CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ – FEPI

Curso de Pedagogia

Adriany Piedade da Silva

O IMPACTO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ITAJUBÁ
2025

Adriany Piedade da Silva

O IMPACTO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itajubá – FEPI como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Orientador (a): Ana Carolina Carneiro Lopes

ITAJUBÁ
2025

SILVA, Adriany

O Impacto da Afetividade no Processo Ensino – Aprendizagem na Educação Infantil.
Adriany Piedade da Silva. Itajubá, 2025, Número de páginas 29.

Orientador (a): Ana Carolina Carneiro Lopes
Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Centro Universitário de Itajubá – FEPI.

1. Afetividade. 2. Educação Infantil. 3. Ensino - Aprendizagem
I.LOPES, Ana Carolina Carneiro II. FEPI – Centro Universitário de Itajubá. III. Título Trabalho de Conclusão de Curso.

ATA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CURSO DE PEDAGOGIA
FEPI – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ

Em sessão às dezoito horas e trinta minutos do dia doze de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a aluna **Adriany Piedade da Silva** apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado **"O Impacto da Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil"** como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, perante uma Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.ª Ma. Ana Carolina Carneiro Lopes (orientadora)

Prof.ª Ma. Magda Cristina Nascimento Rochael (avaliadora)

Prof.ª Dra. Alba Helena Fernandes Caldas (avaliadora)

Aprovada (X)
Aprovada com Restrições ( )
Reprovada ( )

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas queridas professoras Ana Carolina, Alba e Magda, que, com sabedoria, paciência e dedicação, contribuíram de forma significativa para a minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço por cada ensinamento transmitido, pela orientação atenciosa e pelo incentivo constante que me motivou a seguir em frente, mesmo diante dos desafios.

Este TCC é também fruto do comprometimento e do exemplo de cada uma de vocês, que inspiram não apenas pelo conhecimento que compartilham, mas pelo amor com que exercem o dom de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, pela motivação e pela presença constante em todos os dias da minha vida. Ao meu pai Joaquim que do céu me manda força e sei que está feliz por mim.

À minha mãe, Tania, por ser minha fonte de força, amor e acolhimento; à minha irmã, Adriele, por me escutar e apoiar nos meus momentos mais difíceis; ao meu cunhado, Ramires, por estar sempre disposto a me ajudar quando preciso; e à minha querida sobrinha, Elysa, por me alegrar diariamente com seu carinho e sorrisos.

Meu agradecimento especial ao meu namorado, Luiz Antonio, pelo amor, pela paciência e por estar ao meu lado em todas as etapas desta jornada.

À minha equipe de trabalho, que levarei comigo por toda a vida, deixo minha gratidão: à Larissa, pelas risadas e pelas músicas que só nós duas cantamos; à Flávia, pelos conselhos e pela segurança que sempre transmite; e, em especial, à Elaine, minha dupla de trabalho, por seu apoio e parceria constantes.

Estendo meus sinceros agradecimentos às minhas queridas professoras Ana Carolina, Alba e Magda, pelos valiosos ensinamentos, pela dedicação e por todo o conhecimento compartilhado, que contribuíram de forma essencial para o meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema “O Impacto da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil” e tem por objetivo evidenciar a relevância da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem da criança na faixa etária de 0 a 5 anos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, com o propósito de demonstrar que a afetividade constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. A relação entre professor e aluno é um dos principais pilares desse processo, pois o vínculo afetivo estabelecido em sala de aula contribui para o engajamento, a segurança emocional e a confiança da criança. Essa relação afetiva promove um ambiente acolhedor e motivador, no qual o educador atua não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador do desenvolvimento integral do educando. Assim, conclui-se que a afetividade fortalece os aspectos cognitivo, emocional, social e motor, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e favorecendo uma construção do conhecimento mais significativa e humanizada.

Palavras-chave: afetividade; Educação Infantil; relação professor-aluno; ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This Course Completion Paper addresses the theme “The Impact of Affectivity on the Teaching-Learning Process in Early Childhood Education” and aims to highlight the importance of affectivity in the development and learning of children aged 0 to 5 years. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review, seeking to demonstrate that affectivity is an essential element for the integral development of children in Early Childhood Education. The teacher-student relationship is one of the main pillars of this process, as the affective bond established in the classroom contributes to the child’s engagement, emotional security, and confidence. This affective relationship promotes a welcoming and motivating environment in which the educator acts not only as a transmitter of knowledge but as a mediator of the child’s overall development. Thus, affectivity strengthens cognitive, emotional, social, and motor aspects, enhancing the teaching-learning process and promoting a more meaningful and humanized construction of knowledge.

