

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUSSÕES NO CAMPO DA PSICOPEDAGOGIA

Thais Evangelista Santos¹
Fernanda Alves de Oliveira²

RESUMO

Este trabalho discute a importância e influência da afetividade na educação infantil. Para tanto, busca-se refletir sobre a relação entre criança e professor no processo de ensino-aprendizagem e as contribuições para o desenvolvimento da criança. O referencial teórico utilizado é a teoria walloniana sobre afetividade e a psicogênese da pessoa completa. Ao longo do estudo, aponta-se as relações vinculares estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e a relevância do olhar do professor para a criança em sua totalidade e integralidade, a fim de proporcionar o desenvolvimento em todos os níveis e atender a suas necessidades, interesses e dificuldades. Nesse sentido, o objetivo é contribuir para a formação docente no trabalho com a educação infantil.

Palavras-chave: Vínculo afetivo; Educação infantil; Aprendizagens.

THE IMPORTANCE OF CHILDHOOD AFFECTIVENESS: DISCUSSIONS IN THE FIELD OF PSYCHOPEDAGOGY

ABSTRACT

This paper discusses the importance and influence of affectivity in early childhood education. Therefore, we seek to reflect on the relationship between child and teacher in the teaching-learning process and the contributions to the child's development. The theoretical reference used is the Wallonian theory on affectivity and the psychogenesis of the complete person. Throughout the study, it is pointed out the binding relationships established between the subjects involved in the teaching-learning process and the relevance of the teacher's view to the child in its totality and integrality, in order to provide development at all levels and to meet to their needs, interests and difficulties. In this sense, the objective is to contribute to teacher training in work with early childhood education.

Keywords: Affective bond; Child education; Learning.

¹ Pedagoga, discente da Pós-Graduação em Psicopedagogia. E-mail: evangelistasantos.thais@gmail.com

² Professora da Faculdade Araguaia, Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Educação Infantil, Teorias da Educação e Formação de Professores pela PUC-GO. E-mail: fernandaufg@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A escolha da afetividade na educação infantil como objeto de estudo busca responder à pouca ênfase dada ao tema nas discussões acadêmicas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e após se observar que este é comumente abordado sem aprofundamento teórico. Com isso, surgem questionamentos a respeito de quais influências a afetividade pode exercer na relação entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, a fim de compreender qual a influência do vínculo afetivo na educação infantil e quais são suas contribuições para o desenvolvimento da criança.

Para tanto, inicia-se a discussão no primeiro capítulo, que traça um breve histórico sobre a educação infantil, as concepções de criança enquanto sujeito e a infância como tempo histórico. A partir da Constituição de 1988, a educação infantil passa a ser um direito de todas as crianças, o que faz daquela um espaço que deve garantir os direitos da criança, ampliando suas relações, além de atender a seus interesses e necessidades.

No segundo capítulo, aborda-se o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem infantil a partir da interação social com o meio e com o outro, destacando a importância da mediação nos processos de ensino-aprendizagem e tendo como referencial a teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Já o terceiro capítulo tem como propósito investigar o vínculo estabelecido entre professor e criança na relação de troca de experiências, segundo o conceito de afetividade definido por Henri Wallon e sua teoria da psicogênese da pessoa completa, que visa à compreensão do indivíduo em sua totalidade e integralidade. Ademais, propõe-se refletir sobre implicações da afetividade na área da educação e nas práticas pedagógicas.

Educação Infantil: Concepções de Criança e Infâncias

De acordo com Nunes e Corsino (2009), a educação infantil, que compreende a primeira etapa da educação básica, trilhou muitos caminhos até chegar onde se encontra hoje. As muitas transformações sociais e os estudos realizados na área trouxeram avanços que contribuíram para que a criança, enfim, pudesse ter direito à educação em uma instituição, além de proporcionarem um olhar mais voltado para ela enquanto cidadã e sujeito de direitos.

O direito da criança à educação, desde o seu nascimento, foi garantido na Constituição Federal de 1988. Passou-se, então, a ser dever do Estado promover esse direito, realizando seu atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, podendo as crianças de qualquer classe social ter igualdade de acesso e permanência nessas instituições educacionais.

