relação da criança com o conhecimento, portanto, cabe a ele um importante papel na criação intencional de situações que promovam necessidades e desejo de conhecimento. Esse é o caráter histórico dos afetos. Eles são decorrentes de efeitos que nos vêm dos objetos, acontecimentos e relações com os quais nos deparamos durante a nossa existência diária. Isso é o que mobiliza nosso esforço ou a nossa atitude diante dos objetos sociais dando origem à ação e à atividade (GOMES; MELLO, 2010). Além disso, as relações formadas no ambiente escolar e dentro da sala de aula, também devem compor o olhar atento do professor, pois a partir das relações estabelecidas se constituem a formação do ser social e a identidade do indivíduo, desta forma o professor precisa tanto saber disseminar o conhecimento como lidar com as emoções dos alunos em sala de aula.

A Psicologia Histórico-Cultural aponta a unidade afetivo-cognitiva como mediadora nas relações do sujeito com o conhecimento no desenvolvimento das funções psicológicas e defende que pensamento e sentimento são processos psicológicos desenvolvidos a partir da história de apropriação e objetivação de signos e instrumentos que cada sujeito realiza, e afirma a educação escolar e o caráter intencional do trabalho docente – na organização e condução da prática pedagógica – como elementos

determinantes na transformação dos modos de pensar e sentir. Para a Psicologia Histórico-Cultural, entender como se dá a constituição do afetivo significa pensar, necessariamente, num movimento ou numa transformação que esses processos sofrem ao longo do desenvolvimento humano, refletindo a especificidade e complexidade da formação humana do sujeito (GOMES; MELLO, 2010).

Sendo assim, é imprescindível que os educadores reflitam na elaboração de suas práticas pedagógicas visto que é fundamental que sua compreensão a respeito da afetividade supere as concepções simplistas que definem o afeto como mera expressão de gestos de carinho, abraços, beijos, amor e ternura. A afetividade vai além de sentimentos, ela contempla os aspectos cognitivos, afetivos e emocionais, relacionada aos estados de humor, motivação, atenção, personalidade, temperamento, emoção, dentre outros termos, que precisam ser refletidos na práxis de todo educador, no intuito de que suas ações contribuam para a formação do aluno de forma positiva buscando favorecer o seu aprendizado de forma lúdica, integrada com aceitação e respeito ao aluno e a todas as suas especificidades.

Nesta perspectiva, cabe ao professor à reflexão de que a educação promovida aos seus educandos, uma vez realizada com base na constituição de vínculos afetivos contribui para que este tenha mais chance de se desenvolver emocional e intelectualmente. Quando a relação afetiva entre professor-aluno é constituída de forma positiva isso faz com que as crianças desenvolvam melhor suas capacidades cognitivas, melhorem a sua memória, autoestima, a percepção, a vontade, as ações e o pensamento, influenciando no interesse pela aprendizagem favorecendo a constituição da personalidade humana, por isso, é importante compreender que o aprendizado só se constitui quando solidificado sobre as bases da afetividade, pois esta perpassa todos os processos de ensino e sem ela não há aprendizado.

Nas palavras de Souza (2013), a afetividade é fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivas nas crianças e consequentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professor e criança, é por meio dela que acontece a identificação com as outras pessoas. O afeto, a sensibilidade e a maneira de se comunicar do professor

vão influenciar o modo de agir dos alunos e facilitar o desenvolvimento cognitivo, já que durante o processo de aprendizagem não se consegue separar no aluno o intelectual e o afetivo. Neste sentido, a partir do momento em que o educador, busca conhecer os fatores que afetam e influenciam no seu processo ensino-aprendizagem de seus alunos e baseado na compreensão destes, elabora sua práxis de maneira intencional, seus alunos terão maiores condições de se desenvolver em todas as dimensões: motora, afetiva e cognitiva.

A afirmação da educação escolar a serviço do desenvolvimento afetivo pressupõe o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos. Considerando-se a natureza social dos sentimentos, os mesmos não emergem espontaneamente e, como todas as vivências afetivas, são engendrados pelo experienciado. Destarte, sua formação condiciona-se, sobretudo, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2011). O trabalho do professor em sala de aula, portanto, não se resume apenas na transmissão de conhecimento, mas, sim, em proporcionar ao seu aluno vivências que agreguem momentos de conversa, escuta, troca, incentivo e afetividade que corroboram para o processo de aprendizagem e para constituição do conhecimento propriamente dito.

