



Em tempos de pandemia: a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola

In times of pandemic: the importance of affectivity for the teaching-learning process in preschool

Fernanda Reis Pinheiro¹; Maria Theresa de Oliveira Corrêa²

RESUMO

A Pré-escola integra a Educação Infantil direcionada ao atendimento de crianças com até cinco anos de idade. As instituições escolares que recebem estas crianças assumem entre outros, o papel fundamental de proporcionar o estabelecimento de interações e vínculos afetivos extrafamiliares. Ressalta-se esse processo em tempos pandêmicos, quando a Educação Infantil sofreu alterações principalmente na pré-escola. Assim, essa pesquisa analisou a importância da afetividade para o processo ensino aprendizagem na pré-escola em tempos de pandemia. As análises advindas da pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica indicaram que a Educação Infantil foi historicamente marcada por mudanças quanto à sua finalidade que atualmente é o desenvolvimento integral das crianças. Observou-se que a afetividade nesta etapa educacional é extremamente importante, possibilitando às crianças criarem novas interações sociais, com professores e colegas viabilizando um ensino- aprendizagem efetivo. Identificou-se ainda que o isolamento imposto pela pandemia provocou uma ruptura física nas interações sociais em ambientes educativos contribuindo para a redução do relacionamento afetivo, e acarretando o surgimento de doenças psicossomáticas ocasionadas pela exposição excessiva à internet. Dessa forma sublinhou-se a relevância da afetividade para que haja aproximação entre os professores e os alunos, beneficiando assim um ensino aprendizagem eficaz mesmo na pandemia, quando os professores utilizaram novos meios para a manutenção das relações afetivas. O Ensino Remoto não tão eficiente para essa etapa escolar foi uma forma encontrada para não se perder o vínculo criado. Evidenciou-se que as crianças precisam se relacionar entre si e com outras pessoas além do ciclo familiar para que possam desenvolver-se integralmente.

Palavras-chave: afetividade; Educação Infantil; relação professor e aluno; pandemia.

ABSTRACT

Pre-school is part of Early Childhood Education with the purpose to attend children with up to five years of age. The school institutions that receive these children assume among others, the fundamental role of providing the establishment of interactions and extra-family emotional bonds. This process is highlighted in pandemic times, when

¹Graduada em Pedagogia (licenciatura) pelo Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – UNICEPLAC: fernanda.pinheiro@pedagogia.uniceplac.edu.br

²Doutora em Educação pela Universidade de Brasília-UNB. Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário do Planalto Central - UNICEPLAC: theresa.correa@uniceplac.edu.br

Early Childhood Education went through changes mainly in pre-school. Therefore, this research analyzed the importance of affectivity for the teaching/learning processing preschool in pandemic times. The resulting analyzes from qualitative research of literature indicated that Early Childhood Education was historically marked by changes regarding its purpose, which is currently the integral development of children. It was noticed that affectivity at this educational stage is extremely important, allowing children to create new social interactions with teachers and colleagues, enabling an effective teaching-learning process. It was also identified that the isolation imposed by the pandemic caused a physical disruption in social interactions in educational environments contributing to the reduction of the affective relationship, and leading to the emergence of psychosomatic illnesses caused by excessive exposure to the internet. On that way, the relevance of affectivity was highlighted so that there is a forthcoming between teachers and students, thus benefiting effective teaching/learning even in pandemic, when teachers used new means to maintain affective relationships. Remote teaching, not so efficient for this school stage, was a way found to not found to not lose the bond created. It became evident that children need to relate to each other and to other people beyond the family circle so they can develop fully.

Keywords: *affectivity; Child education; teacher and student relationship; pandemic.*

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola em tempos de pandemia, tendo como ponto de partida, a criança e o seu contexto educacional: a Educação Infantil, prescrita, entre outros documentos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/1996, art.30, inciso II (BRASIL, 1996).

Desta forma, no âmbito da legislação que organiza a educação brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) destacam o cuidar e educar como ações indissociáveis na organização do trabalho pedagógico realizado nesta etapa da Educação Básica, assim como prescrevem que as diferentes dimensões das crianças são indivisíveis, incluindo entre elas, a dimensão afetiva. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, p. 24) destaca que “a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver [...] cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades”, observando que o desenvolvimento integral depende tanto da dimensão afetiva, quanto dos cuidados físicos (biológicos, alimentação, saúde).

Nessa direção, as DCNEI (BRASIL, 2009) destacam as interações e



brincadeira como eixos integradores do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil. Percebe-se assim as aproximações entre o cuidar e educar, com as interações que ocorrem entre adultos e crianças e estas entre si e, a dimensão afetiva.

Conforme evidenciado por Lima (2021), as relações humanas necessitam da afetividade, assim sendo um fator muito importante nesse processo de interação, estando presente por toda vida, é responsável pela a formação humana. A afetividade é de suma importância para o desenvolvimento humano, sendo parte de sua vida desde o seu nascimento. Não obstante, segundo Henri Wallon (1968), a criança é um ser social, destacando que os seus aspectos físicos e mentais são indissociáveis. Na educação infantil, a criança consegue através da relação afetiva que estabelece com os professores, criar um lugar seguro, no qual se sente protegida, acolhida, amada, respeitada, depositando os seus “medos e anseios” no ambiente escolar.

Neste sentido, no contexto advindo da pandemia, causada pela Covid-19, no início de março de 2020, a preocupação e atenção com o cuidado afetivo na Educação Infantil por pais e educadores tornaram-se de suma importância, promovendo reflexões acerca da inserção/reinserção das crianças no período de isolamento social, momento este em que a relação professor-aluno foi prejudicada pelo fechamento das escolas. A fim de amenizar os impactos ocasionados por esta iniciativa, foi necessário fazer uma adaptação na forma de ensino presencial das escolas para um novo método de ensino: o remoto.

Com tais mudanças ocorridas no cenário educacional infantil, se faz necessário realizar algumas reflexões acerca de: como se deu a relação professor-aluno durante o período de isolamento social? A afetividade pode potencializar o processo de ensino aprendizagem?

Tendo em vista a importância da afetividade “nas relações humanas”, conforme anunciado anteriormente por Lima (2021), analisar a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola em tempos de pandemia, foi objetivo geral desta pesquisa, que teve por objetivos específicos caracterizar a pré-escola no contexto da Educação Infantil; discutir a afetividade na relação professor-aluno e identificar as implicações da pandemia na rotina infantil. Teve-se por hipótese que os vínculos afetivos proporcionam um estreitamento na relação professor e aluno, podendo facilitar o processo de ensino- aprendizagem.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, de abordagem qualitativa, por meio de uma



revisão bibliográfica, se justificou por tratar de um tema atual e de grande relevância para área educacional, sendo de suma importância para que os educadores da Educação Infantil, e particularmente para que os que atuam na pré-escola possam compreender como a relação professor-aluno pode ser um potencializador no ensino-aprendizagem mesmo em tempos pandêmicos.

Isto posto, o presente artigo está assim organizado: o capítulo 2, referencial teórico, caracteriza a pré-escola no contexto da Educação Infantil, discute a afetividade na relação professor-aluno e identifica as implicações da pandemia na rotina infantil. O capítulo 3 refere-se aos procedimentos metodológicos. Nele, focaliza-se o método de pesquisa, período de coleta das informações, as bases de dados consultadas, as produções selecionadas e os critérios utilizados para esta seleção. O capítulo 4, apresentação e análise dos dados, dedica-se às aproximações e distanciamentos das percepções dos diferentes autores cujas produções constam do referencial teórico, bem como da legislação atual. As sínteses destas análises são apresentadas nas considerações finais, capítulo 5.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dirigido à discussão a respeito da afetividade e das relações em tempos pandêmicos, tendo um olhar voltado para pré-escola, caracterizando-a no âmbito da Educação Infantil, discutir a afetividade na relação professor e aluno, identificar as implicações da pandemia na rotina infantil, a fim de analisar a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola em tempos de pandemia.