O direito da criança à educação infantil foi uma conquista adquirida a partir de lutas sociais e teve como motivador o contexto da crescente integração da mulher ao mercado de trabalho – que transformou a sociedade e a economia. Surgiu, então, a necessidade de uma instituição para acolher as crianças filhas de mães trabalhadoras, inicialmente com caráter assistencialista, a fim de compensar o cuidado da família.

Entretanto, a partir da Constituição, passa a ser um direito de todas as crianças uma educação institucionalizada fora do âmbito familiar, que além de compensar o cuidado da família, busca contribuir também para o desenvolvimento educacional da criança pequena. Nunes e Corsino (2009) definem a instituição de educação infantil como um espaço que possibilite a convivência, trocas de experiências, inserção cultural, produção e apropriação de conhecimentos. Com isso, a educação infantil – creche e pré-escola – passa a ser reconhecida como instituição educacional, e não assistencial.

Outro marcos na legislação referentes às políticas de educação infantil são: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, que garante a proteção integral da criança e o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e à situação da criança como um sujeito de direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica; e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 2009, que norteiam as propostas pedagógicas da educação infantil.

Diante desses avanços legais, é possível perceber que o olhar para a criança como um sujeito e indivíduo social foi construído historicamente. A criança não é uma categoria determinada apenas pela biologia; ela é vista e compreendida de formas diversas em diferentes contextos e períodos históricos. Ou seja, o entendimento que se tem de infância não é algo estático, e, sim, está em constante transformação, podendo sofrer mudanças em cada contexto histórico e de uma cultura para outra.

Nunes e Corsino (2009, p. 16) compreendem que

[a] infância, enquanto categoria social, tem suas condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significados.

Com isso, entende-se que a infância é um tempo social que é vivido por cada criança de forma diferente, e em cada contexto social lhe são atribuídos sentimentos e significados variados. A infância vivida pelos pais não é igual à infância vivida pelos seus filhos. Bem como a infância de crianças de uma mesma comunidade difere entre si dentro da conjuntura familiar.

Ainda sobre infância, para Camões, Toledo e Roncarati (2013), ela é marcada pelo tempo de ser criança, momento de descobertas e encantamento pelo mundo e tudo o que está à sua volta. Os autores explicam que as formas de vivência dos tempos e espaços na infância são diferentes da forma como os adultos vivem e experimentam tempos e espaços. O olhar e a compreensão de mundo da criança são únicos. Ainda para Camões, Toledo e Roncarati (2013), a criança é sujeito na sua relação com o mundo e com os outros; as crianças são produtoras da história e da cultura.

Kuhlmann Jr. (2010, p. 30) compartilha do mesmo ponto de vista ao afirmar que

[é] preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

No que diz respeito à maneira de conceber a criança, as transformações sociais, culturais e políticas também influenciam diretamente essa concepção. A criança contemporânea, compreendida com um ser individual, mas também social, que necessita de proteção e cuidados específicos, foi construída ao longo dos séculos. Buckingham (2006) explicita que, anteriormente ao século XVI, a criança não era separada do mundo dos adultos. Todos, crianças e adultos, pertenciam a um mesmo ambiente. Só ao longo da história que esse processo de separação aconteceu, até chegar à compreensão da infância como uma categoria social.

Diante desse contexto, a instituição de educação infantil é o espaço para garantir os direitos das crianças, com o objetivo de ampliar suas relações com o meio e com os outros, expandir suas experiências, constituir sua individualidade e construir a subjetividade. Assim, tanto o espaço físico quanto as práticas pedagógicas devem ser pensadas a fim de atender às necessidades e aos interesses das crianças. Além disso, nesse espaço educativo, a qualidade das interações criança-criança e adulto-criança precisa incluir as relações de afetividade.

Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Infantil

Vygotsky traz contribuições muito importantes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Oliveira (1997), em seus estudos sobre o autor, explicita que, de acordo com a teoria de Vygotsky, o desenvolvimento é possível pelo processo de maturação do nosso organismo; e o aprendizado, a partir das relações que estabelecemos com o meio e com os outros, tem papel fundamental para os processos de desenvolvimento. Afinal, só se aprende algo se houver alguma situação que propicie o aprendizado.