Keywords: affectivity; Early Childhood Education; teacher-student relationship; teaching-learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....8

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)..... 10

3 PRESSUPOSTOS DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

.....14

3.1. Afetividade na Educação Infantil 16

3.2. Afetividade no processo ensino-aprendizagem.....19

4 A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO.....21

5 CONCLUSÃO..... 24

REFERÊNCIAS 25

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “O impacto da afetividade no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil”, buscando evidenciar a importância dos vínculos afetivos estabelecidos entre professor e aluno no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A afetividade, enquanto dimensão essencial das relações humanas, exerce papel fundamental na formação integral do sujeito e no processo de construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, o vínculo afetivo entre educador e educando constitui-se como um elemento essencial para o sucesso das práticas pedagógicas, pois possibilita à criança sentir-se acolhida, confiante e motivada a aprender. O interesse e a curiosidade da criança se manifestam com mais intensidade quando o ambiente escolar se apresenta como um espaço acolhedor, onde o professor demonstra empatia, respeito e escuta sensível.

Segundo autores como Wallon (1975) e Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada entre emoção e cognição, sendo a afetividade uma força impulsionadora da aprendizagem. Assim, o professor que compreende e valoriza o aspecto afetivo no processo educativo contribui significativamente para o desenvolvimento pleno da criança, favorecendo a construção do conhecimento e a socialização.

A escolha do tema justifica-se pela relevância de refletir sobre o papel da afetividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, considerando que a formação de laços afetivos saudáveis no ambiente escolar é condição indispensável para a aprendizagem significativa. Dessa forma, compreender como a afetividade influencia o processo de ensino-aprendizagem é essencial para aprimorar as práticas docentes e promover uma educação mais humana e sensível.

O presente estudo tem como objetivo geral evidenciar a relevância da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem da criança na faixa etária de 0 a 5 anos, buscando identificar de que forma o vínculo afetivo entre professor e aluno contribui para o desenvolvimento integral da criança. O objetivo específico é apresentar a Educação Infantil na BNCC, apontar alguns pressupostos da afetividade no contexto da aprendizagem e na educação infantil e descrever a relação professor-aluno.

A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisas bibliográficas realizadas em obras de autores como Wallon (1975) e Vygotsky (1998), entre outros, que discutem a relevância da afetividade no contexto educacional e suas implicações na prática pedagógica. A estrutura deste Trabalho de Conclusão de Curso organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 apresenta A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, discutindo seus princípios, direitos de aprendizagem e campos de experiência. O Capítulo 2 aborda Os Pressupostos da Afetividade no Contexto da Educação Infantil, destacando suas fundamentações teóricas e implicações para o desenvolvimento integral da criança. Por fim, o Capítulo 3 trata da Relação Professor-Aluno, enfatizando sua importância para a construção de vínculos, mediação pedagógica e práticas educativas significativas.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A partir da segunda metade do século XVIII, com o avanço da Revolução Industrial na Europa, iniciou-se uma profunda transformação no sistema produtivo e nas estruturas sociais. O modelo feudal foi gradualmente substituído pelo capitalismo, levando à transição do trabalho doméstico e artesanal para o sistema fabril mecanizado (Marx, 1986). Isso resultou na ampliação da força de trabalho, incluindo mulheres e crianças, e alterou significativamente a dinâmica familiar.

Segundo Marx (1986), a introdução das máquinas possibilitou a exploração da mão de obra de pessoas com menor força física, o que permitiu às fábricas empregarem todos os membros da família operária, independentemente da idade ou do sexo. Esse processo intensificou a venda da força de trabalho familiar como uma estratégia de sobrevivência.

Sem alternativas para o cuidado infantil, muitas mães operárias recorreram às chamadas “mães mercenárias”, mulheres que, por não estarem inseridas nas fábricas, cuidavam dos filhos de outras trabalhadoras em troca de pagamento. No entanto, essas práticas improvisadas frequentemente resultavam em negligência, maus-tratos e altos índices de mortalidade infantil (Rizzo, 2003).