2.1 Educação Infantil e o seu contexto histórico: pré-escola

O atendimento à criança passou por momentos diferentes até chegar na configuração atual. No período Colonial, por volta do ano de 1500, os primeiros europeus e os jesuítas, instauraram os seus padrões de cultura e civilização aos indígenas, povos já habitantes nas terras brasileiras (CHAMBOULERYON, 2015). Neste período, segundo Rodrigues (2020), o objetivo era converter os índios à fé cristã. Naquele contexto, as crianças indígenas eram mais fáceis de ser moldadas. Elas ficavam aos cuidados dos jesuítas que sempre buscavam discipliná-las na cultura e na fé europeia tirando-as do paganismo. O ensino educacional dos jesuítas



era restrito apenas aos filhos dos líderes das tribos e da elite da época.

Após esse período, a escravidão dos povos indígenas foi proibida devido a uma disputa de poder na Corte Portuguesa, culminando com a perda do poder político dos jesuítas e sua expulsão do país, estendendo a escravidão aos negros cuja importação ocasionou um crescimento populacional, o aumento da miséria e o abandono das crianças se tornaram mais comuns. A maioria delas eram frutos da exploração sexual das mulheres negras e índias realizada pelo senhor branco (RODRIGUES, 2020; MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

Estes autores prosseguem afirmando que devido ao grande número de crianças órfãs e abandonadas, elas eram adotadas por famílias ou recolhidas por instituições de caridades, surgindo assim as “Rodas dos Expostos” (Figura 1), originárias da Itália, no século XII, cuja estrutura constituía-se de cilindros giratórios confeccionados em madeira divididos ao meio, fixados nos muros ou janelas das Santas Casas de Misericórdia, local onde as crianças eram depositadas. Uma espécie de campainha era colocada nas proximidades para avisar que um recém-nascido acabava de ser abandonado.

Figura 1 – Roda dos Expostos



Fonte: Museu da Misericórdia Santa Casa Bahia, 2022.

Por meio de um mecanismo que girava em torno de si a criança adentrava as Santas Casas de Misericórdia, instituições que se mantiveram com dinheiro de doações e que prestavam serviço de assistência às crianças abandonadas. No Brasil houve a criação de treze rodas dos expostos que surgiram como um meio de garantir o anonimato e um estímulo para que as famílias abandonassem seus filhos não mais em portas das igrejas, de casas de famílias ou até mesmo ao relento, prezando pela vida das crianças (MARCÍLIO, 1997).

Destaca-se que, por meados do século XV, a criança era vista como um adulto em miniatura, como um objeto, algo substituível, um ser biológico, porém não social, não havendo a valorização da infância e nem da família. Devido às precariedades sanitárias da época havia um alto índice de mortalidade infantil, e muitas vezes as crianças nem chegavam a passar da primeira infância. A partir do século XVII surge o sentimento de infância que “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”, afirma Ariès (2006, p. 99), sendo assim necessário desenvolver políticas públicas voltadas para o atendimento infantil (SILVA; TORRES, 2022).

Por volta do século XIX, houve uma forte campanha para extermínio das Rodas dos Expostos por parte dos médicos higienistas, sob a alegação de que a precariedade dos sistemas de atendimento, a ausência de padrões de higiene nas instalações e na assistência às crianças causavam o aumento da mortalidade infantil nas instituições. Além da situação citada, Kramer (2003), sublinha que a mortalidade infantil era muito preocupante, pois para os higienistas haviam outros fatores que contribuíram para tal aumento, como o nascimento de crianças fruto de relacionamentos proibidos entre escravos ou entre eles e os senhores e o fato das mães escravas servirem de amas de leite para as crianças brancas, atribuindo aos negros a origem de doenças.

Com o apoio de médicos e educadores em conjunto com as mudanças sociais e econômicas, segundo Carneiro (2020), os higienistas buscavam preservar a vida das crianças, contribuindo para melhorar o atendimento, em favor do cuidado e da educação das mesmas, além de olhar para a infância com outra perspectiva. Neste contexto, houve a criação de diferentes projetos voltados para a educação e saúde, como a construção de escolas, implantação de serviços médico-escolares para todas



as etapas de ensino, afirma Kramer (2003). Os movimentos higienistas tiveram grandes impactos impulsionados pelas ideias do Dr. Moncorvo Filho, criador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil - IPAI, tendo como projeto a criação de creches e pré-escolas para atender crianças até 8 anos de idade (GUIMARÃES, 2017).

Na década de 1920 e início da década de 1930 em consequência das mudanças no cenário político-econômico decorrentes da expansão industrial, ampliou-se o mercado de trabalho, com significativo aumento da mão de obra feminina, surgindo assim novas classes de trabalhadoras que reivindicavam locais de atendimento às crianças durante seus períodos de trabalho, gerando as primeiras regulamentações em prol do atendimento às crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância. As primeiras creches modelos de amparo aos filhos de operários surgiram em 1920, prestando serviço assistencial social, e não tinham preocupações educativas (CARNEIRO, 2020; MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

Neste sentido a educação era marcada por um cunho assistencialista, consubstanciada como uma proposta educacional destinada à infância pobre, voltada para a submissão tanto das crianças das camadas populares, quanto das suas famílias. Para elas, a pedagogia proposta pelas instituições educacionais voltava-se para submissão, cuja perspectiva assistencialista registrava a humilhação para, a seguir, disponibilizar o atendimento como um favor a um grupo pequeno que o receberia (KUHLMANN JR., 1998).

A Consolidação das Leis de Trabalho advindas do governo Vargas (1930-1945), dispôs a respeito da possibilidade de as mães trabalhadoras amamentarem seus filhos durante o período de trabalho (OLIVEIRA, 2012). Durante este período não havia uma visão em âmbito nacional de políticas voltadas para o atendimento à infância, e nem ao atendimento à criança no contexto sociopolítico e econômico, no qual ela e sua família sofriam influências (CARNEIRO, 2020).

No período de 1940-1960, houve um aumento dos conflitos sociais que pretendiam acelerar o processo de industrialização e superar a condição de subdesenvolvimento do país, intensificando-se as políticas populistas. Em 1942 por ações governamentais, surge o Departamento Nacional da Criança que, vinculado ao Ministério da Educação e da Saúde, criou a “Casa da Criança” (OLIVEIRA, 2011).



A partir de 1960, por meio das LDBs n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e 5.692/1971 (BRASIL, 1971), previu-se o atendimento à criança. Contudo, Corrêa (2015) destaca que essas duas leis agiram de forma bem singela sobre a educação das crianças de até sete anos, designando que o atendimento oferecido poderia acontecer em variados locais, estando ainda evidente a influência assistencialista.

Neste mesmo período, os governos militares de 1964, salientam a atuação de Políticas Públicas Federais para as creches e pré-escolas às crianças carentes, políticas estas ainda enraizadas em cunho assistencialista, destacando órgãos tais como: “Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência – LBA – e a Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM”, segundo Oliveira (2012, p. 25). Observa-se que as creches e pré-escolas eram visionadas como instituições assistencialistas às crianças menos favorecidas, tendo os seus atendimentos abrangendo tanto o campo da saúde quanto cultural. Com o crescimento da procura de instituições para atender essas crianças com idade cada vez menor, estabeleceu-se nova proposta pedagógica denominada compensatória, que buscava suprir carências das classes menos favorecidas preparando-as para o ingresso a próxima etapa de ensino (MARQUES; PEGORARO; SILVA, 2019).

