

**IV SENPE**

**SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**23, 24 E 25/09**

## **RELAÇÕES AFETIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: UMA REFLEXÃO SOBRE A COMPREENSÃO DOCENTE.**

Taís da Silva Prado Lorenzi<sup>1</sup>

Janaina Damasco Umbelino<sup>2</sup>

Eixo temático: Organização e práticas educativas na educação básica.

Este artigo origina-se de pesquisa de dissertação, em desenvolvimento, que tem como objetivo compreender como as relações afetivas contribuem para o desenvolvimento das crianças no contexto de Educação Infantil. Os estudos acerca do processo afetivo, nas diferentes correntes da psicologia, se caracterizam por compreensões opostas, algumas vezes orientadas para os processos orgânicos, fisiológicos e outros, para processos subjetivos e inconscientes dos sujeitos (Monteiro e Rossler, 2020).

Diante disso, temos como objetivo apresentar, ainda de forma inicial, algumas considerações acerca das relações afetivas e sua devida importância no ambiente da sala de aula, na educação infantil. Nosso aporte teórico provém de autores que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural, fornecendo-nos discussões sobre a importância de produzirmos relações afetivas no ambiente de sala de aula.

Antes de pensarmos em como podemos estabelecer essas relações, precisamos analisar o que é “relação afetiva”, principalmente o conceito de afeto. Se considerarmos o conceito a partir do senso comum, podemos pensar que afeto se restringe a uma relação de troca de carinho, como abraço, colo, beijo e diferentes gestos que são produzidos culturalmente para sua representação. No contexto da Educação Infantil, essa compreensão comum se torna mais evidente, uma vez que por atuar diretamente com as crianças pequenas, as relações precisam ser enriquecidas com gestos para o acolhimento e adaptação da criança ao espaço escolar, uma vez que:

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (Unioeste). [tais.prado@gmail.com](mailto:tais.prado@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), e curso de Pedagogia, (Unioeste/ Cascavel). [janadumbelino@gmail.com](mailto:janadumbelino@gmail.com)

## IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

A escola de educação infantil, preocupada com a formação humana dos sujeitos, valoriza as atividades infantis e as suas formas de expressão, considera os sentimentos da criança; além disso, promove a participação ativa da criança nas atividades e na relação com a cultura presente na escola, com vistas a possibilitar uma formação humana plena. (Ribeiro, 2009, p. 15-16).

Vigotski contribui para os estudos sobre o tema, propondo “a superação dessas compreensões dicotômicas” (Monteiro e Rossler, 2020, p. 313) em relação à compreensão do papel do afeto no desenvolvimento humano. Para isso, ele aponta sua análise para a unidade afeto/cognição, emoção/razão, justificando que esta se originaria na “relação atividade-consciência e determina o sistema interfuncional da consciência” (ibidem, 314). Porém, sua obra não dá conta em responder essa questão, que hoje é trazida por diferentes pesquisadores da área da psicologia e pedagogia, com vistas a compreender esse processo no campo da aprendizagem escolar.

Concordando com a proposta de Vigotski, entendemos que nos diferentes períodos do desenvolvimento essa relação se faz presente, iniciando nos primeiros anos de vida, nos quais as crianças se apropriam das características específicas humanas, e constituem a base para o desenvolvimento de conjunto de suas funções psíquicas. Por isso, destacamos a importância de estudos sobre esse tema, já na Educação Infantil, com vistas a compreender que desde o nascimento, a relação afeto/cognição se faz presente quando a criança se apropria dos elementos da cultura, produzindo mudanças significativas no seu comportamento. Para o autor, o afeto e intelecto não são excludentes, mas “duas funções psíquicas estreitamente vinculadas entre si e inseparáveis, que em cada etapa da idade constituem um todo indivisível, mas dotadas, apesar disso, de relações sempre novas entre as funções afetivas e intelectuais” (Vygotski, 1996, p.314).

Diante disso, na tentativa de compreender a unidade afeto-cognição na educação infantil e como ela se relaciona com o desenvolvimento da criança, buscamos autores da Teoria Histórico-Cultural que nos auxiliem a desvelar alguns elementos desse processo. Para isso, iniciamos nosso estudo com o trabalho de Elkonin (1987)<sup>3</sup>, sobre a periodização do

<sup>3</sup> No estudo sobre a periodização do desenvolvimento infantil, Elkonin destaca a atividade principal de cada período desde o nascimento até a fase adulta, neste trabalho, discutiremos somente aquelas que correspondem ao período no qual a criança está na Educação Infantil. Para aprofundar o tema recomendamos:

## IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

desenvolvimento infantil. Seguindo os pressupostos da THC, o autor apresenta as características de cada período do desenvolvimento, destacando sua atividade principal.