Para Vygotsky (2010, p. 109), “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. O autor explica que antes da criança aprender a aritmética propriamente dita, já esteve em contato com várias operações no seu dia a dia, como soma, subtração, noções de quantidade e de conjuntos, tanto simples quanto complexas. Dessa forma, a criança tem conhecimentos pré-adquiridos dessa área de conhecimento. As situações de aprendizado vivenciadas pelas crianças na instituição escolar são precedidas de conhecimentos prévios alcançados por elas em experiências anteriores.

A partir da interação social é possível se apropriar da cultura, desenvolver hábitos, habilidades e valores compartilhados, seja nas relações mais íntimas, como nas com os familiares, ou no ambiente escolar. Dessa forma, sem a interação social o aprendizado não é possível, pois, de acordo com Vygotsky (2010), o desenvolvimento individual se realiza no meio social.

Portanto, a partir do convívio social o indivíduo é capaz de reelaborar os significados compartilhados, construindo novos sentidos, com base em suas vivências e experiências.

A partir da teoria de Vygotsky, Oliveira (1997, p. 57) considera aprendizagem “[...] o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e outras pessoas”.

Assim, o aprendizado implica os sujeitos envolvidos nesse processo, tornando-se necessária a interação social.

Vygotsky (2010) salienta que a diferença entre o aprendizado infantil pré-escolar e escolar não está somente na sistematização do ensino dos conteúdos, mas no fato de a aprendizagem ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança. Para isso, o autor defende que é necessário identificar dois níveis de desenvolvimento de uma criança: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real é designado como a capacidade de realizar tarefas de forma autônoma, sem a ajuda de adultos ou mesmo de outras crianças. Trata-se do desenvolvimento já plenamente alcançado. Entretanto, ainda segundo Vygotsky (2010), o nível de desenvolvimento efetivo não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. É necessário considerar o nível de desenvolvimento potencial, que são as atividades que a criança consegue realizar com ajuda de outras pessoas, através de dicas, pistas ou demonstrações.

A partir do nível de desenvolvimento real e potencial, Vygotsky (2010) define a zona de desenvolvimento proximal como o caminho a ser percorrido para que o indivíduo realize sozinho determinada atividade. Levando-se em conta o desenvolvimento real e potencial, pode-se estabelecer uma zona de mediação entre os dois níveis.

Ainda segundo Vygotsky (2010), o ensino orientado a partir do conhecimento da zona de desenvolvimento potencial pode dirigir o processo de desenvolvimento, em vez de apenas segui-lo. Pois, como foi dito anteriormente, o que a criança realiza hoje com a ajuda de um adulto, amanhã conseguirá realizar sozinha, possibilitando autonomia.

Oliveira (1997, p. 61) salienta que “[...] é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora”. E argumenta que, diante disso, a implicação da teoria de Vygotsky na instituição escolar é muito clara, pois o papel do professor em sua intervenção pedagógica é atuar na zona de desenvolvimento proximal de cada criança, por isso a necessidade de conhecer o nível de desenvolvimento de cada um a fim de atingir os objetivos pretendidos. As crianças também podem ser mediadoras entre si, por isso a importância da interação social para o aprendizado e desenvolvimento humano.

É importante lembrar que mesmo com a ajuda do outro é preciso considerar que o desenvolvimento leva em conta a maturação. Não é em qualquer fase de desenvolvimento que a criança está apta a realizar determinadas atividades. Oliveira (1997) aponta que, embora Vygotsky enfatize em sua teoria a importância da mediação para o desenvolvimento do indivíduo, ele não compreende essa relação de forma autoritária, mas, sim, com o sujeito capaz de reconstruir e reelaborar o que aprende com o meio e com os outros.

Vygotsky, ao abordar desenvolvimento e aprendizagem, deixa bem claro que ambos não são coincidentes:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Diante do exposto, pode-se compreender a importância da interação social para a aprendizagem, o desenvolvimento dos sujeitos e a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento de cada criança para se realizar a mediação, dirigindo o processo de desenvolvimento a fim de atingir os objetivos pretendidos na educação infantil. Dessa forma, propõe-se discutir, no capítulo a seguir, o vínculo e a afetividade na educação infantil.