Nos trabalhos desenvolvidos nos parques infantis, locais que eram destinados aos atendimentos das crianças de classes populares e nas creches que cuidavam das crianças advindas de famílias de baixa renda, predominava o discurso compensatório ou assistencialista. Em contrapartida os jardins-de-infância locais frequentados pelas crianças de classe média, assumiam em sua proposta pedagógica o desenvolvimento afetivo e cognitivo, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA, 2011).

Neste cenário, destaca-se que o atendimento educacional era marcado pela distinção referente à classe social. A este respeito, Corrêa (2015) destaca que este atendimento era organizado conforme os interesses dos grupos dominantes e foram implementados de acordo com o destino social que se visualizava para as crianças. Assim, a institucionalização da Educação Infantil no Brasil “[...] funda-se na convergência de duas lógicas distintas e tensionadas: a lógica da função assistencial e a lógica da função educativa” (CAMPOS, 2011, p. 218).

A esse respeito, Freinet (2004, p. 81) afirma que as crianças demandam o alimento para o corpo e para o espírito, como também necessitam identificar em você



e no ambiente escolar “[...] a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior”.

Ao final de 1970, o país se deparava com combates contrários ao regime militar surgindo vários movimentos sociais que reivindicavam por seus direitos e entre eles a creche, conquista adquirida por estes movimentos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), independentemente de classe social, o estado se torna o grande responsável pela educação das crianças. A partir dessa legislação, juntamente com promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a criança é entendida por uma nova perspectiva sendo declarada como sujeito histórico e de direitos (ALENCAR; OLIVEIRA, 2017; SANTOS; SALES, 2020).

Através dessas alterações, houve o surgimento de outras leis de amparo a educação infantil como a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que entre outras providências considerou a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica sendo dividida em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. Houve também o surgimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI elaborado em 1998 (BRASIL, 1998) sendo um orientador para as práticas pedagógicas nas instituições escolares de Educação Infantil. Outro documento importante foi a Resolução CEB n.º 1/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 1999).

De acordo com os novos desafios e demandas encontradas na Educação Infantil, com o passar do tempo as DCNEIs foram atualizadas segundo a Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Este documento foi formulado para orientar as políticas públicas e a elaboração e planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil (BRASIL, 2009).

Percebe-se que a Educação Infantil passou por diversas alterações até chegar na composição atual. As DCNEIs são um documento muito importante para norteamento da Educação Infantil. Elas trazem o conceito de Educação Infantil como sendo a primeira fase da vida da criança, que busca estender o vínculo afetivo até então exclusivamente familiar para o meio escolar, seja na creche ou na pré-escola, apresentando a elas um novo meio social. Nessa fase o cuidar e o educar são



indissociáveis para o processo de ensino aprendizagem, assim como as interações que ocorrem entre adultos e crianças e estas entre si (BRASIL, 2009).

Conforme citado, a partir da criação de algumas leis e diretrizes como a CF (BRASIL, 1988), DCNEI (BRASIL, 2009), a criança foi reconhecida como um ser social, de direitos e que precisava ter suas necessidades educacionais atendidas de forma integral, entendendo que o cuidar é indissociável desse processo. Na direção do cuidado e educação relacionados ao desenvolvimento integral das crianças, Henri Wallon (2009) destaca que as fases do desenvolvimento humano possuem aspectos funcionais distintos, sendo elas motoras, cognitivas e afetivas, estando relacionadas entre si, de forma complementar. Na educação infantil, a criança consegue através da relação afetiva que estabelece com os professores, criar um lugar seguro, no qual se sente protegida, acolhida, amada, respeitada, depositando os seus “medos e anseios” no ambiente escolar.

Assim sendo, a afetividade é um fator considerável quando relaciona-se ao ensino aprendizagem, onde cada pessoa aprende de sua maneira podendo se desenvolver conforme os estímulos recebidos (SILVA, 2022), assunto apresentado a seguir.

2.2 A afetividade na relação professor e aluno

A afetividade, de acordo com Almeida (2008, p. 347) “deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção”. Pode-se dizer que a afetividade é utilizada para identificar um grupo de domínios funcionais, sendo o seu desenvolvimento norteado pelos fatores orgânicos e sociais, prossegue o autor. Para Bercht (2001, p.59) a afetividade resume-se principalmente na “[...] capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Partindo das citações anteriores, o aspecto emocional do ser humano é parte integrante da afetividade, onde o indivíduo é constantemente confrontado com a realidade diária vivenciada. Diante disto, ressalta-se que sem afetividade ou proximidade por parte dos indivíduos, é impossível alcançar uma aprendizagem significativa e satisfatória (SILVA, 2022). Portanto, a afetividade exerce um papel fundamental na vida do ser humano. De acordo com Dautro e Lima (2018), é a fase

primária do desenvolvimento que antecede a cognitividade. Os vínculos afetivos fazem parte da vida do indivíduo desde o seu nascimento, sendo construídos por intermédio das interações com o meio social.

Piaget (1975) considera que os indivíduos nascem com reflexos inatos e que precisam de estímulos e nessa perspectiva, pode-se citar o movimentar de braços e as pernas dos bebês como reflexos inativos, que acontecem sem ter um objetivo específico. De acordo com o seu desenvolvimento, a criança vai obtendo o controle sobre seu corpo e movimentos.

Wallon (1968) destaca que a criança deve ser percebida como um ser integral, sendo que os aspectos corporais e mentais são indissociáveis. Como meio de entender o funcionamento das aprendizagens das crianças, estabeleceu os quatro campos funcionais, sendo eles: o movimento, a afetividade (emoções), a inteligência e a pessoa (formação do eu) que funcionam de forma integrada. O movimento é um dos primeiros campos que se desenvolve sendo base para o avanço dos demais, está diretamente relacionada com as emoções, que estimulam a afetividade de diferentes modos. “O movimento já começa na vida fetal” (WALLON, 1968, p. 156). Para esse autor a afetividade está relacionada a forma como o ser humano interage com o meio interno e externo e quais as reações que despertam sejam elas sensações agradáveis ou desagradáveis. Bercht (2001, p. 59) conceitua-a “como todo domínio das emoções propriamente ditas, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e principalmente da capacidade em se poder entrar em contato com as emoções”.

De acordo com Wallon (1995, p. 35), o aparecimento da inteligência correlaciona-se tanto pelos fatores biológicos como sociais, ele afirma que a “genética é organicamente social” e que o fator biológico tem função de conectar “uma relação imediata dos indivíduos entre si”. A formação da pessoa (do eu), na perspectiva walloniana, é um campo funcional construído em sincronia com demais campos (GALVÃO, 1995).

As relações humanas são essenciais para o desenvolvimento do homem desde o surgimento da humanidade. O meio social tem contribuição direta para o desenvolvimento do indivíduo, sendo assim primordial para a existência da civilização. Devido a integração dos grupos, possibilitou-se que houvesse uma melhor organização e construção dos valores, definição dos seus papéis e a própria sociedade (ALMEIDA, 2008).



A respeito dos relacionamentos, no âmbito da Educação Infantil, Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), observam que quando as crianças estabelecem uma conexão com os professores, elas se sentem confiantes e prontas para explorar, experimentar, questionar e testar novas fronteiras. Todos esses aspectos contribuem para o aprendizado. Assim, do ponto de vista docente, a chave para alcançar eficácia e resultados reais é uma relação de confiança e aceitação.

