UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNESP, MARÍLIA, SP.

CAMILA GODOY PAREDES PAGANI

AFETO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES, TESES E DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS (1996 - 2018).

MARÍLIA
2021

CAMILA GODOY PAREDES PAGANI

AFETO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES, TESES E DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS (1996 - 2018).

Dissertação referente à pesquisa de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Unesp, *Campus* de Marília.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Dr.ª Elieuza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2021

P129a

Pagani, Camila Godoy Paredes

Afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil: um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996 - 2018) / Camila Godoy Paredes Pagani. -- Marília, 2021

118 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Elieuza Aparecida de Lima

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Afeto. 4. Desenvolvimento Humano. I. Título.

CAMILA GODOY PAREDES PAGANI

AFETO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES, TESES E DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS (1996 - 2018).

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Marília.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr.ª Elieuza Aparecida de Lima
Unesp, *Campus* Marília, SP.

_____

Dr.ª Amanda Valiengo
Universidade Federal de São João Del Rei, MG.

_____

Dr.ª Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Unesp, *Campus* Assis, SP.

Marília, 29 de março de 2021.

Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar

Tempo, quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir

Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
[...]

Terra, és o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave nossa irmã

[...]

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Para melhor construir a vida nova
É só repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois

Beto Guedes

Dedico este trabalho, com imenso carinho

aos grandes pequeninos que afetaram minha jornada terrena e me inspiraram a pensar o afeto.

Cada linha deste texto é uma tentativa de refletir sobre possibilidades humanizadoras de desenvolvimento para os que já vieram e para os que virão...

ao professor Paulo Sérgio Fernandes pelo olhar gentil e escuta sensível dirigidos aos meus anseios pedagógicos, suas palavras me levaram para além do que eu poderia vislumbrar...

aos professores que diariamente empregam seus esforços na luta por condições adequadas de vida e educação para criança pequena.

Agradecimentos

Eu agradeço a todas as pessoas que, ao longo deste caminho, me ajudaram a ressignificar meu olhar para a vida pelas lentes da educação plena. Em especial

A Deus pelo seu amor incondicional que me impulsiona ao progresso.

Aos meus pais e familiares, minha sincera gratidão por serem fonte inesgotável de força e amor.

Ao Renato, meu companheiro de vida, pela disposição em ampliar sua amorosidade pelas veredas da educação.

À professora Elieuza Aparecida de Lima, pela oportunidade de aprender todos os dias com sua forma humanizadora de se posicionar no mundo. Para mim é uma alegria tê-la como orientadora.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil.

Aos professores das disciplinas cursadas como aluna de mestrado, pela bravura e militância no campo pedagógico.

Aos funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília, por todas as orientações e esclarecimentos gentilmente realizados.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

É possível observar nas últimas décadas o surgimento de diferentes perspectivas teóricas que evidenciam os processos afetivos e suas implicações para o desenvolvimento da inteligência e personalidade do sujeito em várias etapas da Educação Básica e do Ensino Superior em diversas modalidades. A pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília (SP), apresenta como objetivo geral identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos produzidos na forma de dissertações e teses publicadas no período de 1996 a 2018, que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil e como objetivo específico identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos apontados pelos documentos legais após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil. À luz da Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, a partir da seleção de materiais bibliográficos que compõem o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de compor a investigação sobre a pergunta: Os fundamentos teórico-científicos produzidos na forma de dissertações e teses, no período de 1996 a 2018, apresentam pressupostos que relacionam processos afetivos com possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil? Os resultados da análise apontam que os processos afetivos se entrelaçam à atividade da criança em todas as etapas do seu desenvolvimento, (re)afirmando a imprescindibilidade de superação da perspectiva dualista entre afeto e cognição. O aparato bibliográfico destaca a importância do trabalho pedagógico intencionalmente organizado para integrar a unidade afeto e cognição. Identificou-se a carência de pesquisas embasadas na Teoria Histórico-Cultural sobre a temática estudada, no entanto, todas indicam necessárias reflexões e compreensões a respeito das raízes teórico-filosóficas do afeto relacionadas ao complexo processo de formação humana na escola de Educação Infantil.

Palavras chave: Educação. Educação Infantil. Afeto. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

It is possible to observe in the last decades the emergence of different theoretical perspectives that show the affective processes and their implications for the development of the individual's intelligence and personality in various stages of Basic Education and Higher Education in different modalities. The research developed at the master's level, in the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences of UNESP, Marília (SP), has as general objective to identify, analyze and discuss theoretical-scientific assumptions produced in the form of dissertations and theses published from 1996 to 2018, which relate affective processes with the possibilities of pedagogical practices intentionally organized for maximum human development in Early Childhood Education and with the specific objective of identifying, analyzing and discussing theoretical and scientific assumptions pointed out by the legal documents after the promulgation of the Federal Constitution (BRASIL, 1988), which relate affective processes with the possibilities of pedagogical practices intentionally organized for maximum human development in Early Childhood Education. In the light of the Historical-Cultural Theory, the research was developed based on the qualitative approach, based on the selection of bibliographic materials that make up the database of the CAPES in order to compose the investigation about the question: The theoretical-scientific foundations produced in the form of dissertations and theses, from 1996 to 2018, present assumptions that relate affective processes with possibilities of pedagogical practices intentionally organized for maximum human development in Early Childhood Education? The results of the analysis show that the affective processes are intertwined with the child's activity at all stages of his development, affirming the indispensability of overcoming the dualistic perspective between affection and cognition. The bibliographic apparatus highlights the importance of pedagogical work intentionally organized to integrate the affection and cognition unit. The lack of research based on the Historical-Cultural Theory on the studied theme was identified, however, all indicate necessary reflections and understandings about the theoretical-philosophical roots of affection related to the complex human formation process in the Early Childhood school.

Keywords: Education. Child education. Affection. Human development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos localizados a partir das palavras Afeto e Afetividade - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....54

Quadro 2 - Pesquisas contendo as palavras Afeto/afetividade publicadas entre os anos de 1996 a 2018 - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....55

Quadro 3 – Afeto e afetividade e as etapas da Educação Básica - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....55

Quadro 4 – Afeto e afetividade relacionados a diversas modalidades de ensino - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....56

Quadro 5 – Pesquisas relacionadas a um autor ou corrente teórica especifica - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....56

Quadro 6 – Teses e dissertações que focalizam a proposta do afeto na Educação Infantil.....57

Quadro 7 - Quantidade de artigos resultantes da busca no Portal de Periódicos CAPES.....57

Quadro 8 - Artigos sobre afeto/afetividade e educação - Portal de Periódicos CAPES.....58

Quadro 9 – Trabalhos selecionados para revisão bibliográfica - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....59

Quadro 10 – Trabalhos publicados por universidade.....92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Documentos legais para Educação Infantil.....70

Gráfico 2 – Produção de Conhecimento por Ano.....92

Gráfico 3 – Autores Recorrentes.....95

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
GEPEDEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SUMÁRIO

RESUMO 8

ABSTRACT 9

1 INTRODUÇÃO 14

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS AFETIVOS 22

2.1 Contextualizando Vigotski: vida e obra face a uma sociedade pós-revolucionária 24

2.2 A filosofia de Baruch de Espinosa e sua influência na obra vigotskiana: ensaios para compreensão da unidade afeto-cognição 32

2.3 Afeto e desenvolvimento infantil: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural 36

3 PRODUÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: O QUE DISCUTEM AS PESQUISAS E OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE O AFETO? 50

3.1 Percurso metodológico e procedimentos da pesquisa: aspectos da produção de dados bibliográficos 51

3.2 Pesquisa em Fontes Digitais: Etapas de revisão bibliográfica sobre o afeto e o desenvolvimento humano na Educação Infantil 53

3.3 Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil 62

3.4 O afeto nos documentos legais 67

3.5 O afeto em dissertações de mestrado 75

3.6 O afeto em teses de doutorado 86

3.7 Afeto e desenvolvimento humano: aspectos da produção de conhecimento 90

3.8 Processos afetivos relacionados ao desenvolvimento humano na infância: implicações pedagógicas 96

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

REFERÊNCIAS 110

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de compreender o que discutem pesquisadores brasileiros e teóricos do campo da educação e psicologia acerca da relação entre os processos afetivos e o desenvolvimento humano de crianças menores de seis anos em ambiente educativo motivou esta pesquisa, que tem como objetivo geral identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos produzidos na forma de dissertações e teses publicadas no período de 1996 a 2018, que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil. Como objetivo especifico propomos identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos apontados pelos documentos legais após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Questões sobre o afeto e seus desdobramentos teórico-científicos não são recentes para esta pesquisadora. Surgiram no decorrer da graduação em pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *Campus* de Marília (SP), e não se esgotaram com o início da prática docente.

Desde os anos iniciais de formação, foi possível observar que o tema permeava debates sobre as recomendações presentes nos documentos legais brasileiros para Educação Básica e também as discussões entre pedagogos em formação e professores. Recorrentemente o afeto era relacionado ao desenvolvimento infantil e aos processos que levam à aprendizagem em ambiente educativo.

Contudo, foi possível notar a ausência de pressupostos teóricos capazes de explicar como os processos afetivos se vinculam às práticas pedagógicas intencionalmente dirigidas para infância, a fim de favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas e/ou a formação da personalidade da criança menor de seis anos de idade.

No decorrer das aulas na universidade, comumente eram levantados questionamentos relativos às motivações que levaram individualmente cada aluno

a optar pelo curso e suas expectativas quanto ao exercício pedagógico. Repetidamente frases envolvendo o afeto pelas crianças, o amor pelo processo educativo e pelo papel social ideológico da escola eram colocadas em pauta.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da referida universidade (UNESP, 2018) organiza-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a) que propõem os eixos de Fundamentos da Educação, Filosofia e Sociologia, História, Psicologia, Políticas Públicas e Legislação, Didática e Metodologias de Ensino, com o intuito de abarcar os conhecimentos necessários para a formação inicial docente com vistas à atuação na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional.

Ainda que o currículo tenha sido contemplado, os princípios indivisíveis entre o afeto e o desenvolvimento humano foram pouco evidenciados dentro dos conteúdos básicos de estudos.

Esse cenário de formação levou a pesquisadora a pensar se, no arcabouço de produções de autores amplamente aludidos na academia, haviam trabalhos fundamentados cientificamente acerca da constituição dos processos afetivos e se no Brasil haviam pesquisas produzidas com o intuito de colaborar com as discussões a respeito das raízes teórico-filosóficas do afeto vinculadas ao complexo processo de desenvolvimento humano em âmbito escolar.

Este questionamento foi se expandindo à medida que o enfoque afetivo em Lev Semyonovich Vigotski [1](1995; 1996; 2018), Henri Wallon (2007), Mikhail Bakhtin (2010), dentre outros eram recomendados apenas como leitura complementar no decurso das aulas na universidade.

Conforme estudos de Pertenella (2017), com o início do Século XXI começou a ocorrer um esvaziamento teórico nos cursos de formação de professores, em decorrência das mudanças nas políticas públicas educacionais brasileiras e do currículo, comprometendo o “desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao professor para organizar o processo educativo intencionalmente, visando o desenvolvimento das crianças [...]” (PERTENELLA, 2017, p. 25).

[1] Neste texto, optamos pela grafia Vigotski para o nome deste autor quando nos referirmos a ele sem a citação de uma obra; quando houver a citação, a grafia respeitará a forma como o nome aparece em cada uma das obras citadas.

Ampliando essa reflexão, Gomes (2008; 2013) elucida que ao longo da história ocorreram equívocos conceituais a respeito de como os processos afetivos se formam e implicam no desenvolvimento humano. Esse fato decorre da visão cartesiana perpetuada por muitas décadas pela psicologia tradicional que apresenta uma perspectiva dualista na qual afeto e intelecto são entendidos como processos dicotômicos.

Tal enfoque desconsidera o entrelaçamento entre os processos afetivos e a atividade humana. Firma-se na premissa de que o conhecimento estrutura-se somente sobre bases cognitivas, reforçando a "[...] ideia, ainda presente, de que os afetos acontecem separados das demais funções psíquicas que conformam a personalidade humana" (GOMES, 2013, p.510).

Em acréscimo, a mesma estudiosa enfatiza:

> No bojo de algumas concepções equivocadas, a psicologia tradicional foi estabelecendo outras dicotomias atualmente presentes na educação escolar. Um exemplo disso é que na escola tratamos afeto e cognição como se fossem dois elementos separados na pessoa que aprende. Da mesma forma, falamos das emoções como se elas fossem isoladas do processo de aprendizagem. Compreender o afetivo desse ponto de vista traz consequências para o trabalho pedagógico: adotamos uma visão estática e uniforme da motivação, o que significa que as necessidades, os desejos e interesses das crianças – que têm como fundamento os processos afetivos – são vistos como aspectos naturais, intrínsecos à sua personalidade, portanto, independentes da história de apropriações e objetivações do sujeito. (GOMES, 2013, p.511).

Outro equívoco que distancia a questão do afeto das discussões acadêmicas é a dificuldade de ruptura da visão do senso comum que o remete apenas a beijos, abraços e carinho, sem reflexões sistemáticas sobre o papel dos processos afetivos na constituição das qualidades humanas como por exemplo, a memória voluntária, vontade, linguagem, pensamento, imaginação, dentre outras (MARTINS, 2011).

Nesse contexto, é desconsiderado o sentido histórico do afeto para a humanização no sujeito. De acordo com os pesquisadores críticos, "a afetividade do professor é muitas vezes entendida como o único atributo necessário para o exercício da docência" o impelindo a deixar em "segundo plano (ou até mesmo desconsiderar) a formação acadêmica específica para a atuação em sala de aula

e os conhecimentos decorrentes de pesquisas produzidas na área” (CARVALHO, 2014, p.3-4).

Por isso, torna-se imprescindível (re)pensar cientificamente o lugar dos processos afetivos no desenvolvimento na Educação Infantil, uma vez que não há prática pedagógica sem uma teoria que oriente a maneira como os professores concebem a criança, seu aprendizado e o papel da creche e pré-escola na formação humana (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Quando as manifestações do agir do educador são carregadas predominantemente pela reprodução de experiências anteriormente vivenciadas no âmbito da Educação Básica, ou por crenças oriundas do senso comum, poderá ocorrer um distanciamento da intencionalidade profissional que resulta na expressão popular recorrentemente usada: a teoria não se concretiza na prática, uma vez que seus fundamentos se distanciam da realidade das instituições educacionais.

De acordo com Pederiva, Costa e Mello (2017, p.11),

> Essa transformação de teoria em prática acontece quando conhecemos a teoria, refletimos sobre suas implicações pedagógicas e adotamos ou criamos práticas organizadas com base nela, sintonizadas com as diretrizes que nascem dessa teoria e avaliadas sistematicamente com a intenção de aproximar, cada vez mais o que queremos daquilo que, de fato fazemos.

Sobrepujar a concepção do senso comum significa entender a educação como um processo vital para a humanização da criança pequena. Desse ponto de vista, o suporte teórico-metodológico do educador é fundamental para subsidiar ações coerentes.

A atividade intelectual inerente à formação pedagógica é responsável por elevar o nível de compreensão do professor a respeito de como as crianças aprendem e se desenvolvem, favorecendo a articulação entre teoria e práticas.

No entendimento de Lima (2001, p.97),

> o educador é fundamental no processo de apropriação de conhecimentos práticos das qualidades dos objetos pelas crianças, apropriação essa que se relaciona diretamente com a constituição do pensamento. É o adulto quem, de forma dirigida ou espontânea, insere a criança no meio social e se torna a pessoa que domina os tipos humanos de atividade, de pensamento e de linguagem.

Nesse sentido, o trabalho profissional docente na Educação Infantil contempla a organização de relações humanas, espaços, situações e materiais capazes de sofisticar as funções psíquicas, sem que ocorra o abreviamento da infância pela antecipação de tarefas que obstaculizam o desenvolvimento físico, psicológico e emocional.

Como afirmam Lima, Ribeiro e Valiengo (2012, p.73), uma das tarefas docentes essenciais é

> [...] oferecer condições que promovam a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para tanto, temos, como profissionais docentes, a tarefa de identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança, para que ela desenvolva ao máximo, as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes.

É neste contexto de colaboração teórica que este texto se constitui, na tentativa de socializar resultados de estudos elaborados por pesquisadores brasileiros, que possam orientar novas problematizações sobre as possibilidades de relação entre afeto e os processos pedagógicos específicos para a infância, com o propósito de ampliar a compreensão do campo acerca dos desdobramentos acadêmicos sobre o tema.

Importante lembrar que esta não é uma investigação destinada a prescrever uma metodologia do afeto que irá se concretizar em práticas pedagógicas na Educação Infantil. Trata-se de uma proposta que explora o caráter teórico-científico de princípios capazes de favorecerem uma prática pedagógica intencional envolvendo os processos afetivos vinculados ao desenvolvimento da personalidade e inteligência de crianças na escola da infância, problematizado a partir de documentos legais, dissertações e teses produzidas no Brasil.

Essa necessidade origina-se por compreendermos que

> a base sensorial de toda a atividade mental do ser humano adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana – tanto que diz respeito à esfera intelectual como no que toca à esfera motivacional e emocional, uma vez que o afetivo e o cognitivo não se separam –, redimensionamos os objetivos da escola da infância. (MELLO, 2007, p.97).

Para contemplar o objetivo geral e específico ora proposto e responder a pergunta - Os fundamentos teórico-científicos produzidos na forma de

dissertações e teses, no período de 1996 a 2018, apresentam pressupostos que relacionam processos afetivos com possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil? – elegemos o percurso metodológico da pesquisa.

A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se como instrumento metodológico por permitir ao pesquisador revisar estudos produzidos na área de conhecimento de seu interesse, para a partir deles, buscar significados e sentidos, propor reflexões e socializar novos entendimentos.

O caráter qualitativo da pesquisa enseja a “compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais” (ESTEBAN, 2010, p. 127), que integram o intuito da investigação ora apresentada.

Após essa etapa iniciamos o mapeamento bibliográfico utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Nesse momento foi necessário aplicar uma série de filtros de seleção, objetivando a delimitação do período temporal, área de conhecimento e palavras-chaves que oportunizassem a construção de uma base de dados convergente com os objetivos da pesquisa.

A fase inicial de elaboração dos critérios para revisão bibliográfica e estruturação das questões norteadoras de leitura ocorreu de maneira concomitante com as disciplinas cursadas do Programa de Pós-Graduação em Educação e também com os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI. Esse cenário contribuiu para o amadurecimento da pesquisa, por viabilizar espaço de diálogo, reflexão e enriquecimento científico.

Durante o percurso de escrita, escolhemos a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar a análise da produção de conhecimento, por compreendermos que o aporte teórico da escola de Vigotski e seus colaboradores clássicos e contemporâneos oferecem condições para o entendimento da natureza social do desenvolvimento infantil. À luz dos princípios dessa teoria foi possível discutir aspectos dos conceitos sinalizados em pesquisas brasileiras, articulando-os às possibilidades de humanização na infância.

Em concordância com a Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o sujeito vivencia o processo de humanização à medida que é afetado por suas experiências sociais, podendo elas serem afetuosas e harmônicas ou desagregadoras e conturbadas. Em outras palavras:

> Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação. (MELLO, 2007, p. 88).

Os caminhos traçados da pesquisa ora discutida são organizados em três momentos neste texto, além desta seção 1 **introdutória**.

A seção 2, denominada **Teoria Histórico-cultural e desenvolvimento humano: contribuições para compreensão dos processos afetivos**, traz o aporte teórico escolhido para a composição da dissertação. À luz do referencial, apresentamos fundamentos do trabalho, vida e obra de Vigotski (1995, 1996, 2018)[2], dando destaque também a contribuições de Mukhina (1996)[3], Leontiev (2004)[4]. Evidenciamos a contribuição da psicologia russa para a compreensão da educação e contextualizamos a influência de Baruch de Espinosa no pensamento vigotskiano sobre o afeto.

Somando a essa discussão, integramos estudos elaborados por pesquisadores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural, considerando suas contribuições para reflexões sobre características dos processos de aprendizagem e desenvolvimento cultural desde os primeiros meses de vida. Nessa perspectiva, as necessidades e especificidades de aprendizagem da criança pequena passam a ser contempladas pelo trabalho pedagógico intencionalmente direcionado à humanização.

Na seção 3, nomeada **Produção, apresentação e análise de dados: o que discutem as pesquisas e os documentos legais sobre o afeto?**, esmiuçamos o caminho trilhado para a organização da pesquisa. Destacamos a necessidade de aprofundamento a respeito da constituição histórica da Educação Infantil no Brasil. Para isso, mapeamos o conceito de afeto e afetividade na

[2] Lev Seminovitche Vigostki (1896-1934).
[3] Valéria Serguéyevna Mukhina (1935).
[4] Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

legislação nacional voltada a primeira etapa da Educação Básica com vistas a facilitar o entendimento relativo ao tema da pesquisa.

Posteriormente, destacamos o percurso de buscas e reunião de dados bibliográficos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES utilizando as palavras chaves: afeto e/ou afetividade. Realizamos a sistematização do material resultante da busca e selecionamos os estudos com enfoque na Educação Infantil. Com o intuído de favorecer a análise dos dados reunidos, organizamos questões norteadoras responsáveis por direcionar a leitura, considerando que cada uma delas foi pensada a fim de corresponder aos objetivos detalhados no texto.

Por fim, propomos uma reflexão a respeito das discussões suscitadas nas dissertações e teses reunidas para o estudo. Destacamos especialmente as elucidações em torno das implicações correspondentes aos processos afetivos vinculados ao caráter intencional do trabalho docente voltado para o desenvolvimento das capacidades humanas desde os primeiros meses de vida.

As considerações finais trazem elementos dos trabalhos já realizados, com a perspectiva de evidenciar indicativos teórico-científicos do afeto vinculado às práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para favorecer o desenvolvimento pleno da criança na Educação Infantil.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS AFETIVOS

> *Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, da mais inferior à mais superior. [...]*
> *Este fato é a expressão anatômica da circunstância de que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico. (VIGOTSKI, 1996, p.299, tradução nossa).*

Nesta seção, apresentamos pressupostos teóricos considerados essenciais para a compreensão do lugar ocupado pelo afeto na formação humana. Damos especial destaque para reflexões sobre a constituição do humano na criança menor de seis anos em seu processo de educação escolar, perspectivando, discutir, no conjunto, aspectos da atividade docente nesse processo.

As reflexões pretendidas são amparadas na produção científica sobre o desenvolvimento infantil a partir do ideário de Vigotski (1995, 1996, 2018) e seus colaboradores Mukhina (1996), Leontiev (2004), dentre outros.

A fim de estreitarmos o diálogo entre o afeto e suas implicações pedagógicas, destacamos nosso entendimento do que seja infância, desenvolvimento e educação. Para isso, apoiamo-nos também em estudos produzidos por pesquisadores brasileiros como Duarte (1996), Lima (2001, 2003, 2005), Barroco (2007), Mello (2007, 2010), Gomes (2008, 2013, 2014), Toassa (2009, 2014), dentre outros. Esta escolha se dá porque esses pesquisadores apresentam em suas produções científicas pressupostos apropriados da Teoria Histórico-Cultural.

As discussões destacadas ao longo da seção buscam contribuir para (re)pensarmos alguns equívocos em torno do afeto, frequentemente concebido como subordinado ao desenvolvimento cognitivo, sob a justificativa de que não é responsabilidade da educação escolar abarcar as emoções.

Para a efetivação dessa reflexão, sinalizamos o afeto como um processo psíquico com implicações educacionais intrinsicamente relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa perspectiva difere da visão dicotômica entre afeto e cognição ainda comum no campo pedagógico na

qual o emocional associa-se somente às experiências vividas pelas crianças em dinâmicas externas a escola.

Como argumentam Gomes e Mello (2010, p. 678-679), a psicologia tradicional difundiu ao longo dos anos que as emoções são “[...] prejudiciais, um impeditivo que, por vezes, compromete o processo de escolarização das crianças e jovens”. No entanto, de acordo com os princípios da Teoria Histórico-Cultural concebemos que a formação humana decorre de experiências sociais mediadas pelas relações entre os sujeitos.

Sendo assim, as vivências emocionais que acontecem na escola da infância tornam-se fomento para a constituição da personalidade e consciência, não sendo possível desagrega-las dos processos educativos.

Vale, neste ponto, destacar nosso entendimento do que seja vivência, a partir da explicação de Vigotski (2018, p.78):

> [...] [vivência é] uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

Com base nesses aspectos, destacamos a seguir fundamentos que constituem o pensamento de Vigotski (1995, 1996, 2018) e demais estudiosos, provenientes da Teoria Histórico-Cultural, que avançam ao conceberem os processos afetivos como mediadores das relações que o bebê e a criança pequena[5] estabelecem com o conhecimento, a história e a cultura humana (GOMES, 2013).