Primeiro é importante esclarecermos que, por atividade principal, compreendemos a atividade realizada pelo sujeito que provoca mudanças na sua relação com o meio e produz mudanças significativas no seu processo psíquico. Segundo Leontiev (2001, p. 65), atividade principal é “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade das crianças, em um certo estágio do seu desenvolvimento”. Ou seja, a realização da atividade pela criança é iniciada por uma necessidade, que a mobiliza para a realização de algo, e altera conforme seu nível de desenvolvimento. Assim, cada atividade principal está diretamente vinculada a uma necessidade específica da criança, em determinado período.

Após o nascimento, no primeiro ano de vida, a atividade principal da criança, ou seja, a atividade que mais impulsiona seu desenvolvimento psíquico, é conhecida como *comunicação emocional direta dos adultos*. Nesse período, a partir da relação da criança com o mundo, as funções psíquicas de percepção e sensação, acompanhada de grandes transformações motoras, ganham em destaque no desenvolvimento do bebê. Por meio delas, a criança se apropria das primeiras formas de relações sociais para satisfação das suas necessidades.

Ao longo deste primeiro ano, em condições adequadas, rapidamente os bebês se apropriam de formas de comunicação social e ampliam sua relação com o meio. A dependência física da criança, característica desse período, produz um vínculo afetivo com o adulto, que permite o desenvolvimento da base socioemocionais. Para Vigotski (1996, p. 281), este período é marcado por “estados de consciência nebulosos, confusos, nos quais o sensitivo e o emocional se encontram fundidos a tal ponto que caberia qualificá-los de estados sensitivos emocionais ou estados de sensações marcadas emocionalmente”. O autor continua a explicar, afirmando que o recém-nascido reage ao todo do mundo exterior por meio de um complexo conjunto de emoções, ou seja, “a criança percebe antes o afável ou ameaçador, ou

**IV SENPE**

**SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**23, 24 E 25/09**

seja, em geral, o expressivo,...” (Vigotski, 1996, 282) em relação aos elementos objetivos da realidade exterior.

No processo de transição da criança para a segunda atividade principal, *objetal manipulatória*, que ocorre após o primeiro ano de vida e se estende até aproximadamente três anos, na qual a criança se apropria do uso e funções do objeto, a relação com o adulto se mantém, conservando o papel do afeto nesta relação. A criança se apropria do uso dos instrumentos e aprende a manipulá-los por meio da colaboração dos adultos. Se, na atividade principal anterior o recém-nascido não diferenciava os elementos específicos da realidade objetiva, reagindo ao todo reconhecido pela via da sensação e percepção, na atividade com os objetos, uma nova função se evidencia, produzindo o desenvolvimento e orientando a atenção da criança para algo em específico. Agora, a linguagem passa a mediar à relação da criança com o adulto, que a ensina a utilizar os objetos dando início à “colaboração prática” (Facci, 2004, p. 67).

Isso quer dizer que é na atividade de Comunicação Emocional Direta com o adulto que estão as premissas para a atividade seguinte, Objetal Manipulatória, e se desenvolve na medida que o adulto, na sua relação intensa com o bebê, apresenta os objetos, permite a manipulação deles. Essa manipulação primária dos objetos funciona como uma atividade secundária no desenvolvimento do bebê e cria as condições necessárias para próxima atividade. Ao mesmo tempo, quando a criança deixa de centrar-se no mundo das pessoas e volta-se ao mundo dos objetos, a relação com o adulto não deixa de existir, e ainda é fundamental no seu desenvolvimento (Pasqualini, 2017).

Os indícios da relação afeto-cognição estão na necessidade de a criança realizar a ação em colaboração com o adulto. Ainda limitada por sua dependência física, para satisfação das necessidades básicas, e à linguagem, que passa a exercer seu papel de comunicação, a criança imita o adulto na realização de ações com os objetos, com isso, ela se apropria de uso social passando a um novo nível de desenvolvimento incorporando o uso dos instrumentos em sua relação com o meio.

## IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

Na sequência do seu desenvolvimento, a partir do acúmulo de experiências das atividades anteriores, outra atividade surge, a do jogo ou brincadeira de papéis sociais. Na atividade de jogo de papéis sociais, as crianças trazem para o campo da fantasia a realidade que vivencia em seu cotidiano e sua expressão emocional. Na necessidade de realizar as mesmas ações que os adultos, incorporam papéis que diante de sua condição objetiva real, não pode realizar no mundo real. Ao trazer para o campo da brincadeira aprende as regras sociais presentes nesses contextos e “resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro” (Facci, 2004, p. 69). Mas, também, representa no campo da fantasia sentimentos que vivencia nas situações reais, não da mesma forma, mas reelaborando-os.

Nos jogos de regras, também vemos a unidade afeto-cognição em movimento, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Os jogos de regras, permitem à criança, vivenciar uma situação real e dominar seus desejos e necessidades individuais, permitindo o desenvolvimento do controle emocional.

Os elementos tratados aqui, nos dão indícios de como as relações afetivas impactam o desenvolvimento da criança no período da Educação Infantil e compreendemos o afeto, para além das relações comuns do cotidiano, mas como fonte de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida. Conforme Cheroglu e Magalhães (2017, p.101) “É importante notar que o afeto estará presente em todos os períodos do desenvolvimento, transformando-se a medida que o conjunto dos processos psíquicos se altera”.

Mas será que conseguimos olhar para as relações afetivas e enxergá-las como elemento das práticas educativas? Ou, ao planejarmos, paramos para analisar de que forma produzimos relações afetivas desenvolvendo nas crianças ou simplesmente olhamos para as atividades que precisam ser cumpridas, para os horários e demandas do dia? É importante refletirmos sobre essas questões, pois ao pensar sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, como o planejamento, por exemplo, a afetividade pode assumir um papel secundário na prática pedagógica. Ocasionalmente um planejar sem considerar a criança como o



**IV SENPE**

**SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**23, 24 E 25/09**

centro da atividade docente, mas o tempo que se tem para dar conta de vencer o conteúdo.

Segundo Mello e Singulani (2014, p.40):

Precisamos ter olhos para observar as crianças pequeninhas e junto com a ciência descobrir quem elas são, como aprendem, em que situações aprendem, como se comunicam, o que estão em processo de aprender, o que mais lhes chama a atenção, o que as satisfaz, que indicações dão de suas descobertas e que materiais favorecem suas descobertas. Com essa atitude, nos tornamos pesquisadores desta pedagogia para as crianças pequeninhas.

É pertinente destacar que as autoras orientam, observar junto com a ciência e descobrir quem são as crianças da Educação Infantil. Pois os olhos desatentos, desconectados da teoria, não conseguem observar a essência do fenômeno do desenvolvimento desses sujeitos tão pequenos. É essencial que a ciência esteja presente, qualificando da melhor forma, produzindo questões e novas respostas para o processo de humanização das crianças pequenas.

Ao compartilharmos a compreensão de Mello e Singulani (2014), estamos construindo uma relação afetiva, tendo-a como sujeito no processo de organização pedagógica da Educação Infantil. Ao deixarmos de ter uma compreensão superficial sobre o assunto, passamos a guiar essa ação com propósito de cooperar para o desenvolvimento humano do sujeito.

É fundamental o papel do adulto, seja mãe, pai, avós, cuidadores ou professores da educação infantil, para o desenvolvimento do bebê, pois, o interesse positivo da criança por ele surge da relação, ou seja, da forma como o adulto se relaciona com ele. Por isso, reitero que é preciso refletir sobre o lugar que a criança tem ocupado nas relações que estabelecemos com ela, sobre a maneira como nos relacionamos, como apresentamos para ela os objetos que estão ao redor. (Santos, 2020. p. 35)

Compreendemos, desse modo, a importância da relação que se estabelece entre professor e aluno e produz diferentes interesses na criança. Faz-se necessário analisar as relações afetivas como caráter educativo, pois, destacamos que não está voltada apenas para afetividade positiva, e sim, é um aspecto complexo, com dimensões que precisam ser estudadas e analisadas, para que promova as máximas possibilidades de desenvolvimento da criança, principalmente no que se refere ao controle de comportamento e emoções.

Por isso, a importância de refletirmos sobre qual o lugar a criança ocupa nas relações que estabelecemos com elas, sobretudo no planejamento que organizamos para o trabalho na Educação Infantil. Sobre isso, Santos (2020, p.35), destacam que,



## IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

Como professores, temos planejado e organizado o tempo e o espaço dos bebês visando enriquecer suas possibilidades de exploração e manipulação de objetos de modo a promover seu desenvolvimento? Planejamos situações que promovem sua autonomia e segurança emocional? Sabemos que falar com os bebês é importante para estabelecer com eles uma comunicação emocional? Fazemos da comunicação uma atividade que realizamos intencionalmente?