Vínculo e Afetividade na Educação Infantil

Ao adentrar a educação infantil, a criança inicia o vínculo com a figura do professor, pois, até então, suas relações são estabelecidas em maior parte no contexto familiar. O professor, para construir vínculo com a criança, parte, então, de uma relação de respeito e valorização do outro, dos seus conhecimentos adquiridos e interesses para compreender o que esse outro sabe, bem como suas dificuldades e necessidades.

Dessa forma, a criança e o professor estabelecem uma relação de troca, em que o professor tem o papel fundamental de mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, compreendendo o que a criança já sabe e os seus interesses, para, finalmente, fazê-la avançar em seu desenvolvimento através da aprendizagem e da produção de novos conhecimentos. As crianças também podem ser mediadoras entre si, compartilhando conhecimentos, vivências e experiências.

Ainda em seus estudos sobre Vygotsky, Oliveira (1997) explica que, para o autor, o outro tem papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, enfatizando a intervenção no desenvolvimento a partir da relação entre os sujeitos e o meio cultural, reconstruindo e reelaborando os significados que lhes foram transmitidos.

Sendo as relações sociais essenciais para o processo de ensino e aprendizagem da criança, é necessário refletir sobre a qualidade dessa relação e investigar de que forma o vínculo entre os envolvidos nesse processo – criança e professor – pode influenciar na aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento da criança enquanto ser humano.

A partir da teoria walloniana, Ferreira e Acioly-Regnier (2010, p. 26) definem a afetividade como

[...] o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos.

Dessa forma, a afetividade apresenta-se inicialmente com um caráter orgânico, mas, a partir das relações estabelecidas pelo sujeito com o meio em que está inserido e com o outro, essas expressões passam a se tornar progressivamente mais sociais.

Wallon (2010, p. 72) explica as bases orgânicas e sociais da afetividade argumentando que:

A ordem de sucessão entre os começos desses diferentes tipos de excitação é clara. Primeiro, as que são uma estimulação imediata da tonicidade muscular e depois um estado geral de contentamento orgânico que se exprime por uma reação local. Em seguida, impressões sensoriais com objeto distante. E, por fim, a ação a

distância de um rosto ou de uma voz que exprimem e inspiram o contentamento, um contentamento de fonte externa e não mais íntima.

O autor exemplifica o gradual desenvolvimento da afetividade a partir do sorriso, que inicialmente está ligado à sensibilidade da pele, como as cegas, o toque, a sensação do banho quente, sendo essas, sensações de bem-estar. Em seguida, a afetividade se manifesta de forma mais elaborada, como reações ao ver um rosto humano, sorrir ao ouvir uma música ou escutar a conversa da mãe.

Desse modo, pode-se compreender que, inicialmente, a afetividade se apresenta de forma mais elementar, relacionada ao próprio organismo, e, de acordo com as relações sociais que vão se complexificando, torna-se mais concernente ao meio e ao outro.

Almeida (2008) esclarece que quando a afetividade passa para um estágio que envolve sensibilidade ao outro, ela tem suas bases fortemente sociais. Nesse sentido, a autora enfatiza a importância do social para o desenvolvimento do ser humano.

Galvão (1995), ao abordar sobre a teoria walloniana, salienta a importância dos estudos de Wallon sobre a psicogênese da pessoa completa e suas implicações no âmbito escolar, que contribuem para uma reflexão sobre a ação pedagógica que visa ao atendimento à criança em suas necessidades afetivas, cognitivas e motoras, promovendo o desenvolvimento em todos os níveis.

Portanto, a partir do olhar do professor para a criança em sua totalidade e integralidade, percebendo-a como sujeito único, porém social, as práticas pedagógicas devem considerar essas características e demandas, contemplando-as nos planejamentos. O objetivo é atender aos interesses, dificuldades e necessidades da criança, aproximando a relação entre o professor-criança-objeto de conhecimento e tornando a instituição de educação infantil um espaço de identificação. Nesse espaço, a criança deve se sentir pertencente, propiciando o seu desenvolvimento e autonomia.