Ao destacar os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade, Zabalza (1998), cita entre eles, atenção aos aspectos emocionais das crianças, remetendo aos relacionamentos. O autor destaca que os aspectos emocionais formam a base para o progresso do desenvolvimento psicomotor ao intelectual, social e cultural. As emoções afetam principalmente o nível de segurança de uma criança, sobre a qual todo o desenvolvimento é construído.

Enfatizando as dimensões do desenvolvimento das crianças, a LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) sublinha que a finalidade desta etapa da Educação Básica é o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Diante do exposto, todas as crianças desde pequenas possuem o direito de frequentarem a escola e terem um atendimento educacional pedagógico de qualidade. A Educação Infantil faz parte da educação básica sendo responsável por receber essas crianças e direcioná-las quanto a sua formação e socialização fora do grupo familiar, sendo base para que a criança se sinta autoconfiante e protegida (SILVA, 2022).

Quando a criança é introduzida na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, inicia-se o vínculo com o professor, e essa relação deve ser construída com base no respeito, compreensão e valorização do outro, na compreensão das dificuldades e necessidades do outro e no que já sabem. Dessa maneira, a relação professor-aluno é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem e determina uma relação de troca, sendo o papel do professor mediar o conhecimento entre a criança e o objeto a ser conhecido. As crianças também podem ser mediadoras do conhecimento entre si, compartilhando experiências, conhecimentos (SANTOS; OLIVEIRA, 2018). Percebe-se que a afetividade está diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem em todas etapas de ensino, sendo mais acentuada na



Educação Infantil. Nessa etapa a relação professor-aluno é muito próxima, acontecendo diariamente em todas as atividades e espaços escolares (SANTOS; ECKERT, 2021).

Na pré-escola, a criança passa por um processo de adequação, sendo emergida em um novo cenário social e afetivo, quando inicialmente a família e os cuidadores são os principais responsáveis. O ingresso na escola contribui para que a criança construa um ambiente social que será guiado pelas interações (JAGER; MACEDO, 2018).

As relações afetivas entre o professor e o aluno são de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky (1998) refere-se a importância da mediação do processo de construção do conhecimento, desenvolvendo assim dois conceitos sobre desenvolvimento: o primeiro refere-se a zona de desenvolvimento real, sendo determinada como os conhecimentos que as crianças já possuem e o segundo, o desenvolvimento proximal, que são conhecimentos complementares ao desenvolvimento real, auxiliam as crianças a desenvolverem ações que não conseguem realizar sozinhas.

Dessa maneira evidencia-se que a comunicação entre os indivíduos é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem e mediação do professor. Dessa maneira evidencia-se que a comunicação entre os indivíduos é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem e mediação do professor. Assim, Paludo *et al.* (2012, p. 4) observam que “Existe uma relação entre as emoções e as outras funções psicológicas superiores, que permite a transformação das mesmas, a modificação de sua expressão. Esse cenário permite entender que a emoção não tem nada a ver com algo exclusivamente inato”.

2.3 Implicações da pandemia na rotina infantil

Em dezembro de 2019 houve na cidade Wuhan o surgimento de um vírus denominado de coronavírus, apontado como a razão de um surto de doenças respiratórias na China. Sua denominação oficial para o vírus é *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 – SARS-CoV-2* (ANDRADE J.; ANDRADE D., 2020).



O vírus se disseminou de forma muito rápida no cenário internacional e seus sintomas iniciais são semelhantes a uma gripe comum. Os coronavírus causam infecções das vias respiratória e intestinal em humanos, sendo contagioso, transmitido por gotículas de saliva de uma pessoa infectada, podendo ser por tosse ou espirro e até pela fala. A doença configurou-se como uma pandemia por ter alcançado diversos países, afetando um grande número de pessoas e ocasionando um número elevado de mortes (BRASIL, 2020a). Diante disso, o governo brasileiro decretou a Lei n.º 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020), que inclui medidas de enfrentamento emergencial de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus: o isolamento social e a quarentena.

O isolamento social foi uma medida de orientação para que as pessoas não saíssem de casa. Se precisassem sair, que fosse por tempo rigorosamente necessário. A quarentena era destinada àquelas pessoas com suspeita de infecção pela doença, com sintomas leves ou assintomáticos, servindo também para pessoas que tiveram contato com pessoas infectadas, tendo então de ficar recolhidas em casa. Essas medidas precisaram ser colocadas em prática associadas ao distanciamento social, estipulando que as pessoas mantivessem uma distância mínima de um metro e meio entre elas e evitassem agrupamentos. Juntamente com essas iniciativas outras foram adotadas como a higienização, a lavagem frequente das mãos com água e sabão; uso de máscara e o uso de álcool em gel (DIAS *et al.*, 2020).

No Brasil, o primeiro caso da doença foi detectado no dia 25 de fevereiro de 2020 no estado de São Paulo, sendo confirmada pelo Ministério da Saúde no dia posterior. O número de casos cresceu de forma rápida, e perante tal situação, foi declarado estado de transmissão comunitária do novo coronavírus por meio da Portaria n.º 454, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020a, 2020b).

A instauração da Portaria n.º 454 de 2020 (BRASIL, 2020b), impactou diretamente o trabalho das instituições escolares e como uma das principais medidas estabelecidas foi o distanciamento social, ocasionando o fechamento das instituições, fazendo com que a comunidade escolar e as crianças ficassem em casa. No princípio o isolamento social era visto apenas como férias fora de época, mas com o decorrer do tempo e com o avanço da pandemia começaram a surgir os primeiros desdobramentos econômicos, políticos e sociais, impactando a saúde física e mental (MONTEIRO; PEREIRA, 2020).



Diante desse cenário surgiu um contraste social muito grande entre as famílias que possuíam boas condições financeiras e as famílias menos favorecidas. As primeiras conseguiram ter tudo em suas casas para o desenvolvimento de seu trabalho remoto e para a continuação do ensino dos seus filhos fora do ambiente físico institucional. Já as segundas, continuaram a trabalhar fisicamente em seus serviços em meio a pandemia, não tendo condições de manterem seus filhos estudando por falta de recursos e equipamentos tecnológicos (ORTEGA; ROCHA, 2020).

Com a nova realidade no campo educacional, os responsáveis pela educação brasileira mobilizaram medidas para colocar em prática o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em 17 de março de 2020 o Ministério da Educação - MEC publica a Portaria n.º 343 (BRASIL, 2020c). Esse era o início da substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durasse a pandemia da COVID-19. Porém, tal portaria se referia apenas ao Ensino Superior. No dia 18 de março do mesmo ano, surge uma nota de esclarecimento do Conselho Nacional de Educação-CNE (BRASIL, 2020d) sinalizando a oportunidade de se realizar na Educação Básica o ensino a distância, precisando apenas da autorização e organização dos Sistemas de Ensino.

A LDB n.º 9.394 (BRASIL,1996) traz no artigo 32, parágrafo 4º que é assegurado o ensino fundamental de forma remota, a distância sendo utilizado como complementação do ensino ou em situações emergências e, no artigo 36, parágrafo 11º possibilita o ensino remoto ao ensino médio, ficando assim o Ensino Infantil, fora desse amparo. Em 01 de junho de 2020 foi publicado no Diário Oficial da União, Seção 1, pág. 32, pelo Conselho Nacional de Educação a aprovação do Parecer CNE/CP n.º 5/2020, o qual traz orientações para a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades não presenciais, para cumprimento da carga horária anual mínima (BRASIL, 2020e). Em relação a Educação Infantil, o documento assevera que com o propósito de minimizar possíveis perdas para as crianças, as escolas desenvolvem materiais orientadores para os pais/responsáveis com atividades lúdicas a serem realizadas em casa com as crianças durante o período de emergência, sob a orientação das instituições educativas.