De acordo com Gomes (2013, p. 510), os princípios da Teoria Histórico-Cultural contribuem para

> [...] a desconstrução da visão de potenciais inatos, predisposições e tendências afetivas, colocando, na organização e condução da prática pedagógica, a educação escolar e o caráter intencional do trabalho docente como elementos determinantes da transformação dos modos de pensar e sentir de cada criança.

[5] Neste texto, consideramos como “bebê” as crianças em seu primeiro ano de vida e como “criança pequena” as crianças de 1 a 6 anos.

Isso coloca em evidência o compromisso do professor como sujeito capaz de organizar a rotina, o espaço e o tempo como um intelectual de sua atividade pedagógica. Trata-se de processo educativo dirigido a propiciar às novas gerações, experiências de desenvolvimento da fala, do pensamento, da imaginação e do controle da vontade, oferecendo intencionalmente condições objetivas de humanização. Com isso, embasamo-nos em Mello (2007, p. 89) para endossar a ideia de que "[...] a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento".

Nos próximos itens desta seção, situamos o contexto histórico e social vivenciado por Vigotski na sociedade russa pós-revolucionária. Explicitam-se aspectos de suas contribuições para avanços no campo da psicologia e educação. Em acréscimo, abordamos a influência do filósofo Espinosa na constituição do pensamento do bielorrusso no que se refere ao afeto. Por fim, tecemos um diálogo entre os princípios da Teoria Histórico-Cultural e o tema proposto na investigação ora apresentada e discutida.

2.1 Contextualizando Vigotski: vida e obra face a uma sociedade pós-revolucionária

Lev Seminovitch Vigotski (1896-1934) foi um notável estudioso do desenvolvimento humano que viveu entre o final do século XIX e meados do século XX na Rússia. Ainda que sua trajetória acadêmica como professor universitário e pesquisador tenha sido breve em decorrência da tuberculose que o levou a falecer em junho de 1934, seus esforços no campo da psicologia, pedologia e artes representam uma fonte de conhecimentos para psicólogos e educadores contemporâneos (PRESTES; TUNES; 2012).

A vida e os estudos produzidos pelo bielorrusso foram influenciados pelo contexto histórico e político no qual estava envolvido, especialmente pela força das obras espinosanas e marxianas. Ao serem traduzidas para a língua russa, essas obras provocaram questionamentos revolucionários sobre modo de pensar e agir do homem na produção de bens materiais, na ciência, cultura, economia, dentre outras.

No tocante à educação, a tônica do pensamento sociológico derivado das obras de Marx se popularizava entre os estudiosos e tratava da “crítica ao velho mundo burguês e da luta pelo nascimento de um novo mundo [...]” (BARROCO, 2007, p. 39). Este mundo poderia ser construído a partir do momento em que a educação cumprisse seu papel de favorecer a “formação do homem adequada às necessidades e tarefas da sociedade, no caso socialista, na qual o homem se constitui socialmente e se encontra em contínuo desenvolvimento filogenético e ontogenético” (BARROCO, 2007, p. 40).

Alicerçada pelo materialismo histórico, essa perspectiva de educação diferia dos pressupostos da pedagogia burguesa. Sobre esta questão, Barroco (2007, p. 40) afirma:

> Tal diferença se apresenta em uma nova concepção de desenvolvimento humano, a qual se contrapõe às interpretações psicológicas e sociológicas, que aceitam o fatalismo ao suporem que o desenvolvimento humano depende meramente das circunstâncias bio-fisiológicas ou do meio ambiente imediato, numa relação direta.

Somado à Revolução incitada pelo partido Bolchevique em Agosto e Outubro de 1917, esse ideário impulsionou novos paradigmas para a educação, até então direcionada exclusivamente a um pequeno grupo. Posteriormente, ela passou a ser entendida como um direito de todas as classes.

Contudo, a sociedade russa pós-revolucionária carecia solucionar problemas decorrentes das ameaças militares e da crise econômica, ao mesmo tempo que almejava organizar estudiosos de diversos campos (psicologia, educação e filosofia) com o intuito de reconfigurar a perspectiva educacional para atender as necessidades de transformação social.

Esse quadro foi desafiador devido a Rússia ser

> Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela guerra civil e pela guerra imperialista, deveria transformar-se em um curto espaço de tempo em um país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar nas mais profundas barbáries. (TULESKI, 2008, p. 81).

Para isso, um grande número de cientistas e pesquisadores permaneceram na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) com o objetivo de pensar e instituir princípios educativos pautados em uma sociedade socialista que

intencionava o desenvolvimento integral da criança com vistas a formar um novo homem.

De acordo com a recente psicologia, tratava-se de forjar um sujeito social, que “fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Essa proposta se contrapunha ao modelo de pedagogia burguesa em vigor. Porém, os desafios decorrentes da 1º Guerra Mundial, somados aos incontáveis conflitos civis pelas quais o povo havia passado, afetaram inúmeras crianças órfãs que sofriam com a fome e o analfabetismo, congregando em um dos principais problemas do governo em relação a área da educação. Dessa maneira, as medidas tomadas foram pensadas como tentativas de garantir a proteção e a sobrevivência infantil.

De acordo com estudos realizados por Prestes (2010, p. 30),

> Para abrigar as crianças e protegê-las da degradação física e moral começaram a ser criadas as casas da criança que, até o início de 1921, já eram 5 mil unidades que atendiam a 260 mil crianças órfãs ou abandonas. No ano seguinte, o número cresceu para 7.815 casas, com 415 mil crianças abrigadas.

A prioridade governamental era alargar a oferta de ensino, visando à formação dos cidadãos russos desde pequeninos para serem membros ativos na nova sociedade que estava sendo construída. O foco não era apenas assisti-los em sua sobrevivência. Para suprir essa demanda foi instituída a Comissão Governamental de Educação alguns meses após a queda do Império Tsarista. Sua abordagem de trabalho perspectivava a ampliação do sistema educativo, contemplando a criação de jardins de infância e instituições de educação pré-escolar.

Isso ocorreu devido às discussões recorrentes acerca do papel da mulher na sociedade, exigindo a inserção e permanência feminina no mercado de trabalho. Esse lugar assumido pela mulher requeria o atendimento às crianças pequeninas em creches organizadas nas fábricas e demais locais.

> [...] A condição da mulher na sociedade era atrelada à ampliação da rede de atendimento às crianças. Ao declarar que na nova sociedade socialista a mulher adquire sua liberdade e abandona seu papel de submissão ao homem, pois a igualdade já havia sido conquistada pelo menos na legislação, alerta-se que ela realmente só poderá tornar-se um ativo membro da construção da

> nova sociedade se puder contar com os instrumentos de sua libertação: os jardins de infância, as lavanderias e os refeitórios públicos. (PRESTES, 2010, p. 29).

Nesse contexto histórico e social de instabilidade política, mas também de efervescência de novas ideias humanistas sobre o novo modelo de educação almejada para a formação do sujeito, os estudos elaborados por Vigotski e seus colaboradores começaram a ser disseminados. Como explicita Toassa (2014), essa disseminação acontece a partir da segunda metade da década de 1920.

Nesse período, o psicólogo soviético ganhou visibilidade no meio acadêmico ao expor reflexões que transpunham a perspectiva naturalista, predominante até então principalmente no campo da psicologia. Na época, essa ciência abrangia os estudos evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), as fundamentações de Sigmund Freud (1856-1939) e a reflexologia de Ivan Pavlov (1849-1936).

Por meio da docência, de conferências realizadas em diversas cidades como Kharkov e Leningrado (atual São Petesburgo) e também de manuscritos, o autor apresentava sua visão dialética sobre o caráter biológico do ser humano e as condições históricas, sociais e culturais que o constituem. Nessas atividades, elaborava explicações sobre sua metodologia de investigação a respeito do desenvolvimento humano (MACHADO *et al*, 2011).

Nas palavras de Prestes (2010, p. 36):

> Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio.

Esse pensamento foi considerado revolucionário por se contrapor à psicologia tradicional. Suas proposições teóricas e práticas tinham a intenção de oferecer aos professores e instituições educativas uma contribuição científica acerca do desenvolvimento humano, que, de fato, possibilitasse estudos sobre a infância em sua integralidade.

Em acréscimo, Barroco (2007, p.14) enfatiza:

> Uma das características do trabalho de Vigotski era a sua ênfase para que a pesquisa não se limitasse à especulação sofisticada

> ou a modelos de laboratório divorciados do mundo real. Vigotski se esforçou para formular um novo tipo de psicologia que atentasse para os problemas centrais da existência humana, vivenciados na escola, no trabalho, na clínica.

Tal preocupação levou o bielorruso a produzir fundamentos científicos para diversas áreas, entrelaçadas entre si, como, por exemplo, a psicologia, a pedologia (ciência que abarca os aspectos do desenvolvimento humano articulando os elementos biofisiológicos aos psicológicos), a defectologia (estudo sobre as necessidades educacionais especiais de pessoas com deficiência), a arte literária e, por fim, as emoções (deixada incompleta devido ao seu falecimento).

Notavelmente, Vigotski e outros pesquisadores de sua época fizeram um amplo esforço para desenvolverem uma ciência própria que explicasse a formação infantil em plenitude. Essa explicação envolve os aspectos do desenvolvimento humano como as funções hereditárias, biológicas, sociais, psicológicas, educacionais, dentre outras. No entanto, o governo stalinista provocava uma continua instabilidade na comunidade científica ao ditar regras deturpadas para a produção de conhecimento (AQUINO; TOASSA, 2019).

Complementarmente, Prestes (2010, p. 49) detalha:

> O fortalecimento do poder de Stalin, em 1930, revela a perversidade daqueles que começavam a dar as cartas. Foram significativas as baixas nas fileiras das mais diversas áreas, desde os órgãos governamentais, passando pela classe artístico-cultural e atingindo de forma contundente os cientistas, principalmente os judeus. O marxismo transformara-se em dogma e não só a psicologia, mas todas as áreas do conhecimento deveriam basear-se nos postulados da "filosofia marxista", tendo que, obrigatoriamente, trazer citações das obras de Marx, Engels e Lenin.

Conforme anunciado por Leontiev (1936 *apud* PRESTES, 2010, p. 58) “Vigotski foi o primeiro a compreender a necessidade de estudar a consciência no sistema da psicologia marxista, pois ele era um dos mais bem formados psicólogos marxistas da época”. Contudo, a autocracia stalinista propagava sua própria visão distorcida da obra de Marx que necessariamente deveria ser referenciada em todas as produções cientificas e culturais. Esse fato resultou na repressão de Vigotski e seu grupo por parte da leitura enviesada de Stálin a respeito dos estudos produzidos pelos pesquisadores.

Nesse contexto, diferentes ideias científicas foram eliminadas, como, por exemplo, os estudos pedológicos que utilizavam o método clinico de observação comparativa longitudinal para compreender o papel do meio no desenvolvimento infantil. Tanto os estudos, quanto os profissionais da pedologia foram desqualificados e proibidos na União Soviética a partir da deliberação de Stalin em 1936.

Isso incluiu os estudos pedológicos realizados por Vigotski ao longo de sua vida e também a produção de seus colaboradores, que foram censurados e impedidos de publicarem suas pesquisas durante o regime totalitário a fim de evitarem severas perseguições.

Os documentos históricos que recuperam esses fatos apontam a exclusão da pedologia anunciada por meio da promulgação do decreto intitulado “Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narcompros”[6] (PRESTES, 2010, p. 205). As ações tomadas para banir as obras foram duras, abrangendo expulsões de professores universitários, demissões de funcionários e a eliminação de materiais derivados da produção científica.

Os argumentos utilizados para justificar a medida autoritária de banimento dos estudos pedológicos foram publicados em um jornal de ampla circulação na União Soviética chamado Pravda. O objetivo do decreto era influenciar a população de maneira alarmante contra as pesquisas pedológicas que estavam sendo elaboradas.

Prestes (2010, p.205) apresenta a tradução do documento a fim de analisar as alegações descabidas em que as pesquisas pedológicas foram arroladas como contrárias a ciência.

> O CC do PCR(b) condena a teoria e a prática da assim chamada pedologia contemporânea. O CC do PCR(b) considera que a teoria e a prática assim denominada pedologia baseiam-se em postulados cientificamente falsos e antimarxistas. A esses postulados está relacionada, antes de qualquer coisa, a principal "lei" da pedologia contemporânea - a "lei" de condicionalidade fatalística dos destinos das crianças pelos fatores biológicos e sociais, pela influência da hereditariedade e da imutabilidade do meio em que vivem. Essa "lei" profundamente reacionária encontra-se numa contradição gritante com o marxismo e toda a prática da construção socialista, que com êxito reeducou as pessoas no espírito do socialismo e liquidou as ideias pré-concebidas do capitalismo na economia e na consciência das

[6] Título dado ao texto da Resolução do CC do PCR(b), de 4 de julho de 1936, traduzida por Zoia Prestes, a partir do texto original.

> pessoas. O CC do PCR(b) verifica que tal teoria somente pôde surgir como resultado da transferência dos pontos de vista e princípios da pedologia burguesa anti-científica para a pedagogia soviética, sem a devida crítica. Essa pedologia estabelece como tarefa, com o objetivo de manutenção do poder das classes dominantes, provar o talento e os direitos especiais para a existência das classes exploradoras e de "raças superiores" e, por outro lado, a condenação física e espiritual das classes dos trabalhadores e das "raças inferiores". Tal transferência para a ciência soviética de princípios anti-científicos da pedologia burguesa é ainda mais nociva quando se esconde sob a fraseologia "marxista". (COMITÊ CENTRAL DO PARTIDO COMUNISTA DA URSS, 1936/2010, p. 207-208, grifos no original).

Com isso, a propagação das ideias de Vigotski foi afetada, principalmente pela destruição de parte de seus manuscritos que continham detalhes valiosos sobre a nova teoria psicológica fundamentada no materialismo histórico dialético. Como já afirmado, essa teoria se delineava para tratar do desenvolvimento humano em sua complexidade.

Segundo Toassa (2014, p. 50),

> Alguns textos pedológicos de Vigotski a custo teriam sido salvos por seus estudantes - citando-se que burocratas da máquina stalinista chegaram a rasgar prefácios do autor de obras de terceiros, nas bibliotecas soviéticas. Ex-colaboradores do autor queixaram-se reiteradamente de perseguição devido ao seu vínculo com Vigotski, embora sem esclarecer até que ponto - ou quais ideias - tornaram-se abomináveis, e em qual época.

Essa conjuntura refletiu na distorção da obra vigotskiana pela incompletude de seus escritos, somada à descontextualização histórica e abreviações de seu pensamento pela censura. Parte do material que deu origem às publicações realizadas nos primeiros anos de relaxamento do regime totalitário foi retirada de estenografias das aulas e palestras proferidas pelo psicólogo soviético durante os anos que lecionou. A recuperação abarcou artigos salvos por sua família, alunos e colaboradores (AQUINO; TOASSA, 2019).

Nos anos seguintes, a literatura sobre a psicologia soviética começou a ser divulgada entre educadores e psicólogos de diversos países. Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, Davidov, Zaporózhet, dentre outros intelectuais da época, tornaram-se as principais referências da perspectiva Histórico-Cultural (DUARTE, 1996). Porém, a publicação dos trabalhos elaborados por esses autores enfrentou

severos problemas nas edições estrangeiras, primeiramente pela dificuldade de tradução da língua Russa, seguido pelos cortes do ideário marxiano.

Como resultado, houve a distorção das reflexões propostas pelos estudiosos, reduzindo a psicologia soviética a uma corrente psicológica mais simplista e menos comprometida com as questões históricas, sociais e culturais contidas nas obras originais. Principalmente, no tocante à concepção de Vigotski, é essencial destacar o

> [...]desenvolvimento ontogenético e filogenético como um processo revolucionário, que contém a possibilidade iminente de transformação social por um homem que se modifica e aprende constantemente em relação ao seu mundo objetivo, de acordo com os recursos que lhe são fornecidos, por meio da transformação da natureza, por meio do trabalho. (MACHADO et al., 2011, p. 656).

No Brasil, esse cenário foi ainda mais dificultoso. Em meados da década de 1980, alguns textos começaram a ser difundidos no país a partir da tradução das versões norte americanas, com aparentes erros conceituais sobre os fundamentos filosóficos de Espinosa, Marx e Engels. As traduções equivocadas prejudicam o entendimento de aspectos acerca do desenvolvimento humano a partir da ótica histórico-cultural.

Conforme acentua Proença (2011, p. 14):

> Tais ideias chegaram ao Brasil ainda em meio a um Estado de exceção, cuja repressão social e política exercida pelo governo federal e por parte da sociedade civil que o apoiava sustentou mais de 20 anos de violenta ditadura militar. Nesse contexto político-social controverso e hostil, a psicologia contou com a participação de profissionais indignados, questionadores, que, por acreditarem em uma sociedade mais justa e em uma psicologia construída nas bases da realidade social, viram nos estudos e nas concepções das obras de Lev Semionovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alexis Nikolaievitch Leontiev importante alternativa para a compreensão dos fenômenos humanos em novas bases.

Esse movimento gerou muitos equívocos entre os leitores brasileiros, por causa da impossibilidade de compreensão das ideias defendidas pelos próprios teóricos. Nesse contexto, muitos educadores e psicólogos não puderam ter acesso a toda extensão das obras produzidas na antiga URSS (DUARTE, 1996).

A crescente publicação de textos traduzidos do inglês e espanhol para a língua portuguesa entre as décadas de 1980 e 1990 têm implicações para a

compreensão e apropriação desses conhecimentos científicos em sua essência. Sobre isso, Tuleski (2008, p. 50) considera que essas traduções aligeiradas "[...] parecem ter como objetivo tornar acessíveis aos educadores as idéias de Vygotski, convertendo-se em resumos do que consideram as principais idéias do autor e suas possibilidades de aplicação à educação".

Para superação desse quadro, atualmente no Brasil, há esforços em discutir a teoria de Vigotski e seus colaboradores em uma perspectiva mais aprofundada, considerando a base filosófica da psicologia soviética associada ao seu contexto histórico e social. Isso tem oportunizado aos psicólogos, educadores e demais interessados possibilidades de entender historicamente o pensamento do autor e suas proposições para que o desenvolvimento humano se dê por vias transformadoras.

A seguir, focalizamos a influência da filosofia espinosana para a elaboração do pensamento vigotskiano em relação aos processos afetivos, entendidos pelo autor como inseparáveis dos processos cognitivos, tornando-os uma unidade afetivo-cognitiva que constitui a atividade humana.

2.2 A filosofia de Baruch de Espinosa e sua influência na obra vigotskiana: ensaios para compreensão da unidade afeto-cognição

Embora se saiba que a obra de Vigotski (1995; 1996; 2018) apresenta como base metodológica os princípios marxianos, suas investigações a respeito da constituição dos processos afetivos perpassam os pressupostos filosóficos de Baruch de Espinosa, pensador holandês que viveu entre os anos de 1632 a 1677 (GOMES, 2014).

Sua principal obra denominada Ética inspirou as elaborações de Vigotski (1995) na construção de seus estudos sobre o afeto. Em relação a essa questão, Gomes (2014, p. 162) sintetiza:

> A ética de Espinosa assegura a entrada no período moderno da Filosofia e considera que as ideias que constituem a consciência advêm de uma realidade objetiva, portanto o pensamento pressupõe a existência da coisa; mas o que ela não explicitou é como essa coisa passa a ser parte da consciência do sujeito; ou, dito de outro modo, o que essa teoria não deu a conhecer foram os mecanismos da atividade humana como elemento constitutivo do conhecimento.

Contudo, somente o aporte espinosano não oferecia subsídios capazes de promover a organização pretendida sobre uma teoria que explicasse como a atividade humana se relaciona aos processos afetivos, levando em consideração a materialidade dos processos psicológicos. Para superar tais lacunas teóricas, Vigotski (1995) incorporou às suas reflexões o método dialético marxiano, visando destacar as relações sociais como elemento fundamental na constituição da subjetividade.

Nesse sentido, a matriz dialética idealizada por Marx,

> [...] se coloca para o materialismo histórico como o método capaz de apreender o movimento dos fenômenos e objetos da realidade – é a lógica da historicidade. Ou seja, diante da indagação sobre como conhecer algo que muda o tempo todo, a dialética aparece como a possibilidade lógico-metodológica para a compreensão da historicidade humana que inclui, necessariamente, os processos psicológicos que se manifestam no indivíduo singular. (GOMES; MELLO, 2010, p. 681).

Com esse entendimento, é possível perceber que, em seus ensaios sobre as emoções humanas, o psicólogo soviético se debruçou de maneira privilegiada sobre dois referenciais teóricos principais, sendo eles Espinosa e Marx.

Nas primeiras obras de Vigotski sobre o afeto, aparece evidenciada

> [...] a influência do materialismo e do racionalismo de Espinosa, é a partir das categorias legadas por Marx que o autor russo apresenta a tese de que a personalidade humana se forma com base nas relações sociais. As ideias de Marx sobre quem é o homem incluem a história e, sobretudo, a atividade que este homem realiza na história, elementos indispensáveis à superação do materialismo de Espinosa em direção a um materialismo que considera a atividade humana objetiva – práxis – na constituição da subjetividade do sujeito. (GOMES, 2014, p. 163).

É possível depreender que o trabalho científico de cada um desses autores colaborou de forma diferente para a formação do pensamento de Vigotski a respeito do afeto. Isso se dá, também, pelo contexto temporal vivenciado por eles. De acordo com registros históricos, quase dois séculos separam a composição dos pensamentos de Espinosa (1632-1677) e Marx (1818-1883). Esses aspectos revelam que as condições objetivas de vida, o momento histórico, político e cultural vivenciado pelo sujeito converte-se em marcas profundas em sua formação humana.

Em acréscimo, vale enfatizar que, influenciado pelos conflitos religiosos que constantemente acometiam sua família de raiz judaico-cristã, Espinosa dedicou-se a idealizar uma filosofia pautada na necessidade de se compreender a verdade a partir do pensamento reflexivo e intuitivo. Em sua vida adulta, após sofrer a excomunhão da comunidade judaica da qual fazia parte, teve acesso ao pensamento do filósofo francês Rene Descartes, contrariando a perspectiva cartesiana cunhada por ele no século XVII (GOMES, 2008; SILVA, 2012).

Em complemento, Silva (2012, p. 11-12) explicita:

> O método espinosano consiste em buscar ordenadamente a verdade, isto é, a essência objetiva das coisas, pois assim chegaremos ao conhecimento reflexivo, intuitivo das coisas, ou seja, chegaremos à ideia da ideia, à gênese, à origem da própria ideia. [...] a ideia para Espinosa é um modo de pensamento que representa algo; é um modo de pensamento representativo. Esse aspecto da ideia é conhecido por realidade objetiva, ou seja, é a relação da ideia com o objeto que representa. Todavia, a ideia não tem somente uma realidade objetiva, ela também tem uma realidade formal. A realidade formal da ideia é a ideia enquanto ela é em si mesma algo. Assim, à medida que as ideias se sucedem em nós, cada uma tem seu grau de perfeição, seu grau de realidade ou de perfeição intrínseca e há uma contínua passagem de um grau de perfeição a outro.

Esse grau de perfeição ao qual Espinosa se refere diz respeito aos afetos, que simbolizam as impressões de corpos exteriores no aumento ou na diminuição na potência de agir de um corpo (sujeito). Com essa compreensão, é possível depreender que, para a filosofia espinosana, a consciência "[...]surge a partir da vivência e/ou experiência pelo sujeito de uma afecção (affectio), que é a ação de outro corpo qualquer sobre o seu" (GOMES; MELLO, 2010, p. 685).

Vigotski (1995, 1996) buscou no filosofo holandês os princípios para explicar como as vivências afetam o desenvolvimento humano a partir das experiências que ocorrem entre os indivíduos. Elas podem potencializar ou suprimir o pensamento e/ou a ação diante de novos conhecimentos, novos modos de vida, novas atitudes frente aos objetos (GOMES, 2008).

Como destaca Silva (2012, p. 13-14):

> [...] é possível perceber que Espinosa revela ser um afeto, uma afecção que pode variar de forma positiva ou negativa à potência de agir do sujeito. Quando a variação da potência de agir é positiva, isto é, quando aumenta a potência de agir, ela é chamada de alegria; por outro lado, quando diminui a potência de agir, ou seja, quando é negativa, ela é chamada de tristeza.

> [...] podemos perceber que os afetos, para Espinosa, [...]é resultado de uma experiência vivida de uma transição, ou seja, do aumento ou diminuição de nossa vitalidade.

Complementando essa ideia, pela via dos estudos marxianos, Vigotski teve a possibilidade de articular os fundamentos filosóficos espinosano aos avanços no campo da sociologia produzidos por Marx. Essa articulação buscava delinear novas perspectivas elucidativas sobre “a constituição do afetivo na atividade do sujeito, contribuindo para a compreensão da relação entre sujeito e objeto” (GOMES, 2008, p.31).

Ao mesmo tempo admirador e crítico do pensamento filosófico de Espinosa, Vigotski (1996, 2008) foi ao encontro de suas ideias para construir seu pensamento sobre o papel dos processos afetivos na vida psíquica do homem. Sobre essa questão, Martins (2011, p.199) afirma:

> O tratamento que Vigotski dispensou à unidade afetivo-cognitiva da atividade humana foi substancialmente influenciada pela filosofia espinosiana, que, para o autor, iluminara radicalmente as contradições e limites cartesianos. Vigotski referiu-se a Espinosa como alguém que combateu não apenas o dualismo de Descartes, mas como um adversário intransigente também das interpretações espiritualistas e teleológicas.

Em consonância com as ideias anticartesianas propostas pela filosofia spinosana, que reconhece que os objetos exercem uma afecção sobre o sujeito, a psicologia soviética explica que o afeto é capaz de transformar qualitativamente funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Isso não ocorre de maneira natural, expressando-se quando há planejamento e organização da relação entre sujeito e objeto cultural. Trata-se de processo educativo por meio do qual, o sujeito é levado de um estado passivo a um estado ativo na forma de pensar e agir em relação ao que lhe afeta (GOMES, 2008; MARTINS, 2011).

Em outras palavras, Martins e Carvalho (2016, p.705) explicam que

> na filosofia espinosiana, as expressões estados passivos e estados ativos referem-se às disposições que emanam da relação sujeito-objeto. No estado passivo o sujeito sofre a ação do objeto, refluindo sua atividade em face dele; no estado ativo o sujeito atua sobre o objeto, potencializando a atividade que incide sobre ele.

Entre críticas e confluências, a psicologia soviética buscou no materialismo histórico dialético explicações complementares, capazes de sanar as lacunas teóricas e metodológicas a respeito do seu objeto de estudo.

Após articular as duas concepções, foi possível chegar o mais perto que pode, devido a sua morte prematura, à compreensão da imprescindibilidade da atividade humana como uma categoria que constitui o psiquismo. Como argumenta Gomes (2008, p. 64), “[...] na relação que [a atividade humana] [...] mantém com a consciência, sobretudo porque, necessariamente, ambas conduzem à tese do desenvolvimento histórico da afetividade”.

Devido a sua morte prematura, ainda que Vigotski não tenha tido tempo hábil para sistematizar uma teoria completa sobre as emoções, “deixou um legado que [...] se espraiou na psicologia histórico-cultural pelas mãos dos pesquisadores que deram continuidade ao projeto de construção da psicologia científica consubstanciada na psicologia histórico-cultural” (MARTINS; CARVALHO, 2016, p.705).

Com a perspectiva de ampliar essa discussão, trazemos no item subsequente, reflexões a respeito das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da relação entre os processos afetivos e o desenvolvimento humano na infância.

2.3 Afeto e desenvolvimento infantil: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural

O caminho histórico percorrido até o momento converge para que seja possível tecer algumas reflexões sobre a maneira como os processos afetivos se constituem e se relacionam ao desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural. Esse resgate exigiu explorar fundamentos postulados na obra de Vigotski (1995, 1996, 2018), visando contextualizar as fontes primárias que subsidiaram seu pensamento e o período histórico, cultural e social em que ocorreram suas principais investigações em torno do afeto.

Essa visão mais global possibilita aproximações e maior clareza acerca das proposições do bielorrusso, sobre a psicologia soviética como uma ciência que

> [...] ensina que as emoções não são uma exceção diferente de outras manifestações da nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as emoções não permanecem na conexão em que inicialmente são dadas em virtude da organização biológica da mente. No processo da vida social, os sentimentos se desenvolvem e antigas conexões se desintegram; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas desenvolvem-se, novas ligações de

> funções mentais e unidades de uma ordem superior surgem dentro das quais dominam leis e padrões especiais, interdependentes, formas especiais de conexão e movimento (VIGOTSKI, 1987, p. 244 *apud* GOMES, 2008, p.116).

Contudo, o trabalho do referido autor não se restringe somente a explicar a constituição dos processos afetivos na atividade e formação da consciência do sujeito. Seus estudos sobre o desenvolvimento representam um arcabouço de conhecimentos capazes de respaldar avanços conceituais, metodológicos e teórico-práticos ao campo da pedagogia e da psicologia contemporâneas.

Em parte, isso se dá pelas pesquisas sobre as leis gerais de desenvolvimento que caracterizam o processo de desenvolvimento humano, analisando-o como um sistema que funciona de forma relacionada ao integrar os elementos biológicos, psicológicos e sociais.

Essa tese rompe com a compreensão biologizante, na qual o desenvolvimento só é legitimo quando observados seus reflexos no corpo (crescimento, amadurecimento endócrino, etc.), refutando o modelo de psicologia tradicional, que dicotomiza o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento psíquico.

Para Vigotski (2018, p. 29), “o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas particularidades; não é um processo que se resume apenas a crescimento ou incremento”. Nesta perspectiva, pode ser entendido como uma complexa reestruturação cíclica das funções orgânicas e de mudanças na personalidade da criança, que ocorrem a cada novo ciclo de desenvolvimento.

Significa, assim, que o

> [...] desenvolvimento é um processo de formação do homem ou da personalidade que acontece por meio do surgimento, em cada etapa, de novas qualidades, novas formações humanas específicas, preparadas por todo o curso precedente, mas que não se encontram prontas nos degraus anteriores (VIGOTSKI, 2018, p. 36).

Esse processo se inicia a partir do nascimento do bebê. Ao ser alimentado no colo pelo adulto ele começa a desenvolver uma nova necessidade de caráter não biológico, mas social e afetivo. Isso ocorre pois,

> [...] desde o início de sua vida, a criança é inserida no conjunto da herança cultural da humanidade que é partilhada pelo grupo

> social do qual ela participa e que se faz presente no momento da história em que vive. (MELLO, 2010, p. 55).

Significa compreender que, desde o princípio da vida extrauterina, cada sujeito “inicia um processo contínuo de desenvolvimento físico, psíquico, emocional, psicológico, social e cultural que são fundamentais à formação e desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e aptidões humanas” (LIMA, 2018, p. 95).

Nos primeiros dias de vida, o aporte biológico dispõe de mecanismos inatos que geram necessidades primárias para a manutenção da vida. Dentre as demandas básicas estão o provimento de alimentação, higiene, sono e proteção física. Posteriormente, o desenvolvimento biológico passa a ser subordinado às vivências e mediações sociais que incidem diretamente na formação da inteligência e personalidade.

Com esse entendimento, as condições concretas de vida podem representar forças propulsoras ou limitadoras da psique infantil. Sobre isso, Vigotski (1996) elucida que, a partir do primeiro contato com o mundo exterior ao útero materno, o bebê é capaz de aprender qualidades humanas.

Mukhina (1996, p.76) complementa essa argumentação ao afirmar:

> A particularidade principal do recém-nascido é sua capacidade ilimitada para assimilar novas experiências e adquirir as formas de comportamento que caracterizam o seu humano. Se suas necessidades orgânicas forem suficientemente satisfeitas, elas logo começam a ser secundárias; se o modo de vida e de educação forem adequados, a criança experimentará novas necessidades (obter impressões, mover-se, relacionar-se com os adultos) que são a base do desenvolvimento psíquico.

Conforme apontam os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural postulados pelos autores clássicos como Mukhina (1996), Leontiev (2001, 2004) e Vigotski (2018) e contemporâneos como Lima (2005), Gomes (2013) Monteagudo (2018), e Akuri, Kohle e Pereira (2020), o recém-nascido apresenta rudimentos psíquicos decorrentes de um nível primário, considerado nebuloso e confuso, de consciência. Ela se modifica quando o sujeito está em uma atividade promotora de aprendizagens e, consequentemente, de desenvolvimento de qualidades humanas.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, ao longo da vida, há atividades que engendram novas formações psíquicas, as quais são denominadas de atividade-guia ou atividade principal.

Sobre esse conceito, Batista (2019, p.56) elucida que

> Cada período do desenvolvimento constitui-se uma atividade-guia impulsionada por determinados motivos construídos social e historicamente, ou seja, dependendo do lugar que a criança ocupa nas relações sociais, certas atividades surgem como demanda das próprias relações estabelecidas e funcionam como “guia” do desenvolvimento. Portanto, o critério que distingue um período do desenvolvimento de outro é a atividade-guia e os novos processos psíquicos por ela requeridos.

O primeiro ano de vida é marcado pela comunicação emocional como atividade principal. Nesse período ocorrem avanços qualitativos no desenvolvimento do bebê que ainda necessita de cuidados fisiológicos para regular do sono e alimentação. Entretanto, ele já é capaz de se relacionar com o entorno por meio de gestos, balbucios, olhares, choro e movimentos (MONTEAGUDO, 2018).

No bojo da dependência para manutenção da vida, os pequeninos mobilizam esforços para se comunicarem com os adultos ainda que não por palavras. A partir da relação entre adultos e crianças, surgem as neoformações psíquicas que evidenciam o papel fundamental das manifestações de atenção individualizada, atitude colaborativa, escuta e fala respeitosa desde o período pós-natal.

Embora no primeiro ano de vida não haja o domínio da linguagem oral, o bebê é capaz de perceber quando a fala lhe é dirigida na forma de ordem, comando e advertência, da mesma forma que sente o toque mecânico nos momentos de cuidado que rotineiramente ocorrem em ritmo fabril.

Em acréscimo, Batista (2019, p. 68),

> Conforme os adultos possibilitam à criança a apreensão de novas impressões do meio através da comunicação, mais ativo é seu comportamento para com os objetos e relações sociais. Este processo é o nascedouro da comunicação emocional direta do bebê com as pessoas ao seu redor, atividade-guia do primeiro ano de vida.

Após os dois meses iniciais de vida, o bebê adquire novos comportamentos decorrentes da sua relação com as pessoas e objetos do seu entorno. O

reconhecimento corporal e a percepção de prazer ou desconforto sensorial em situações de cuidado passam a fazer parte da sua formação como ser humano.

Souza e Mello (2018, p. 212) indicam que as ações de cuidado e educação na creche, quando fundamentadas teoricamente são capazes de resguardar o processo de desenvolvimento na infância ao respeitar o tempo necessário para a formação de cada criança.

Para as autoras, a atividade docente se constitui como compromisso para oportunizar às novas gerações ambientes seguros e desenvolventes, onde cada sujeito possa viver a infância sem o encurtamento dos momentos de brincadeira, musicalização, exploração espacial, manipulação de objetos materiais, dentre outras possibilidades.

Nessa lógica de reflexão, a Educação Infantil é concebida como

> [...] um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano. (BARBOSA, 2013, p. 218).

A atividade de comunicação emocional intensifica a relação entre professor e bebê, dando origem a sua primeira necessidade social. Nesse período, o adulto é o responsável por apresentar às crianças objetos para que elas manipulem, testem e apreciem em suas variadas texturas, formas, cores e tamanhos.

A mediação do adulto no encontro entre bebês e objetos pode criar sensações capazes de marcar emocionalmente o psiquismo infantil. Quando respeitosa, essa relação tripla provoca novas necessidades, desejos e atração dos pequenos pelo mundo, caso contrário, gera repulsa por novas experiências. Nas palavras de Vigotski (1996, p. 282), “Na percepção inicial do recém-nascido, todas as impressões externas estão indissoluvelmente unidas ao afeto que as qualifica ou ao tom sensitivo da percepção”.

Além da comunicação emocional e da manipulação objetal, no primeiro ano de vida, o bebê amplia sua capacidade de locomoção de maneira autônoma. No fim de aproximadamente um ano, ele é capaz de andar ereto e se movimentar intencionalmente para pegar objetos do seu interesse (LIMA, 2018).

Quando negligenciado como sujeito capaz e ativo em seu desenvolvimento, o bebê passa por um período de crise de superação de suas potencialidades iniciais. Nesse processo, os avanços decorrentes nos doze primeiros meses de vida culminam para a transição da atividade principal.

Sobre esse aspecto, Lima (2018, p.102) considera que

> A ruptura (ou crise) do primeiro ano de vida evidencia a mudança de atividade principal da criança, ou seja, sendo a atividade responsável pelo processo de desenvolvimento do processo de educação e desenvolvimento da criança em cada fase da vida. Desse modo, a atividade de comunicação emocional (assim como a atividade conjunta de manipulação de objetos) já foi superada e surge, nesse momento, a necessidade de outra atividade que governará o desenvolvimento.

Após o primeiro ano, a criança dá início a um novo período especifico no seu desenvolvimento que vai até os três anos. Seu psiquismo se constitui pela autonomia de movimento, ampliação da atividade objetal, aparecimento da linguagem, memória e imaginação. Nesse momento, transcorrem mudanças na maneira como manipulam objetos e brinquedos. Essa transformação é resultado da complexificação das vivências sociais entre os pequeninos e seus parceiros mais experientes - adulto ou criança mais velha (LIMA, 2018).

Para Gomes (2008, p. 156),

> [...] a relação da criança com o mundo se faz a partir da mediação dos objetos, signos e instrumentos culturais, e que nessa relação entre o sujeito e os objetos está, necessariamente, o outro, compartilhando a atividade da criança e a construção das suas funções cognitivas e afetivas.

No começo do segundo ano, a criança já compreende a função social de grande parte dos objetos ao seu entorno e imita os comportamentos observados em relação a eles. De acordo com Souza e Mello (2018, p. 234):

> A imitação cria processos que aos poucos, vão se tornando parte das possibilidades reais da criança, o que chama nossa atenção para a importância do trabalho com o grupo de crianças de idades diferentes, onde os pares mais avançados são modelo para os menos avançados.

Nesse processo dinâmico de apropriação da cultura por meio de sua atividade, a criança forma sua personalidade enquanto desenvolve qualidades humanas. Com esta compreensão, a Educação Infantil torna-se um lugar de possibilidades educativas organizadas sistematicamente para estimular condições objetivas de aprendizagem, uma vez que “[...] o processo de ensino

pode ser entendido como um duplo processo de transmissão e apropriação de significações construídas historicamente" (RABATINI, 2016, p. 65).

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da linguagem, que representa transformações significativas na relação da criança com o mundo a sua volta. Para a efetivação da fala é necessária a estruturação de novas conexões entre as funções psíquicas que subsidiarão avanços no desenvolvimento nos primeiros anos de vida.

A autonomia de movimentos, a compreensão e uso de ferramentas e objetos e a fluência da linguagem encorajam a criança menor de três anos a não se subordinar passivamente ao controle do adulto. Para garantia e ampliação das novas possibilidades de relação da criança com o mundo, é imprescindível que professores e outros profissionais da educação compreendam os processos que levam ao aprendizado e desenvolvimento nesse período.

As ações proibitivas e autoritárias podem afetar negativamente o encantamento da criança pelo conhecimento sobre as coisas do mundo. Gritos e gestos agressivos podem gerar medo e angustia nos momentos de atividade. Isso ocorre porque a percepção das experiências na infância se dá pelas vias do afeto.

Mello (2018, p.23) evidencia as implicações decorrentes do abuso de poder nas escolas da infância ao afirmar que:

> com isso, impedimos ou dificultamos a construção pessoal de auto regulação da criança, inibimos sua iniciativa, não buscamos sua participação e, com isso, mesmo sem saber ou querer, impedimos o desenvolvimento pleno de sua inteligência, pois se impedimos o funcionamento espontâneo do corpo em atividade e de suas vontades, bloqueamos a formação de suas capacidades que são construídas na atividade – quando a criança está fazendo algo de acordo com sua vontade.

Sendo assim, um ambiente desenvolvente é aquele que oferece condições para que a criança pequena explore os espaços, tenha autonomia e liberdade de movimentos, ações e atitudes, manipule objetos e ferramentas de maneira individual e coletiva, com tempo necessário para se alimentar, descansar e brincar.

Esse enfoque reconhece e afirma a ação pedagógica intencional do professor. Os princípios da Teoria Histórico-Cultural conferem ao educador um lugar de protagonismo intelectual e científico na organização consciente de seu trabalho. Nesse sentido, o papel docente é atentar-se "[...] para as necessidades

e as possibilidades de crescimento infantis, oportunizando novas atividades e relações que objetivem a superação dessas etapas” de desenvolvimento (LIMA, 2001, p. 39).

Com aproximadamente três anos, pode ocorrer uma nova crise de transição. Nesse período, a criança apresenta atitudes de contrariedade para com seus afetos, a fim de se afirmar na relação com o adulto. Em situações de repreensão e autoritarismo é possível que comportamentos de resistência se manifestem.

De acordo com Batista (2019, p.77):

> [...] a potência desta crise é a intenção da criança em alcançar novas formas de ser e compreender as relações humanas a partir do que já se tornou intrapsíquico. Isto aparece como um conflito a ser solucionado pela criança e a grande mudança dos afetos neste momento é a criança criar mecanismos (sintomas) de subordinação das emoções para alcançar objetivos/finalidades. Esta é a nova neoformação afetiva que se consolidará no próximo período do desenvolvimento.

Aos quatro anos, sua atividade principal não será mais a exploração dos objetos. Novas necessidades se originam a partir das emoções especificas desse período. A brincadeira com os objetos dá lugar a representação de papeis sociais. Trata-se de uma atividade que contribui efetivamente para que a criança assimile o mundo e reproduza as ações e relações humanas que são observadas no seu dia a dia.

Sobre a brincadeira de faz de conta, denominada também de representação de papéis sociais, Lima (2005) explica que, no momento de escolher o tema da brincadeira e assumir variados papéis representativos, a criança é capaz de sofisticar e desenvolver qualidades humanas que se constituem socialmente. Nas palavras da autora:

> Ao aprender a representar elementos da realidade a partir dos gestos e da substituição de uns objetos por outros, a criança vai aprendendo a representar e, nesse processo, vai constituindo uma função psíquica essencial à formação e ao desenvolvimento da habilidade de escrever, denominada pela teoria [histórico-cultural] como função simbólica da consciência. (LIMA, 2005, p.185).

Concomitante à brincadeira de papéis sociais, outras atividades contribuem com o desenvolvimento do pré-escolar. São eles os jogos de construção, o

desenho, a música, a literatura e demais brincadeiras que contemplam a movimentação corporal e o diálogo entre as crianças e delas com adultos.

São atividades imprescindíveis para a formação e aperfeiçoamento de diferentes capacidades humanas dentre as quais a função simbólica da consciência que, em períodos posteriores, subsidiará a "apropriação da linguagem escrita, da imaginação e do raciocínio lógico-matemático" (LIMA, 2005, p.186).

Esse modo de conceber o desenvolvimento humano na infância torna singular a vivência da criança de até seis anos na Escola de Educação Infantil. Essa singularidade não se caracteriza apenas pelas especificidades relativas ao cuidado. Desde o início da vida, momento em que a comunicação emocional é considerada uma atividade dominante, as vivências infantis podem motivar ou dificultar o êxito no complexo processo de desenvolvimento. Isso perpassa pela organização intencional do educador, que tem papel fundamental na oferta de atividades motivadoras de aprendizagem (LIMA, 2003).

Para ampliar essas ideias, Leontiev, (2004, p. 306) explica:

> Neste período da vida, o mundo dos homens que rodeiam a criança divide-se, por assim dizer, em dois círculos. O primeiro compreende os seus íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que ocupam o seu lugar junto da criança; as suas relações com eles determinam as suas relações com o resto do mundo. O segundo círculo, mais largo, é constituído por todas as outras pessoas; as relações da criança são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo, menor, quer a criança seja ou não educada na sua família.

A cada nova etapa do desenvolvimento infantil ocorrem impulsos afetivos que iniciam e encerram o processo de desenvolvimento psíquico do sujeito, influenciando a formação de sua personalidade por estar indissociavelmente vinculado às funções psíquicas humanas. No entanto, em cada etapa etária de desenvolvimento, os processos afetivos se diferenciam significativamente se comparados entre si.

Em conformidade com Leontiev (2004, p. 312), por atividade dominante, pode-se entender que é "[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento".

Associado a essa ideia, Vigotski (1996) argumenta que os processos de desenvolvimento se modificam qualitativamente à medida que as demais funções psíquicas superiores se desenvolvem na criança, sendo elas a percepção, a

atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a vontade. De acordo com o autor (1996, p. 299)

> Os impulsos afetivos são o acompanhante permanente de cada etapa nova no desenvolvimento da criança, da mais inferior à mais superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, e o fecha, completando e coroando, assim, o desenvolvimento da personalidade em seu todo. Não é casual, portanto, que as funções afetivas estão em relação direta tanto com os centros subcorticais mais antigos, que são os mais antigos a se desenvolver e se encontram na base do cérebro, como com as formações cerebrais mais novas e especificamente humanas (lóbulos frontais), que são as últimas a se configurar. Nisto reside a ideia-de que o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o começo e o fim de todo o desenvolvimento psíquico.

Vale enfatizar que essas funções não se desenvolverão todas ao mesmo tempo. Ainda que cada uma tenha um período mais apropriado, isso não simboliza um determinismo cronológico. De acordo com as especificidades de cada sujeito, a passagem evolutiva de uma função a outra ocorrerá em etapas aproximadas, conforme constatado por Vigotski (1995, 1996, 2018) e seus colaboradores.

Em cada uma dessas etapas da formação humana ao longo da vida, o afeto é essencial para o desenvolvimento das funções posteriores, conforme explica Vigotski (1996, p. 299):

> O próprio afeto, ao participar do processo de desenvolvimento psíquico como fator essencial, percorre um caminho complexo, se modifica a cada nova etapa da formação da personalidade e participa da estrutura da nova consciência, típica de cada época.

Em relação ao discutido e com base em suas pesquisas, Mello (2007, p. 95) explica que,

> [...] se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento adulto. Ao compreender que a base sensorial de toda atividade mental do ser humano adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana - tanto que diz respeito à esfera intelectual como no que toca à esfera motivacional e emocional, uma vez que o afetivo e o cognitivo não se separam - redimensionamos os objetivos da escola da infância.

Vigotski (2018) definiu um método para nortear sua análise e compreensão dos experimentos realizados clinicamente, que abrangem os aspectos biológicos

e sociais que confluem para a formação da personalidade. O autor decompôs elementos constituintes de um todo complexo para analisá-los sem que a características da unidade perdessem as propriedades do todo. Desta maneira, foi possível verificar de que forma o desenvolvimento da criança cotejava os fatores da hereditariedade e do meio ao serem comparados clinicamente em etapas etárias diferentes.

Seu objetivo era obter informações sobre o percurso do desenvolvimento infantil de uma etapa para outra. Para ele,

> [...]o desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores [...] (VIGOTSKI, 2018, p. 73).

Por meio da reflexão dialética sobre esses aspectos, o pesquisador observou que o biológico não é determinante, do mesmo modo que somente o meio não é promotor de desenvolvimento. Ainda que o espaço educativo esteja organizado com determinados elementos qualitativos para se atingir o desenvolvimento da criança, o imperativo é a relação entre um parceiro mais experiente, a criança e o meio.

De acordo com os estudos realizados por Lima (2005, p.105), na Educação Infantil, o professor é responsável por favorecer condições favoráveis para as aprendizagens capazes de motivar o desenvolvimento infantil. Esse trabalho educativo

> [...] requer a sua atitude ativa, uma vez que a participação efetiva dela nas situações educativas possibilita a expressão dos seus desejos, sentimentos e conhecimentos, ao mesmo tempo, proporcionando-lhe aprendizados propulsores para a formação harmônica da sua personalidade e da sua inteligência. É essencial retomar, pois, que o processo de apropriação de um bem cultural requer que o sujeito reproduza para si a função social do objeto mediante a um processo de atividade.

Ao partir dos pressupostos espinosanos, Vigotski (1996) constatou que ~~a~~ os processos afetivos se relacionam com a constituição da consciência na qual o sujeito “vivencia, percebe e interpreta as ações dos outros corpos, fenômenos e

ideias sobre ele, determinando a possibilidade do conhecimento" (GOMES, 2014, p.165).

Nesse contexto, a psicologia que estava sendo delineada para a formação integral do ser social compreendeu que o elemento essencial para deflagração do desenvolvimento psicológico em suas máximas possibilidades são as vivências. Elas são compreendidas pelos estudiosos do século XIX como

> [...] aquilo que o sujeito experiencia, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui sua atividade. É por meio dessa atividade que o sujeito responde às solicitações do meio circundante, e é também por meio dela que o sentido pessoal se realiza; o fato é que de uma dada atividade sempre advém um sentido, que é conteúdo da consciência. (GOMES, 2014, p.165).

No entendimento de Vigotski (2018), uma vivência se refere à relação das particularidades individuais da personalidade da criança com a situação posta em um determinado momento. Ratificando essas ideias, a partir de seus estudos sobre o afeto, pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, Gomes (2013, p. 514) explicita:

> Quando o sujeito experiencia uma afecção, essa vivência provoca uma alteração da sua potência de pensar e agir que deve ser apreendida como um esforço do sujeito que se manifesta diferentemente segundo os objetos encontrados. Do efeito decorrente do encontro de algum objeto (corpo, fenômeno ou ideia) com o nosso corpo emerge um sentimento de variação dessa potência de agir e de pensar que não pode ser confundida com possibilidade, pré-formação, predeterminação ou preexistência, mas que acontece, necessariamente, na Atividade; ou seja, ao se deparar com um objeto que lhe chama a atenção, a criança mobiliza as funções já desenvolvidas em sua experiência anterior para manipular, perceber e compreender esse objeto.

Com base nessas ideias, cada criança será afetada de uma determinada maneira em uma vivência, e "[...] a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento" (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Para que ocorra o desenvolvimento é necessário que o meio esteja enriquecido com as formas mais elaboradas da cultura humana, conduzindo as crianças a desenvolveram a atividade e as características correspondentes. Em outras palavras

> [...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores

> especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 89-90).

Por tudo isso, entendemos que as vivências que ocorrem na escola da infância podem ser valiosas para a garantia do máximo desenvolvimento da criança. Dessa forma, tornam-se inviáveis práticas de ensino remoto voltadas para os primeiros anos de vida, como sugeridas em caso de situação pandêmica – como a que vivemos há mais de um ano – na qual o distanciamento social é fator determinante para a preservação da vida.

A participação da criança através da tela é comprometida pela inviabilidade de atividades práticas que fazem parte da vida escolar, de modo geral, não apenas daquelas consideradas “pedagógicas”. Exemplos delas são possibilidades da criança aprender a se servir e se alimentar nos momentos de refeição, participar do planejamento do tempo e das atividades, cantar, elaborar e compartilhar brinquedos e objetos, opinar e escolher sobre a organização do espaço (MELLO, 2020).

Na direção dessas ideias, em lugar dessas práticas virtuais com crianças bem pequenas, são válidas orientações aos pais para que seus filhos tenham acesso aos objetos da cultura pouco explorados no dia a dia, como, por exemplo, sucatas, músicas de várias etnias e culturas, brincadeiras para movimentação e exploração do e no entorno doméstico, estabelecimento de diálogos com as crianças e oferta de atenção individualizadas a elas.

Os conhecimentos produzidos por Vigotski, seus colaboradores e pesquisadores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural contribuem para que se rompa com visão equivocada do afeto subordinado a cognição das crianças menores de seis anos. Seus estudos conceituam e fundamentam a constituição do processo afetivo como inerente à atividade humana.

Nesse contexto, a apropriação teórica modifica radicalmente a concepção dos educadores e consequentemente a organização do trabalho pedagógico que passa a requerer o “[...] cuidado metodológico de tratar processos afetivos e cognitivos como uma unidade dialética que permeia toda e qualquer relação do sujeito com o conhecimento, gênese da sua formação humana” (GOMES; MELLO, 2010, p. 679).

O exposto sinaliza a emergência de repensarmos o lugar das emoções no processo educativo. Isso exige necessária e gradual tomada de consciência cada vez mais ampliada sobre o desenvolvimento afetivo como um processo indissociável ao desenvolvimento das demais funções psicológicas da criança.

A seção seguinte, traz os aspectos da produção, apresentação e análise de dados. Para detalhamentos do caminho trilhado, explicitamos aspectos da revisão da literatura produzida na área, a partir da qual foram selecionadas e reunidas dissertações, teses e documentos legais sobre afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil.

3 PRODUÇÃO, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: O QUE DISCUTEM AS PESQUISAS E OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE O AFETO?

> *A Educação vem se constituindo como um campo de conhecimento e de pesquisa que ainda busca seu espaço, se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se pode analisar numa perspectiva unicista, na perspectiva de ajuste a um só paradigma. Assim, uma perspectiva histórico-dialética pode ser promissora para as discussões sobre o campo de conhecimento e da pesquisa em Educação, na ideia de que o que se constrói nesse amplo campo é o que o define. (GATTI, 2008, p. 36)*

Nesta seção, tecemos reflexões a partir de dissertações, teses e documentos legais brasileiros que focalizam o afeto vinculado ao processo de desenvolvimento humano na Educação Infantil. Para isso, discutimos textos que subsidiaram nosso percurso investigativo.

Compreendemos a produção de conhecimentos na área da educação como instrumento imprescindível para transformação social. Por meio de procedimentos sistematizados é possível observar, interpretar, atribuir significados, elaborar conhecimentos novos e aprofundar o que já foi produzido por outros sujeitos. Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 9):

> Os significados produzidos para que o homem compreenda melhor aquilo que o rodeia foram e são produzidos durante toda história da humanidade, pelo conjunto dos sujeitos sociais. Isso significa dizer que o conhecimento é histórico e social. Histórico porque cada conhecimento novo dá continuidade aos conhecimentos anteriores e social porque nenhum sujeito constrói, a partir de nada, um novo conhecimento: todo conhecimento se apoia em conhecimentos anteriores, produzidos por outros sujeitos, portanto, ele é social e coletivamente produzido.

Dessa forma, a função da pesquisa no campo educativo é a de

> [...] instrumentalização dos sujeitos para que esses tenham uma prática social crítica e transformadora. Isso significa que, em uma sociedade desigual, os sujeitos precisam se apropriar de conhecimentos, ideias, atitudes, valores, comportamentos etc., de forma crítica e reflexiva para que tenham condições de atuar nessa sociedade visando a sua transformação. (TOZONI-REIS, 2009, p. 7).

Nessa perspectiva, produzir pesquisa a respeito de situações vivenciadas no dia a dia na Educação Infantil é um mecanismo necessário à intencionalidade pedagógica. Compreender cientificamente como a criança pequena aprende e se desenvolve pode orientar o fazer docente no processo de humanização. Os conhecimentos necessários ao professor tornam-se ferramenta teórico-prática "[...] para o entendimento das relações dos sujeitos entre si e deles com o ambiente em que vivem, em variadas, múltiplas e detalhadas dimensões" (TOZONI-REIS, 2009, p.9).

Sob essa ótica, reunimos 18 estudos dedicados ao tema pretendido, intencionando contemplar os objetivos da investigação ora proposta que é sistematizar, analisar e discutir fundamentos teórico-científicos produzidos na forma de dissertações e teses publicadas no período de 1996 a 2018, que apresentem conceitos e implicações pedagógicas a respeito do afeto vinculado às práticas educativas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Selecionamos seis documentos legais relativos ao afeto com o intuito de tecermos discussões sobre o objetivo especifico de identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos apontados pelos documentos legais após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Tais materiais oferecem subsídios para potenciais articulações dos processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Nos itens subsequentes discutimos os dados sistematizados a partir do catálogo de dissertações e teses da CAPES e os aspectos legais da legislação brasileira para a primeira etapa da Educação Básica.

3.1 Percurso metodológico e procedimentos da pesquisa: aspectos da produção de dados bibliográficos

Neste item, relatamos a trajetória de escolhas teórico-metodológicas para elaboração da pesquisa intitulada Afeto e Desenvolvimento Humano na Educação Infantil: um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996 - 2018).

Para justificar a cadência lógica do texto, apresentamos os procedimentos metodológicos da investigação e as etapas de localização, seleção e análise dos dados resultantes da revisão bibliográfica. Ressaltamos que esse caminho foi necessário para a compreensão do objeto de estudo no campo de conhecimentos produzidos sobre o tema.

Cabe destacar que essa é uma pesquisa com abordagem qualitativa, em relação aos seus dados, prevalecendo a não neutralidade, pois o trabalho exploratório é comprometido com os princípios políticos, concepções e perspectivas de quem o realiza.

> [...] trabalho do pesquisador é que ampliará o conhecimento específico do assunto, servindo como veículo inteligente e ativo entre os conhecimentos acumulados na área – trabalhos localizados, reunidos e sistematizados por meio do levantamento bibliográfico – e as novas evidências estabelecidas a partir da pesquisa. (AKURI, 2016, p. 35).

À luz do referencial da pesquisa bibliográfica, o texto pauta-se na localização, seleção, leitura, sistematização e análise de parte de uma produção de conhecimento sobre um determinado tema, neste caso, o afeto relacionado ao desenvolvimento humano na Educação Infantil abordado em dissertações, teses e documentos legais brasileiros publicados no período de 1996 a 2018.

O enfoque escolhido oferece condições para uma discussão a partir das contribuições de diferentes estudiosos do campo. Dessa forma é possível ampliar as reflexões já produzidas sobre o assunto e tecer novos entendimentos a esse respeito (SEVERINO, 2007).

Em consonância com Gonsalves (2011, p. 36), compreendemos que a revisão bibliográfica nos coloca diretamente “[...] em contato com o que já se produziu a respeito do tema de pesquisa”, viabilizando uma maior compreensão das diferentes perspectivas acerca dos pressupostos teóricos já veiculados.

> A pesquisa bibliográfica é caracterizada pela utilização de fontes secundárias [...] Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: aqueles que são encontrados em fonte de referências (dados populacionais, econômicos e históricos etc.) e aqueles dados especializados em cada área do saber, indispensáveis para o desenvolvimento da sua pesquisa. (GONSALVES, 2011, p. 34-35).

Tendo em vista a organização de um cronograma de pesquisa comprometido com a qualidade exigida pelo Programa de Pós-Graduação Stricto

Sensu (mestrado), desenvolvemos previamente um esquema de localização, sistematização, análise e reflexão em quatro etapas:

a) Localização de dados a partir do banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da CAPES por meio das palavras chaves afeto e/ou afetividade, publicados no período de 1996 a 2018, intencionando definir um recorte de produção teórica de acordo com o tema investigado;

b) Sistematização do material bibliográfico resultante da busca e seleção dos estudos com enfoque na Educação Infantil;

c) Leitura dos textos selecionados;

d) Análise das pesquisas e elaboração de reflexões a partir do problema de pesquisa: Os fundamentos teórico-científicos produzidos na forma de dissertações e teses, no período de 1996 a 2018, apresentam pressupostos que relacionam processos afetivos com possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil?

Com base nesses princípios norteadores apresentamos nos itens subsequentes as etapas de revisão bibliográfica realizada em fontes digitais sobre estudos produzidos com foco no afeto/afetividade relacionado ao desenvolvimento humano na Educação Infantil. Os dados resultantes desse processo foram organizados em quadros teóricos destacados a seguir.

3.2 Pesquisa em Fontes Digitais: Etapas de revisão bibliográfica sobre o afeto e o desenvolvimento humano na Educação Infantil

A partir da perspectiva de localização de estudos produzidos a respeito do afeto e/ou da afetividade relacionados ao desenvolvimento humano na Educação Infantil, foi selecionado o catálogo de dissertações e teses da CAPES [7] (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como fonte digital de dados.

Primeiramente, elegemos a palavra afeto para delimitação do tema, no entanto, à medida que compreendíamos o sistema de busca da plataforma, observamos que os trabalhos cadastrados no catálogo sobre o tema, traziam

[7] Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Primeiro acesso em: Janeiro de 2019.

predominantemente no título e resumo do texto a palavra afetividade. Tal circunstância nos levou a incluir o termo como palavra-chave para pesquisa ora apresentada. Nessa etapa utilizamos os operadores booleanos *and* e *or* no uso das palavras com e sem aspas, a fim de abarcarmos o maior número de resultados possíveis pelas vias digitais.

Nesse trabalho, ficou evidente que as buscas com e sem aspas traziam o mesmo número de estudos e que os operadores booleanos *and* e *or* alteravam a localização das dissertações e teses gerando inconsistência quantitativa de dados. Isso ocorreu devido ao filtro de armazenamento da plataforma de dissertações e teses da CAPES não comportar busca textual simultânea por operadores booleanos na forma de caracteres.

Quadro 1 – Estudos localizados a partir das palavras Afeto e Afetividade - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Expressões de busca	Total	Doutorado	Mestrado	Profissionalizante
AFETO	2535	672	1918	22
AFETIVIDADE	2382	546	1850	26
AFETO AFETIVIDADE	4092	967	2950	175
AFETO *or* AFETIVIDADE	177468	52535	125305	160
AFETO *and* AFETIVIDADE	487731	125595	361860	451

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Definimos, também, recorte relativo ao período de publicação do material a ser explorado. Por se tratar de um marco histórico para a educação Brasileira devido a Homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelecemos o ano de 1996 como marco inicial. Demarcamos o ano de 2018 como final para a investigação por ser o ano de início dos estudos em relação ao tema.

A busca foi refinada pela grande área de conhecimento das Ciências Humanas, pelo fato das palavras afeto/afetividade serem abrangentes e recorrentemente utilizadas em múltiplas áreas de estudos e pesquisas.

Compreendemos que os campos da educação e da psicologia se articulam e contextualizam no que se refere ao desenvolvimento infantil em sua plenitude, por isso selecionamos por área de conhecimento todas as opções que contemplavam a educação e a psicologia entre os anos de 1996 a 2018.

Foram encontradas 1566 dissertações de mestrado e 558 teses de doutorado envolvendo o tema afeto e/ou afetividade. No entanto, foi necessário um tratamento mais minucioso dos dados retornados nesse primeiro momento de buscas, pois, verificamos que o sistema havia filtrado as expressões pela constituição integral do texto anunciado no resumo, distanciando o foco das produções acadêmicas da temática pretendida neste estudo.

Quadro 2 - Pesquisas contendo as palavras Afeto/afetividade publicadas entre os anos de 1996 a 2018 - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Pesquisas	Quantidade Total	Afeto/afetividade e educação
MESTRADO	1566	185
DOUTORADO	558	47

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Como perspectivávamos circunscrever a seleção a pesquisas que fossem afetas à Educação Infantil, foi necessário um novo tratamento dos elementos constantes no banco de dados. Observamos títulos que relacionavam o afeto/afetividade ao processo educativo em outras etapas da Educação Básica para além da Educação Infantil, contemplando Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Quadro 3 – Afeto e afetividade e as etapas da Educação Básica - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Pesquisas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
MESTRADO	17	14	6	16
DOUTORADO	3	2	0	8

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Dos trabalhos localizados, constatamos a existência de um pequeno número de pesquisas que discutem os processos afetivos em contexto escolar envolvendo diferentes modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Educação Especial. Verificamos também a

publicação de trabalhos referentes à articulação entre os aspectos afetivos, com destaque dos processos de ensino e aprendizagem de disciplinas específicas abarcando matemática, língua portuguesa, ciências, dentre outras.

Quadro 4 – Afeto e afetividade relacionados a diversas modalidades de ensino - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Pesquisas	Educação de Jovens e Adultos	Educação a Distância	Educação Especial	Disciplinas Específicas
MESTRADO	4	6	7	33
DOUTORADO	3	2	2	3

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Por fim, atestamos a existência de pesquisas que relacionam o afeto/afetividade a um teórico específico, outras se dedicam a comparar o pensamento de dois ou mais autores, articulando suas ideias e entendimentos sobre o tema. É possível destacar também a identificação de estudos que corroboram para o entendimento sobre como se constitui os processos afetivos em uma determinada perspectiva teórica, como é o caso das pesquisas sobre o afeto à luz da Teoria Histórico-Cultural.

Quadro 5 – Pesquisas relacionadas a um autor ou corrente teórica especifica - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Pesquisas	Afeto em Wallon	Afeto em Piaget	Afeto em Vigotski	Afeto em demais autores	Afeto e Teorias Pedagógica
MESTRADO	13	1	2	5	8
DOUTORADO	3	1	2	0	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Com base nos quadros elaborados a partir do banco de dissertações e teses da CAPES, verificamos que, durante o período estabelecido (1996-2018), foram produzidos 232 estudos em que os termos afeto e/ou afetividade foram usados como um dos aspectos que são característicos das relações e experiências vividas pela criança em instituições de Educação Infantil e escolas. Nesses casos, o afeto é tratado de maneira geral ao longo do texto.

É possível destacar que há uma prevalência de dissertações de mestrado envolvendo o tema em detrimento das teses de doutorado, sendo que 11,81% das

dissertações anunciam de forma evidente (desde o título) o afeto ou a afetividade, enquanto somente 8,42% das teses apresentam essa explicitação.

Entre os trabalhos localizados que sinalizam o afeto/afetividade como eixo condutor da pesquisa, evidenciando no título as palavras definidas para esta pesquisa, uma pequena parte é destinada ao âmbito da Educação Infantil, dos 17 títulos encontrados, 2 foram subtraídos por não integrarem a temática abordada nesta discussão. Totalizando respectivamente 8,10% das dissertações de mestrado e 6,38% as teses de doutorado.

Quadro 6 – Dissertações e teses que focalizam a proposta do afeto na Educação Infantil

Pesquisas	Total	Afeto/afetividade na Educação Escolar	Educação Infantil
MESTRADO	1566	185	15
DOUTORADO	558	47	3

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Após essa etapa de procedimentos visitamos o portal de periódicos CAPES na tentativa de localizarmos artigos em revistas qualificadas que pudessem nos situar quanto à recorrência de publicações sobre o tema. De acordo com a fonte digital utilizada só foi possível recuperar dados dos últimos 20 anos, compreendendo o período de 1998 a 2018.

Novamente iniciamos a busca com as palavras chave afeto e afetividade, e os mesmos operadores booleanos *and* e *or*. No entanto, especificamente o operador *and* não retornou nenhum resultado, diferentemente do operador *or*, que resultou na localização de 158 artigos publicados em periódicos qualificados.

Contudo, somente 11 desses artigos destinam-se aos aspectos do afeto ou da afetividade relacionados ao desenvolvimento humano em contexto da educação escolar e, de maneira ainda mais específica, exclusivamente quatro se propõem a focalizar a discussão no âmbito da Educação Infantil.

Quadro 7 - Quantidade de artigos resultantes da busca no Portal de Periódicos CAPES

Pesquisas	Total	Afeto/afetividade na educação formal	Educação Infantil	Outras etapas e modalidades
ARTIGOS	158	11	4	7

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O quadro abaixo assinala os títulos resultantes da revisão de periódicos. Eles foram reunidos e lidos como forma de aprimoramento teórico da pesquisadora. No entanto, esse tipo de publicação foi excluída da seleção de análise por não atender aos critérios da pesquisa e sua composição sobre a temática ser reduzida. Esse encaminhamento não diminui o mérito dos trabalhos configurados na forma de artigos, nem suas contribuições para a área.

Quadro 8 - Artigos sobre afeto/afetividade e educação - Portal de Periódicos CAPES

Referência
Faria, S. S. S.; Muñoz, M. A. D. A Influência Da Afetividade Nas Relações Professor e Aluno: Na Educação Infantil de 3 a 6 anos. Formação@Docente, 2011, Vol.2(1).
CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.
Prianti, C. M. F.; Santos, G. F.; Moraes, J. R. A importância da afetividade na relação entre professor e aluno durante o processo de alfabetização na Educação Infantil. Revista UniVap, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 22, n. 40, Edição Especial 2016. ISSN 2237-1753.
Rodrigues, M. F.; Freire, R. B. A importância da afetividade na Creche. Revista Mosaico, 2017 Jan./Jun.; 08 (1): 11-16.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Pelo exposto é notável a carência de trabalhos acadêmicos e artigos científicos sobre o afeto relacionado ao desenvolvimento humano da criança menor de seis anos. Por meio da sistematização do material bibliográfico depreendemos que as palavras *afeto* e *afetividade* estão presentes em trabalhos publicados no período de 1996 a 2018, porém, somente um pequeno número apresenta enfoque na Educação Infantil e nos processos educativos específicos para a criança pequenina.

Sendo assim, selecionamos 18 títulos que atendem os seguintes critérios elaborados para a pesquisa apresentada e discutida neste relatório:

a) Integrar o tema como eixo principal da discussão, apresentando desde o título a palavra “afeto” e/ou “afetividade”.
b) Abarcar o período de publicação entre os anos de 1996 e 2018.
c) Sinalizar o enfoque na Educação Infantil.

Consideramos que os trabalhos selecionados para a composição do referencial teórico deste estudo fomentam a compreensão dos desdobramentos acadêmicos sobre o tema. No quadro a seguir, apresentamos cronologicamente o título dos textos analisados e discutidos nesta dissertação.

Quadro 9 – Trabalhos selecionados para revisão bibliográfica - Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Categoria	Título	Autor	Ano
Dissertação	Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial.	ALESSANDRINI, Elizabeth Accioly	1997
Dissertação	Desenvolvimento e afetividade: um estudo de concepções com professoras de pré-escola municipal.	MUNHOZ, Sonia Piaya Marinho	1999
Dissertação	O conhecimento do ser professor de Educação Infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa.	MONTEIRO, Cíntia Apellaniz Dubois	2003
Dissertação	A afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil.	BORBA, Valdinéa Rodrigues De Souza	2005
Dissertação	Afetividade na relação professor-aluno com crianças de 5 a 6 anos: uma leitura walloniana sobre os tempos e espaços escolares.	ABRAHÃO, Célia De Oliveira	2008
Dissertação	Afetividade e conflito familiar: sua relação com problemas de comportamento em pré-escolares.	ROHENKOHL, Lia Mara Ines Albertoni	2009
Dissertação	O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.	SAWAYA, Cristiane Maria Franzini	2009
Dissertação	Um estudo exploratório: a interação sócioafetiva entre bebês	GRANA, Katiuska Marcela	2011
Dissertação	Composições curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo.	PRATES, Maria Riziane Costa	2012
Dissertação	Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana.	CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto	2012

Dissertação	A afetividade nas práticas pedagógicas: o professor de Educação Infantil como mediador no processo de construção das interações sob a perspectiva de Henri Wallon.	GALIANI, Simone Silva	2013
Dissertação	Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil.	LIMA, Mariana Parro	2013
Dissertação	O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra.	GOELZER, Juliana	2014
Dissertação	Ambientalização curricular na Educação Infantil: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado.	ZEGLIN, Irene Vonsovicz	2016
Dissertação	Vínculos afetivos na Educação Infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores.	PIGATTO, Carolina Zasso	2016
Tese	Cognição-afetividade e interatividade criança-professor-computador na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.	SILVA, Celia Maria Onofre	2006
Tese	Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche.	BIRCHAL, Paula De Souza	2010
Tese	Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana.	CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto	2017

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No trabalho de pesquisa bibliográfica realizado a partir do catálogo de teses e dissertações CAPES, localizamos e sistematizamos a produção científica de acordo com o conteúdo e relevância para este estudo. Após a apresentação da trajetória metodológica, detalhamos na sequencia as questões norteadoras de leitura dos textos selecionados. Elas foram pensadas e organizadas a fim de corresponderem aos objetivos da investigação em pauta de identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos produzidos na forma de dissertações, teses e documentos legais publicados no período de 1996 a 2018, que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas

intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil.

A necessidade de refletir e compreender o que discutem pesquisadores brasileiros acerca da relação entre afeto e desenvolvimento humano de crianças menores de seis anos no ambiente educativo motivou a elaboração de um planejamento sistemático de análise para a revisão dos estudos bibliográficos. Para isso, organizamos 15 questões norteadoras com o intuito de subsidiar a leitura e favorecer a compreensão dos elementos fundamentais apresentados pelos pesquisadores. São elas:

1) O autor declara a apropriação de algum referencial teórico específico na elaboração do estudo?
2) É evidenciado especificamente um teórico do campo educação e/ou psicologia para subsidiar o estudo?
3) O resumo contém o objetivo principal do trabalho? Qual?
4) O resumo contém o problema de pesquisa?
5) Qual a metodologia utilizada?
    a. O autor foi a campo?
    b. Houve entrevista?
    c. Desenvolveu alguma prática com as crianças?
    d. Desenvolveu alguma prática com professores?
6) O estudo apresenta um conceito de infância? Qual?
7) O estudo apresenta um conceito de desenvolvimento humano? Qual?
8) O estudo apresenta um conceito de afeto? Qual?
9) O Estudo apresenta um conceito de Educação Infantil? Qual?
10) As dimensões afetiva e cognitiva são compreendidas como indivisíveis?
11) O estudo fornece embasamento teórico-científico que relaciona afeto ao desenvolvimento humano?
12) Há aspectos teóricos que discutem a importância dos processos afetivos na organização de práticas educativas?
13) O autor evidenciou os documentos legais para discutir os princípios orientadores da Educação Infantil no Brasil?
14) Quais são as conclusões finais da pesquisa?

A partir dessas questões compomos nossa discussão sobre o tema. Os encaminhamentos metodológicos que sustentam a investigação integram a

abordagem qualitativa. Consideramos que ela viabiliza ao pesquisador conhecer o aporte teórico produzido em sua área de interesse e com base nos princípios científicos já elaborados, tecer novos apontamos e contribuições.

Nos próximos itens, trazemos a análise das perspectivas depreendidas da revisão bibliográfica e o diálogo entre os estudos reunidos e a Teoria Histórico-Cultural.

3.3 Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil

Neste item, tecemos uma retrospectiva histórica dos aspectos que marcaram a consolidação das escolas de Educação Infantil no Brasil. Impulsionada principalmente pelo movimento das mães trabalhadoras, a oferta de creches e pré-escolas passou a ser um direito adquirido da criança pequena nas últimas décadas.

Tal conquista, motivou pesquisas científicas sobre o tema, evidenciando que a inserção da criança até os 6 anos na Educação Infantil é capaz de impulsionar seu desenvolvimento físico, mental e emocional.

Conforme elucida Mello (2007, p.85):

> A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

Os encaminhamentos para a elaboração de políticas públicas dirigidas à Educação Infantil se estruturaram à medida que estudiosos da infância avançavam em estudos acerca das possibilidades de aprendizagem desde o início da vida.

A compreensão da criança como cidadã de direito estimulou reflexões sobre o valor de um ambiente favorável às necessidades especificas para o desenvolvimento nos primeiros anos, como a brincadeira, o acesso a música e artes plásticas, as relações sociais para além da família, dentre outras.

Apresentamos a trajetória histórica das creches e pré-escolas a fim de contextualizarmos a análise crítica de parte da legislação nacional para a primeira

etapa da Educação Básica que referencia o afeto como um aspecto indissociável dos processos educacionais inerentes ao trabalho pedagógico para a infância.

Por se tratar de um valoroso marco legal para a história da Educação Infantil no país, partimos da promulgação da Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988) para tecermos uma singela análise das políticas públicas que incidiram na organização do ensino específico para a criança menor de seis anos.

Para endossar a discussão, selecionamos documentos que evidenciam os processos afetivos relacionados à uma concepção política de infância e desenvolvimento humano. São eles: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – volume 1 e 2 (BRASIL, 2006a; 2006b), Parecer nº20/09 (BRASIL, 2009a), Resolução nº 05/09 (BRASIL, 2009b), Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BENTO, 2012) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Sinalizamos que o Ministério da Educação (MEC)[8] divulga em seu portal digital um catálogo oficial contendo os documentos legais elaborados ao longo dos anos, objetivando estabelecer princípios norteadores para o fazer docente na Educação Infantil. No entanto, para este estudo foi necessário delimitar textos convergentes com o objetivo da pesquisa.

Entendemos que as recomendações presentes nos documentos se constituíram de acordo com o momento histórico, cultural e político no qual foram elaborados. De igual modo, em seus aspectos técnicos e educacionais, integram a perspectiva teórica e metodológica da comissão organizadora responsável pela composição de cada um deles. Com isso justificamos a escolha de observarmos o passado para delinearmos os desafios educacionais da sociedade contemporânea (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A história da Educação Infantil no Brasil foi marcada ao longo do tempo por avanços e retrocessos relativos às diferentes perspectivas sinalizadas pela legislação na tentativa de construir uma identidade para as escolas de atendimento à criança pequena.

---

[8] Portal do MEC- Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil. Acesso em 16 de janeiro de 2021

Desde a sua origem a função dos espaços destinados à infância transitou entre o assistencialismo e a tutela para manutenção da vida, tardando a reconhecer a imprescindibilidade de locais adequados à educação de bebês e crianças até seis anos.

Em decorrência das alterações na forma de produção provocadas pelos primórdios do sistema capitalista, ocorreu a entrada feminina em massa nas fábricas europeias, modificando profundamente a maneira como a família estava organizada no cuidado e educação infantil.

A substituição da manufatura pelo maquinário industrial viabilizou que mulheres vendessem sua força de trabalho, ainda que em condições precárias, para prover a sobrevivência da família. A inserção da “maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

De acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 80):

> O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, [...] vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

No entanto, esse tipo de oferta era realizada de maneira informal e precarizada, suscitando o aumento da violência contra a criança em decorrência dos castigos disciplinares. Outras mazelas eram enfrentadas pelas crianças, como, por exemplo, a proliferação de doenças devido à insalubridade do ambiente e à desnutrição causada pelos poucos recursos para alimentação. Esse cenário ampliou a mortalidade infantil, incitando entidades filantrópicas, médicas e religiosas a criarem instituições de acolhimento para crianças desde os primeiros anos de vida.

No século XIX, o viés assistencialista vinculado à demanda de trabalho extradomiciliar feminino, motivou o surgimento e expansão de locais formais de atendimento à primeira infância pelos países do ocidente (França, Itália, Escócia, dentre outros). Denominadas como creche e asilo, essas instituições passaram a incluir alguns poucos aspectos educacionais de caráter compensatório, forjando desde sua origem, uma concepção pedagógica para a classe trabalhadora.

Para Kuhlmann Jr. (2010, p. 166),

> [...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social a pobreza, já representa uma concepção educacional.

No Brasil, semelhante modelo foi implantado por organizações filantrópicas e religiosas, intencionando prestar cuidados não apenas aos filhos de operários, mas também aos recém-nascidos abandonados. Com forte identidade moralista, a creche brasileira priorizava a formação moral perspectivando suprimir os problemas sociais pelo controle da cultura das camadas populares (KUHLMANN JR., 2010).

As políticas assistenciais foram delineadas por médicos higienistas e religiosos que ambicionavam moldar a infância pobre a exemplo do que estava sendo realizado na Europa e nos Estados Unidos. Nesse período, diversas entidades se articularam para difundir em congressos internacionais as iniciativas de assistência, higiene e educação propagados no atendimento infantil.

Sem grandes investimentos,

> A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JR., 2000, p. 8).

Entre os anos de 1920 e 1970, as instituições infantis passaram por um demorado processo de conquistas no que diz respeito à expansão no atendimento e a sofisticação do caráter educacional. Embora a legislação tenha feito avanços em relação a instalação de berçários e creches em locais de trabalho ocupados por mais de 30 mulheres, as recomendações foram pouco acatadas pelos estabelecimentos, sem prejuízo para o empresariado.

A partir de 1920 começou a vigorar na cidade de São Paulo a proposta de criação de espaços apropriados para crianças de quatro a seis anos junto às mães operárias. Em acréscimo, no ano de 1932, houve a sanção da lei trabalhista que designou

> [...] a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches. (KUHLMANN JR., 2000, p.8).

A baixa repercussão da lei não teve impacto no cenário nacional. Nesse contexto, a urbanização aliada à exploração da mão de obra trabalhadora e a desigualdade social começavam a alavancar embates entre os militantes. O movimento operário passou a reivindicar melhores condições de trabalho e bons locais de educação e cuidado para as crianças.

Diferente dessa concepção, o jardim de infância inspirado pela perspectiva froebeliana originária na Alemanha, chegou ao Brasil no final do século XIX para satisfazer a procura da classe média por uma instituição educacional propícia ao desenvolvimento intelectual e cultural de seus filhos. Símbolo de um modelo civilizado de sociedade, essas instituições distinguiam-se da creche pela proposta pedagógica que promoviam.

Distante de possuir a mesma proporção de riqueza dos empresários, a camada média da sociedade também estava apartada da realidade das massas que viviam em condição de pobreza. Dessa forma, a abertura de jardins de infância privados precisou angariar a confiança de seu público alvo visando conseguir financiamento para a abertura das instituições.

A oferta de um ambiente educativo com vistas a formação de bons hábitos foi utilizada “como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres” (KUHLMANN JR., 2010, p. 81).

A disputa para manter as instituições com baixo custo foram a tônica das discussões políticas que permearam as décadas de 1960, 1970 e 1980. Medidas mínimas eram tomadas a fim de evitar que a comunidade popular morresse de fome ou ingressasse na marginalidade. Por meio das reivindicações de militantes e movimentos sociais a luta se acirrava pela transformação dessa conjuntura.

Para Kramer (2006, p. 801):

> Com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, o MEC implementou ações de expansão do atendimento de crianças a baixo custo, defendendo uma pré-escola com vagos “objetivos em si mesma”, desvinculada da escola de 1º grau.

Estudos apontam (KRAMER, 2006; KUHLMMAN JR., 2010) que a resistência dos órgãos governamentais em se assumirem avanços científicos expressos em fundamentos de estudos do campo da Educação comprometeu a elaboração de políticas públicas voltadas à plenitude do desenvolvimento humano na infância.

Nesse contexto, a constante disputa econômica pelo poder dificultou a produção de conhecimento na área, postergando a investigação de aspectos para compor conhecimentos essenciais à formação docente especificamente voltados às peculiaridades culturais do Brasil.

Inúmeros departamentos voltados para regulamentar o atendimento infantil foram criados entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse percurso, distintas concepções de infância foram apresentadas, até que, em 1988, a criança passa a ser reconhecida como um sujeito de direitos pela promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

No item subsequente, trazemos um mapeamento de parte dos documentos legais publicados a partir desse marco legal. A fim de fomentarmos reflexões articuladas com o tema central da pesquisa, buscamos as raízes etimológicas da palavra afeto de acordo com o enfoque filosófico.

A necessidade dessa articulação surgiu no momento em que realizamos a leitura de leis dirigidas para a Educação Infantil brasileira, e verificamos que a palavra afeto é citada predominantemente nos documentos sem que elucidações e conceitos sejam apresentados.

3.4 O afeto nos documentos legais

Para ampliarmos a discussão, escolhemos as palavras afeto e afetividade para orientar a pesquisa. No momento da busca, verificamos que elas estão presentes em grande parte dos documentos legais dirigidos aos professores. É válido ressaltar que, recorrentemente, essas palavras são empregadas junto às palavras: afetivo e afetiva.

A pluralidade de utilização dos termos a respeito dos processos afetivos decorre da abrangência conceitual, que pode variar de acordo com o campo teórico que fundamenta a discussão, podendo ter raízes distintas à luz da educação/pedagogia, psicologia, psicanálise, filosofia, dentre outras.

Na perspectiva da filosofia, a palavra afeto corresponde, segundo Abbagnano (2007, p. 21), ao

> [...] conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa "preocupa-se com" ou "cuida de" outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de "necessidade de A." é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse sentido, o A. não é senão uma das formas do amor (v.).

Os processos afetivos podem ser problematizados a partir dessas concepções, uma vez que, de acordo com esta definição, ela envolve não somente atitudes afetivas de atenção, ternura e respeito como também contempla o cuidado com o outro, correspondendo à recomendação da legislação nacional brasileira ao instituir que “a educação em sua integralidade, entende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009b, p. 2).

Essa compreensão decorre de um longo processo histórico de discussões iniciadas a partir do século XIX na tentativa de construir uma identidade para as escolas de Educação Infantil.

A partir de meados da década de 1980, as lutas políticas realizadas pelos movimentos sociais de trabalhadores motivaram mudanças na maneira de pensar a criança não mais como objeto de tutela, mas como sujeito de direitos civis assegurados pela legislação brasileira.

Em virtude dessas mobilizações, a Constituição Federal promulgada em 1988 (BRASIL, 1988) registrou um valoroso marco legal para a história da Educação Infantil no Brasil, ao estabelecer a educação como direito da criança e opção da família, não mais de caráter assistencialista como nas décadas precedentes, mas como um processo educativo prioritário e de responsabilidade do Estado numa perspectiva de desenvolvimento humano e intelectual em creches e pré-escolas (LEITE FILHO; NUNES, 2014).

Em decorrência da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ocorreram debates e sanções de leis e documentos legais em âmbito nacional e internacional. Em 1990, foi aprovada a lei 8.069/90 denominada Estatuto da Criança e do Adolescente com o objetivo de assegurar o direito da criança “[...] ao

brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar; direito ao afeto" (LEITE FILHO; NUNES, 2014, p.73).

Outros documentos legais foram aprovados nos anos posteriores, dando continuidade às conquistas sociais obtidas, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), publicada em 1996. Tal Lei admitiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

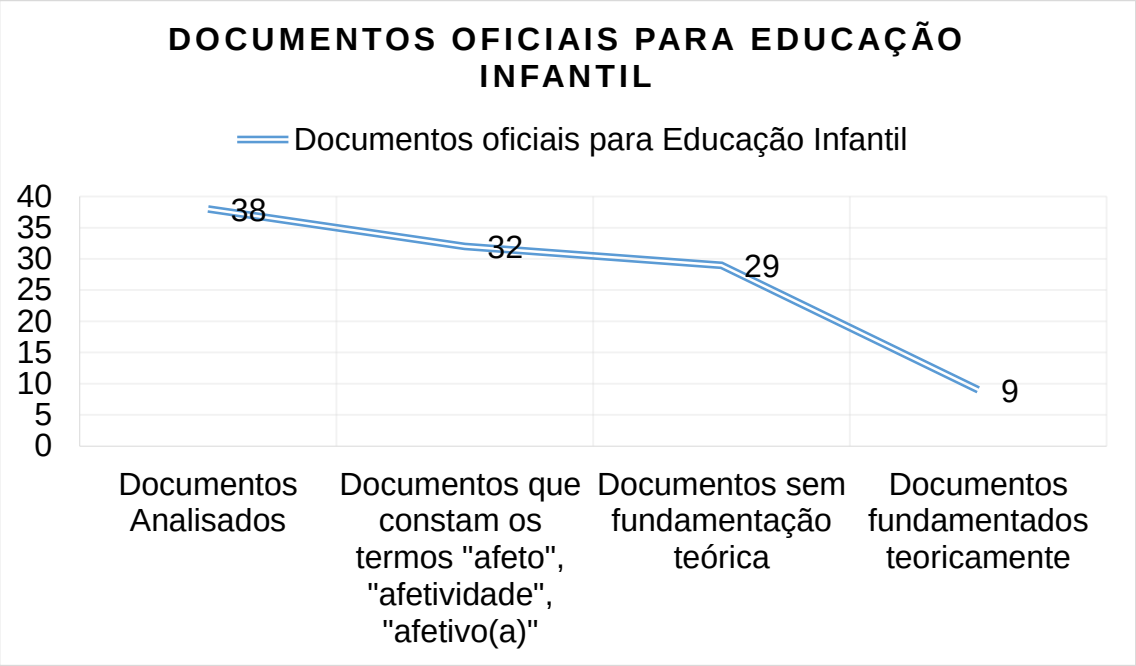
Nesse contexto,

> o trabalho pedagógico com a criança adquiriu reconhecimento e ganhou sua devida dimensão no sistema educacional: atender as especificidades das crianças e contribuir para a construção e exercício de sua cidadania. (LEITE FILHO; NUNES, 2014, p. 74).

Por conseguinte, foram elaborados outros documentos legais, atualmente disponíveis no portal virtual do Ministério da Educação, onde os processos afetivos são propostos como indissociáveis do desenvolvimento humano integral pretendido por lei. Nesse estudo destacamos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – volume 1 e 2 (BRASIL, 2006a; 2006b), Parecer nº20/09 (BRASIL, 2009a), Resolução nº 05/09 (BRASIL, 2009b), Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BENTO, 2012) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Dos 38 documentos analisados do Portal do Ministério da Educação, 32 documentos citam o termo afeto e/ou afetividade, e/ou afetivo(a) ao longo do texto. Dentre eles, 29 documentos não apresentam indicações conceituais a respeito dos processos afetivo. Apenas 9 documentos citam fontes bibliográficas relativas às menções de autores estudiosos do assunto, o que pode permitir ao leitor estudos mais aprofundados. Conforme sintetiza o gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Documentos legais para Educação Infantil



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) compõe um documento oficial de caráter não mandatório produzido a fim de orientar o fazer pedagógico na escola da infância. Contudo, pesquisadores contemporâneos (KUHLMANN JR., 1999; AKURI, 2016) assinalam que o texto fragiliza as especificidades do atendimento infantil ao negar os princípios necessários para o processo de humanização nos primeiros anos de vida.

Em acréscimo a essas considerações, Akuri (2016, p.44) afirma que o RCNEI foi sistematizado de forma precoce, comprometendo o movimento de construção de um currículo desenvolvente voltado para a criança pequena. A proposta do documento

> [...] veio de encontro aos avanços da teoria curricular no Brasil, que já traziam o entendimento de que a construção da proposta pedagógica e curricular deve se efetivar no âmbito de cada instituição.

Embora o terceiro volume do documento indique a necessidade de "integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos" (BRASIL, 1998, p. 45), nenhum autor clássico ou contemporâneo do campo pedagógico é apontado para fundamentar tal afirmativa. Da mesma forma, não há indicações

bibliográficas sobre o tema capazes de favorecer a atividade intelectual docente, uma vez que não oferece referências para ampliação de estudos ou aprofundamento sobre a questão.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a,b) indicam parâmetros de qualidade para organização e funcionamento de creches e pré-escolas de todo sistema educacional brasileiro na tentativa de estabelecerem igualdade de oportunidades em diversos contextos culturais e territoriais.

Dentre os itens discutidos brevemente nos dois volumes do documento o afeto é vinculado às experiências educativas da escola da infância, compreendida como um local privilegiado para que se constituam relações sociais entre crianças "sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente" (BRASIL, 2006a, p.14).

Subsidiando esta afirmação o documento apresenta duas obras de Vigotski (1986; 1989), sendo elas "Lezioni di Psicologia" (1986) e o capítulo intitulado "O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores" pertencente ao livro "A formação social da mente" (1989).

Entre as obras citadas, o livro em questão foi traduzido da língua inglesa e se proliferou entre os educadores brasileiros na década de 1990. Contudo, Duarte (1996) denuncia os problemas decorrentes dessa tradução.

O estudioso afirma que as reflexões derivadas do pensamento marxiano foram suprimidas na obra de Vigotski (1986; 1989), comprometendo a essência de seu trabalho e consequentemente o entendimento do texto. Sendo assim, a indicação do título no documento oficial pode acarretar entre os educadores equívocos conceituais atrelados à essa questão.

No segundo volume do documento, o afeto é relacionado à qualidade do processo educativo na seção destinada aos parâmetros orientadores de propostas pedagógicas na Educação Infantil, conforme destacado:

> As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2006b, p. 32).

A leitura do documento revela que nenhuma outra referência é citada a fim de orientar a concepção de afeto aliada à qualidade na primeira etapa da Educação Básica.

Já o Parecer nº 20/09 (BRASIL, 2009a) compreende que a Educação Infantil "[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2009a, p. 3).

Seus princípios éticos pautam-se no fortalecimento da autoestima e dos vínculos afetivos advindos das relações vividas na escola da infância. O parecer homologado em 2009 foi considerado um avanço em relação aos documentos legais produzidos no país por colocar em pauta a infância como um momento propício

> em que inteligência e personalidade estão em formação, com inúmeras possibilidades de aprendizagem[...]. Nesta especial fase da vida, as apropriações feitas pelo indivíduo permitem-no avançar a níveis mais elaborados de humanização, impulsionando seu desenvolvimento cultural. (AKURI, 2016, p.15).

Contudo, não foi localizado no documento um conceito teórico-científico em relação ao afeto relacionado ao desenvolvimento humano na Educação Infantil e em sua bibliografia não foram definidas as fontes que motivaram as assertivas destacadas em seu conteúdo.

Como resultado dos trabalhos dos quais decorrem o Parecer anteriormente citado, por meio da Resolução 05/09, são fixadas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Elas caracterizam as creches e as pré-escolas "[...] como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade [...]" (BRASIL, 2009b, p. 1).

Suas formulações explicitam questões acerca do cuidado e da educação das crianças como sujeitos históricos que possuem o direito a experiências humanizadoras envolvendo relações sociais harmoniosas com adultos e entre elas em situações de brincadeiras, jogos de fantasia e imaginação, narração e construção de histórias, dentre outras.

Com a perspectiva de efetivação das propostas pedagógicas anunciadas pelo documento, é previsto que o trabalho dos educadores seja organizado intencionalmente para assegurar “A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009b, p. 2).

Não obstante, o documento também não anuncia conceituações e reflexões em torno do que se deve entender como os processos afetivos se vinculam ao trabalho pedagógico.

Já o documento Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BENTO, 2012) se destaca pela discussão em torno dos processos afetivos relacionados à diversidade racial em escolas de Educação Infantil no Brasil.

No decurso do texto, os organizadores apontam a importância de assegurar o direito da criança à vivências afetivas e harmoniosas por meio da produção de políticas educacionais que fortaleçam a igualdade racial. São apresentados teóricos nacionais e internacionais para discutir a superação do preconceito nas relações interpessoais entre adultos e crianças e crianças e seus pares. Dentre a revisão dos documentais legais realizada, o texto se sobressai pela fundamentação dos apontamentos relativos aos processos afetivos no âmbito da educação formal.

O mais recente documento produzido com caráter normativo no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nela é evidenciado o conjunto de aprendizagens compreendidas como essenciais para “[...] a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p.16).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil marca o início do processo educacional do sujeito, pois, “a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2017, p. 36).

Como um dos eixos estruturantes, é proposto que haja a interação entre as crianças como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento integral ao garantir “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 37).

Todavia, o documento adota como foco o desenvolvimento de habilidades e competências, contrapondo-se aos princípios educativos voltados para a máxima formação humana reivindicada pelas lutas sociais e políticas que antecederam a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a).

Conforme Lima (2019, p. 46):

> [...] observamos que a educação ao invés de ser uma educação voltada para a formação plena do ser humano, formando assim um ser humano criativo, crítico e transformador da realidade que o rodeia, capaz de desenvolver potencialidades ocultas em si, temos uma educação que vai de encontro a esta proposta.

Partindo desses pressupostos, é possível observar que a legislação brasileira inclui os processos afetivos como pertencentes ao trabalho pedagógico específico para a educação na infância. No entanto, somente um número reduzido oferece fundamentos teóricos que assegurem a compreensão do leitor a respeito da maneira como eles se constituem e se relacionam ao desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Pelo exposto até aqui, de modo geral, embora os documentos legais, mandatórios ou não, possam se constituir como sínteses de princípios científicos para assegurar o direito infantil, é imprescindível que os mesmos apresentem suas fontes bibliográficas para garantir um estudo crítico e autônomo pelos educadores.

Como argumentação a essa assertiva, de acordo com estudos realizados por Akuri (2016, p.14),

> Somente a partir da clara compreensão de uma teoria pedagógica que embase sua prática é que o professor poderá fazer a defesa de suas escolhas e propostas, orientando o currículo para as ações indissociáveis de cuidar e de educar, a participação ativa das crianças em diferentes atividades, a interação delas com seus pares e com adultos e a apropriação da herança cultural da humanidade.

Trata-se de reconhecer a apropriação teórica como elemento fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas e escolhas metodológicas capazes de humanizar a criança pequena na Escola de Educação Infantil.

Na sequência, propomos uma reflexão a respeito das discussões suscitadas nas dissertações e teses reunidas para o estudo. Destacamos especialmente considerações em torno das implicações pedagógicas relativas

aos processos afetivos vinculados ao caráter intencional do trabalho docente voltado para o desenvolvimento das capacidades humanas desde os primeiros meses de vida.

3.5 O afeto em dissertações de mestrado

Nesta subseção, trazemos tessituras sobre 12 dissertações de mestrado selecionadas e localizadas a partir do Catálogo de teses e dissertações CAPES. Na pesquisa preliminar foram encontrados 15 estudos, porém, três dissertações intituladas *Desenvolvimento e afetividade: um estudo de concepções com professoras de pré-escola municipal* (MUNHOZ, 1999), *O conhecimento do ser professor de Educação Infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa* (MONTEIRO, 2003) e *Afetividade na relação professor-aluno com crianças de 5 a 6 anos: uma leitura walloniana sobre os tempos e espaços escolares* não foram encontradas na forma digital nem disponibilizadas pelas bibliotecas depositarias, inviabilizando a leitura e análise do material.

Os apontamentos a seguir visam contemplar o objetivo da pesquisa, uma vez que eles foram pensados e elaborados de acordo com as questões norteadoras de leitura delineadas para a proposta investigativa ora retratada.

A dissertação intitulada *Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial*, elaborada por Alessandrini (1997), propõe um estudo comparativo entre os processos afetivos de crianças pré-escolares frequentadoras de turmas de período integral e crianças da mesma faixa etária matriculadas em período parcial. Nela, é adotado o referencial teórico piagetiano no tocante aos conceitos de desenvolvimento, infância, afeto e Educação Infantil.

Utilizando-se do método clinico de Piaget (1926 apud ALESSANDRINI, 1997), a autora selecionou uma amostra de 38 crianças da rede pública municipal de Paulínia-SP para desenvolver entrevistas, atividade de expressão gráfica (desenho), avaliações e questionários acerca dos sentimentos vivenciados pelas crianças nos dois diferentes contextos (classes de período integral e parcial).

Com base em princípios da epistemologia genética, Alessandrini (1997) afirma que os processos afetivos e cognitivos estão associados desde o primeiro

momento da vida, sem que haja primazia de um sob o outro. Nas palavras da autora:

> A inteligência e a afetividade constituem dois pontos fundamentais envolvidos em toda a conduta humana, e nas ações habituais da inteligência prática, essa indissociação se torna mais evidente, pois o interesse, extrínseco e intrínseco, está sempre presente. A percepção se desenvolve de forma análoga: a seleção perceptiva é baseada em sentimentos de agrado ou desagrado. (ALESSANDRINI, p. 1997, p. 34).

Para compreender o papel motor das emoções na cognição, a pesquisadora dedicou-se a observar três categorias das quais decorreram aproximadamente 15 perguntas relacionadas ao bem estar na escola, os sentimentos interindividuais e os primeiros sentimentos morais.

Os dados resultantes foram analisados qualitativamente e quantitativamente, demonstrando segundo as conclusões da autora, que "o desenvolvimento afetivo apresentado pelas crianças das classes de período integral são qualitativamente diferentes dos apresentados pelas crianças de turmas de período parcial" (ALESSANDRINI, 1997, p.7).

As considerações finais apontam que as ações de cuidado relativas ao banho, monitoramento do sono e alimentação se sobrepõem aos aspectos pedagógicos na rotina das classes de período integral. Na perspectiva de Alessandrini (1997), esse fato amplia situações de autoritarismo e reduz o sentimento de bem-estar na escola, comprometendo consequentemente os processos afetivos.

A dissertação intitulada *A afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil*, elaborada por Borba (2005), propõe um estudo qualitativo a respeito do afeto na escola da infância. Por meio das contribuições de Vigotski e Wallon a autora discute os conceitos de desenvolvimento, infância, afeto e educação.

Alicerçada pela observação participante, a pesquisadora selecionou uma amostra de 60 docentes da rede pública municipal do interior de São Paulo para realizar a coleta de dados. Foram aplicados questionários individuais com perguntas relativas a como os professores de crianças pequenas concebem o afeto na relação entre educadores e educandos. Criou-se também grupos focais para discussão coletiva sobre do tema.

À luz do referencial escolhido para a proposta investigativa, Borba (2005) afirma que os processos afetivos integram as vivências características da Educação Infantil. Com base em Wallon (1979 apud BORBA, 2005), a autora defende o afeto como primordial para a formação humana, uma vez que de acordo com o psicólogo francês, o psiquismo é constituído por duas funções básicas indissociáveis, sendo elas a afetividade e o intelecto.

Os dados resultantes dos questionários apontam que os docentes empregam esforços na organização de momentos direcionados ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. Para concluir, Borba (2005) sinaliza que, em decorrência das discussões dos grupos focais, pareceu evidente o interesse dos educadores pela apropriação teórica em relação ao papel dos processos afetivos vinculados ao processo educativo específico à criança menor de seis anos.

A dissertação intitulada *Afetividade e conflito familiar: sua relação com problemas de comportamento em pré-escolares*, elaborada por Rohenkohl (2009) visa analisar “diferenças na percepção de mães e professoras com relação aos problemas de comportamento” na Educação Infantil (ROHENKOHL, 2009, p.9).

O estudo se constituiu no campo da psicologia clínica como uma pesquisa qualitativa transversal com grupos de comparação. No entanto, ele não apresenta um referencial teórico para subsidiar a concepção de afeto, infância e desenvolvimento humano. O texto focaliza a descrição de diferentes configurações familiares decorrentes dos fenômenos sociais.

Para fomentar a discussão, Rohenkohl (2009, p.16) explicita que,

> As mudanças ocorridas na família podem ser descritas sob duas formas, embora se inter-relacionam: mudanças ideológicas, relativas a um ideal democrático ou igualitário das relações; e estruturais, relacionadas com as variedades de arranjos das famílias.

Em complemento, a autora associa problemas de comportamento infantil aos fatores denominados de risco como por exemplo, “discórdia e problemas conjugais, desvantagem socioeconômica, famílias com muitos filhos, criminalidade paterna, história psiquiátrica da mãe [...] ruptura da família”, dentre outros (ROHENKOHL, 2009, p.19).

Para contemplar os objetivos propostos na investigação, a pesquisa contou com a participação de 59 mães de nível socioeconômico baixo, com filhos matriculados em Escolas de Educação Infantil localizadas na periferia da cidade

de Erechim (RS). Participaram também dez professoras integrantes das escolas selecionadas.

A partir da ficha de matrícula de cada criança, Rohenkohl (2009) elaborou tabelas sociodemográficas contendo o grau de escolaridade, profissão, idade, número de irmãos, número de habitantes por moradia e gênero dos participantes. Tais dados sucederam uma tabela numérica contendo o nível de conflito entre crianças, mães e professoras.

Dentre os apontamentos conclusivos é indicado a necessidade de ações integradoras entre família e escola para a superação de problemas de violência, saúde e comportamento.

A dissertação intitulada: *O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil*, elaborada por Sawaya (2009), traz uma análise em relação ao papel do afeto na escola da infância. Complementando essa reflexão, a autora declara enfocar “o caráter teórico-prático da formação dos professores no que se refere a importância que atribuem à relação do brincar e da afetividade com o objeto de conhecimento” (SAWAYA, 2009, p. 6).

À luz das contribuições de Wallon e da perspectiva histórico crítica são organizadas três categorias de análise partindo do conceito de criança, afetividade, brincadeira e relação teoria e prática. Por meio do enfoque qualitativo o estudo reúne textos sobre o tema objetivando subsidiar a discussão.

O estudo contou com oito encontros para observação sistemática e quatro entrevistas semi-estruturadas com professoras de Educação Infantil da rede particular de uma cidade de grande porte do interior de São Paulo. A autora foi a campo analisar como se constituem as relações afetivas na escola da infância. Conceitualmente, Sawaya (2009) define os processos afetivos como inerente aos seres humanos, portanto, indissociável dos processos cognitivos.

Segundo a pesquisadora, o afeto não está circunscrito apenas às manifestações físicas como abraço e carinho, por isso, justifica a relevância de oferecer subsídios teóricos e práticos para os profissionais da Educação Infantil. Nesse sentido, o texto ressalta o papel do educador como

> [...]responsável por proporcionar um clima de afetividade, com o objetivo de promover resultados qualitativos ao processo de ensino-aprendizagem de modo crítico-reflexivo e portanto, transformador. (SAWAYA, 2009, p. 34).

Em suas considerações finais, Sawaya (2009) teceu apontamentos acerca da relevância da brincadeira e do afeto na elaboração de um projeto pedagógico direcionada à infância. Mediante aos dados obtidos no percurso metodológico, a pesquisa conclui que “é necessário e urgente, recolocar a questão do brincar e da afetividade, como componentes fundamentais para se fazer Educação Infantil” (SAWAYA, 2009, p.118).

A dissertação intitulada *Um estudo exploratório: a interação sócioafetiva entre bebês,* elaborada por Grana (2011), discute o tema a partir da análise de características peculiares ao processo interativo de bebês entre 10 e 24 meses de vida. Para isso, a autora define apontamentos teóricos a respeito do desenvolvimento humano, afeto e infância à luz das contribuições de Piaget (1987 apud GRANA, 2011).

Para ampliar o referencial teórico do estudo, Grana (2011) reuniu pesquisas científicas com objetivos similares aos apresentados em sua investigação. Após longa discussão conceitual, o texto anuncia o percurso metodológico traçado para contemplar o objetivo proposto.

A pesquisa foi realizada em uma creche caracterizada como Organização Não-Governamental, no entanto, a instituição também recebe recursos financeiros provenientes do Município e do Estado. Durante a observação de 24 bebês entre 10 e 24 meses em situação de interação social constatou-se que

> [...] as interações preferenciais acontecem com maior frequência em espaços delimitados e relativamente pequenos, portanto, providenciar locais nos quais as crianças possam entrar e sair, ver umas às outras, dividi-los com outras crianças pode consistir em intervenções sociais adequadas ao favorecimento dessas interações. (GRANA, 2011, p. 186).

Nesse experimento foi possível perceber que o profissional da educação tem o papel de agir como agente organizador do ambiente, enriquecendo o espaço com objetos e materiais propícios ao desenvolvimento infantil. A pesquisadora ressalta “a importância dos educadores propiciarem situações e brincadeiras nas quais as crianças possam observar umas às outras, organizar o ambiente físico de modo que as crianças sejam vistas umas pelas outras” (GRANA, 2011, p.187).

As considerações finais da pesquisa apontam que em situações socioafetivas os bebês são capazes de interagirem entre si de modo variado,

expressando contentamento e descontentamento, disputando objetos, colaborando e cooperando entre pares e com adultos.

A dissertação intitulada *Composições curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo*, elaborada por Prates (2012), problematiza a questão do currículo para a escola da infância como ferramenta responsável pelo encontro da criança menor de seis anos com a arte, a música, a brincadeira e o afeto. Subsidiada por Deleuze, Guattari e Foucault (PRATES, 2012), o estudo tece considerações relacionadas ao conceito de desenvolvimento, infância, afeto e Educação Infantil.

Com base na metodologia cartográfica interdiscursiva, na perspectiva de análise micropolítica, a autora confronta os aspectos teóricos que constituem seu referencial com as práticas pedagógicas que permeiam o Centro Municipal de Educação Infantil de Serra.

Tal percurso investigativo se constituiu a partir dos esforços da pesquisadora em participar do cotidiano da CEMEI escolhida. No relato metodológico é detalhado o acompanhamento da autora durante onze meses em "diferentes espaços e tempos de sala de aula, pátio, refeitório, vídeo e formação continuada na escola, [...] tomando como sujeitos da pesquisa, as professoras e crianças" (PRATES, 2012, p. 45).

Com a finalidade de contribuir para o entendimento das diretrizes curriculares específicas para a Educação Infantil, foram enviados cinco textos para as professoras. Mediante essa proposta, realizou-se a leitura prévia do material para que no momento de formação a pesquisadora fomentasse problematizações relacionadas à prática curricular e às temáticas da pesquisa.

Os resultados finais apontam que de acordo com os princípios selecionados para realização do estudo, a composição curricular voltada para as especificidades da Educação Infantil em uma perspectiva de aprendizados afetivos, necessariamente envolvem vivências e práticas de liberdade, brincadeira, arte e alegria na escola (PRATES, 2012).

A dissertação intitulada: *Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana*, elaborada por Cacheffo (2012), investiga a concepção de afeto na perspectiva de professoras atuantes em um Centro de Convivência Infantil da Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” localizada no interior do Estado de São Paulo.

Para isso, a autora adota estudos psicogenéticos visando identificar como as educadoras lidam com as manifestações afetivas em relação aos pequeninos. Nessa perspectiva o texto conceitua os termos desenvolvimento, infância, afeto e Educação Infantil.

De acordo com Cacheffo (2012, p.27), respaldada pela perspectiva walloniana:

> [...]a afetividade é um processo interacional entre os aspectos orgânicos e sociais, que permite ao ser humano afetar e ser afetado pelos acontecimentos; trata-se de um domínio funcional, que, juntamente com a cognição e a motricidade, constitui a pessoa de modo completo, podendo ser expressa inicialmente pelas sensações de bem-estar e mal-estar, posteriormente, pelas emoções, sentimentos e paixão.

A pesquisa de caráter qualitativo delineou-se como um estudo de caso etnográfico. Mediante ao consentimento de quatro professoras e dos responsáveis pelas crianças sucedeu-se a entrevista com 24 questões semiestruturadas relativas a concepção de afeto.

Os dados demonstram segundo a interpretação de Cacheffo (2012), que as participantes da amostra reconhecem a relevância da formação inicial e continuada para os profissionais atuantes na Educação Infantil. Para concluir, a autora destaca a necessidade de um currículo norteador de práticas pedagógicas propícias ao desenvolvimento afetivo desde os primeiros anos de vida.

A dissertação intitulada *A afetividade nas práticas pedagógicas: o professor de Educação Infantil como mediador no processo de construção das interações sob a perspectiva de Henri Wallon*, realizada por GALIANI (2013), investiga as características afetivas que permeiam as atitudes e expressões verbais de uma professora e sua turma de pré-escolares. Para fundamentar a discussão, o referencial teórico walloniano foi adotado na elaboração dos conceitos de desenvolvimento, infância, afeto e Educação Infantil.

Após definir o método de estudo de caso, a autora selecionou uma educadora da rede municipal de ensino de Presidente Prudente-SP e sua turma de 22 crianças com idade entre cinco e seis anos. A investigação envolveu entrevista e “observações em sala de aula e no espaço institucional com o intuito

de perceber a presença e as características da afetividade nas relações da professora com as crianças" (GALIANI, 2013, p. 20).

Para contemplar o objetivo da pesquisa, Galiani (2013) articulou os dados obtidos na entrevista aos princípios teóricos vislumbrados no percurso de elaboração textual. Do movimento dialético entre apropriação teórica e observação do cotidiano decorreram as conclusões da pesquisa.

Galiani (2013, p.106) destaca que

> juntamente com a dimensão afetiva, aparecem as outras dimensões humanas (a cognitiva, a social, a cultural, entre outras) que fazem parte do desenvolvimento infantil, as quais são vivenciadas em paralelo, incorporando-se umas às outras, de um modo dialético como proposto pela teoria walloniana.

Em seus apontamentos finais a autora afirma que "em todos os momentos de observação da prática pedagógica da professora, os aspectos afetivos estiveram presentes na dinâmica interativa da sala de aula" (GALIANI, 2013, p.106), no entanto, a partir da entrevista foi possível identificar lacunas teóricas a respeito do afeto na formação inicial e continuada dos educadores.

A dissertação intitulada *Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil*, elaborada por Lima (2013), discute a importância de espaços formativos que ofereçam subsídios teóricos a respeito do afeto, da educação do corpo, dos sentimentos e das emoções. Partindo de suas experiências acadêmicas com a naturopatia, a autora elege os documentos legais brasileiros para Educação Infantil e alguns estudos de Wallon (1986; 2007 apud LIMA, 2013) para conceituar desenvolvimento, afeto e infância.

A pesquisa qualitativa desenvolvida por Lima (2013, p. 54) realizou juntamente com 22 professoras da rede pública municipal de Piracicaba-SP um projeto sobre "´[...]a importância do toque e da afetividade para o desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças pequenas". No decorrer do estudo de caso foram acrescentados outros elementos investigativos como a entrevista, observação, e registros no caderno de campo.

A autora justifica que

> Com o início da pesquisa de campo e o contato com a escola, outras questões foram surgindo: ao me deparar com a realidade daquela escola (recém-inaugurada, professoras de primeira viagem) percebi a necessidade de, antes da introdução dessa técnica, que trabalha massagem com bebês, trabalhar o corpo e o toque com as professoras e, assim, levantar uma discussão em

> torno do cuidado, do acolhimento, da afetividade dentro da escola. (LIMA, 2013, p. 54).

Para contemplar o objetivo da investigação e introduzir vivências formativas acerca do tema, foram organizados dez encontros quinzenais no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo com a finalidade de focalizar “o corpo, o toque e a afetividade através de práticas de massagem, jogos e brincadeiras lúdicas, vídeos educativos, além de instrumentos de sensibilização como música e imagens” (LIMA, 2013, p. 55).

Os dados indicam a necessidade de

> [...] professores/as, diretores/as, coordenadores/as, gestores e os diversos profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas dialoguem sobre o afeto, para que juntos possam construir uma escola que valorize as emoções, os sentimentos e as sensações como sendo parte do educar/cuidar. (LIMA, 2013, p.101).

Sendo assim, o estudo preocupou-se em oportunizar vivências de consciência corporal e reflexões relativas ao toque, intencionando que os saberes adquiridos por meio dos encontros entre professoras e pesquisadora redirecionasse o olhar do grupo para as ações de cuidado e educação na creche.

A dissertação intitulada *O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra,* desenvolvida por Goelzer (2014), se trata de um estudo qualitativo sobre a maneira como os profissionais da Educação Infantil "compreendem as relações educativas/dialógicas/afetivas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações/repercurssões na educação das crianças" (GOELZER, 2014, p. 7).

A partir dos pressupostos freireanos, autora elaborou cartas enderençadas aos trabalhadores da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizada no campus da Universidade Federal de Santa Maria-RS, objetivando tecer uma análise hermenêutica referente a perspectiva dos sujeitos em relação ao afeto articulado ao processo educativo.

Para Goelzer (2014), a necessidade de ouvir os educadores, referenciados por ela como “pessoas grandes” surge à luz das reflexões propostas por Freire (2009 apud GOELZER, 2014). Nas palavras da autora, “a instituição de Educação Infantil é um espaço cheio de vida, cheio de gente, de crianças e de “pessoas grandes” (GOELZER, 2014, p. 184).

Dessa relação entre adultos e crianças manifestam-se as oportunidades de humanização dos envolvidos, tornando o espaço educativo um lugar privilegiado para troca de saberes e afetos. Nesse contexto, Goelzer (2014) conceitua práticas humanizadoras como um processo de reconhecimento de si e do outro, onde laços de carinho, afeto, amorosidade e dialogicidade são compreendidos como indispensáveis.

Para finalizar a discussão, a autora ressalta a importância do entrelaçamento entre teoria e prática para abarcar todas as especificidades da Educação Infantil. Mediante diálogo estabelecido nas cartas, a pesquisa destaca as possibilidades qualitativas em aproximar a universidade e creche para promover ações conjuntas capazes de refletir na atuação docente e no desenvolvimento infantil.

A dissertação intitulada *Ambientalização curricular na Educação Infantil: um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado,* elaborada por Zeglin (2016), analisa princípios socioambientais propostos em dois documentos legais elaborados para a Educação Infantil.

A investigação de cunho qualitativo, exploratório e documental, não adota um referencial teórico específico para discutir conceitos de desenvolvimento, infância e afeto, no entanto, ao longo do texto a pesquisadora relata os aspectos profissionais que despertaram seu interesse pelo objeto.

A partir do dicionário de filosofia, a autora define o termo afeto como algo relativo a “sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral”. Sendo assim, compreende-se que ele “não é geneticamente determinado, mas aprendido durante o desenvolvimento da pessoa, o afeto é culturalmente construído e pode variar de cultura para cultura” (ZEGLIN, 2016, p.72).

A escolha dos documentos legais analisados é justificada da seguinte forma por Zeglin (2016, p. 75):

> As Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) direcionam as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil do município. Já as DCNEI (BRASIL, 2009a), orientam as políticas públicas, bem como a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil do país.

Durante o percurso metodológico os textos foram lidos sistematicamente visando a compreensão global a respeito do tema. Posteriormente, identificou-se elementos relativos à ambientalização curricular, ao afeto e ao cuidado nos referidos documentos.

Para contemplar o objetivo definido, a pesquisa se constituiu à luz dos princípios da sustentabilidade socioambiental, intencionando colaborar com os movimentos que subsidiam a ambientalização curricular na Educação Infantil.

Os dados resultantes da análise apontam que os documentos legais propiciam “a discussão/reflexão e incorporação dos problemas ambientais dentro de uma visão sistêmica e crítica [...] envolvendo o currículo ambientalizado na Educação Infantil (ZEGLIN, 2016, p. 135).

Na perspectiva da autora,

> É preciso intensificar os esforços e aproveitar com qualidade a convivência diária com as crianças e com o meio ambiente, de modo que no processo do desenvolvimento das ações pedagógicas seja possível trabalhar na direção da formação de sujeitos críticos, saudáveis, responsáveis, criativos, éticos, atuantes e atentos à sustentabilidade socioambiental. (ZEGLIN, 2016, p.136).

Respaldada pela legislação, a pesquisa conclui que o ambiente educativo é amplo em possibilidades de humanização, contudo, a formação do educador torna-se imprescindível para fomentar a construção de um modelo educacional voltado para a sustentabilidade socioambiental e planetária.

A dissertação intitulada *Vínculos afetivos na Educação Infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores*, elaborada por Pigatto (2016, p.11), objetiva “compreender como os professores de uma Escola de Educação Infantil de Santa Maria - RS, percebem os vínculos afetivos entre si [...] e na sua auto (trans)formação permanente”. Para isso, adotou-se o aporte teórico de Wallon (2005 apud PIGATO, 2016), Vigotski (2003 apud PIGATO, 2016), Freire (2006 apud PIGATO, 2016) e Pichon-Rivière (2007 apud PIGATO 2016) na constituição dos conceitos de desenvolvimento, infância, afeto e Educação Infantil.

Por meio da abordagem qualitativa a autora elaborou um estudo de caso envolvendo entrevistas semiestruturadas com dez professoras de uma escola de Educação Infantil localizada na periferia da cidade de Santa Maria – RS. Os dados produzidos foram interpretados a partir de uma análise hermenêutica.

A pesquisa aponta que o

> grupo considerou significativo e importante estabelecer vínculos afetivos entre as professoras e que o diálogo e a socialização de suas práticas colaboram para novos processos de auto (trans)formação das participantes da pesquisa e também da pesquisadora. (PIGATTO, 2016, p.127).

Segundo as impressões apresentadas por Pigatto (2016), o objetivo foi contemplado, uma vez que, a amostra de participante indicou a relevância do trabalho realizado no percurso da pesquisa. O diálogo entre pesquisadora e professoras motivou reflexões coletivas acarretando novas perspectivas sobre as implicações do afeto relacionadas a prática pedagógica voltada para crianças menores de seis anos.

3.6 O afeto em teses de doutorado

Nesta subseção, trazemos discussões acerca de 3 teses de doutorado, selecionadas e localizadas a partir do Catálogo de teses e dissertações CAPES. Os apontamentos a seguir visam contemplar o objetivo da pesquisa, uma vez que eles foram pensados e elaborados de acordo com as questões norteadoras de leitura delineadas para essa proposta investigativa.

A tese intitulada *Cognição-afetividade e interatividade criança-professor-computador na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental*, elaborada por Silva (2006), propõe uma reflexão acerca do uso de computador na aprendizagem de crianças em transição entre a primeira e a segunda etapa da Educação Básica. O texto fundamenta o recurso digital como um “um instrumento para motivar e despertar o interesse das crianças” (SILVA, 2006, p.10).

Por meio da abordagem qualitativa, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza etnográfica. A autora foi a campo observar e participar de situações cotidianas de ensino e aprendizagem em uma escola particular de grande porte situada na cidade de Fortaleza-CE. Tal escolha é justificada pela infraestrutura e preparo técnico dos educadores na utilização dos recursos de informática.

Silva (2006, p.178) defende que para contemplar o objetivo de “compreender os processos interativos da relação criança-professor-computador em situações reais de aprendizagem na transição da Educação Infantil ao Ensino

Fundamental", foi necessário eleger uma escola que atendesse a proposta delineada para investigação.

O referencial teórico denominado na pesquisa como: Paradigma Socio-Construtivista e Interativo, apoiou os apontamentos do trabalho a respeito do desenvolvimento cognitivo e afetivo relacionado ao processo educativo. A autora apresentou elementos do constructo de Piaget (1978), Wallon (1968; 1971; 1979; 1989 apud SILVA, 2006) e Vigotski (1993; 1996; 1998; 2000; 2011 apud SILVA, 2006) para conceituar as etapas de desenvolvimento, infância, afeto e educação.

Nas palavras de Silva (2006, p.22),

> as visões teóricas desses autores [...] têm oferecido uma alternativa de estudo, rica e fértil, sobretudo, para pensar a criança em sua totalidade, no tocante ao seu desenvolvimento, à sua aprendizagem e o processo escolar.

Após a análise dos dados, a autora conclui que os fundamentos teóricos escolhidos para a pesquisa orientam situações pedagógicas inovadoras, propiciando a participação da criança em sua própria formação humana. Contudo, para isso é necessário que o educador selecione recursos digitais adequados ao atendimento da proposta curricular.

De acordo com as considerações finais "a interatividade criança-professor-computador, norteada pelo paradigma SCI-Sócio-Construtivista e Interativo, aumentou as interações sociais das crianças" (SILVA, 2006, p.7). Isso implica afirmar que quanto mais as crianças se relacionam socialmente, "[...]mais rapidamente elas superam as dificuldades que possam enfrentar nas diferentes etapas do Ensino Fundamental" (SILVA, 2006, p.7).

A tese intitulada *Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche*, elaborada por Birchal (2010), investiga as características da ação exploratória de bebês até dois anos de idade mediante a objetos e brinquedos. O estudo adota o referencial teórico piagetiano na construção dos conceitos de desenvolvimento, infância, afeto e Educação Infantil.

Utilizando-se da microgenética e do método clínico proposto por Piaget (1926 apud BIRCHAL, 2010), a pesquisa apresenta um estudo de caso envolvendo 44 crianças (com idade entre seis a vinte e quatro meses) de dois berçários conveniados à Rede Municipal de Belo Horizonte-MG.

No processo de produção de dados, foram realizadas dez observações registradas em vídeo. Esse procedimento focalizou compilar as manifestações de

interação entre as crianças com seus pares e com kits organizados pela pesquisadora contendo objetos e brinquedos.

Birchal (2010) destaca, que a necessidade de compreender a exploração lúdica à luz da ciência, educação e psicologia, surge do compromisso docente de organizar objetos, materiais e situações propícias ao desenvolvimento do psiquismo infantil.

A esse respeito, a autora elucida:

> Na perspectiva piagetiana as ações lúdicas das crianças pequenas estão marcadas pelo prazer funcional ou lúdico, isto é, explorar pelo prazer que o objeto lhes proporciona, seja pela cor, pelo som, ou pelo gosto. Na experiência afetiva garantida pelos aspectos perceptivos, vivida a partir dos dois primeiros anos de vida, a criança tem o prazer de identificar coisas que lhes agradam na perspectiva dos órgãos de sentido. (BIRCHAL, 2012, p.34).

Por essa razão, os fundamentos conceituais sugerem que, quando não são planejados momentos oportunos para a exploração lúdica, “a criança pequena torna-se indiferente, apática, sem recursos de manipulação diante de um brinquedo, pois o objeto não a estimula, ela não tem conhecimento ou interesse sobre ele” (BIRCHAL, 2012, p.35).

Já em situações favoráveis,

> A exploração lúdica se coloca como elemento intermediário, primordial e fundante, pois com ela a criança se estrutura, edifica-se na sua condição de sujeito e protagonista do seu desenvolvimento, não apenas intelectual, mas afetivo. (BIRCHAL, 2012, p.178).

Sob essa ótica, a pesquisa conclui que a oferta de objetos e brinquedos na Educação Infantil é capaz de ampliar a ocorrência de interações sociais de crianças até dois anos. Isso representa um ganho qualitativo para o desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito.

A tese intitulada *Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana*, elaborada por Cacheffo (2017), apresenta pressupostos teóricos da piscogenética de Henri Wallon (1995 apud CACHEFFO, 2017) articulados a elementos da prática educativa sistematizados em uma proposta de estudo coletivo direcionado à um grupo de educadores de crianças pequenas.

A pesquisa alicerçou-se nos princípios metodológicos da abordagem qualitativa, caracterizando-se pela modalidade pesquisa-ação-colaborativa. Tal

proposta emergiu da observação da pesquisadora acerca das lacunas teóricas decorrentes da formação inicial de professores de Educação Infantil.

Sobre isso, Cacheffo (2017, p.108) ressalta:

> A função da professora de creche extrapola as práticas de ensino. As especificidades infantis ampliam e singularizam as ações educativas a serem desempenhadas pelas professoras, uma vez que a criança pequena exibe, na etapa inicial do seu desenvolvimento, vulnerabilidades físicas e emocionais que ocasionam uma dependência do adulto para a realização dos cuidados e da educação, exigindo que as professoras saibam lidar com as manifestações da afetividade infantil que ocorre primeiramente pela linguagem não-verbal dos gestos e das emoções.

Em busca de atenuar esse cenário, a pesquisadora desenvolveu de maneira colaborativa, um curso de formação continuada em serviço subsidiada pela perspectiva walloniana. Seu objetivo era identificar em conjunto com um grupo de 14 professoras de Educação Infantil da rede municipal de Pirapozinho-SP., princípios teóricos e práticos a respeito dos processos afetivos vinculados ao trabalho pedagógico com crianças entre 4 meses e 3 anos e 11 meses de idade. Para isso, foram organizados oito encontros de 120 minutos cada.

À luz dos estudos de Wallon (1995), Cacheffo (2017, p.15) conceitua afetividade “[...] como uma das dimensões que, concomitantemente às demais (motora, cognitiva e pessoa), permitem a formação do indivíduo integral[...]”, isso significa dizer que, desde o nascimento, o sujeito “[...]afeta e é afetado, tanto positivamente quanto negativamente, imprimindo tonalidades agradáveis e desagradáveis às situações por ele vivenciadas[...]”.

Para contemplar o objetivo da pesquisa, Cacheffo (2017) articulou a análise dos relatos orais e das narrativas escritas, resultantes do curso aos princípios teóricos apropriados no percurso investigativo.

A sistematização dos dados indicou que

> a participação na formação continuada modificou a postura e compreensão [das participantes] sobre a afetividade e que a clareza sobre as expressões afetivas colaborou para manutenção da calma e o não envolvimento no circuito perverso, de tal forma que favoreceu a ação racionalizada das docentes e o uso de estratégias de movimentos e representação para o desaparecimento das emoções. (CACHEFFO, 2017, p.110).

Os relatos enfatizaram a importância da teoria e prática se articularem no processo de formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil.

Desse modo, a pesquisa conclui que “a formação precisa ser significativa, de modo a não priorizar um polo em detrimento de outro, isto é, a teoria se sobrepor à prática, ou a cognição suplantar a afetividade” (CACHEFFO, 2017, p.11).

3.7 Afeto e desenvolvimento humano: aspectos da produção de conhecimento

A leitura sistematizada das dissertações, teses reunidas para a pesquisa ora apresentada, possibilitou a tessitura de apontamentos acerca do afeto e suas implicações no desenvolvimento humano da criança menor de seis anos.

No decorrer do percurso de seleção dos trabalhos com enfoque na Educação Infantil, observamos aproximações e divergências entre as investigações localizadas, fato esse que contribuiu com a reflexão trazida nesta dissertação.

Dentre os 15 trabalhos de mestrado apurados do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, notamos que integralmente os textos foram elaborados por pesquisadoras do gênero feminino. O mesmo padrão persistiu em relação às pesquisas de doutorado. Os dados demonstram que, entre os anos de 1996 a 2018, as publicações brasileiras sobre os processos afetivos vinculados ao desenvolvimento infantil na plataforma foram produzidas por mulheres. Esse cenário nos levou a ponderar sobre a generificação entre os profissionais da Educação Infantil.

Embora “a constituição histórica da imagem do profissional de Educação Infantil esteja fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como [...] educadora nata” (ARCE, 2001, p.170), as pesquisas indicam que a atividade docente independe do gênero do educador. Os autores assinalam que a prática pedagógica carece fundamentalmente de uma formação teórica e metodológica consistente, com vistas a subsidiar a organização de atividades promotoras de desenvolvimento.

De acordo com Mello (2006, p. 200), à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o papel do adulto, incluindo professores e professoras, é o de

> [...] criar um espaço rico e provocador de experiências, em enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento criando sempre vivências e experiências, mas nunca engessando ou substituindo a experiência da criança. O adulto é um criador de mediações entre

> o mundo da cultura e a criança e, como tal, não pode substituí-la nesse acesso ao mundo de que a criança precisa se apropriar.

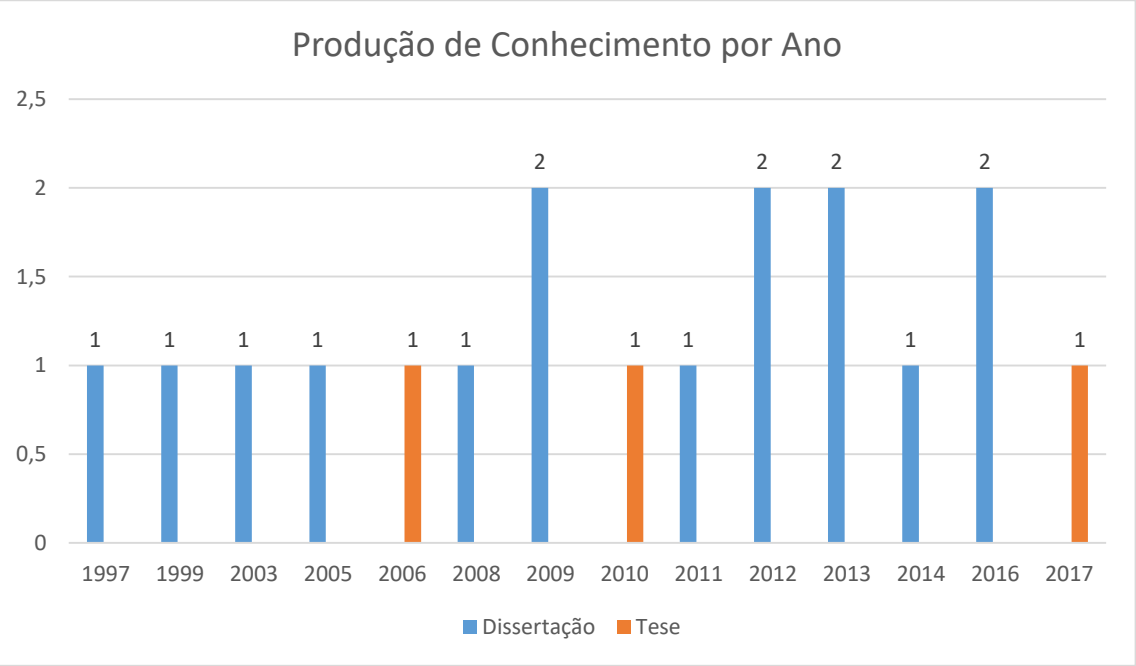
Complementando essa discussão, depreendemos que, entre os 15 estudos analisados, somente a dissertação elaborada por Zeglin (2016) propôs uma investigação documental a respeitos do afeto. As demais propostas se configuraram como pesquisa de campo, trazendo entrevistas, questionários, relatos orais, cadernos de notas e reuniões de formação em serviço.

No relato descritivo das autoras, foi possível notar que, em todos os casos, nenhum participante do gênero masculino compôs os estudos de caso e ações investigativas. Indicando novamente a generificação entre os participantes.

Outro dado analisado refere-se ao caráter metodológico. Predominantemente é anunciada nos textos a utilização da abordagem qualitativa como instrumento de produção de conhecimentos. No entanto, a dissertação intitulada *Afetividade e conflito familiar: sua relação com problemas de comportamento em pré-escolares*, elaborada por Rohenkohl (2009), optou pelo método qualitativo transversal.

Por meio da sistematização dos trabalhos, identificamos que houve uma produção contínua de estudos sobre o afeto relacionado ao desenvolvimento humano. Contudo, após o ano de 2009, é possível verificar um aumento no número de produções sobre o tema.

Gráfico 2 - Produção de Conhecimento por Ano



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Desse modo, foi possível realizar um outro comparativo referente às universidades que mais fomentaram pesquisas sobre o afeto. Constatamos que consoante com as delimitações da nossa investigação, a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas apresentou maior número de estudos sobre o tema.

Quadro 10 – Trabalhos publicados por universidade.

Pesquisa	Universidade	Quantidade
Dissertação	Centro Universitário Moura Lacerda.	1
Dissertação	Faculdade de Educação da UNICAMP	3
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	1
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	1

Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
Dissertação	Universidade do Sul de Santa Catarina	1
Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
Dissertação	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP	2
Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2
Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	1
Tese	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará	1
Tese	Universidade de São Paulo	1
Tese	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP	1

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Um apontamento relevante diz respeito ao referencial teórico das pesquisas desenvolvidas na forma de dissertação e tese. Dentre os 15 títulos analisados, somente dois não apresentam uma perspectiva teórica definida e nem mesmo um autor específico para subsidiar a discussão. Os demais textos se constituem a partir de pressupostos piagetianos, wallonianos, dentre outros.

Sendo assim, em proposições acadêmicas e científicas, os fundamentos teóricos são capazes de direcionar o olhar do pesquisador para a elaboração de novos sentidos e significados relativos ao seu objeto de estudo. Dessa forma, torna-se possível engendrar discussões, estruturar conceitos, e sofisticar ideias. Do ponto de vista de cada vertente teórica há uma concepção de criança, afeto e desenvolvimento humano.

De maneira introdutória os estudos se aproximam no modo como apresentam os autores de base e suas tessituras sobre o tema. Observamos também que, em todos os estudos, os processos afetivos e cognitivos são

discutidos como princípios indissociáveis. Em conformidade com as reflexões de Cacheffo (2012, p.17), “a teoria de desenvolvimento walloniana caracteriza-se pela integração das dimensões afetiva, cognitiva, motora e pessoal”.

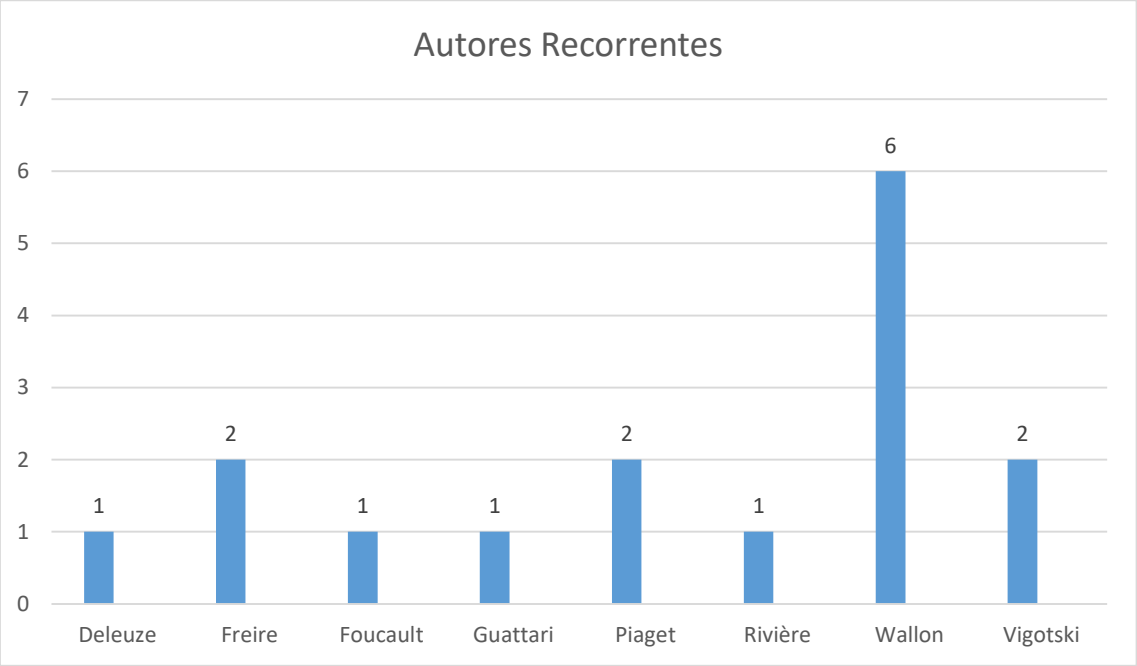
Já para os estudos alicerçados nas obras piagetianas, a afetividade é entendida como “os sentimentos propriamente ditos, em particular as emoções, e as diversas tendências, compreendendo as de graus superiores, e em particular, a vontade” (ALESSANDRINI, 1997, p. 23).

Embora Goelzer (2014) indique o referencial freireano, a autora justifica que não há uma teoria do afeto elaborada pelo teórico brasileiro, sendo assim a pesquisadora apropria-se do arcabouço de Vigotski para vincular os princípios da formação docente com as implicações afetivas inerentes à relação – educador-criança.

> Vygotsky também demonstra uma intensa preocupação com a integração dos aspectos cognitivos e afetivos. [...] para ele, os desejos, emoções, motivações e interesses são elementos relacionados ao pensamento, e este influencia o aspecto afetivo. Assim, cognição e afeto são inter-relacionados e possuem influência em todo o desenvolvimento humano. (GOELZER, 2014, p. 152).

Em relação aos dados, presumimos que há um número maior de pesquisas realizadas a partir dos pressupostos wallonianos. Não obstante, muitos estudos continuam sendo produzidos em diferentes vertentes teóricas com o objetivo de discutir as raízes filosóficas, históricas, culturais e científicas do afeto relacionado ao desenvolvimento humano.

Gráfico 3 – Autores Recorrentes



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Por essas reflexões, é possível depreender que reflexões sobre os processos afetivos envolvem considerar em profundidade o lugar que a criança ocupa nas relações sociais com outras crianças e adultos. As vivências decorrentes desses encontros “tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento” (MELLO, 2007, p.91).

Com esse entendimento, o afeto se relaciona com os aspectos fundamentais para o desenvolvimento psíquico, para a formação da personalidade e para o desenvolvimento da consciência infantil, tornando-se essencial no processo educativo dirigido à formação humana desde os momentos iniciais da vida.

3.8 Processos afetivos relacionados ao desenvolvimento humano na infância: implicações pedagógicas

Há mais de três décadas, o termo Educação Infantil foi cunhado para contemplar os primeiros anos de atendimento que integram o cuidado e educação de crianças menores de seis anos em instituições formais, denominadas como creche e pré-escola. Porém, somente a partir da homologação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o bebê adquire desde os primeiros meses de vida, o direito de acesso à primeira etapa da Educação Básica, para atendimento educacional sistematizado com vistas a favorecer seu desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo e social.

A elaboração de documentos legais voltados para a infância decorreu de um longo processo histórico de reestruturação da divisão social do trabalho, somado ao surgimento de novos conhecimentos científicos sobre a criança pequena. Esse fato representou avanço de paradigma ao reconhecer a imprescindibilidade do trabalho educativo em conjunto com os cuidados individualizados de alimentação, higiene e proteção.

No entanto, a legislação apresentou princípios incipientes, que não definiram com clareza o papel da educação para a primeira etapa educacional. Esse cenário favoreceu reflexões no campo pedagógico em torno da superação do cunho assistencialista perpetuado nas décadas precedentes e assunção do caráter intencional e científico do trabalho pedagógico.

Aproximadamente nesse período, estudos da Teoria Histórico-Cultural propagaram-se no Brasil entre professores e estudiosos da infância. Paulatinamente os pressupostos teóricos que integram a Escola de Vigotski ganharam força entre educadores, por propiciarem condições de entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma atuação crítica em relação à legislação e às metodologias didáticas (DUARTE, 1996; AKURI, 2016).

Essa atuação crítica é possível por meio do conhecimento científico apropriado em processos de formação inicial e continuada de professores. Esse conhecimento possibilita qualificação dos modos de pensar, sentir e agir docente, expressados, por exemplo, em ações intencionalmente dirigidas à garantia de direitos fundamentais das crianças brasileiras, o que envolve o planejamento,

realização e avaliação de propostas educativas para que a criança seja agente protagonista desse processo.

Em turmas de bebês e crianças pequenas da Educação Infantil, um dos direitos infantis se relaciona à atenção individualizada de cada um deles, o que pode favorecer situações motivadoras da unidade afeto e cognição nos primeiros anos de vida. Desde a chegada da criança no ambiente educativo ela é envolvida e acolhida pelos profissionais (professor, equipe gestora e outros educadores) para se sentir bem-vinda, pertencente, segura e confortável naquele espaço.

Esses profissionais se organizam conscientemente para receber a criança dando-lhe atenção individual, chamando-o pelo nome, aconchegando-a em seus braços – quando se trata de bebê - acolhendo-a diretamente dos pais ou responsáveis que a levam para escola, convidando-a, em seguida, dentre outras possibilidades para manipular objetos, cantar, ouvir músicas ou histórias da literatura enquanto as demais crianças chegam à sala de referência da turma ou em outro espaço da escola.

Em relação a essas implicações pedagógicas decorrentes da Teoria Histórico-Cultural para um trabalho educativo cada vez mais humanizador na escola da infância, Lima (2001, p. 4) afirma:

> a importância da educação na infância como elemento fundamental para a formação da personalidade e inteligência do ser humano, considerando a característica peculiar da criança pequena de desenvolver-se física e psicologicamente num ritmo acelerado, estando propensa a apreender a língua materna, as formas iniciais de pensamento, a apropriar-se de tipos específicos de atividade humana – a atividade emocional, a atividade com objetos, o jogo, o estudo, etc. – formando, nesse processo, as premissas para o desenvolvimento das formas superiores de conduta.

Esses princípios se contrapõem à visão espontaneísta sobre o desenvolvimento humano, difundida pela pedagogia tradicional, que concebe a criança como alguém que já nasce com qualidades, aptidões e habilidades que serão aperfeiçoadas ao longo da vida por meio de impulsos evolutivos gerados pelo amadurecimento biológico. Para ampliação dessas ideias, Mello (2017, p. 88) argumenta que

> os estudos sobre a criança e o desenvolvimento humano – conhecidos ou realizados nas últimas décadas – mostram que, ao contrário do que se pensava, as crianças não têm a inteligência e a personalidade pré-definidas ao nascer. Ao contrário, estas vão

> se formando e se desenvolvendo nas vivências que elas têm desde que nascem.

Trata-se de desenvolvimento que não ocorre de maneira linear, porque é permeado por momentos de crises, interrupções e mudanças qualitativas, que exigem uma atividade de ensino consciente, capaz de operar precisamente na atividade da criança.

Fundamentada pelo materialismo histórico-dialético, Bernardes (2017, p.118) argumenta sobre a necessária formação teórica do professor:

> Na teoria histórico-cultural, ensinar é uma ação necessária na atividade pedagógica tanto quanto é necessário estudar e aprender. Não se concebe a aprendizagem como uma ação espontânea ou decorrente da ação do estudante de forma independente. Aprender e ensinar são ações que devem se objetivar dialeticamente na atividade pedagógica, como uma unidade dialética de fato, ou seja, indissociável.

O desenvolvimento infantil não se dá de maneira estática e universal para todos. A formação das qualidades humanas dependerá de como a criança é afetada pelas situações vivenciadas na escola da infância. Isso reitera a relevância do trabalho pedagógico qualificado, para viabilizar “escolhas curriculares amparadas nas formas mais elaboradas de cultura [...]” (AKURI, 2016, p.104), capazes de elevar e sofisticar o processo de formação humana desde o começo da vida.

No ambiente escolar, professores e demais educadores expressam em práticas essas escolhas curriculares situando e tratando a criança como sujeito de direitos e possibilidades de aprender. Por isso, dispõem para crianças pequeninas, por exemplo, objetos para manipulação e exploração autônomas infantis, planejando e organizando tempos livres para essa atividade objetal.

Os corredores das escolas são envolvidos pelas ações infantis com objetos e brinquedos lá dispostos para a livre exploração das crianças que têm a possibilidade de escolher com quem e com o que brincar em espaços abertos e convidativos ao movimento de corpos e pensamentos. Em propostas como essas, a equipe de educadores afirma sua função docente potencialmente humanizadora a partir da organização espaço-temporal e disponibilização de materiais para encontros da criança com outras pessoas e com bens culturais. Além disso, esses profissionais aprendem a escutar com todos os seus sentidos as ações e atitudes

infantis, observando-as e colocando-se à disposição para aquelas crianças que necessitarem de sua atenção mais individualizada.

O propósito da prática pedagógica voltada à garantia de direitos infantis e, assim, à criação de possibilidades de humanização ao longo da infância se complexifica quando o professor assume o papel de mediador social. Trata-se de ação docente materializada na organização de situações motivadoras de vivências harmônicas e positivas capazes de criarem novas necessidades de conhecimento, mediante encontros entre a criança, diferentes pessoas, objetos e instrumentos.

Para Gomes (2013, p.515-516),

> A importância do processo educativo como potencializador de novas necessidades humanizadoras decorre do fato de que, à medida que impulsiona relações significativas entre o sujeito e o conhecimento dos objetos sociais e das pessoas, por intermédio da atividade da criança, o professor cria possibilidades de afetá-la positivamente, de mobilizar sua potência para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança.

Esse entendimento afasta qualquer resquício do caráter compensatório e preparatório em torno da creche e pré-escola. A partir de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a Escola de Educação Infantil torna-se um lugar privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em virtude da sua função educativa, que tem por finalidade apresentar para as crianças, desde pequenininhas, os traços da atividade humana resultantes do processo histórico de desenvolvimento social.

Em acréscimo a essas assertivas,

> Na escola, essa intervenção intencional vai além da simples exposição das crianças a estímulos diversos, disponibilizando objetos da cultura, mas prevê a organização da sua atividade, o que pressupõe o domínio de ferramentas teóricas, por parte dos educadores, que favoreça a ponte entre os princípios e leis do desenvolvimento infantil e os processos de ensino e de aprendizagem escolar. (GOMES, 2008, p.155).

Dado o papel e o valor do afeto na formação e desenvolvimento do sujeito, torna-se fundamental (re)pensar a concepção limitada do senso comum acerca das manifestações de abraço, carinho, beijo e elogios entre professores e crianças. É preciso romper com a visão dualista que aparta os processos afetivos

dos processos cognitivos, conforme ensina Vigotski (1995; 1996; 2018) refutando o enfoque cartesiano que dicotomiza mente e corpo.

Ao considerarmos que a atividade humana está vinculada aos processos afetivos, e deles depende para que ocorra a objetivação e subjetivação do conhecimento, as emoções passam a ser entendidas como parte das situações de ensino e aprendizagem, pois, é o afeto que fomenta a construção de sentido para os objetos, signos e instrumentos culturais (GOMES, 2013).

De acordo com Martins e Carvalho (2016, p. 701)

> [...] 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, igualmente, o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como conteúdos puros, isentos um do outro.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o afeto perpassa todos os períodos de desenvolvimento do sujeito, todavia, suas implicações na formação da consciência e personalidade se diferenciam conforme as especificidades da atividade em curso.

No período pós-natal o recém-nascido apresenta necessidades biológicas que são características das primeiras semanas de vida. Nesse momento o bebê depende inteiramente do adulto para suprir suas demandas fisiológicas como por exemplo, mantê-lo aquecido, alimentado, higienizado e seguro.

Vigotski (1996) assegura que, nas primeiras semanas de vida extrauterina, o bebê corresponde de uma forma passiva às relações sociais, porém, já existem rudimentos psíquicos, ainda que muito primitivo quando comparados a vida psíquica de crianças maiores.

> Nesta etapa da vida, tudo aquilo que o bebê percebe do meio está unido com o afeto; para ele, a percepção do que é agradável ou ameaçador aparece muito antes do que os elementos físicos e sociais da realidade exterior, o que sugere uma fusão de atração, afeto e sensação. (GOMES, 2014, p.816).

Durante os meses posteriores surgem os primeiros indícios de comunicação emocional em virtude da relação entre o bebê, o adulto, os objetos e fenômenos sociais. A mediação do adulto nesse processo é responsável por

suscitar o interesse do bebê pela produção humana historicamente acumulada. Isto posto, cabe ressaltar a relevância do trabalho pedagógico intencionalmente organizado para a humanização na primeiríssima infância.

O encontro entre a criança pequenina e os objetos será permeada pelas sensações captadas pelos órgãos sensoriais, por isso, a prática docente na creche precisa ser teoricamente fundamentada com vistas a contribuir para o bem estar físico e emocional do bebê, garantindo que ele se sinta seguro no processo. Isso implica dizer que é imprescindível estabelecer uma comunicação respeitosa em todos os momentos, mantendo a participação ativa e consciente das crianças na rotina propostas (LIMA, 2001).

Para que a criança seja sujeito nas atividades que é envolvida, é imprescindível que a rotina seja organizada para acolhê-la desde o momento de sua chegada até a saída. No decorrer do período de permanência na escola da infância, os bebês e as crianças pequenas carecem serem ouvidas e atendidas para se sentirem pertencentes ao grupo e ao ambiente escolar.

As práticas educativas de banho, higiene, sono e alimentação podem se constituir como situações e tempos propícios ao estabelecimento de vínculos de afeto e confiança entre a criança e o adulto. A maneira como o adulto fala, se dirige e se aproxima da criança para promover esses cuidados pode firmar uma relação de segurança emocional entre ambos. Tornam-se atitudes por meio das quais a criança percebe que o professor ou a professora está disponível para ouvir e considerar suas necessidades. Isso inclui a comunicação olho no olho, a manipulação respeitosa e o tom de voz agradável: todas formas de relação afetiva constituídas por meio dos cuidados do dia a dia.

Para além da regularidade dos cuidados, outra implicação pedagógica envolvendo o afeto pode ser materializada no planejamento de vivências artísticas com vistas a inserir a criança no campo sonoro. O envolvimento com o ritmo por meio dos sons corporais, da criação e exploração de vibrações e solfejos, faz parte da constituição histórica e cultural da humanidade. Sendo assim, “quanto mais experiências as crianças puderem vivenciar em seus ambientes educativos, mais elas terão condições de possibilidade de desenvolvimento” (PEDERIVA, 2017, p.166).

A organização pedagógica espaço-temporal para que sucedam vivências sonoras pode oferecer condições efetivas para o encontro da criança com os mais

variados objetos culturais, incluindo também os materiais naturais e o próprio corpo. Com esta compreensão, ao se constituir mediante princípios e fins expressivos de um pleno desenvolvimento humano, a educação para a musicalidade na infância torna-se processo potencializador da expressão dos afetos e das emoções desde o começo da vida.

Enquanto a criança ouve e produz sons, ela toma consciência de si mesma e do mundo ao seu redor pela via da criatividade e da exploração. Com esta perspectiva, é possível argumentar que “a educação da musicalidade da criança, o seu desenvolvimento nessa área, que faz parte de sua expressão, de sua comunicação da vida, é um direito educativo” (PEDERIVA, 2017, p.168).

Para assegurar o desenvolvimento máximo na infância, a organização da vida na Educação Infantil se projeta para além das situações que a criança já está habituada a realizar, oferecendo-lhe condições efetivas de apropriações de bens culturais produzidos pela humanidade. Isso significa que a qualidade e ampliação dos encontros e relações da criança com esse patrimônio cultural é processo intencional e conscientemente dirigido à formação humana em suas máximas possibilidades. Trata-se de processo materializado em ações de planejamento, intervenções pedagógicas e reflexões docentes acerca das situações que melhor provocam e façam avançar qualitativamente os processos psicológicos superiores na infância e ao longo da vida.

No conjunto desses argumentos está, dentre outros pressupostos científicos, a compreensão da criança pequena como sujeito no seu processo educativo. Isso requer planejamento da rotina e do tempo com o objetivo de

> desenvolver os movimentos; formar hábitos simples de auto-serviço; ensinar o uso de objetos domésticos e brinquedos, de acordo com suas propriedades e funções; estimular a imitação, contributo para o jogo de papéis; desenvolver a linguagem oral e a necessidade da comunicação; aperfeiçoar a percepção visual, auditiva e tátil; educar a atenção e o cumprimento de exigências sociais (regras de conduta mais elementares); desenvolver também as formas iniciais de memória e de pensamento e as bases para a imaginação. (LIMA, 2001, p. 138).

Ao passo que a criança avança na apropriação de conceitos e experiências socioculturais, os processos afetivos se vinculam de maneira diferente à atividade do sujeito, assumindo “[...] novas configurações, promovendo novas formas de sentir e conceber o objeto” (GOMES, 2008, p.149).

Após os três primeiros anos de vida, as experiências acumuladas pelo uso da linguagem, da atenção e da memória, passam a oferecer subsídios para a brincadeira de faz-de-conta. Essa atividade surge da “[...]contradição entre a necessidade de agir com os objetos do mundo real como os adultos o fazem, e a impossibilidade de executar ela mesma tais ações” (GOMES, 2013, p.516).

Nesse sentido, a brincadeira de faz-de-conta, também chamada de jogo de papéis sociais, oferece à criança a oportunidade de experiênciar interna e externamente formas mais complexas de se relacionar e conduzir suas emoções.

Gomes (2013, p.516) elucida que por meio do jogo a criança

> [...] vai experimentando atitudes compatíveis com cada um dos personagens que imita e vai aprendendo a respeitar as restrições cognitivas e afetivas impostas pelo papel social, o que denota a qualidade histórica dos afetos bem como a interdependência que estes mantêm com as demais funções psíquicas. [Assim] os jogos de papéis sociais ou as brincadeiras de faz-de-conta exigem da criança um controle do comportamento que se baseia em regras de condutas sociais, ou seja, o que leva a criança a assumir o comportamento de um personagem que trará implícita uma matriz afetiva.

Na brincadeira de faz de conta o professor é fundamental organizar oportunidades que corresponderão ao desenvolvimento necessário à atividade principal. O adulto torna-se o responsável por criar “situações em que a criança poderá agir, com base nas experiências acumuladas, [...] enriquecendo a experiência infantil na atividade” (LIMA, 2001, p.124).

Em acréscimo, outra premissa essencial decorrente dos estudos efetivados é a relação da criança com a natureza. Ela oferece múltiplas possibilidades sensoriais e motoras capazes de potencializar processos de brincadeiras, e, por meio delas, ativar processos de imaginação e criação na infância.

Nesses momentos, há possibilidades de afetamentos mediante encontros com animais, plantas e outras pessoas, enquanto a criança manipula argila, água, barro, areia e folhas. Isso implica envolver efetivamente a criança no processo educativo, oferecendo a ela situações intencionalmente organizadas para fomentar relações afetivas de partilha, colaboração e troca, pelas quais as emoções se expressam.

Neste item, buscamos discutir as implicações pedagógicas relativas aos processos afetivos relacionados ao desenvolvimento humano na Educação Infantil. Refletimos sobre a função do afeto em correspondência a cada período

de atividade que ocorre na infância. Destacamos a necessidade de organização da prática docente para garantia de acesso a condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento na escola de Educação Infantil.

A seguir trazemos as considerações finais a respeito da pesquisa realizada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 1997, p. 387)*

Esta dissertação decorre da pesquisa intitulada *Afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil: um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996 – 2018).* Seu objetivo principal foi identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos produzidos na forma de dissertações e teses publicadas no período de 1996 a 2018, que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil. Como objetivo específico buscamos identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos apontados pelos documentos legais após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Para tanto, reunimos estudos e documentos legais relativos ao afeto, com o intuito de ampliar o conhecimento em relação a esses processos e como se efetivam em práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. A necessidade de refletir sobre o tema surgiu a partir das atividades da pesquisadora como aluna do Curso de Pedagogia e como professora.

Com a intenção de compreender tais aspectos, utilizamos procedimentos bibliográficos com a finalidade de responder ao problema da pesquisa – Os fundamentos teórico-científicos produzidos na forma de dissertações e teses, no período de 1996 a 2018, apresentam pressupostos que relacionam processos afetivos com possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil?

Consideramos que os resultados obtidos por meio dos procedimentos metodológicos da pesquisa envolvendo a localização, leitura e análise de dissertações, teses e documentos legais produzidos por diferentes pesquisadores brasileiros contribuiu para alcançarmos os objetivos delineados para o estudo.

Organizamos o relatório em quatro seções, incluindo esta, responsável por trazer considerações finais a respeito do trabalho.

A seção 1 contemplou a **Introdução** do texto. Nela, discorremos sobre aspectos da trajetória acadêmica da pesquisadora e das motivações que deram origem a essa proposta investigativa. Subsidiadas por estudiosos da área da educação para a infância, ressaltamos a imprescindibilidade da instrumentalização teórica dos educadores.

Definida como **Teoria Histórico-Cultural e desenvolvimento humano: contribuições para compreensão dos processos afetivos***,* a seção 2 contemplou aspectos do conjunto de contributos da Teoria Histórico-Cultural referentes ao afeto. Apresentamos o contexto histórico e político vivenciado por Vigotski (1995, 1996, 2018) durante seus estudos psicológicos. Trouxemos também pressupostos que discutem como os processos afetivos se vinculam às práticas pedagógicas específicas para a infância, favorecendo o desenvolvimento das funções psíquicas e/ou a formação da inteligência e da personalidade da criança menor de seis anos de idade.

Intitulada **Produção, apresentação e análise de dados: o que discutem as pesquisas e os documentos legais sobre o afeto?,** a seção 3 detalha a trajetória de escolhas, dificuldades e encaminhamentos que constituíram a composição do relatório científico. Após definirmos como base de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, iniciamos a localização de trabalhos em que as palavras chaves: afeto e/ou afetividade eram priorizadas desde o título

Realizamos a sistematização do material selecionando somente estudos com enfoque na Educação Infantil, publicados entre os anos de 1996 a 2018. Dessa filtragem de dados resultaram 18 trabalhos, sendo 15 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Objetivando favorecer a análise dos textos, organizamos questões norteadoras responsáveis por direcionar a leitura.

Entretanto, as discussões suscitadas nas dissertações e teses revelaram a necessidade de ampliarmos o estudo acerca do percurso histórico de construção

da Educação Infantil brasileira. Ao traçarmos o mapeamento dos documentos legais brasileiros em que o termo afeto e afetividade é citado como aspecto pertencente ao processo educativo especifico para infância, identificamos a trajetória de desafios e lutas travadas por trabalhadores e intelectuais pela garantia do direito da criança menor de seis anos, ao cuidado e à educação em escolas (creche e pré-escola). No conjunto, tecemos apontamentos sobre a política nacional no tocante aos processos afetivos relacionados ao desenvolvimento humano.

Endossando a imprescindibilidade de apropriação teórica e metodológica de professores e professoras, trouxemos a síntese das discussões suscitadas nas dissertações e teses reunidas com a intenção de corresponder objetivo de identificar, analisar e discutir pressupostos teóricos-científicos produzidos na forma de dissertações e teses publicadas no período de 1996 a 2018, que relacionam processos afetivos com as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil.

Subsidiadas pelas questões norteadoras de leitura, compomos a análise das dissertações de mestrado, focalizando perspectivas, aproximações e divergências entre os estudos em pauta. Observamos que todos os trabalhos selecionados empregam esforços para distanciar o conceito de afeto da visão do senso comum, que restringe os processos afetivos a situações de carinho, beijo e abraço. Do conjunto de estudos reunidos, integralmente os textos defendem a relação entre afeto e cognição como processos indissociavéis e característicos da atividade educativa.

Fundamentadas por diferentes bases teóricas e metodológicas, dentre as quais estão os estudos de autores clássicos do campo psicológico e pedagógico, as dissertações expressam preocupação em articular teoria e prática. Com isso é possível constatar a predominância de pesquisas que apresentam ações e intervenções em escolas de Educação Infantil. Esse fato contribui para a apropriação científica de professoras e professores sobre o tema, no entanto, verificamos que houve um despendimento maior de discussões práticas em detrimento de aprofundamento teórico a respeito do afeto.

Notamos uma minoria de trabalhos pautados na Teoria Histórico-Cultural que abordam a relação entre os processos afetivos e a formação dos processos

psicológicos superiores, considerando as necessidades específicas de aprendizagem nos primeiros anos de vida. Esse cenário nos provocou a pensar acerca das implicações do afeto em cada etapa de desenvolvimento à luz de estudiosos contemporâneos da Escola de Vigotski (1995; 1996; 2018).

Com esse entendimento, argumentamos que a criança desenvolve capacidades, habilidades e aptidões humanas desde os primeiros meses de vida extrauterina, contudo, sua humanização não ocorre de maneira inata e espontânea. São os adultos como sujeitos mais experientes que organizam vivências capazes de fomentar novos afetos, necessidades e formas de relação entre os pequenos e as elaborações da cultura. Trata-se de processo dinâmico efetivado de maneira entrelaçada o desenvolvimento físico, psíquico, emocional, psicológico, social e cultural do sujeito.

Em cada etapa de formação ao longo da vida, o afeto é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, o que nos desafia a refletir sobre o papel e o valor da atividade intelectual docente como elemento fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas e escolhas metodológicas capazes de humanizar a criança pequena na Escola de Educação Infantil.

Pelo exposto, tecemos implicações pedagógicas decorrentes desse aparato teórico-científico, dentre as quais a relação da criança com a cultura produzida pelo conjunto dos homens como possibilidade para favorecer a unidade afeto e cognição em todos os momentos da rotina na escola da infância. Trata-se, conforme argumentamos, do planejamento e organização de situações intencionalmente projetadas – da chegada à saída da criança do ambiente escolar – para a formação humana em sua integralidade, por meio de encontros em que a criança possa se relacionar com outras crianças, adultos e objetos culturais.

O percurso da pesquisa bibliográfica favoreceu nossa apropriação a respeito do tema. Fundamentadas na produção de conhecimentos sobre o afeto relacionado ao desenvolvimento humano na Educação Infantil, tivemos a oportunidade de refletir sobre o caráter teórico-científico dos processos afetivos e suas implicações para práticas pedagógicas intencionalmente organizadas com vistas à formação humana.

Sem a pretensão de esgotarmos o tema, encerramos por ora essa discussão, certas de que ainda há muitos questionamentos para serem discutidos

a respeito da relação entre os processos afetivos e as possibilidades de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para o máximo desenvolvimento humano na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
AFETO. Dicio - Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/afeto/. Acesso em: 27/03/2018.

ABRAHÃO, C. O. **Afetividade na relação professor-aluno com crianças de 5 a 6 anos:** uma leitura walloniana sobre os tempos e espaços escolares.2008. Dissertação (Mestrado), 2008.

AKURI, J. G. M. **Currículo na Educação Infantil:** implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

AKURI, J. G. M. Kohle, E. C. , Pereira, M. C. **Cuidado e educação dos bebês e crianças pequeninas: um** olhar por dentro da creche. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, set.-dez. 2020.

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

AQUINO, P. M.; TOASSA, G. **Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski:** alguns conceitos importantes em seu contexto histórico**.** In: TOASSA, G (org.) Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. Uberlândia, MG|v.3|n.2|p.251-402|maio./ago. 2019. ISSN: 2526-7647.

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 167-184, julho. 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância.** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar.** 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

BENTO, M. A. S. (org.) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo. 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view =download&alias=112 83-educa-infantis-conceituais&category_slug= agosto-2012- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 fev. 2021.

BIRCHAL, P. S. **Exploração lúdica e afetividade em crianças de creche. 2010.** Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BERNARDES, M. E. M. A consciência na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (org.). **Trabalho, educação e lazer:** contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 109-124.

BORBA, V. R. S. **A afetividade no discurso das professoras de Educação Infantil.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 abril 2019.

_____. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 abril de 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 1998a. 3v.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006.**Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2006a.

_____. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias= 2097-pceb020- 09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>>. Acesso em: 02 abril de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em:

<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em:. : http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 02 abril de 2019.

CACHEFFO, V. A. F. F. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche:** reflexões a partir da perspectiva walloniana. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2012.

_____. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente 2017.

CARVALHO, R. S. **O imperativo do afeto na Educação Infantil:** a ordem do discurso de pedagogas em formação. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 40, n.1, p. 231-246, jan/mar, 2014.

COSTA, S. A. da. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.243- 252.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil:** a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação escolar:** algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1-2, p.17-50, 1996

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

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

GALIANI, S. S. **A afetividade nas práticas pedagógicas:** o professor de Educação Infantil como mediador no processo de construção das interações sob a perspectiva de Henri Wallon. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2013.

GATTI, B. A**. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49, jan./dez. 2008.

GOELZER, J. **O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil:** as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008.Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

_____. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p.509-518, jul./set. 2013.

_____. **A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva:** contribuições para a Psicologia e para a Educação. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014.

GOMES,C. A. V.; MELLO, S. A. **Educação escolar e constituição do afetivo:** algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p.677-694, 2010.

GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica.** 5. ed. Campinas: Editora Alínea, 2011.

GRANA, K. M. **Um estudo exploratório:** a interação socioafetiva entre bebês. 2011. Dissertação (Mestrado de Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no brasil:** Educação Infantil e/é fundamental. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

_____. **Histórias da Educação Infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501402. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

_____. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE FILHO, A; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação infantil:** formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2014. p. 67-88.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LIMA, Á. M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos Críticos:** BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 39-71.

LIMA, E. A. de **Re-conceitualizando o papel do educador:** o ponto de vista da escola de Vigotski. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

_____**Um estudo sobre o papel do educador na infância:** contribuições da escola de Vigotski. Revista científica eletrônica de pedagogia. Ano I - Número 1 - Janeiro de 2003.

_____ **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática:** considerações sobre o papel da educação escolar. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, E. A.; RIBEIRO A. E. M.; VALIENGO, A. **Criança, infância e teoria histórico-cultural:** convite à reflexão. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 67-77, jan./abr. 2012

LIMA, M. P. **Vitória vai à escola:** o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LIMA, V. G. A atividade principal no processo de educação dos bebês. In: MELLO, S. A. ; SOUZA, R. A. M. (Org.) ; SILVA, J. R. (Org.) ; LIMA, V. G. (Org.) . **Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** 1. ed. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2018. p. 91-117.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. **Teoria das emoções em Vigotski.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a15v16n4.pdf. Acesso em: 26 de abril de 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. (2011). Tese (Livre Docência em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 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. P. 699-710.

MESHCHERYAKOV, B. G. **Ideias de l. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil**. Psicologia USP, v. 21, n. 4, p. 703-726, 2010.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2006. p. 193-202.

MELLO. S. A. **Infância e Humanização**: algumas considerações na perspectiva históricocultural. Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, vol. 25, n.1, jan/jul 2007.

MELLO, S. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** Educação, v. 35, n.1, jan./abr. 2010.

MELLO, S. A. A escuta como método nas relações na escola da infância. In: Costa, Sinara Almeida da; Mello, Suely Amaral (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. CRV, Curitiba - PR, 1 ed., 87-96 p., 2017.

MELLO, S. A. ; SOUZA, R. A. M. (Org.) ; SILVA, J. R. (Org.) ; LIMA, V. G. (Org.) . **Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** 1. ed. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2018. v. 1. 310p .

MELLO, S. A. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, S.; CARBONIERI, J. (org.). **A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil.** Curitiba: CRV, 2020. p.17-34.

MONTEAGUDO, B. C. S. Crianças independentes e autônomas, o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês na creche. In: MELLO, S. A. ; SOUZA, R. A. M. (Org.) ; SILVA, J. R. (Org.) ; LIMA, V. G. (Org.) . **Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** 1. ed. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2018. p.49-66.

MONTEIRO, C. A. D. **O conhecimento do ser professor de Educação Infantil:** a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa. 2003. Dissertação (Mestrado), 2003.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNHOZ, S. P. M. **Desenvolvimento e afetividade:** um estudo de concepções com professoras de pré-escola municipal. 1999. Dissertação (Mestrado), 1999.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G**. A história da Educação Infantil no brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

PEDERIVA, A.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docente na Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.11- 24.

PEDERIVA, A. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.165- 172.

PETERNELLA, A. Prefácio. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p.25- 26.

PIGATTO, C. Z. **Vínculos afetivos na Educação Infantil:** desafios na auto(trans)formação permanente de professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PRATES, M. R. C. **Composições curriculares na Educação Infantil:** por um aprendizado afetivo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, p. 205-208, 2010.

PRESTES, Z; TUNES, E. **A trajetória de obras de Vigotski:** um longo percurso até os originais. Estudos de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul-set, 2012. https://doi.org/10.1590/s0103-166x2012000300003.

PROENÇA. M. R. Prefacio. In: TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski** Campinas, SP: Papirus, 2011.

RABATINI, V. G. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar**: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2016. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, 2016.

ROHENKOHL, L. M. I. A. **Afetividade e conflito familiar:** sua relação com problemas de comportamento em pré-escolares. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, A. S. LIMA, E. A. **Direitos fundamentais das crianças nas produções sobre formação de professores da Educação Infantil:** uma análise à luz da teoria histórico-cultural. v. 3 n. 2 (2019): Dossiê Temático: Formação docente e práticas pedagógicas - volume 1. 2019. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/issue/view/10. Acesso em: 12 de setembro de 2020.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAWAYA, C. M. F. **O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. P. da. **Conhecimento e afetividade em Espinosa:** da reforma da inteligência à potência do conhecimento como afeto. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SILVA, C. M. O. **Cognição-afetividade e interatividade criança-professor-computador na transição da Educação Infantil ao ensino fundamental.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUZA, R. A. M. S. MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre cuidado e a educação. In: SILVA; J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA; V. G. (Orgs.) **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 211-248.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski:** investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOASSA, G. **Vigotski:** notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. Cadernos Espinosanos, São Paulo, n.30, p.49-66, jan-jun 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE BRASIL S. A., 2009. 136p.

_____ **Vigotski:** notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. Cadernos Espinosanos, São Paulo, n.30, p.49-66, jan-jun 2014.

TULESKI, S. S. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Unesp). Faculdade de Filosofia e Ciências. **Projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia**. Marília, 2018. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp-pedagogia-ffc-atualizado.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana**. -** 1. ed. - Rio de Janeiro**:** E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, vol. 3. (Texto original de 1932-1934.)1995.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, vol. 4. (Texto original de 1932-1934.)1996.

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

ZEGLIN, I. V. **Ambientalização curricular na Educação Infantil:** um diálogo possível a partir das relações com a natureza, o afeto e o cuidado. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.