Um exemplo a ser destacado quanto a importância do papel da escola na vida afetiva da criança, ocorreu a partir de março de 2020, quando as escolas passaram por inúmeras transformações devido à pandemia que atingiu mundo todo. As mudanças no período de isolamento e o retorno gradativo das atividades exigiram alterações na estrutura física: implantação de procedimentos de segurança quanto à higiene dos alunos; limpeza e manutenção das dependências da escola com produtos específicos a fim de evitar a contaminação; utilização permanente de álcool em todas as dependências da escola a fim de evitar a disseminação do vírus por contágio; a separação das carteiras com distanciamento evitando a proximidade dos alunos.

Além disso, a escola enfrentou neste período grandes desafios, que a levaram a readaptação de suas práticas pedagógicas as quais passaram a ser realizadas com as crianças com auxílio das famílias e

de forma totalmente remota, exigindo das escolas investimentos em recursos tecnológicos e adaptação dos professores para uma nova forma de exercício de suas atribuições a fim de proporcionar as crianças o mínimo de prejuízo, ocasionados pelo distanciamento social e pelos reflexos da pandemia na vida dos alunos e das famílias.

Após o período de isolamento e o retorno das atividades escolares, outras mudanças estão sendo enfrentadas pelas escolas a dificuldade de assimilação do conteúdo devido ao déficit de aprendizagem no período pandêmico; dificuldades das crianças em estabelecer novos vínculos e laços de relacionamento com professores e com seus pares devido ao longo período de isolamento social; dificuldade de atenção e concentração dos alunos em sala de aula devido ao período que realizaram as atividades escolares por meio das tecnologias digitais. Neste sentido, a partir das vivências experimentadas pelos educadores, família e educandos é necessário compreender que:

Valorizar as relações, mesmo que à distancia, utilizando ferramentas tecnológicas se torna um desafio para os sistemas de ensino, para professores e para as crianças. Ao elaborar as sequências didáticas, o professor necessita levar em consideração a saúde emocional e mental das crianças e de suas famílias, que vivem uma mistura de sentimentos advindos das experiências com o contexto vivenciado. Detalhes esses que não podem ser negligenciados, haja vista que corremos o risco de retroceder como meros transmissores de conteúdos e com materiais estereotipados. (LEITE; PIASSA; JOVANOVIČH, 2021, pág.117).

A pandemia trouxe à tona mais uma vez a necessidade da escola de considerar em sua prática pedagógica a percepção dos aspectos afetivos e emocionais dos seus alunos de forma intencional e prioritária e esta deve ser uma preocupação não apenas dos professores e gestores pedagógicos mas de todos os atores escolares envolvidos na vida escolar do educando. Além disso, este período impactou não apenas na dimensão afetiva dos alunos, como também da família e dos demais atores envolvidos na formação integral da criança, isso fez com que a reflexão quanto a dimensão afetiva dos alunos seja ainda mais relevante a fim de que a escola como mediadora no processo de ensino compreenda qual a melhor forma de

contribuir para a superação deste período e a emancipação humanizadora de seus educandos.

Por fim diante de tudo o que fora apresentado, podemos considerar que a afetividade e as emoções são aspectos relevantes a serem considerados tanto pela família quanto pela escola. Compreender o papel da dimensão afetiva na vida da criança para sua formação integral é fundamental para que escola-família possam trabalhar em conjunto para o desenvolvimento pleno do educando. Além disso, é fundamental que os educadores em sua práxis diária reconheçam e considerem o importante papel que a afetividade exerce em todas as esferas da vida da criança (família/meio social/etc), e assim repensar suas práticas pedagógicas a fim de promover no educando uma formação que respeite suas emoções e corrobore para processo de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade e as emoções embora sejam elementos constituintes da natureza do ser humano e fundamentais em todo processo de desenvolvimento da atividade da vida humana, por muito tempo, tanto pela família quanto pela escola teve ignorada ou mesmo desconhecida sua relevância para a formação integral do sujeito.

A pesquisa foi dividida em três capítulos os quais foram divididos da seguinte forma: No primeiro capítulo foram abordados os elementos essenciais da pesquisa com relação ao problema, às hipóteses, o objetivo geral e os específicos, à justificativa para realização da pesquisa e a metodologia adotada para fundamentação teórica desta investigação. Neste sentido, o problema norteador desta pesquisa consistiu em saber: Qual a relação que a afetividade e a emoção estabelecem no contexto da família e da escola que pode interferir no processo de aprendizagem da criança para o seu desenvolvimento integral na etapa escolar da Educação Infantil? A pesquisa identificou que a falta de entendimento e percepção da família e da escola quanto a dimensão afetiva da criança, tem impacto significativo na formação integral e humanizadora do sujeito.