De acordo com Cunha *et al.* (2022) devido a implantação do ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia, os espaços educacionais se modificam, sendo que as casas se tornam uma complementação do ambiente escolar e as famílias foram obrigadas a criar uma nova realidade para as crianças.



O isolamento social mexeu totalmente com a rotina das crianças, com a suspensão das aulas presenciais pelo fechamento das escolas. Segundo Wang (2020), as brincadeiras ao ar livre com os amigos foram proibidas. Devido a isso elas passaram a utilizar mais a tecnologia. Pode-se destacar que a utilização prolongada dos aparelhos tecnológicos causa um afastamento das pessoas físicas do nosso dia a dia, diminuindo assim o contato afetivo entre a família, sendo que a afetividade é essencial para o desenvolvimento das emoções infantis e para o cuidado mental, ocasionando doenças psicossomáticas como ansiedade, devido a exposição causada pelo uso da internet (FREIRE; SIQUEIRA, 2019). A respeito das aulas à distância, Chalita (2004, p. 21) destaca que o professor jamais será substituído pela máquina, uma vez que “A máquina que reflete não é capaz de dar afeto, de passar emoção, de vibrar com a conquista de cada aluno isso é um privilégio humano”

O contato humano e as interações com o indivíduo contribuem para que se tenha uma relação harmoniosa, que gera efeitos benéficos para a aprendizagem escolar, sendo que o afeto é um elemento muito importante que possibilita uma boa relação na pré-escola. Contudo, atualmente o individualismo vem deixando a sua marca, afastando a relação afetiva entre as pessoas (LIMA, 2020).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que por meio de uma revisão bibliográfica teve por questão central discutir a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola em tempos de pandemia. Na abordagem qualitativa, conforme Guerra (2014, p. 11), a pesquisadora busca interpretar os sujeitos que participam da situação em seu contexto social, segundo as suas próprias perspectivas “sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito”.

Quanto a pesquisa bibliográfica, ela é compreendida por Marconi e Lakatos (2022), como todo o material utilizado pertinente a temática abordada, baseando-se em consultas realizadas em referências já publicadas como jornais, revistas, artigos científicos, revistas científicas, tese doutorado, dissertações e pesquisa de trabalhos acadêmicos, tendo como objetivo que o pesquisador possa fundamentar as suas

ideias e assunto tratado de forma complementar tendo apoio teórico para realização de futuras análises.

Perante ao exposto, buscou-se analisar a importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem na pré-escola em tempos de pandemia, tendo-se como hipótese que os vínculos afetivos proporcionam um estreitamento na relação professor-aluno, podendo facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, durante o período de agosto de 2022 a setembro do mesmo ano, foram realizadas pesquisas em trabalhos acadêmicos cujo tema relacionava-se ao da presente investigação, com o intuito de contemplar o objetivo geral dessa investigação. Utilizou-se como fonte de consulta às seguintes bases de dados: Biblioteca virtual Ministério da Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico, Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), e as seguintes revistas: *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, *Revista de ciências Humanas*, *Desafios da Educação na contemporaneidade*, *Ensino em perspectivas*, *Revista de enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, entre outras disponíveis nas referências desta pesquisa. Além destas produções também foram utilizados livros físicos e digitais que abordavam as principais teorias e pensamentos de estudiosos acerca da temática em questão.

Para identificação das produções foram utilizados os seguintes termos de busca: afetividade, educação infantil, relação professor-aluno, pandemia, isolamento social. Como critério de inclusão foram considerados produções disponíveis em acervos de bibliotecas online, periódicos, site do Ministério da Educação, Ministério da Saúde publicados entre 2017 e 2022, e como critério de exclusão aqueles publicados em fontes não oficiais como blogs e fóruns.

Esta busca resultou na seleção de 71 trabalhos referente à temática, sendo eles 2 trabalhos de conclusão de curso - TCC, 23 artigos publicados em revista, 18 livros, 2 anais de eventos, 2 teses, 1 artigo científico, além das legislações constantes nas Referências Bibliográficas. Após análise dos dados, foi possível realizar a organização e categorização por áreas temáticas, sucedendo na construção textual do referencial teórico apresentado a seguir.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Investigando a história, segundo Chambouleryon (2015), a educação no Brasil iniciou-se no período colonial com a chegada dos Jesuítas por volta do ano 1500. Em conformidade com o autor acima citado, Rodrigues (2020) complementa que a educação jesuíta em nosso país tinha a finalidade de tirar os índios do paganismo, propagando os princípios cristãos, buscando catequizar principalmente as crianças, sendo o ensino da época restrito aos filhos dos líderes das tribos e da elite.

Diante do exposto, Marques, Pegoraro, Silva (2019) e Rodrigues (2020) ainda afirmam que com o passar dos anos, com a perda do poder político dos jesuítas e sua expulsão do país, proibiu-se escravidão dos indígenas, estendendo desse modo a escravidão aos negros, resultando em um aumento populacional devido a importação dos mesmos e conseqüentemente aumento da miséria e o abandono de várias crianças nas ‘rodas dos expostos” das Santas Casas de Misericórdia. A este respeito, Ariès (2006), destaca que a criança até meados do século XV, não era vista como um ser social, não havia valorização da infância e nem da família. Nessa perspectiva a criança era compreendida como um objeto de fácil substituição e, devido às precariedades sanitárias da época havia um alto índice de mortalidade infantil. Apenas no século XVII surge o sentimento de infância. Silva e Torres (2022) reforçam que com o advento do sentimento de infância, são desenvolvidas políticas públicas voltadas para o atendimento infantil a fim de suprir as especificidades das crianças.

Kramer (2003) e Carneiro (2020), concordam com os autores ao afirmarem que os médicos higienistas foram os propulsores das primeiras mudanças nesse cenário, buscavam melhorias na área da saúde e da educação e no atendimento às crianças pequenas, principalmente na Educação Infantil. Entretanto, Guimarães (2017), reforça que o Dr. Moncorvo Filho era defensor da assistência médico-social à criança pobre brasileira e criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil -IPAI, implantando creches e pré-escolas para atender as crianças de até 8 anos.

A expansão industrial, ocasionou uma ampliação no mercado de trabalho demandando um número maior de trabalhadores. Carneiro (2020), Marques, Pegoraro, Silva (2019) se aproximam ao afirmar que houve aumento da mão de obra feminina, surgindo assim novas classes de trabalhadoras, que exigiam locais de

atendimento apropriados aos seus filhos durante sua jornada de trabalho. Esse fato gerou as primeiras regulamentações em prol do atendimento às crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância para amparo aos filhos dos operários, funcionando apenas como assistencialismo social sem cunho educativo. Oliveira (2012) acrescenta que no governo Vargas, a Consolidação das Leis de Trabalho trouxe ações que facilitaram a amamentação daquelas crianças durante a jornada de trabalho sendo assim um direito adquirido. Kuhlmann Jr (1998) reforça que o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional exclusivamente direcionada para as crianças pobres e suas famílias, sendo uma pedagogia de submissão, que configura como um favor merecido aos selecionados.

Através disso, ocorreram algumas singelas mudanças nas legislações. Em relação ao atendimento educacional, Oliveira (2011) e Corrêa (2015) afirmam que por ações governamentais e privadas foram criadas o Departamento Nacional da Criança, que com a vinculação do Ministério da Educação e da Saúde criou-se a “Casa da Criança”. A partir de 1960 surgem as LDBs n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961) e 5.692/1971 (BRASIL, 1971) que

trazem contribuições bem tímidas sobre a educação das crianças pequenas. Destaca-se que a atuação das políticas Federais para as creches e pré-escolas voltados às crianças carentes ainda estavam enraizadas em natureza assistencialista, como é o caso do “Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência– LBA – e a Fundação do Bem-Estar do Menor – FUNABEM”.

Acerca da concepção de criança, Oliveira (2011, 2012) e Marques, Ariès (2006), destacam que até meados do século XV, ela não era vista como um ser social e nem havia valorização da infância e nem da família, sendo considerada como um objeto de fácil substituição e devido as precariedades sanitárias da época havia um alto índice de mortalidade infantil. Apenas no século XVII surge o sentimento de infância. Silva e Torres (2022) reforçam que com o advento do sentimento de infância, começam a surgir políticas públicas voltadas para o atendimento infantil a fim de suprir as especificidades das crianças. Pegoraro, Silva (2019) concordam e reafirmam que o atendimento das creches e pré-escolas eram direcionadas às crianças menos favorecidas tendo caráter assistencialista, destacando o surgimento da educação compensatória como política para atender às novas demandas e suprir as carências, deixando evidente a diferença de atendimento presente nas classes sociais, sendo



assistencialista para as classes menos favorecidas e educacional para as classes elitizadas.

Em concordância com os autores imediatamente acima, Corrêa (2015) e Campos (2011) destacam que os atendimentos eram organizados conforme os interesses das classes dominantes, orientados conforme o rumo social que julgavam melhor para as crianças. Desta forma a constituição da Educação Infantil possui duas vertentes: a assistencial e a educativa. A esse respeito, Freinet (2004) destaca que a criança tem necessidades que vão além do cuidar, precisando de direcionamento e educação independente de sua classe social.

Nessa direção, Alencar, Oliveira (2017) e Santos, Sales (2020) acreditam que com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) conforme Emenda Constitucional n.º 53 (2006) e do ECA (BRASIL, 1990) o estado se tornou o grande responsável pela Educação Infantil tendo o dever de garantir o direito a creches e pré-escolas às crianças de todas as classes sociais com idades de 0 até 5 anos e reconheceu a criança como ser histórico e de direitos. A partir dessas alterações surgiram outros documentos de amparo à educação Infantil como a LDB (BRASIL, 1996) que enfatiza a Educação Infantil como a primeira fase da educação básica sendo dividida em dois segmentos com atendimento por faixa etária. Após esse documento gerou-se os RCNEI (BRASIL, 1998), Resolução CEB n.º 1/1999 que instituiu as DCNEI (BRASIL, 1999) sendo atualizada depois de um tempo pela Resolução CNE/CEB n.º 5, 2009 (BRASIL, 2009).

Conforme citado pelos autores, a criança é vista por outras perspectivas após a criação das Leis da legislação acima, sendo reconhecida como um ser social, de direitos e que precisava ter suas necessidades educacionais atendidas de forma integral, entendendo que o cuidar é indissociável no processo de formação da criança. Nesta direção Wallon (2009) complementa que o desenvolvimento humano possui três aspectos funcionais diferentes, motoras, cognitivas e afetivas, que se relacionam de forma complementar. Diante disso, Silva (2022) concorda e destaca que a afetividade é um fator importante quando relacionada ao ensino aprendizagem.

Nessa direção Almeida (2008) e Bercht (2001) trazem suas concepções sobre a afetividade, destacando que ela deve ser diferenciada das demonstrações dos sentimentos, da paixão e das emoções. Sendo assim um conjunto de domínios

funcionais tendo o seu funcionamento direcionado pelos fatores orgânicos e sociais das vivências dos indivíduos. Sobre isso, Dautro, Lima (2018), Wallon (1968) e Piaget (1975) consideram que a afetividade é a fase primária do desenvolvimento que antecede a cognitividade, sendo que cada indivíduo nasce com reflexos inatos e que precisam de estímulos que são construídos pelas interações sociais, estando diretamente relacionada a forma com que o ser humano interage com o meio interno e externo e quais reações despertam, sendo elas agradáveis ou não.

Em conformidade com Galvão (1995) e Wallon (1968), a LDB (BRASIL, 1996) define a educação infantil em seu Art. 29 como “primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos, físicos, psicológicos, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade”. Diante do exposto Silva (2022), Jager e Macedo (2018) concordam que todas as crianças pequenas possuem o direito de frequentarem a escola e terem um atendimento educacional pedagógico de qualidade, sendo a Educação Infantil responsável por receber e direcionar essas crianças enquanto a sua formação e socialização principalmente na pré-escola, pois são emergidas em um novo cenário social e afetivo fora do grupo familiar, contribuindo para que as crianças construam um ambiente social guiado pelas interações.

Avançando nessa percepção, Santos, Oliveira (2018), Santos e Eckert (2021), Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) reforçam que quando a criança é introduzida na educação Infantil, especialmente na pré-escola, inicia-se o vínculo com o professor. Essa relação precisa ser edificada com base no respeito, compreensão e valorização do outro, compreendendo suas dificuldades e necessidades. Nessa etapa a relação professor-aluno é muito próxima, acontecendo diretamente em todas as atividades e espaços escolares. Tal relação faz com que as crianças se sintam confiantes e prontas para explorar, experimentar, questionar e testar novas fronteiras, sendo pré-requisitos que conduzem ao aprendizado. Percebendo-se assim que a afetividade está ligada diretamente ao processo de ensino aprendizagem em todas as etapas de ensino, sendo mais acentuada na educação infantil.

Wallon (1968,1995) destaca que os aspectos corporais e mentais das crianças são indissociáveis, sua aprendizagem é pautada no movimento, afetividade, inteligência e a formação da pessoa que funcionam de forma integrada. Além disso, afirma que o aparecimento da inteligência se correlaciona tanto pelos fatores



biológicos como sociais, e que a “genética é organicamente social” e que o fator biológico tem função de conectar “uma relação imediata dos indivíduos entre si” (WALLON, 1995, p. 35).

Em consonância, Paludo *et al.* (2012) compreende que a formação da psique acontece no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, consciência, imaginação, memória, percepção, raciocínio, capacidade de abstração, para citar algumas. Não se pode deixar de mencionar nesse processo as emoções. De início instintivas, primitivas, elas transitam para as emoções superiores, caracterizando, dessa forma, um processo desenvolvimentista. Observa-se que, por contar com um funcionamento psicológico essencialmente mediado pelas interações sociais, possibilita ao sujeito a internalização de conceitos culturalmente construídos e, no decorrer do processo, o afastamento das emoções instintivas para tornarem-se sociais e históricas (superiores). Existe uma relação entre as emoções e as outras funções psicológicas superiores, que permite a transformação das mesmas, a modificação de sua expressão. Esse cenário possibilita entender que a emoção não tem nada a ver com algo exclusivamente inato. Em conformidade, Zabalza (1998) destaca que os aspectos emocionais formam a base ou pré-requisito para o progresso em várias áreas do desenvolvimento infantil. Todos os aspectos da educação infantil são influenciados pelo lado emocional.

Dessa maneira Vygotsky (1998), Santos e Oliveira (2018), acreditam que as relações afetivas entre professor-aluno são de grande importância no processo de ensino aprendizagem, destacando a mediação no processo de construção do conhecimento, sendo inicialmente papel do professor mediar tal conhecimento entre a criança e o objeto a ser conhecido, possibilitando ainda que as crianças possam ser mediadoras do conhecimento entre si, compartilhando experiências e conhecimentos.

Portanto, a afetividade exerce um papel fundamental na vida do ser humano. Silva (2022) compreende que sem afetividade por parte dos indivíduos é impossível alcançar uma aprendizagem satisfatória. Em concordância Almeida (2008) afirma que as relações humanas são essenciais para o desenvolvimento do homem desde o surgimento da humanidade. O meio social tem contribuição direta para o desenvolvimento do indivíduo, sendo assim primordial para a existência da civilização. Devido a integração dos grupos, possibilitou-se que houvesse uma melhor

organização e construção dos valores, definição dos seus papéis e a própria sociedade.