Ferreira e Acioly-Regnier (2010, p. 29), sob o mesmo ponto de vista, argumentam que a criança deve ser compreendida em seu tempo, e que a ideia de pessoa completa, presente na teoria de Wallon, colabora para a reflexão de nossas práticas educacionais, de forma a olhar para a criança enquanto sujeito que tem escolhas, interesses, vontades e necessidades.

Almeida (2008, p. 352) evidencia que “[...] o desenvolvimento do sujeito como totalidade não pode ser promovido se direcionarmos nossa prática para uma educação meramente intelectualista”. A autora argumenta ainda que o ambiente escolar pressupõe intensas atividades intelectuais, mas que o processo de ensino-aprendizagem também está relacionado à memória para trazer à lembrança os conhecimentos adquiridos e reelaborados, dependendo para isso de condições afetivas.

Para Ferreira e Acioly-Regnier (2010), a cognição e a afetividade estão intimamente ligadas, sendo essenciais na concepção de pessoa completa. Os autores defendem que a afetividade está presente no cotidiano das instituições educacionais, exercendo influência no processo de ensino-aprendizagem, portanto é necessário se atentar para esse aspecto, e não o ignorar. Além disso, a afetividade está presente nas relações estabelecidas entre os sujeitos no âmbito escolar.

Marchand (1985) aborda a relação entre o professor e o aluno como uma relação única, com características individuais. Mesmo inserido na sala de aula, o vínculo criado com cada sujeito terá suas especificidades. Afirma ainda que “[a] educação supõe,

assim, desde o primeiro contato com uma determinada criança, o aparecimento do ‘par afetivo’, cuja harmonia ou desacordo leva todo o ensino para os numerosos (des) caminhos possíveis” (MARCHAND, 1985, p. 19).

O referido autor defende que a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem envolve um vínculo afetivo, que chamou de “par afetivo” e cuja qualidade dessa relação e as expectativas depositadas de um para o outro podem influenciar na aproximação ou na oposição ao objeto de aprendizagem.

Tassoni (2010, p. 3) relaciona a aprendizagem e a afetividade argumentando que

[t]oda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Segundo Vygotsky (2001 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 66), “o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário, o saber torna-se morto”. Assim, o conhecimento deve ser relacionado com as vivências e experiências do indivíduo, para que este possa reelaborá-lo de forma significativa.

Com isso, podemos compreender que, sendo o processo de aprendizagem construído socialmente, o foco está entre os sujeitos envolvidos e o objeto de conhecimento. Assim, a qualidade dessa relação é fundamental para atingir os objetivos pretendidos na educação, e o vínculo e a mediação influenciam diretamente na aquisição e elaboração de novos conhecimentos. A partir da relação vincular e de troca de vivências e experiências, a criança é capaz de atribuir novos significados aos seus aprendizados.

Marchand (1985) sugere uma troca harmoniosa entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, chamando a atenção para as condutas dos professores. Estes, muitas vezes, agem de forma autoritária em relação ao seu aluno, mas também combatem o exagero nas relações afetivas, a fim de não superproteger a criança e não dificultar o seu processo de aprendizagem. Portanto, compreende que o professor deve chegar a um meio termo, de modo que considere o afetivo, mas que não prejudique o cognitivo.

Tais sugestões de Marchand (1995) promovem uma reflexão a respeito das ações autoritárias de professores que impõem respeito através do medo, muitas vezes levando o autoritarismo para suas propostas pedagógicas e olhando as crianças sob um viés adultocêntrico, que não considera suas necessidades e interesses.

Argumenta, ainda, que essa relação entre professor e aluno – nesse caso, professor-criança – não pode ser classificada, sobretudo, porque as pessoas não são iguais: cada indivíduo possui suas particularidades, suas formas de se relacionar e aprender. E afirma que “[s]eria um erro dizer que, se tivemos êxito com um aluno, os meios empregados com ele devem levar ao mesmo resultado com um novo aluno” (MARCHAND, 1985, p. 106).