Diante desse cenário, começaram a surgir, entre o final do século XVIII e o século XIX, instituições de cuidado infantil. A Escola de Principiantes, criada na França em 1769 pelo pastor Jean-Frédéric Oberlin, já apresentava elementos pedagógicos (Kuhlmann, 2001). Em 1816, Robert Owen fundou em New Lanark, Escócia, uma escola voltada para crianças desde os 18 meses, com atividades educativas como canto, dança e observação da natureza (Kuhlmann, 2001). Já em 1840, o educador Friedrich Froebel criou, na Alemanha, o primeiro Jardim de Infância, com o objetivo de integrar educação e fortalecimento dos vínculos familiares (Kuhlmann, 2001).

Essas instituições, embora inicialmente assistencialistas, passaram a incorporar práticas pedagógicas, refletindo a articulação entre cuidado e educação. Entretanto, no Brasil, as primeiras creches, criadas a partir da segunda metade do século XIX, mantiveram um foco predominantemente assistencial, diferente do modelo pedagógico observado na Europa e nos Estados Unidos (Didonet, 2001; Kuhlmann, 2001).

No Brasil, as primeiras instituições voltadas à infância como creches, foram criadas com enfoque principal no assistencialismo. Seu objetivo inicial era amparar

mulheres que necessitavam trabalhar fora de casa, especialmente viúvas e mães solteiras. A criação dessas instituições, como destaca Rizzo (2003), esteve também relacionada à tentativa de ocultar situações sociais tidas como vergonhosas, como a maternidade fora do casamento, evidenciando uma estrutura patriarcal que isentava os homens de suas responsabilidades.

A infância não era compreendida como uma etapa com necessidades próprias, sendo a criança vista como um ser descartável (Rizzo, 2003). A ausência de políticas públicas efetivas e o agravamento das condições sociais como mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos estimularam a criação de espaços fora do ambiente familiar para o cuidado infantil (Didonet, 2001).

Influenciados por movimentos feministas, sobretudo nos EUA, passou-se a discutir a importância do atendimento universal à primeira infância como um direito, não mais apenas como uma necessidade econômica. Esses movimentos contribuíram para o crescimento das instituições públicas e a ampliação do conceito de educação infantil como promotora da equidade social (Haddad, 1993).

Por fim, evidencia-se a desigualdade entre as propostas pedagógicas ofertadas às crianças. Enquanto as instituições públicas, voltadas às classes populares, enfatizavam o cuidado e a compensação de carências, as instituições privadas, frequentadas por crianças das camadas médias e altas, priorizavam a socialização, a criatividade e a preparação para o ensino regular (Kramer, 1995).

A Educação Infantil no Brasil passou por significativos avanços a partir da década de 1980, impulsionados por movimentos sociais e acadêmicos que lutaram pelo reconhecimento do direito das crianças à educação desde o nascimento. A Constituição Federal de 1988 foi um marco fundamental, ao assegurar, no artigo 208, o dever do Estado em garantir o acesso a creches e pré-escolas. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, consolidou a criança como sujeito de direitos humanos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, integrou a educação infantil à Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Educação Infantil, que durante muito tempo não foi considerada parte da educação formal, passou a integrar oficialmente a Educação Básica com a promulgação da Constituição Federal de 1988

e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, junto ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. A inclusão da Educação Infantil na BNCC representa um avanço significativo para o reconhecimento dessa etapa como parte fundamental da educação, consolidando seu papel estruturante no processo de aprendizagem desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2017).

Como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil é o início do processo educacional e o começo para o desenvolvimento integral da criança como citado na LDB, que:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) concebem a criança como sujeito histórico e detentora de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das interações, brincadeiras e experiências cotidianas, desenvolvendo seu entendimento sobre a natureza, a sociedade e a cultura (Brasil, 2009). Segundo o Artigo 9º das DCNEI, os pilares das práticas pedagógicas na Educação Infantil são a interação e o brincar, pois são nessas experiências que as crianças constroem e assimilam conhecimentos por meio das relações com seus pares e adultos, favorecendo o aprendizado, o desenvolvimento e a socialização.

O brincar, enquanto prática cotidiana, proporciona inúmeras aprendizagens e favorece o desenvolvimento integral, incluindo aspectos afetivos, sociais e emocionais, como a expressão dos sentimentos, a mediação de conflitos e o controle emocional. Conforme as competências gerais da BNCC, seis direitos de aprendizagem asseguram às crianças oportunidades para conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e construir sua identidade, sempre em ambientes que promovam desafios e o protagonismo infantil (Brasil, 2009).