No que se refere às implicações causadas pela pandemia na rotina infantil, a Lei n.º 13.979/2020, incluía medidas de enfrentamento de saúde pública de relevância internacional, devido ter alcançado diversos países, afetando um grande número de pessoas ocasionando elevados índices de mortalidade (BRASIL, 2020a). Devido ao alarmante crescimento da doença instaurada no Brasil, foi declarado o estado de transmissão comunitária do novo coronavírus segundo Brasil (2020b), por meio da Portaria n.º 454/2020, que trouxe medidas de contenção da transmissão.

Em concordância, a Lei n.º 13.979/2020 no Art. 29 e Dias *et al.* (2020), trazem o isolamento social que foi uma medida de orientação para que as pessoas não saíssem de casa. Se precisassem sair, que fosse por tempo rigorosamente necessário. E a quarentena é destinada às pessoas com suspeita de infecção pela doença, com sintomas leves ou assintomáticos, servindo também para pessoas que tiveram contato com pessoas infectadas, tendo então de ficar recolhidas em casa. Tais iniciativas precisaram ser associadas ao distanciamento social, que estipulou que as pessoas deveriam manter uma distância mínima de um metro e meio entre elas e evitar agrupamentos. Juntamente com essas determinações foram adotadas medidas de higienização, como a lavagem frequente das mãos com água e sabão, uso de máscara e álcool em gel.

De acordo com a portaria n.º 454 (BRASIL, 2020b) em consonância com Monteiro e Pereira (2020), uma das principais medidas foi o distanciamento social, que ocasionou o fechamento das instituições, fazendo com que a comunidade escolar e as crianças ficassem em casa. No começo, o isolamento era visto pelas pessoas como uma pausa escolar, mudando essa visão com o decorrer do tempo pela permanência e o avanço da pandemia, surgindo os primeiros desdobramentos econômicos, políticos e sociais, impactando a saúde física e mental.

Conforme exposto, o isolamento social mexeu totalmente com a rotina das crianças, com a suspensão das aulas presenciais pelo fechamento das escolas Wang (2020) corrobora que as brincadeiras e interações ao ar livre com os amigos foram impedidas, motivo que contribui com que as crianças passassem a utilizar a tecnologia Nessa perspectiva Freire e Siqueira (2019) concordam e complementam que a utilização prolongada dos aparelhos tecnológicos causa um afastamento das pessoas



físicas pertencentes ao nosso cotidiano, diminuindo o contato afetivo, sendo que a afetividade é essencial para o desenvolvimento das emoções infantis e para o cuidado mental, ocasionando doenças psicossomáticas como ansiedade, devido a exposição causada pelo uso da *internet*.

Ortega e Rocha (2020) destacam que nesse período, evidenciou-se uma discrepância social entre as famílias que possuíam boas condições econômicas e as menos favorecidas economicamente, sendo que as famílias de melhores condições conseguiram rapidamente adaptar o seu ambiente doméstico para desenvolvimento de seus trabalhos de forma remota e proporcionar o andamento do ensino dos seus filhos fora do ambiente físico institucional escolar. Em contrapartida as famílias menos favorecidas continuaram a sua rotina diária em meio a pandemia, tendo o ensino dos seus filhos descontinuado por falta de recursos e equipamentos tecnológicos. Diante da nova realidade no campo educacional, Brasil (2020c) coloca em prática o ERE, dando início a substituição das aulas presenciais por aulas remotas durante a permanência da pandemia, sendo direcionada apenas ao Ensino Superior. Posto isso, conforme Brasil (2020d) necessitou gerar uma nota de esclarecimento oportunizando para a Educação Básica a realização do ensino Remoto. A LDB n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) destaca em seu Art. 32, parágrafo 4º, o amparo ao ensino remoto no ensino fundamental e no Art.36 parágrafo 11º ao ensino médio.

Não obstante, houve a publicação do parecer CNE/CP n.º 5/2020 pelo CNE (BRASIL (2020e) que trouxe a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades não presenciais para fechamento de carga horária anual mínima. Acrescenta que em relação à Educação Infantil, cabe às instituições desse segmento nortear e orientar os pais ou responsáveis em relação às atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Cunha *et al.* (2022) integra que tais mudanças ocorridas com a implantação do ERE, os espaços educacionais se modificaram, sendo que as casas se tornaram uma complementação do ambiente escolar e as famílias foram obrigadas a criar uma nova realidade para as crianças.

Complementando no que se refere à ERE, Chalita (2004, p. 21) destaca que o professor jamais será substituído pela máquina, uma vez que “A máquina que reflete não é capaz de dar afeto, de passar emoção, de vibrar com a conquista de cada aluno isso é um privilégio humano. Em aproximação, Lima (2020) afirma que as interações e o contato com o indivíduo contribuem para que se tenha uma relação harmoniosa,



que gera efeitos benéficos para a aprendizagem escolar, sendo que o afeto é um elemento muito importante que possibilitará uma boa relação na pré-escola. Contudo, atualmente o individualismo vem deixando a sua marca, onde as pessoas afastam a relação afetiva entre os mesmos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A afetividade é um elemento essencial para o relacionamento humano, sendo possível observar que não está relacionada apenas a sentimento, emoção e paixão, mas sim inserida em um contexto mais amplo que envolve principalmente as interações e relações humanas que ocorrem na vida da criança desde o seu nascimento. Diante disto, durante a pré-escola foi possível observar que há uma aproximação maior na relação professor-aluno sendo de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem. Tal interação ocorre a todo tempo e em todos os espaços da instituição escolar.

Ao analisar a afetividade no processo de ensino aprendizagem na pré-escola em tempos pandêmicos, evidenciou-se que a afetividade é essencial para que haja aproximação entre os professores e os alunos, sendo benéfica para que se construa em conjunto um ensino aprendizagem eficaz. Em tempos pandêmicos foi notório que esse relacionamento passou por momentos difíceis como o isolamento social e o fechamento das escolas, tendo sido necessário criar novos meios para que o vínculo afetivo entre professor e aluno não fosse perdido. Um dos meios que ajudaram a manter esse vínculo foi a implantação do Ensino Remoto que para a Educação Infantil, não foi tão eficiente, pois nessa fase as crianças precisam se relacionar, conviver socialmente com novas interações para que consigam ter um desenvolvimento integral. Em virtude do que foi mencionado, a presente pesquisa buscou responder qual a importância da afetividade para o processo de ensino aprendizagem na pré-escola em tempos de pandemia.

Nessa direção, caracterizar o desenvolvimento histórico da Educação Infantil no Brasil, possibilitou o conhecimento das concepções de criança, de ensino ofertado e da configuração da Educação Infantil que foram surgindo com o passar do tempo. Sendo então percebido, que as crianças possuíam necessidades particulares que precisavam ser sanadas, surgindo então as Políticas Federais e Legislações de

amparo às crianças, que começam a mudar o cenário, anteriormente marcada por desigualdades sociais e interesses das classes dominantes, na perspectiva de uma educação igualitária que reconhece a criança como um ser social e de direitos que reivindica ter as suas necessidades educacionais atendidas de forma integral.