As hipóteses alicerçaram-se no fato de que a afetividade e as emoções são vivências experimentadas pelo indivíduo durante todo decurso de sua trajetória de vida, e são indissociáveis das demais funções cognitivas necessárias para o seu desenvolvimento, e estas foram confirmadas por meio dos estudos que fundamentam a pesquisa proposta. A justificativa para o estudo proposto se fundamentou em minhas experiências pessoais e profissionais, bem como, no entendimento da relevância do assunto para o âmbito familiar e educacional com vista ao desenvolvimento integral da criança pequena.

A presente pesquisa objetivou compreender e analisar a importância da afetividade e da emoção na relação entre a família e a escola para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e como os sujeitos envolvidos são impactados para a formação integral. No intuito de atingir o objetivo proposto, foram realizados estudos com base no Método Crítico Dialético, bem como o aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, da

Pedagogia Histórico-Crítica os quais foram utilizados para fundamentar as bases desta pesquisa. Em relação aos objetivos específicos que foram propostos considera-se que estes foram atendidos visto que em resposta a estes foram apresentados os fundamentos teóricos que consolidam a referida pesquisa.

A metodologia utilizada se alicerçou na pesquisa bibliográfica a cerca dos estudos científicos realizados sobre a temática da pesquisa. Não se delimitou um recorte temporal, uma vez que o tema não tem vastas pesquisas e por isso optou-se por fazer uma busca mais ampla sobre as investigações. O referencial teórico encontrado demonstrou que as produções a cerca do tema proposto ainda é pouco explorado, isso indica que há muito ainda a ser aprofundado, visto que, por meio dos estudos, se concluiu que tanto a família quanto a escola precisam de um despertar para um novo olhar quanto a dimensão afetiva da criança, considerando que é a afetividade e das emoções são partes integrantes da formação psíquica da criança e de seu desenvolvimento nas dimensões afetiva, cognitiva e motora. Em síntese, como resultados evidenciamos no desenvolvimento do estudo que:

No primeiro capítulo desta pesquisa foi realizado o levantamento do estado do conhecimento referente às produções realizadas até presente momento a cerca do tema proposto para este estudo. A partir da investigação pode-se concluir que muito pouco ainda tem sido produzido no meio científico quanto à relevância da dimensão afetiva da criança para seu desenvolvimento psíquico, histórico e social. No entanto, os poucos estudos analisados reforçam a mesma posição de que se faz necessário e urgente o aprofundamento sobre a esta perspectiva, bem como, essencial aprofundar o entendimento da família e da escola quanto aos benefícios de se observar os aspectos afetivos e emocionais para formação da criança.

No segundo capítulo foram delimitados os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural que alicerçam esta pesquisa, detalhando o percurso histórico da vida e obra de seu percussor e fundador Lev Semionovich Vygotsky, bem como, apresentados os conceitos fundamentais da Teoria Histórico Cultural a partir da análise do desenvolvimento psíquico da criança a luz da perspectiva vygotskyana. Além disso, a partir do estudo do psiquismo foram analisadas a concepção de unidade afetivo-cognitiva que coadunam

com o entendimento pelo qual se propôs esta pesquisa ao compreender que a dimensão afetiva é elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as esferas da vida humana.

Por fim no terceiro e último capítulo foram conceituadas as funções psíquicas afetividade e emoção na Educação Infantil e destacados sua relevância para o processo de desenvolvimento da criança considerando suas relações no âmbito familiar e educacional. Os resultados obtidos evidenciaram que a afetividade e emoção são elementos indissociáveis do processo formativo da criança. Além disso, a partir dos estudos realizados foi confirmado a necessidade de se promover na família o entendimento de que os vínculos afetivos gerados no seio familiar tem impacto relevante para o processo de aprendizagem da criança, bem como, quanto ao âmbito escolar é necessário a escola e os educadores compreendam a importância de se considerar a dimensão afetiva do educando a fim de propor a estes uma práxis pedagógica, de forma a promover este a uma formação integral e humanizadora.