É preciso se lembrar constantemente de que conhecimento é construído a partir das relações sociais, e a relação entre a criança e o professor exerce influência no

processo de ensino-aprendizagem, o que pode colaborar com qualidade e desenvolvimento para a elaboração do conhecimento pelo próprio indivíduo.

O vínculo entre os envolvidos nesse processo deve ser estabelecido a partir do olhar do professor para a criança completa, de uma forma ética e com respeito, compreendendo a criança em seu momento, em seu tempo histórico. Além disso, deve estimular a mediação e colaboração na relação criança-criança, e, constantemente, refletir a respeito de suas ações na prática docente, a fim de contribuir para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos, por meio da mediação de conhecimentos pré-adquiridos aos conhecimentos científicos, possibilitando à criança a sua reelaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, compreende-se que as relações sociais são essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, e a relação de mediação entre professor-criança envolve um vínculo afetivo que pode influenciar na aproximação ou oposição ao objeto de conhecimento.

A interação é necessária para o desenvolvimento que é possível, além da maturação do organismo, pela aprendizagem do indivíduo com o meio e com os outros, de forma que a criança internalize a cultura e reelabore os seus significados, avançando em novos conhecimentos.

Nesse sentido, a relação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem está envolta pela afetividade e a sensibilidade ao outro, e a qualidade dessa relação é imprescindível para o desenvolvimento da criança.

A partir da compreensão da relevância das relações vinculares presentes no âmbito escolar, os professores podem refletir sobre as ações e práticas pedagógicas e também as concepções de criança. Pergunta-se, então, que sujeitos – crianças – são essas no tempo histórico em que se vive? Será que no cotidiano das instituições de educação infantil se pensa essas crianças como sujeitos de direitos, com sua individualidade e subjetividade? Leva-se em consideração e se valoriza os conhecimentos prévios das crianças? Respeita-se seus interesses, escolhas, opiniões, seus aspectos emocionais e necessidades, buscando propiciar o desenvolvimento integral e não apenas cognitivo?

Conclui-se que quando se olha para cada criança buscando compreender o seu tempo e a sua forma de aprendizagem dentro de suas especificidades, respeita-se o outro como indivíduo e como ser humano. Tanto o professor, no cotidiano da educação infantil, quanto o psicopedagogo, em sua atuação institucional e/ou clínica, precisam conhecer e se sensibilizar com o outro, a fim de colaborar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nessa direção, pode-se pensar em quais caminhos percorrer para favorecer as relações vinculares na educação infantil. O objetivo é possibilitar aprendizagens significativas nos diferentes contextos vivenciados pelas crianças, aproximando-as do objeto de conhecimento e propiciando seu desenvolvimento e autonomia.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**: Ver. Fac. Educ. UFG, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul.-dez. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242 de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em: <<http://www.degase.rj.gov.br/documentos/ECA.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias**: após a morte da infância. Trad. Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis, SC: Edições Loyola, 2006. Disponível em:

<http://www.academia.edu/2748378/Crescer_na_era_das_m%C3%ADdias_eletr%C3%B4nicas>. Acesso em: 8 maio 2018.

CAMÕES, Maria Clara; TOLEDO, Leonor Pio Borges; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 259- 276.

EMILIANO, José Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 5972, 2015.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 36, p. 21-38, 2010.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e Conhecimento).

KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: _____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2010. p. 15-32.

MARCHAND, Max. **A atividade do educador**. Trad. Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini. São Paulo: Summus, 1985. (Novas Buscas em Educação; 23).

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-32. (Educação Contemporânea).

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. p. 55-67. (Pensamento e Ação no Magistério).

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno: psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas, SP: Anped, 2000. p. 1-17. Disponível em:

<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44850674/ANPEd_2000.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1516916135&Signature=S%2BFSa%2BurJrtEuMmk1wOQWij1SVA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAFETIVIDADE_E_APRENDIZAGEM_A_R ELACAO_PRO.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. Seleção de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna-Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl Oliveira. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117. (Educação Crítica).

WALLON, Henri. A afetividade. In: GRATIOT-ALFANDERY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização de Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 72-75. (Educadores).