Em contextos de tradicionalismo, que vivemos hoje no Brasil, trazer questões que tratem da visibilidade emocional da criança, pode gerar estranheza, uma vez que o normal/convencional é que o adulto organize o ensino, reduzindo o papel da criança nesse processo. Percebemos que o docente pode vir a fazer isso, principalmente, quando não compreende a criança como sujeito em desenvolvimento e em apropriação ativa dos elementos da cultura. Neste sentido, “o modo como a professora concebe a criança define a relação que estabelece com ela e condiciona a sua prática de um modo geral” (RIBEIRO, 2009. p. 16).

Penso que essa fala vem de encontro àquilo que estamos tentando ilustrar sobre a compreensão do docente perante a construção das relações afetivas. Nesse contexto o papel do docente é visto para além de transmitir conhecimentos, mas conforme Ostetto (2000, p.190)

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando e perguntas e convivendo com a dúvida.

Podemos perceber como a palavra relação permeia muitos dos aspectos que envolvem o contexto escolar, pois todos estão interligados com as relações que construímos. Desse modo, torna-se quase impossível falar sobre construir relações afetivas sem refletir sobre o papel do planejamento, que precisa atender as demandas das crianças, analisando de que forma as afetaremos e como iremos proporcionar um ambiente com relações que promovam seu desenvolvimento *omnilateral*. Desse modo, o planejamento torna-se essencial nesse processo de repensar relações afetivas no contexto da Educação Infantil, observando as formas de expressão, linguagem, superando concepções que reduzam, ou ignorem, o papel da

**IV SENPE**

**SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

**23, 24 E 25/09**

criança como sujeito da atividade e, principalmente, o papel das relações sociais na formação afetiva da criança. Porém, faz-se necessário compreender que “criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças” (MELLO, 2007. p.91).

Para superarmos concepções tradicionais, precisamos autoavaliar as ações que nos envolvem, compreendendo a criança como sujeito capaz e hábil para estabelecer as próprias relações com o meio. Ao pensar na Educação Infantil como espaço para formação de autonomia e criação, proporcionaremos situações de vivências que envolvam relações afetivas no meio escolar.

É importante destacar que o tema, apresentado aqui ainda de forma inicial, requer um aprofundamento teórico sobre as questões apresentadas. Porém, a partir dos autores indicados, compreendemos a importância de evidenciar, no processo de desenvolvimento das crianças pequenas, as relações afetivas, principalmente conforme indica Vigotski, a unidade afeto cognição para o desenvolvimento humano. Como afirmamos no início do texto, o tema apresenta poucos estudos no meio acadêmico, principalmente a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, por isso a necessidade de seguir discutindo o tema e relacioná-lo com a organização da prática pedagógica realizada no contexto da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; criança; relações afetivas; docente.

## REFERÊNCIAS

- CHEROGLU, S; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 93-108.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.





IV SENPE

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

23, 24 E 25/09

- FACCI, M. G. D. **A periodização do Desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n.62, p.64-81, 2004.
- MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. **As crianças pequeninhas na creche aprendem e se humanizam.** Rev. Teoria e Prática da Educação, v 17, n3, p. 37-50, 2014.
- MELLO, S. A. **Infância e humanização:** algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.1, 83-104, 2007.
- MONTEIRO, P. V. R. ROSSLER, J. H. **A unidade afetivo-cognitiva:** aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. Psic. Ver. São Paulo, v.29, n.2, 310-334, 2020.
- OSTETTO, L. **Encontros e encantamentos na educação infantil:** Partilhando experiências de estágios; Campinas, SP : Papyrus, 2000.
- RIBEIRO, A. **As relações na escola da infância sob o olhar do enfoque histórico-cultural.** Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017, p. 63-90.
- SANTOS, S. S. A atividade comunicativa na educação de bebês e crianças pequenas. IN: CORRÊA, A. B., KOHLE, É. C., GAZOLI, M., SOUZA, R. A. M., ALMEIDA, R. S. F. B., and MELLO, S. A. (org.). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas:** conceitos e práticas pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 27-54.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madri: Visor, 1996. T. IV
- LEONTIEV. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 9 ed. São Paulo: Ícone, 2001.