Essa perspectiva da criança como agente ativo que observa, questiona e constrói conhecimento exige que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam intencionais e planejadas. Cabe ao educador organizar experiências que possibilitem o autoconhecimento, a interação com o outro, o contato com a natureza, a cultura e a ciência, além das rotinas de cuidado, brincadeiras e vivências literárias. Assim, o

educador deve planejar, mediar e acompanhar as práticas pedagógicas, garantindo uma diversidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2009).

3 PRESSUPOSTOS DA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade tem se consolidado como um dos pilares das discussões contemporâneas sobre educação, ocupando um espaço relevante nas reflexões sobre práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e eficazes. Sua presença é cada vez mais percebida como condição necessária para a promoção de ambientes educativos que favoreçam não apenas o aprendizado, mas também a formação integral da criança (Wallon, 2007).

Mais do que um simples componente emocional, a afetividade constitui uma dimensão essencial das relações humanas e atua diretamente na constituição da subjetividade. Segundo o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), ela engloba um conjunto de vivências psíquicas expressas por emoções, sentimentos e paixões, sempre permeadas por sensações de prazer ou desprazer, alegria ou tristeza. No contexto escolar, essa definição amplia-se à medida que se considera o papel do afeto na mediação entre o sujeito e o conhecimento.

Na ótica da psicanálise, conforme discutido por Pessoa (2000), o afeto é estruturante do "eu", uma vez que é por meio das relações amorosas e significativas que o indivíduo se percebe como sujeito e encontra motivação para aprender. Esse ponto de vista reforça a compreensão de que o vínculo afetivo é elemento constitutivo do processo de aprendizagem, e não apenas um fator externo ou circunstancial.

De acordo com Mahoney e Almeida (2007) o teórico Wallon ao abordar a teoria do desenvolvimento humano traz uma importante contribuição ao tratar a afetividade como função indissociável da cognição. Assim, Wallon entende a afetividade como a capacidade de ser afetado pelas experiências internas e externas, em um movimento contínuo entre o biológico e o social. Essa abordagem destaca que o indivíduo se desenvolve por meio da interação com o meio e com os outros, sendo a afetividade um motor fundamental nesse processo.

Ferreira e Acioly-Régner (2010) aprofundam essa perspectiva ao afirmar que Wallon reconhece a afetividade como um sistema funcional amplo, que não pode ser reduzido a sentimentos isolados. Para ele, emoções e paixões são expressões legítimas da vida afetiva, que influenciam diretamente as condutas e as interações sociais desde os primeiros meses de vida.

Esse entendimento é reforçado por Leite e Tassoni (2005), ao destacarem que a afetividade, nas fases iniciais do desenvolvimento infantil, funciona como canal de

comunicação com o mundo, antecedendo até mesmo a linguagem verbal. É nesse contexto que a criança começa a construir sua identidade, orientada pelas trocas afetivas com o outro, e inicia sua entrada no universo simbólico, fundamental para o avanço cognitivo.

Wallon (2007) também afirma que as emoções, como manifestação externa da afetividade, têm papel decisivo na socialização, funcionando como pontes para a construção da comunidade e do senso de pertencimento. No ambiente escolar, isso significa que o vínculo afetivo entre professores e alunos pode ser um facilitador poderoso do processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma linha, Piaget (1976) também reconhece a relevância da dimensão afetiva no desenvolvimento intelectual. Para ele, afeto e cognição são distintos, mas absolutamente interdependentes. Em suas palavras, a vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, já que todo ato de conhecer envolve não apenas estruturação racional, mas também valorização subjetiva. A motivação para aprender, portanto, nasce da interação entre razão e emoção.

Segundo Nunes e Silveira (2015), Piaget enfatiza que o conhecimento se constrói a partir da ação da criança sobre o meio, e essa ação é motivada por interesses, desejos e necessidades – todos eles atravessados pela afetividade. Um ambiente escolar que ignora essa dimensão corre o risco de tornar o aprendizado desinteressante e mecânico.

Pessoa (2000) complementa essa visão ao afirmar que a falta de sentido e de vínculo afetivo com os conteúdos pode gerar desmotivação, apatia e até rejeição da aprendizagem. Em contrapartida, quando a criança se sente acolhida e tem seus interesses considerados, ela tende a se engajar com maior profundidade nas atividades cognitivas.

Diante disso, fica evidente que a afetividade não pode ser tratada como um aspecto secundário ou complementar da educação. Pelo contrário, ela deve ser vista como base para a construção de vínculos significativos, que alimentam a curiosidade, o interesse e a autonomia intelectual (Freinet, 1996). Planejamentos pedagógicos que levem em conta a afetividade favorecem não apenas o rendimento escolar, mas também o desenvolvimento emocional e social das crianças (Alves, 2002).

3.1. Afetividade na Educação Infantil

A afetividade tem sido reconhecida como um componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, particularmente na Educação Infantil, fase que demanda estratégias pedagógicas sensíveis e dedicadas ao desenvolvimento integral da criança. De acordo com Wallon (Dantas, 1992), a afetividade é uma das primeiras maneiras de expressão do ser humano e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Antes de a criança desenvolver o pensamento lógico e racional, ela já se relaciona com o mundo ao seu redor por meio das emoções. Emoções como alegria, medo, raiva e tristeza são maneiras de expressão que possibilitam à criança mostrar suas vontades, desejos e necessidades. Esses sentimentos não são apenas reações internas, mas também influenciam a maneira como a criança interage com outras pessoas e com o ambiente.

Wallon foi um dos primeiros a integrar o corpo e as emoções das crianças no ambiente escolar, enfatizando que a afetividade precede o desenvolvimento da inteligência e tem um impacto direto nas maneiras como a criança interage com o mundo. Seus estudos argumentam que as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo e na motivação de sua aprendizagem, com o afeto sendo a base da formação do eu (Dantas, 1992).

> A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1995, p. 288).

Além disso, segundo o autor, a afetividade não só interage com os outros aspectos do desenvolvimento, mas também atua como base e motivação para as ações da criança, desempenhando um papel ativo nas interações com o ambiente. La Taille (1992) reforça essa visão ao enfatizar que a emoção desempenha um papel mediador no processo de desenvolvimento, pois as relações sociais são principalmente construídas por meio das interações emocionais. Conforme destaca La Taille (1992), a emoção desempenha um papel mediador no desenvolvimento infantil, que se constrói por meio das interações voltadas tanto à satisfação das

necessidades básicas quanto à formação de novas relações sociais, sendo a emoção o elemento predominante nas demais atividades.

De acordo com La Taille (1992), o pensamento humano alcança sua plenitude apenas quando o intelecto se desenvolve em sintonia com as experiências vividas no ambiente social em que a pessoa está inserida. O autor ressalta que, em várias situações, a razão é o último elemento a surgir no processo cognitivo, pois o pensamento está profundamente ligado à base emocional. Nesse período, especialmente na infância, a aprendizagem se dá principalmente por meio da observação e imitação, uma vez que a criança ainda não tem maturidade suficiente para agir de maneira independente. Dessa forma, as relações afetivas são fundamentais para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas indicam que cognição e afetividade são aspectos inseparáveis do crescimento humano. Piaget (1995) enfatiza que o desenvolvimento intelectual tem dois componentes fundamentais: o cognitivo e o afetivo, que coexistem e se complementam. Segundo ele, não há ação ou pensamento sem envolvimento afetivo, uma vez que este proporciona a energia necessária para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Vygotsky (1998) também oferece uma contribuição importante para essa discussão ao afirmar que o pensamento humano se origina na motivação, que inclui necessidades, interesses e emoções. Apesar de sua teoria não abordar profundamente a questão da afetividade, ele sugere uma compreensão integrada dos elementos afetivos e cognitivos, considerando que ambos são essenciais para a formação da consciência.

Nesse contexto, pode-se dizer que a afetividade deve ser considerada uma base fundamental na educação, em vez de um elemento secundário, pois fortalece vínculos significativos, estimula a autonomia e melhora o desempenho escolar. Os planejamentos pedagógicos que levam em conta a dimensão afetiva não só favorecem o aprendizado, como também contribuem para o desenvolvimento emocional e social da criança (Lisboa, 1998).

Portanto, a Educação Infantil torna-se fundamental para oferecer experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Como aponta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), o vínculo afetivo é

indispensável para que a criança aprenda com os outros e desenvolva sua autonomia em um ambiente seguro, acolhedor e estimulante.

Portanto, a afetividade na Educação Infantil deve ser compreendida como eixo estruturante da prática pedagógica, sendo responsabilidade da escola, da família e do educador criar condições para que a criança se reconheça como sujeito de direitos, capaz de aprender, sentir e conviver. Como conclui Vygotsky, o desenvolvimento das funções mentais superiores só é possível por meio das interações sociais mediadas pelo afeto (La Taille, 1992).

3.2. Afetividade no processo ensino – aprendizagem

A afetividade é um elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem, principalmente na infância, uma vez que afeta diretamente a maneira como a acriança aprende e se relaciona com o ambiente. Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento da inteligência se dá em interação com fatores emocionais, sendo que ambos são inseparáveis na construção do conhecimento.

O processo de aprendizagem é constante, pessoal e subjetivo, sendo definido tanto pela razão quanto pelas vivências emocionais. Segundo Dantas (2016), negligenciar a dimensão afetiva pode prejudicar o desenvolvimento completo da criança, uma vez que a emoção está intrinsecamente relacionada a motivação para aprender.

Piaget (1975) argumenta que os elementos cognitivos e afetivos se complementam, sendo “inseparáveis e irredutíveis”. Isso indica que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da interação entre razão e emoção. Segundo ele, a relação afetiva entre professor e aluno contribui para o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, pois oferece segurança emocional para que o estudante possa explorar o mundo ao seu redor.

Vygotsky (1998) afirma que a afetividade é uma construção cultural que se expressa de maneiras diferentes, dependendo do contexto social em que a criança se encontra. De acordo com Vygotsky (1988) a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor e aluno.

A teoria psicogenética de Henri Wallon traz uma dimensão relevante ao debate ao incorporar os aspectos biológicos, sociais e emocionais no crescimento infantil. Wallon (2007) declara que a criança se comunica com o mundo desde o nascimento por meio das emoções. O choro, o sorriso e os movimentos corporais são as primeiras formas de linguagem que criam laços afetivos com os adultos. Essa conexão é o início para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. De acordo com Wallon (1995), a afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Esses elementos interagem de maneira dinâmica e recíproca, ou seja, a biologia não define o destino da criança, ela pode ser consideravelmente influenciada pelas condições sociais e emocionais às quais está exposta.

Dantas (2016), ao discutir a teoria walloniana, destaca que a emoção desempenha o papel de intermediária entre o indivíduo e o ambiente, sendo fundamental nas interações que buscam não só atender às necessidades básicas, mas também criar relações sociais. Portanto, o aspecto emocional deve ser considerado deliberadamente nas práticas de ensino, criando um ambiente

educacional que priorize o desenvolvimento integral.

Wallon (2007) também destaca que as expressões emocionais da criança, como riso e choro, não são meras reações fisiológicas, mas espasmos já organizados, regulados e reguladores das energias que neles se liberam, mostrando a complexa relação entre emoção e movimento. Essa integração possibilita que a criança manifeste suas intenções, sentimentos e demandas, ainda que não tenha adquirido completamente a linguagem.

Mahoney (2010) enfatiza que o desenvolvimento humano resulta da interação entre fatores genéticos e sociais, sendo formado por diversas vivências emocionais e culturais. Segundo a autora, os aspectos emocionais não são isolados, mas integram um sistema complexo de relações que afeta diretamente o processo de aprendizagem e a formação do indivíduo.

Almeida (2009) acrescenta que a socialização se expande nas interações com o outro e com a cultura, tanto por meio da convivência familiar e escolar quanto pelo contato com expressões culturais, como a literatura e a arte. Na escola, esse processo possibilita a criação de conexões, identidades e conhecimentos, com a afetividade sendo o vínculo que une o saber ao indivíduo de maneira humanizada.

4 RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

A compreensão da aprendizagem como um fenômeno social tem sido amplamente discutida por diversos autores, especialmente a partir das contribuições de Vygotsky (1994), que propõe uma abordagem histórico-cultural, centrada nas interações sociais como fundamento para o desenvolvimento humano. Segundo o autor, o conhecimento é construído por meio da mediação do outro, em um processo de internalização que se dá inicialmente no plano interpsicológico — nas trocas sociais — e, posteriormente, no plano intrapsicológico — como parte da constituição interna do sujeito. Nesse processo, a criança apropria-se das práticas culturais, evoluindo de formas elementares de pensamento para formas mais complexas e abstratas, capazes de representar e transformar a realidade. Dessa forma, o outro tem um papel central não apenas na construção do conhecimento, mas também na constituição subjetiva da criança.

A mediação é, portanto, um elemento essencial da aprendizagem. Smolka e Góes (1995) definem esse conceito como a relação entre sujeito, outro sujeito e objeto do conhecimento, indicando que é por meio do outro que o sujeito tem acesso ao objeto. Pino (1997) complementa essa visão ao afirmar que o ato de conhecer não é fruto exclusivo do sujeito, nem do objeto, tampouco da simples interação entre ambos, mas sim da presença do elemento mediador, que possibilita o surgimento do sujeito e do objeto de conhecimento. Klein (1996) também ressalta que o objeto só adquire significado no contexto das relações sociais, sendo, portanto, a mediação e a interação com o outro o caminho pelo qual o conhecimento ganha sentido e valor.

Nesse cenário, a relação entre professor e aluno ocupa um lugar de grande relevância. Bariani e Pavani (2008) apontam que essa relação deve ser bidirecional, ou seja, o professor influencia o aluno, mas também é influenciado por ele. Essa reciprocidade contribui para a construção conjunta do saber, sobretudo quando se reconhece a importância das interações entre os próprios alunos no ambiente escolar. Morales (2006) reforça a necessidade de compreender a multidimensionalidade dessa relação, que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Para Tunes, Tacca e Júnior (2005), a relação professor-aluno está imersa em experiências intersubjetivas, nas quais se entrelaçam o pessoal e o social, e cujos efeitos impactam diretamente a

aprendizagem. Mesmo quando não conscientemente percebidas, essas interações moldam as práticas pedagógicas e a experiência de aprendizagem dos envolvidos.

A afetividade também desempenha papel fundamental nesse processo. Wallon (1978) já destacava a importância dos vínculos afetivos desde os primeiros momentos da vida. Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento estão intrinsecamente ligados às relações emocionais estabelecidas entre a criança e o adulto. Na escola, esse vínculo se amplia e a figura do professor passa a ter grande importância. Fernández (1991) afirma que aprender é um ato relacional, pois não aprendemos de qualquer um, mas de quem reconhecemos como autoridade legítima e a quem confiamos a tarefa de ensinar. Aquino (1996) acrescenta que, quando a relação entre professor e aluno é positiva, há maiores possibilidades de aprendizagem, pois essa relação influencia diretamente as decisões do professor sobre metodologia, avaliação e conteúdo.

Apesar das mudanças nas concepções pedagógicas, muitas escolas ainda adotam práticas tradicionais. Saviani (2001) lembra que, na pedagogia tradicional, o ensino era centrado no professor e o aluno tinha um papel passivo, sendo obrigado a absorver o conteúdo mesmo contra sua vontade. No entanto, a LDB destaca que o conhecimento deve ser construído de forma contínua, considerando a realidade do aluno e promovendo situações que favoreçam sua autonomia. A escola, nesse novo paradigma, deve ser um espaço onde o aluno aprende a observar, desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, sempre mediado por interações significativas.

Esse novo modelo educacional requer um professor mais reflexivo e comprometido com a própria formação. Snyders (1996) afirma que o educador precisa manter-se em constante atualização, pois só assim poderá transmitir aos alunos o gosto pelo aprendizado. Nóvoa (2002) aponta que a formação docente deve ocorrer de forma contínua e integrada ao cotidiano escolar, sendo o próprio professor agente de seu desenvolvimento profissional. Freire (1996) também defende a prática reflexiva como caminho para a transformação pedagógica. Schon (1997) reforça essa ideia ao argumentar que os desafios da sala de aula nem sempre podem ser resolvidos com técnicas aprendidas na formação inicial, sendo necessário que o professor desenvolva sensibilidade e criatividade para lidar com situações complexas e conflitantes.

Essa postura reflexiva e aberta à aprendizagem contínua permite que o professor compreenda melhor sua prática e adapte seus métodos às necessidades de seus alunos. Para Nóvoa (1997), o profissional competente é aquele que possui capacidade de autodesenvolvimento, combinando ciência, técnica e arte para resolver problemas educativos de forma criativa. Isso exige também a criação de condições favoráveis no ambiente escolar, como o trabalho em equipe e o estímulo ao desenvolvimento de vínculos entre professor e aluno.

A avaliação, por sua vez, deve ser compreendida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Morales (2006) destaca que o momento avaliativo pode fortalecer ou enfraquecer a relação entre professor e aluno, dependendo da forma como é conduzido. A avaliação deve ter um caráter formativo, funcionando como um instrumento de orientação e motivação para a aprendizagem. Para isso, deve ser baseada no diálogo, proporcionando ao professor um retorno sobre sua prática e ao aluno uma compreensão mais clara sobre seu próprio processo de desenvolvimento.

O diálogo, aliás, é um elemento fundamental em todas as etapas do processo educativo. Tunes, Tacca e Júnior (2005) defendem que o verdadeiro ensino-aprendizagem só se estabelece quando há uma relação dialógica entre os sujeitos. O professor pode ter a intenção de ensinar, mas essa intenção só se concretiza se o aluno também estiver disposto a aprender, o que depende de um vínculo baseado na confiança e no respeito mútuo. Mesmo diante da vulnerabilidade do professor à alteridade do aluno, é nessa relação que se constrói a possibilidade de desenvolvimento psicológico e social de ambos.

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo principal evidenciar a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 0 a 5 anos. Com base em uma abordagem qualitativa e em revisão bibliográfica, foi possível compreender que a afetividade é um elemento central no desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente sua formação emocional, social, cognitiva e motora.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que o vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno contribui significativamente para a criação de um ambiente escolar acolhedor, seguro e estimulante. Esse ambiente favorece a construção do conhecimento de maneira mais significativa e humanizada, permitindo que a criança se sinta valorizada, respeitada e motivada a participar ativamente das experiências de aprendizagem.

A partir das contribuições teóricas analisadas, principalmente a de Henri Wallon, ficou evidente que a afetividade não pode ser dissociada da cognição no processo de desenvolvimento infantil. A criança aprende por meio da emoção, da relação com o outro e da interação com o meio, sendo essencial que o educador compreenda e valorize esses aspectos em sua prática pedagógica.

Portanto, conclui-se que a afetividade deve ser reconhecida como parte fundamental da atuação docente na Educação Infantil. Investir em relações afetivas positivas na escola é investir no desenvolvimento pleno da criança, respeitando suas necessidades, seu tempo e suas singularidades. Dessa forma, o ensino torna-se mais eficaz, e a aprendizagem, mais rica e significativa.

Por fim, espera-se que este TCC possa contribuir para reflexões e transformações futuras na prática pedagógica, incentivando educadores, instituições e pesquisadores a valorizarem cada vez mais a afetividade como eixo estruturante da Educação Infantil. Almeja-se que os conhecimentos aqui discutidos sirvam de base para novas pesquisas, para a formação de professores mais sensíveis às necessidades emocionais das crianças e para a construção de ambientes educativos verdadeiramente humanizados, capazes de promover o desenvolvimento integral e o bem-estar infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. **Escola e socialização**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Campinas: Papirus, 2002.

AQUINO, J. G. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional.** São Paulo: Summus, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTAS, H. **A afetividade na teoria de Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1992.

DANTAS, H. Henri Wallon e a educação das emoções. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **Teorias psicogenéticas do desenvolvimento humano**. São Paulo: Cortez, 2016.

DIDONET, V. **Educação Infantil:** bases legais e conceituais. Brasília: MEC/SEB, 2001.

DIDONET, V. **Educação Infantil:** fundamentos e propósitos. Brasília: MEC, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. Rev**., n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400003>. Acesso em: 02 set. 2025.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, L. **Creche:** um direito da criança e da mulher. São Paulo: Cortez, 1993.

KLEIN, L. R. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade: educação infantil e democracia**. São Paulo: Ática, 1995.

KUHLMANN, M. **Educação infantil:** a organização das instituições. Campinas: Autores Associados, 2001.

LA TAILLE, Y. **Emoção e cognição na teoria de Piaget**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. **Emoção e Educação Moral:** contribuições da psicologia genética. São Paulo: Ática, 1992.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LISBOA, C. **Afetividade e aprendizagem na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAHONEY, A. **Desenvolvimento humano:** interações entre o biológico e o social. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1986.

NÓVOA, A (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PESSOA, V. S. **A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana**. Publicai-o UEPG, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/12>. Acesso em: 01 set. 2025.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1995.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: **Linguagem, cultura e cognição:** reflexão para o ensino de ciências. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1997. p. 5–24.

RIZZO, A. M. L. **História da educação infantil no Brasil**. São Paulo: Moderna, 2003.

RIZZO, M. **Educação Infantil e Assistência:** relações históricas. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Papirus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1995.