A pesquisa também evidenciou e reforçou a compreensão de que a relação entre escola-família é fundamental para que o processo de aprendizagem do aluno se consolide de forma positiva e transformadora. Por fim, a pesquisa compreende que a partir dos estudos apresentados, um novo olhar pode ser despertado tanto na família quanto na escola, a fim de que juntos possam promover o desenvolvimento da criança respeitando seus aspectos afetivos e emocionais, como elementos essenciais para o seu processo de aprendizagem de forma integral e transformadora. Sendo assim, o anseio que parte desta pesquisa, é que esta sirva de inspiração e inquietação para que novos estudos possam ser realizados e aprofundados sobre esta questão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. de. **Pensando a Família no Brasil. Da Colônia à Modernidade.** Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, UFRJ, 1987.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1999. – (Coleção Papirus Educação)

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A, 1981.

BATISTA, Jéssica Bispo. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar.** Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/181708>>. Acesso em 28/09/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativa no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana.** Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92276>>. Acesso em 28/09/2021.

CANHETTI, Elza Maria. **Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré-escola.** Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102237>>. Acesso em 28/09/2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - UNESP. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10239/7889>>. Acesso em 28/09/2021.

CASTRO, Eunice; Melo, Keite Silva; Campos, Gilda Helena Bernadino. **Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso.** Revista Iberoamericana de Educación a Distancia – Ried. Disponível em: <<https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17415>>. Acesso em 28/09/2021.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Las Categorías de tiempo e historicidad em los actuales enfoques de La historiografía educativa em Brasil.** In: CUCUZZA, Hector Ruber (Org.). **Historia de La Educación em debate.** Buenos Aires: Miño y Davila, 1996.

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 2. Ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAZZOTTI, Danielle. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural.** Biblioteca Digital USP. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-13062019-102911/pt-br.php>>. Acesso em 28/09/2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, Atlas, 1999.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; Mello, Suely Amaral. **Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural.** Perspectiva, v. 28, p. 677-694, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126752>>. Acesso em 17/01/2023.

GOMES, Manoel Messias. A evolução da família: concepções de infância e adolescência. Revista Educação Pública – Fundação Cecierj, 2018. Disponível, em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/16/a-evolu-da-familia-concepes-de-infncia-e-adolescncia>. Acesso em 17/01/2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Casamentos que terminam em divórcio duram em média 14 anos no país.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticia/2012-agencia-de-noticias/noticias/22866-casamentos-que-terminam-em-divorcio-duram-em-media-14anos-no-pais>>. Acesso em 28/09/2021.

KAUS, Célia Regina Lemos. **Reflexões acerca da relação entre cognição e afetividade e implicações para a motivação escolar em alunos da 5ª série.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1142-4.pdf>>. Acesso em 17/01/2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marinda de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 1993.

LEITE, Sandra Regina Mantovani; PIASSA, Zuleika Aparecida Claro; JOVANOVIĆ, Jacqueline Oliveira. **Educação, Ética e atuação de Professores da Infância**: Vivências e Experiência em tempos de pandemia. Cadernos Cajuína Revista Interdisciplinar. Disponível em: <<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/531>>. Acesso em 17/01/2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2- ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Wanda Rogéria Campos. **O caminho intergeracional dos sentimentos: estudos dos padrões afetivos transmitidos pela família**. Repositório PUCSP. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/15491>>. Acesso em 28/09/2021.

LURIA, Alexander Romanovich. **A Construção da Mente**. Tradução por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro I**: O processo de produção do capital. Tradução por Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica**. Repositório Institucional UNESP. Revista HISTEDBR On-line, n.52, p. 286-300, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125069>>.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. **A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva**: um enfoque histórico-cultural. Psicologia em Estudo, Maringá: v.21, n. 4, p. 699-710, out./dez., 2016.

MAZETTO, Milena Dalla Costa. **Concepções maternas e paternas sobre desenvolvimento infantil e relações afetivas**. Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97495>>. Acesso em 28/09/2021.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Repositório Institucional UFSC, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1630/1371/0>>.

MONTEIRO, P. V. R. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015..

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Mariana Rocarati de Souza. **Prática Docente e Vida Afetiva na creche: um estudo de caso.** PUC-Rio. Disponível em: <<https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.41555>>. Acesso em 28/09/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidade socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional.** Universidade Regional UNIJUÍ. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6075>>. Acesso em 28/09/2021.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil.** Repositório UTFPR. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20863/2/MD_EDUMTE_2014_2_21.pdf>. Acesso em 17/01/2023.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa.** – 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia** / L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento de da Linguagem.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

_____. **Obras escoidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, Henri. **Henri Wallon** / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores).