

A RELAÇÃO AFETIVA ENTRE O EDUCADOR E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**THE AFFECTIVE RELATIONSHIP BETWEEN THE EDUCATOR AND THE CHILD IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-096>

Geicele Gomes Barbosa

Licenciada em Pedagogia

E-mail: geicelegbarbosa@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6473583631112242>

Elieni Leite da Silva

Pedagoga - UNEMAT

E-mail: elieni.leite@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2058705452112417>

Lucineia Guevara Vieira

Especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional

E-mail: lucineiaguevara@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6473583631112242>

Kelly Regina Borromeu da Silva

Licenciada em Letras e Pedagogia

E-mail: Kellysletras@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6473583631112242>

Rodolfo Claudio da Cruz

Pedagogo e Mestre em Educação – UNEMAT/MT

E-mail: rodolfo.cruz@unemat.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0943166886106147>

Rosa Pereira da Silva Arruda

Licenciatura em Pedagogia e Especializada em Educação Especial

E-mail: rosa.ps.arruda@edu.mt.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0943166886106147>

Maria Elizabeth da Silva Plaqui

Licenciada em Letras - UNEMAT

E-mail: elizabethplaqui1986@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6473583631112242>

Carla Bressane Mariano

Licenciatura em Pedagogia

E-mail: Carlabressane@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0943166886106147>

Angela Maria Camargo

Licenciatura Plena em Pedagogia UNEMAT - MT

E-mail: angelmcamargo2012@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6473583631112242>

Alana Maria Felipe Bernegozzi

Licenciatura Plena em Pedagogia UNEMAT - MT

E-mail: alanabernegozzi@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6473583631112242>

Jairo Luis Fleck Falcão

Doutor em Educação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9251108143489074>

Creuza Ortega de Moura Soares

Licenciatura Plena em Pedagogia - UNOPAR

E-mail: creuzaortega73@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9251108143489074>

Edna Maria Camargo

Graduada em Educação Física, Matemática, Pedagogia e Direito

E-mail: ednacaceresmtbrasil@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9251108143489074>

Resumo

Este texto aborda a importância da relação afetiva entre professor e criança na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem. Discute-se o processo histórico de constituição da Educação Infantil no Brasil, destacando a passagem de uma perspectiva predominantemente assistencialista para sua consolidação como primeira etapa da Educação Básica e como direito da criança. Também são apresentadas as principais normativas que orientam essa etapa, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. A discussão fundamenta-se em pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, considerando contribuições teóricas sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem, interação e afetividade, especialmente de Vygotsky (2007), Piaget (1976) e Wallon (2007). Os estudos analisados evidenciam que a afetividade constitui uma dimensão significativa das relações pedagógicas, manifestando-se por meio do acolhimento, da escuta, do respeito, do diálogo e da confiança. Compreende-se que as interações estabelecidas entre professor e criança podem favorecer a participação, a segurança, a socialização, a autonomia e a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral. Conclui-se que a afetividade não deve ser compreendida como elemento separado da prática pedagógica, mas como dimensão constitutiva das relações educativas na Educação Infantil, fortalecendo práticas mais acolhedoras, significativas e comprometidas com os direitos e as singularidades das crianças.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil; Relação professor-criança.

Abstract

This text addresses the importance of the affective relationship between teachers and children in Early Childhood Education and its contributions to children's development and learning. It discusses the historical development of Early Childhood Education in Brazil, highlighting its transition from a predominantly welfare-oriented perspective to its consolidation as the first stage of Basic Education and as a child's right. The main regulations that guide this educational stage are also presented, particularly the 1988 Federal Constitution, the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, and the Brazilian Common Core Curriculum. The discussion is based on qualitative bibliographic research, considering theoretical contributions on child development, learning, interaction, and affectivity, especially those of Vygotsky (2007), Piaget (1976), and Wallon (2007). The studies analyzed indicate that affectivity is a significant dimension of pedagogical relationships, expressed through welcoming, listening, respect, dialogue, and trust. The relationship established between teachers and children can foster participation, security, socialization, autonomy, and learning, contributing to children's integral development. It is concluded that affectivity should not be understood as separate from pedagogical practice, but rather as a constitutive dimension of educational relationships in Early Childhood Education, strengthening more welcoming and meaningful practices committed to children's rights and individual characteristics.

Keywords: Affectivity; Child development; Early Childhood Education; Learning; Teacher-child relationship.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre a importância da relação afetiva entre professor e criança na Educação Infantil e suas possíveis contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Ao longo da história, a compreensão da infância e da função social da Educação Infantil passou por profundas transformações, acompanhando mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais que contribuíram para a construção de novas concepções sobre o atendimento à infância no Brasil. Nesse percurso histórico, a Educação Infantil deixou de ser compreendida apenas como um espaço assistencialista, voltado exclusivamente ao cuidado e à proteção, para consolidar-se como um direito da criança e dever do Estado, com objetivos pedagógicos voltados ao seu desenvolvimento integral.

Historicamente, as primeiras instituições destinadas ao atendimento infantil surgiram no Brasil com forte caráter assistencial, buscando atender principalmente filhos de famílias em situação de vulnerabilidade social. Durante muito tempo, creches e instituições similares tinham como principal finalidade garantir cuidados básicos, como alimentação, higiene e proteção, sem uma preocupação sistemática com os aspectos educativos. O jardim de infância, destinado às crianças das classes sociais mais favorecidas, apresentava propostas pedagógicas mais estruturadas, revelando desigualdades históricas no acesso à educação e evidenciando a separação entre cuidar e educar.

A partir do século XX, especialmente com o avanço das discussões pedagógicas e a ampliação das políticas públicas educacionais, a Educação Infantil passou a ser progressivamente reconhecida como espaço fundamental para o desenvolvimento humano. Esse processo foi marcado por mudanças na concepção de criança, que passou a ser compreendida não apenas como objeto de cuidado, mas como sujeito histórico, social e de direitos.

Esse reconhecimento foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou essa etapa como parte integrante da Educação Básica, estabelecendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade.

A Emenda Constitucional nº 59/2009, a Lei nº 12.796/2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, também contribuíram para fortalecer a concepção da Educação Infantil como uma etapa fundamental da Educação Básica. Esses documentos reforçam a necessidade de garantir condições para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, considerando as interações e as brincadeiras como elementos centrais das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a criança é reconhecida como sujeito ativo, capaz de participar, interagir, explorar, expressar-se e construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas.

As práticas pedagógicas na Educação Infantil, portanto, passaram a valorizar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do processo educativo. As contribuições teóricas de estudiosos como Vygotsky (2007) e Piaget (1976) foram importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil e da relação entre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança não ocorre de maneira isolada, mas está relacionado às experiências, às interações sociais e às mediações estabelecidas nos diferentes espaços em que ela participa.

A afetividade assume, nesse contexto, papel relevante. Desde a primeira infância, a construção de vínculos pautados no acolhimento, na confiança e na segurança contribui para que a criança desenvolva relações positivas com as pessoas e com o ambiente ao seu redor. Na escola, a relação estabelecida entre

professor e criança pode favorecer um ambiente no qual ela se sinta segura para expressar sentimentos, realizar descobertas, interagir com os colegas e participar das experiências propostas.

A relação afetiva entre professor e criança não se restringe a manifestações de carinho ou cuidado, mas envolve atitudes de respeito, escuta, atenção, acolhimento e reconhecimento das necessidades e singularidades de cada criança. Nesse sentido, a afetividade pode estar presente nas práticas cotidianas do professor, na maneira como estabelece relações, organiza experiências de aprendizagem, acolhe as manifestações infantis e cria condições para que a criança participe ativamente do processo educativo.

A escolha do tema relação afetiva entre o professor e a criança na Educação Infantil está relacionada ao reconhecimento da importância da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Durante essa etapa da educação, a criança vivencia experiências e estabelece vínculos para além do ambiente familiar, sendo o professor uma figura importante na construção de relações pautadas pela confiança, pelo respeito e pelo acolhimento. Dessa forma, compreender a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem possibilita refletir sobre práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade.

Além disso, discutir a afetividade na Educação Infantil permite refletir sobre o papel do professor na construção de um ambiente educativo acolhedor e significativo. Uma relação baseada no respeito, na escuta e na valorização da criança pode contribuir para sua participação nas atividades, para a construção da autonomia e para o estabelecimento de relações sociais no espaço escolar. Assim, a afetividade constitui uma dimensão que pode estar articulada às experiências pedagógicas e às diferentes formas pelas quais a criança aprende e se desenvolve.

Diante dessas considerações, apresenta-se a seguinte problemática de pesquisa: como a relação afetiva entre o professor e a criança contribui para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil? A partir dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a importância da relação afetiva entre o professor e a criança na Educação Infantil, considerando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e o processo de ensino-aprendizagem.

Como objetivos específicos, buscou-se: compreender a importância da afetividade para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil; discutir a relevância do acolhimento, da confiança, do respeito e da interação na relação entre professor e criança; e refletir sobre as contribuições da afetividade para a aprendizagem e para a construção de um ambiente educativo acolhedor e significativo.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do levantamento, seleção e análise de produções científicas e documentos relacionados ao tema investigado, possibilitando a construção de reflexões fundamentadas a partir das contribuições de diferentes autores. Nesse sentido, foram consideradas

produções relacionadas à Educação Infantil, à afetividade, ao desenvolvimento infantil e aos processos de ensino e aprendizagem, buscando estabelecer diálogos entre diferentes perspectivas teóricas.

Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa possibilita compreender fenômenos a partir dos significados, valores, percepções e relações presentes em determinada realidade. No contexto deste estudo, essa abordagem contribui para a análise das discussões teóricas acerca da afetividade e de sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil.

Dessa forma, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre a importância dos vínculos afetivos no contexto da Educação Infantil, compreendendo que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança estão relacionados não apenas aos aspectos cognitivos, mas também às experiências sociais, emocionais e relacionais vivenciadas no ambiente educativo. A discussão proposta fundamenta-se na literatura sobre o tema e busca evidenciar a relevância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos e valorizem relações baseadas no respeito, no acolhimento, na confiança e na interação.

2 PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Esta seção apresenta o processo histórico e as concepções da Educação Infantil no Brasil. A Educação Infantil no país passou por diversas transformações ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, políticas e culturais que influenciaram a forma de compreender a infância e o papel da educação nesse período da vida. A Educação Infantil no Brasil, enquanto modalidade institucionalizada, começou a se configurar no século XIX, com a criação das primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças, sobretudo em situação de vulnerabilidade social, assumindo inicialmente um caráter assistencialista (Kuhlmann Jr., 2000).

O objetivo dessas instituições não era ensinar, mas garantir cuidados básicos, como higiene, alimentação e proteção. Esse contexto refletia os desafios políticos, econômicos e sociais da época, nos quais a infância era compreendida como uma fase de transição para o trabalho, e não como um período específico de desenvolvimento humano (Kramer, 2006).

Até 1874, pouco se discutia no Brasil a importância do ensino na primeira infância. Somente a partir desse período começaram a surgir os primeiros projetos de atendimento organizados por iniciativas particulares, com o objetivo de atender crianças em idade pré-escolar, oferecendo cuidados básicos e algumas propostas educativas. A partir do século XX, o tema passou a ganhar maior relevância, contribuindo para a criação das primeiras instituições formais voltadas à Educação Infantil e para a consolidação dessa etapa como parte específica do ensino.

No início do século XX, as creches e os jardins de infância eram instituições voltadas para diferentes públicos. As creches atendiam filhos de operários e funcionavam como espaços de assistência social destinados aos cuidados básicos, sem um plano pedagógico estruturado. Já os jardins de infância eram

destinados às crianças das classes mais favorecidas e apresentavam uma abordagem mais próxima da educação, com atividades voltadas ao desenvolvimento pedagógico. Com o tempo, as creches passaram a ser vistas não somente como espaços de cuidado, mas também como ambientes de aprendizagem.

A Educação Infantil surgiu historicamente vinculada à assistência social, destinada a crianças pobres, e só a partir da década de 1970 começou a ser considerada como parte do processo educativo, com a função de compensar as carências socioculturais das famílias de baixa renda (Kuhlmann Jr., 1998, p. 45).

Segundo Moysés (1998), a Educação Infantil, inicialmente voltada ao atendimento assistencial, passou por transformações a partir da década de 1970, quando começou a ser incorporada ao campo educacional, ampliando sua função para além do cuidado. Nesse contexto, passou a ser compreendida também como possibilidade de compensação das desigualdades sociais, oferecendo às crianças de baixa renda oportunidades de aprendizagem semelhantes às vivenciadas pelas crianças de classes mais favorecidas.

Em contraste, os jardins de infância eram voltados às crianças das camadas mais favorecidas da sociedade e ofereciam uma proposta educativa mais estruturada, com atividades planejadas para estimular o desenvolvimento cognitivo e social. Esses espaços buscavam despertar a curiosidade, fortalecer habilidades e ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Ao longo do século XX, esse cenário foi se transformando, à medida que crescia a compreensão sobre o papel essencial da Educação Infantil no desenvolvimento infantil. Nesse contexto, passou-se a reconhecer a primeira infância como um período decisivo para o desenvolvimento humano, no qual o cuidar e o educar devem ocorrer de forma integrada, promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, além de favorecer descobertas, fortalecer vínculos e construir bases sólidas para toda a trajetória educacional (Oliveira, 2010).

Com o tempo, as creches passaram a ser reconhecidas não apenas como espaços de cuidado, mas também como ambientes ricos em aprendizagem e descobertas. Ainda assim, havia um longo caminho a percorrer para que essa etapa fosse plenamente valorizada e reconhecida como um direito garantido pelo Estado. Essa mudança representou um avanço essencial rumo a uma educação mais justa e inclusiva para todas as crianças.

A grande virada aconteceu em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que reconheceu a Educação Infantil como dever do Estado e direito de toda criança. Esse marco histórico ampliou horizontes e fortaleceu a luta por uma educação de qualidade, garantindo às novas gerações um começo de vida mais digno, acolhedor e cheio de possibilidades.

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, representou um marco decisivo na legislação educacional brasileira. Essa alteração antecipou em dois anos o início da obrigatoriedade da educação básica, estabelecendo que a pré-escola passou a ser obrigatória para todas as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Posteriormente, em 2013, essa obrigatoriedade foi incorporada e formalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 12.796/2013, consolidando legalmente a exigência de matrícula e frequência das crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

A BNCC, implementada em 2017, estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, organizando o currículo em campos de experiências que valorizam o brincar, a interação e a escuta da criança. Essa abordagem visa promover práticas pedagógicas que respeitem os direitos da criança e favoreçam seu desenvolvimento integral. “A educação infantil deve ser ofertada em instituições educacionais, com profissionais qualificados, respeitando os direitos da criança à convivência, ao brincar, à participação e à escuta” (Brasil, 2017, p. 11).

2.1 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA CRECHE NO BRASIL

A Educação Infantil no Brasil é marcada por transformações significativas, refletindo mudanças nas concepções de infância e nas políticas públicas voltadas para essa etapa da educação básica. Inicialmente, a educação das crianças pequenas era vista sob uma perspectiva assistencialista, com foco no cuidado e na proteção, especialmente para atender às necessidades das famílias trabalhadoras.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil foi reconhecida como um direito da criança e dever do Estado, integrando-se ao sistema educacional como a primeira etapa da educação básica. A concepção de infância passou por transformações, reconhecendo a criança como ser ativo, competente e capaz de interagir com o meio. A Educação Infantil deixou de ter um caráter assistencialista, passando a ser vista como espaço de aprendizagem e desenvolvimento integral, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Essa perspectiva orienta práticas pedagógicas que respeitem as singularidades das crianças e promovam seu protagonismo (Brasil, 2018).

A LDB nº 9.394/1996 consolidou esse entendimento, estabelecendo que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou obrigatória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil, reforçando a importância dessa etapa no processo educacional. Além disso, a Política Nacional de Educação Infantil, instituída em 2006, estabeleceu diretrizes para a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, enfatizando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar e promovendo práticas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças.

O atendimento à criança no Brasil partiu de instituições assistenciais e de caridade, com foco no cuidado básico, como alimentação e abrigo. No decorrer do tempo, a Educação Infantil, composta por creches e pré-escolas, passou a ser reconhecida legalmente como a primeira etapa da Educação Básica, com direitos assegurados e não mais meramente como serviço de assistência. Essa mudança legal implicou também uma modificação conceitual: de instituição de cuidado para instituição educativa, na qual se integram educar e cuidar e se considera a criança como sujeito de direitos.

A LDB de 1996 estabelece que a Educação Infantil tem por função promover o desenvolvimento integral da criança em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, linguística, motora e de vivência corporal, em complementação à família e à comunidade. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) incorporam concepções de criança como ser ativo, capaz, sujeito de direitos, inserida em contextos sociais e caracterizada pela diversidade. Na BNCC de 2018, por exemplo, evidencia-se a influência da psicologia histórico-cultural para compreender que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das atividades culturais, e que a criança se apropria de características humanas participando dessas interações.

A perspectiva de desenvolvimento de Vygotsky (2007) é central para sua teoria, enfatizando a interação social como principal fator de mediação entre o mundo externo e interno do indivíduo. Esse processo, que é gradativo e dialético, transforma as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Quando as professoras adotam essa concepção de Vygotsky (2007), suas ações pedagógicas refletem diretamente a compreensão de que o desenvolvimento infantil é construído ativamente na interação e no contexto cultural.

Na visão de Vygotsky (2007), o professor não é um mero transmissor de informações, nem um simples observador. Ele é mediador e educador, intervindo na zona de desenvolvimento proximal e oferecendo o suporte necessário para que a criança realize tarefas que ainda não consegue fazer sozinha, mas que estão prestes a ser consolidadas. A linguagem e a interação social fazem da sala de aula um ambiente rico em trocas. Vygotsky (2007) defende que, por meio da aprendizagem social, a criança aprende observando, imitando e colaborando com colegas mais experientes e adultos.

Para Vygotsky (2007, p. 127) “No brinquedo, o pensamento separa-se das coisas e a ação surge das ideias mais do que das coisas: um pedaço de madeira vira um boneco e um cabo de vassoura vira um cavalo”. A liberdade da criança no brincar não é apenas uma ausência de restrições, mas a capacidade de agir independentemente do que vê. Quando uma criança transforma um cabo de vassoura em um cavalo,

ela está realizando uma operação mental complexa, separando o objeto real, a madeira, do seu significado, o animal.

Essa liberdade é, na verdade, um primeiro passo para o pensamento abstrato. Nesse cenário, o hábito de falar sozinho não é um sinal de imaturidade; pelo contrário, é uma ferramenta utilizada pela criança para organizar essa nova realidade. Ao narrar suas ações durante a brincadeira, ela está pensando em voz alta para planejar o que fará em seguida. Essa fala egocêntrica funciona como um suporte à ação da criança até que ela consiga internalizar esse diálogo e transformá-lo em pensamento silencioso.

2.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, possui um sólido arcabouço legal que assegura sua oferta e reconhece sua relevância social. A legislação brasileira define a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, voltada ao cuidado e à educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) representou um marco para a organização dessa etapa educacional, ao estabelecer, em seu artigo 208, a Educação Infantil como dever do Estado e direito das crianças. Além disso, o artigo 211 atribuiu aos municípios a responsabilidade prioritária pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fortalecendo o processo de descentralização da gestão educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) regulamentou a Educação Infantil, integrando-a ao sistema educacional brasileiro. A LDB estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, composta por creches para crianças de até três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro a cinco anos. O artigo 29 define como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Lei nº 12.796/2013 alteraram a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas e estratégias para a educação brasileira. A Meta 1 é dedicada à Educação Infantil e prevê a universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, além da ampliação da oferta em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, são essenciais para a prática pedagógica, pois definem concepções e orientações para a organização curricular. Seus eixos estruturantes estabelecem que o currículo da Educação Infantil deve ser estruturado em torno das interações e da brincadeira, garantindo que as crianças construam

conhecimentos e se apropriem da cultura. As Diretrizes também apontam princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Segundo as DCNEI (2009), o desenvolvimento ocorre por meio das relações sociais e das experiências culturais, em um processo contínuo e integrado. Quando as professoras adotam essa concepção, suas práticas pedagógicas refletem a compreensão de que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil acontecem de forma indissociável, sendo construídos ativamente nas interações, nas brincadeiras e no contexto sociocultural em que a criança está inserida.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), as práticas pedagógicas devem ser organizadas a partir de dois eixos norteadores fundamentais: as interações e as brincadeiras. As interações referem-se às relações que as crianças estabelecem com outras crianças, com os adultos e com o ambiente, sendo essenciais para a construção de conhecimentos, valores e identidades. Já as brincadeiras constituem uma forma privilegiada de expressão e aprendizagem, pois permitem que a criança imagine, crie, experimente e compreenda o mundo ao seu redor. Dessa forma, esses dois eixos são indissociáveis e fundamentais para garantir o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

A BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, detalha as aprendizagens essenciais a serem asseguradas às crianças, garantindo uma referência comum para a educação em todo o país. Na Educação Infantil, define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O currículo é organizado em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos representam arranjos curriculares por meio dos quais as experiências infantis devem ser organizadas.

A BNCC atua como referência normativa que define as aprendizagens essenciais a serem asseguradas a todos os alunos da Educação Básica, enquanto a LDB estabelece as diretrizes gerais do sistema educativo. A BNCC operacionaliza essas orientações ao detalhar competências e habilidades para cada etapa escolar, buscando garantir uma educação mais equitativa e de qualidade e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes. Também orienta a elaboração dos currículos escolares em todo o país, fornecendo uma base comum que serve de referência para as escolas e redes de ensino.

Apesar dos avanços proporcionados pela LDB, ainda existem desafios a serem enfrentados para garantir uma educação de qualidade para todos. Questões como a falta de infraestrutura nas escolas, a

defasagem na formação de professores e a desigualdade de acesso ainda representam obstáculos significativos que precisam ser superados. Nesse sentido, é fundamental que a sociedade se engaje na efetivação das políticas educacionais, buscando garantir a universalização do acesso à educação, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas. Somente por meio de um esforço conjunto, envolvendo governo, instituições educacionais, professores, alunos e comunidade, será possível construir um sistema educacional mais inclusivo, democrático e de qualidade para todos os brasileiros.

3 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Neste texto, apresentaremos algumas reflexões sobre a afetividade e o desenvolvimento infantil, enfatizando a relevância dos vínculos afetivos para a aprendizagem, a socialização e a formação integral da criança. Dessa forma, serão discutidos aspectos que evidenciam a influência da afetividade no desenvolvimento humano durante a infância.

A afetividade é o alicerce do desenvolvimento infantil, sendo determinante na estrutura de vínculos seguros e saudáveis. Desde a primeira infância, um ambiente acolhedor que transmita confiança e proteção é o que viabiliza o crescimento emocional, cognitivo e social. A troca afetiva entre criança e seus cuidadores, expressa em gestos de cuidado e suporte, não apenas molda a autoestima, mas também ensina a regulação emocional e a resiliência diante de adversidades.

No âmbito escolar, esse vínculo se traduz em um ambiente seguro para a curiosidade e a expressão, potencializando a aprendizagem. Assim, integrar a afetividade às práticas pedagógicas é um passo indispensável para garantir o bem-estar e a formação integral do indivíduo. A afetividade é mais do que um gesto de carinho, a afetividade é um pilar essencial para que a criança desenvolva sua plena capacidade de aprender e se relacionar. Quando a criança se sente segura e amparada emocionalmente, ela ganha a confiança necessária para explorar o mundo e superar desafios, esse suporte emocional reflete diretamente na sala de aula, o aprendizado flui melhor onde existe empatia e respeito.

Compreender esse papel da afetividade é transformar a educação em um processo mais humano na construção de cidadão socialmente conscientes. Piaget (1976) já nos mostrava que razão e emoção são inseparáveis, para que uma criança possa realmente se desenvolver, no campo cognitivo que precisa do afeto e vice-versa. No fim das contas a gente só aprende de verdade aquilo que toca o nosso coração, essa é uma forma que transforma o esforço em conquista e dá sentido ao desenvolvimento infantil.

A vida afetiva e cognitiva são diferentes, porém não podem ser separadas, elas se relacionam porque toda a interação com o meio envolve, ao mesmo tempo o processo de organização e atribuição de valor. Dessa forma, não é possível desenvolver o raciocínio, inclusive o matemático, sem experimentar

determinados sentimentos, do mesmo modo, não existem afetos sem que haja ao menos um nível mínimo de compreensão (Piaget, 1976).

Nesse ponto de vista, o processo de aprendizagem da criança se concretiza, pois a afetividade é algo ligado à aprendizagem da criança e isso ajuda também no desenvolvimento social, pois a partir disso cria laços e ajuda no seu conhecimento. Quando tratamos da afetividade, a escola se destaca como um ambiente essencial para o desenvolvimento do indivíduo dentro da sociedade em que está inserido. Nesse contexto, a relação entre professor e a criança, embora muitas vezes seja mal interpretada, tem como principal objetivo contribuir para a formação de um sujeito ativo e participativo no processo de construção do conhecimento.

As aulas não devem ser entendidas como uma simples transmissão de conhecimento, como uma educação mecânica e passiva. Pelo contrário, é fundamental dar espaço para que as crianças possam se expressar, promovendo um ambiente de troca e que possam construir relações positivas. Esse processo é essencial para criança e para o professor, onde ele sabe que conseguiu alcançar seus objetivos propostos, um bom planejamento garantindo que as atividades sejam organizadas de forma clara e proveitosa, permitindo que as crianças possam compreender a sequência do que será desenvolvido (Kramer, 1991).

O planejamento, por sua vez, envolve a definição de estratégias, situações e atividades que serão desenvolvidas no cotidiano. Os recursos didáticos, como jogos, livros de histórias, materiais recicláveis, técnicas artísticas, papéis, giz e quadro, desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, desde que utilizados de forma adequada. Além disso, é essencial valorizar e respeitar o aspecto emocional e os sentimentos de todos os envolvidos na educação, pois isso contribui diretamente para o sucesso no desenvolvimento das crianças.

De acordo com Libâneo (1994), o professor deve estar sempre aberto a ouvir seus alunos, pois é por meio desse diálogo que ocorre uma verdadeira troca de conhecimentos. Dessa forma, ninguém se coloca como único, favorecendo uma construção coletiva do aprendizado. Não se trata de uma afetividade direcionada a alunos específicos, nem de um sentimento de amor semelhante ao familiar. A relação entre professor e alunos não deve assumir um caráter maternal ou paternal, já que a escola não substitui o ambiente familiar. Os estudantes não ocupam o lugar de parentes, como filhos ou sobrinhos.

No contexto da sala de aula, o docente estabelece sua relação com o coletivo de alunos. Mesmo quando há a necessidade de atenção individual, seja por uma necessidade específica ou por atividades individuais, a interação precisa estar orientada para o envolvimento de todos, com foco nos objetivos e conteúdos propostos na aula (Libâneo, 1994, p. 25). Quando a afetividade é trabalhada de maneira positiva e equilibrada, ela contribui significativamente para o processo de desenvolvimento. A interação entre

professor e a criança favorece a troca de conhecimento e ideias, além de criar um ambiente em que o aluno se sinta seguro para se expressar, sem vergonha ou medo de expor suas opiniões sobre diferentes assuntos.

O professor precisa diversificar as estratégias de ensino, demonstrar domínio sobre os conteúdos trabalhados e incentivar as crianças à pesquisa. Como afirma Demo (1997), pesquisa é o processo que deve estar presente em todo o percurso educativo. A pesquisa é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do indivíduo, pois estimula a busca pelo novo, desperta a curiosidade, além de promover a iniciativa investigativa. Nesse contexto, o professor, como facilitador da aprendizagem, deve utilizar práticas construtivas no ambiente escolar, de modo a despertar o interesse das crianças pelos temas, levando-as a buscar compreender e reconstruir seus conhecimentos.

O docente não deve ser visto como o único a adotar uma postura autoritária, pelo contrário, deve orientar e indicar caminhos para que o aluno consiga alcançar seus objetivos de forma autônoma. Dessa maneira, tanto professor quanto a criança aprendem e ensinam, contribuindo juntos para a construção do conhecimento.

3.1 O AFETO NA RELAÇÃO CRIANÇA E PROFESSOR

Para Wallon (2007), a afetividade é um dos aspectos fundamentais a serem desenvolvidos no indivíduo. Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso de proporcionar às crianças condições que favoreçam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, físico e afetivo. Como destaca Pimentel (2007, p. 224), “o âmbito da educação da criança pequena é um espaço social privilegiado para mudanças significativas no curso do desenvolvimento, envolvendo inclusive os processos imaginários”. Assim, o ambiente escolar desempenha um papel essencial na formação integral da criança, ao promover experiências que contribuem para o seu crescimento em múltiplas dimensões.

O desenvolvimento humano, especialmente na infância, não acontece no campo intelectual cognitivo, mas também envolve profundamente as emoções afetivas e as relações sociais. Com base nas teorias de Lev Vygotsky e Henri Wallon, o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio físico e social. Tanto Vygotsky quanto Wallon (2007) compartilham uma visão interacionista, ou seja, o sujeito se constrói nas relações com o ambiente e com os outros, envolvendo afetividade, emoções, desejos, motivações, cognição e aprendizagem.

Wallon (2007) entende que o ser humano se constrói nas relações, e essas relações são antes de tudo emocionais. Desde o início da vida, a criança se conecta com o mundo por meio das emoções, como choro, sorriso e expressões corporais, e, a partir dessas trocas de afeto, começa a interação de aprender e se desenvolver. Quando ele afirma que as relações com outras pessoas são o meio mais eficaz de agir sobre o meio, compreende-se que o contato com o outro é mediado pela afetividade e, por meio dessas relações, a

criança compreende e transforma o ambiente. A aprendizagem não acontece de forma isolada, mas dentro de um contexto social e emocional.

Assim, a afetividade vai muito além: ela motiva a aprendizagem, fazendo com que a criança se envolva mais quando há vínculos, facilita a interação social e dá sentido ao conhecimento. De acordo com os estímulos afetivos recebidos pelo indivíduo, o pensamento se desenvolve progressivamente e sua maturidade emerge à medida que novas motivações surgem, seja em diferentes aspectos da vida. Nesse sentido, a natureza das emoções depende, portanto, dos processos envolvidos no crescimento mental.

Diante disso, questiona-se: a afetividade é, de fato, tão importante assim? À luz do pensamento de Wallon (2007), essa dimensão mostra-se essencial, uma vez que o autor defende a estreita relação entre afetividade e desenvolvimento humano. Para ele, as relações do indivíduo com os de sua espécie ou de seu grupo são o meio talvez mais eficaz e mais habitual de agir sobre o meio. O desenvolvimento da afetividade atua como um importante estimulador da cognição, ao mesmo tempo em que depende dos estímulos provenientes do meio externo. Isso ocorre porque a inteligência e a cognição se complementam à medida que recebem, interiorizam e elaboram tais estímulos.

Dessa forma, o indivíduo avança gradativamente pelos diferentes estágios do desenvolvimento, na sala de aula, busca-se compreender o papel do professor, direcionando o olhar para a relação que se estabelece entre docente e aluno. As interações nesse espaço são construídas por diferentes formas de atuação, envolvendo a mediação do professor, seu trabalho pedagógico e a maneira como se relaciona com os estudantes, elementos que constituem, em conjunto, sua função educativa.

A afetividade, nesse cenário, não se restringe a manifestações de carinho físico, mas se expressa também em atitudes como escutar o aluno, valorizar suas ideias e oferecer reconhecimento, ainda que por meio de gestos simples. É importante destacar essas formas de expressão, pois, muitas vezes, pequenas ações e palavras funcionam como significativas formas de comunicação afetiva.

Segundo Silva (2001), o professor exerce um papel fundamental na construção de um ambiente em que os alunos se sintam seguros, favorecendo um clima propício à aprendizagem. A afetividade, portanto, está presente no cotidiano escolar, seja na postura do docente, na organização de suas práticas ou nas interações estabelecidas entre os sujeitos. Dessa forma, compreende-se que as ações pedagógicas são mediadas pela afetividade do professor, e que suas decisões refletem essa dimensão, consolidando o afeto como um elemento essencial nas relações entre alunos, conteúdos escolares e docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Educação Infantil no Brasil passou por importantes transformações históricas, deixando de apresentar caráter predominantemente assistencialista para consolidar-se como a primeira

etapa da Educação Básica e como direito da criança. A Constituição Federal de 1988, a LDB, as DCNEI e a BNCC contribuíram para fortalecer uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, considerando seu desenvolvimento integral.

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, compreende-se que a afetividade constitui uma dimensão importante das relações estabelecidas na Educação Infantil. A relação entre professor e criança envolve acolhimento, respeito, escuta, diálogo e confiança, aspectos que podem favorecer um ambiente educativo seguro e significativo, contribuindo para a participação, a autonomia, o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. As contribuições teóricas analisadas, especialmente as de Vygotsky, permitem compreender que desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados às interações sociais e às mediações construídas no cotidiano. Nesse sentido, a afetividade não deve ser compreendida como algo separado da prática pedagógica, mas como uma dimensão presente nas relações que constituem o processo educativo.

Dessa forma, a discussão realizada permite compreender que educar na Educação Infantil envolve também acolher, escutar, respeitar e estabelecer vínculos significativos com as crianças. A valorização das relações afetivas, articulada às práticas pedagógicas, pode contribuir para uma educação mais acolhedora, significativa e comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera dispositivos constitucionais relativos à educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do possível**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUHLMANN JR., Moysés. **História da educação infantil no Brasil: antecedentes, origens e transformações**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MAGALHÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. Revista Linhas, 2017.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIAGET, Jean. **O desenvolvimento mental da criança**. França/Brasil, 1964.

Geicele Gomes Barbosa | Elieni Leite da Silva | Lucineia Guevara Vieira | Kelly Regina Borromeu da Silva | Rodolfo Claudio da Cruz | Rosa Pereira da Silva Arruda | Maria Elizabeth da Silva Plaqui | Carla Bressane Mariano | Angela Maria Camargo | Alana Maria Felipe Bernegozzi | Jairo Luis Fleck Falcão | Creuza Ortega de Moura Soares | Edna Maria Camargo

PIAGET, Jean. **Inteligência e Afetividade**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

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