Analisar a afetividade na relação professor e aluno trouxe a importância e os benefícios dessa relação para o alcance efetivo do ensino aprendizagem, sendo que a efetividade principalmente na pré-escola, tem a importância de fazer com que as crianças se relacionem e criem novos elos sociais em um ambiente direcionado pelas interações. O professor nessa interação possui um papel importante, sendo responsável por construir uma relação harmoniosa e acolhedora no qual a criança se sinta segura e confiante. Diante disso, nesse período ela tem uma relação afetiva constante e ativa com o professor; as mediações que são realizadas pelo professor contribuem para a construção do conhecimento de forma direta para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Além disso, evidenciar as implicações da pandemia na rotina infantil mostrou como as interações e os relacionamentos foram rompidos de forma abrupta durante o isolamento social, trazendo à tona que o afastamento social das crianças com colegas e professores, diminuíram o relacionamento afetivo, sendo esse relacionamento essencial para o desenvolvimento das emoções infantis e para o cuidado mental, que acarretou o surgimento de doenças psicossomáticas. Evidenciou-se que mesmo com a instauração do Ensino Remoto, ele não substitui o professor, pois não é capaz de dar afeto, de passar emoção, de comemorar as conquistas de cada aluno, pois essas interações que são de características humanas, proporcionam a aprendizagem no âmbito escolar.

Diante disso, confirma-se a hipótese levantada, de que os vínculos afetivos proporcionam um estreitamento na relação professor-aluno podendo facilitar o processo de ensino - aprendizagem, explicitando que sem um relacionamento proximal entre ambos dificilmente ocorrerá um ensino aprendizagem de qualidade, visto que essa relação precisa ser fortificada no contato diário, nas rotinas, nas atividades recreativas, e na interação com colegas.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, T. S. **As Representações das Amas de Leite na Iconografia da Colonialidade Portuguesa de 1980-1972**. 2021. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) -Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/60707>. Acesso em: 24 out. 2022.
- ALENCAR, E. S.; OLIVEIRA, M. S. História da Educação Infantil no Brasil: as brincadeiras e os jogos. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 4, n. 7, p. 51-63, 2017. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5271. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3689956-a-afetividade-desenvolvimento-da-crianca-contribuicoes-de-henri-wallon%2A. Acesso em: 22 ago. 2022.
- ANDRADE, J.; ANDRADE, D. 2020. Título original: Handbook of COVID-19 Prevention and Treatment ©The first Affiliated Hospital, Zhejiang University School of Medicine Compiled According to Clinical Experience Manual de Prevenção e Tratamento da COVID- 19. **O Primeiro Hospital Associado, Faculdade de Medicina da Universidade de Zhejiang Compilado de Acordo com a Experiência Clínica**. 10.6084/m9.figshare.12081840. Disponível em: https://Sarchgate.net/publication/340417856_Titulo_original_Handbook_of_COVID-19_Prevention_and_Treatment_CThe_first_Affiliated_Hospital_Zhejiang_University_School_of_Medicine_Compiled_According_to_Clinical_Experience_Manual_de_Prevencao_e_Trat. Acesso em: 28 set. 2022.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. edª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006. p. 196.
- BERCHT, M. **Em direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. 2001. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/1329>. Acesso em: 15 set. 2022.
- BES, P.; SILVA, C. G. L; FERNANDES, E. G. T. **Currículo e Desafios Contemporâneos**. Grupo A, 2020. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786556900742/>. Acesso em: 18 set. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 ago. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, 1999. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 19 ago. 2009.

BRASIL. **Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. [S. l.], 6 fev. 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 28 set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, v. 03. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5**, de 28 de abril 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020c. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 343**, de 17 de março de 2020d. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus- COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376 Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de contingência da Fiocruz diante da pandemia da doença pelo SARS-CoV-2 (Covid-19)**. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 454**, de 20 de março de 2020b. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Menezes, S. K. O.; Francisco, D. J. RBIE v. 28, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt454-20-ms.htm. Acesso em: 28 set. 2022

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de tratamento do novo Coronavírus (2019- nCoV)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-Atualizada-pl.html>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Museu da Arte** da. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/m%C3%A3e-preta-luc%C3%ADlio-de-albuquerque/4gG3ezMbp5ZW1g>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Museu da Misericórdia**. Santa Casa de Misericórdia da Bahia, 2016-2022. Disponível em: <https://www.museudamisericordia.org.br/> acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda Constitucional n.º 53/2006**. Brasília: 2006.

CAMPOS, R. F. Educação Infantil: políticas e identidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez, 2011. Acesso em: 28 ago. 2022.

CARNEIRO, M. A. B. Educação infantil e políticas públicas no Brasil: visões e reflexões. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp 2, p. 946-960, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14325>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CHAMBOULERYON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, M. **História das crianças do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 55-83.

CORRÊA, M. T. O. **Avaliação para as aprendizagens na Educação Infantil**: constituição e desenvolvimento na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília-UnB, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/1133>. Acesso em: 15 set. 2022.

CUNHA, A. V. M. *et al.* **A Teoria Psicogenética de Wallon e sua aplicação na Educação**. Paraíba, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA4_ID392_10092018225535.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

DIAS, J. A. A. *et al.* Reflexões sobre distanciamento, isolamento social e quarentena como medidas preventivas da COVID-19. **Revista De Enfermagem Do Centro-Oeste Mineiro** (2020), 10. <https://doi.org/10.19175/recom.v10i0.3795>. Acesso em: 01 out. 2022.

DUARTE, M. E. C.; ANDRADE, M. C. A Educação Infantil em Tempos Pandêmicos. **Pedagogia em Ação**, v.18, n. 1, 2022.



FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 2004.

FREIRE, O.; SIQUEIRA, A. C. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista Farol**, v. 8, n. 8, p. 22-39, 2019. Disponível em: <https://revista.farol.edu.br/index.php/farol/article/view/152/132>. Acesso em: 25 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Acesso em: 01 out. 2022.

GUERRA, E. L. A. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICHELMILLER, M. L. **O poder da observação: do nascimento aos 8 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JAGER, M. E.; MACEDO, J. C. Relação Afetiva Professor-Aluno e Esquemas iniciais Desadaptativos em Crianças pré-escolares. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 14, n. 1, p. 11-20. Disponível em: http://rbtc.org.br/detalhe_abstract.asp?id=264. Acesso em: 25 set. 2022.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**: Grupo GEN, 2021. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597026559/>. Acesso em: 07 out. 2022.

LIMA, J. H. I. As Interações e Relações na Educação Infantil. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, n. 19, p. 37-40, 2021. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/issue/view/19> Acesso em: 14 ago. 2022.

LIMA, M.R. L. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de covid 19**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/17889/1/MRLL12082020.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 28 set. 2022.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da Educação, São Paulo: Edições Loyola, 2007. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=RdnjVlcTodEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil. *In*: FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 51-76.

MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MONTEIRO, S. S.; PEREIRA, R. R. D. Desafios e Possibilidades em Tempos de Pandemia: Pensando o Acolhimento no Contexto da Educação Infantil. **Revista de Ciências Humana**, v. 20, n. 1, p. 1-17, 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. 1. ed. São Paulo: Biruta, 2012, p. 20-32.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORTEGA, L. M. R.; ROCHA, V. F. O Dia depois de Amanhã – Na Realidade e nas Mentes – O que esperar da Escola Pós- Pandemia? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 302-314, 2020.

PALUDO, K. I.; STOLTZ, T.; LOSS, H. **A Constituição do ser na Perspectiva Vygotskyana: um olhar para o sujeito com altas habilidades/superlotação**. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1270/653>. Acesso em: 25 ago. 2022.

RODRIGUES, L. D. C. Um panorama da História da Infância no Brasil: do Estado Novo até a nova redemocratização. **Unificada Revista Multidisciplinar da Fapesp**, v. 2, n. 1, p. 68-75, 2020. Disponível em <http://revista.fapesp.com.br/index.php/Unificada/article/view/39>. Acesso em: 22 set. 2022.

SANTOS, G.; ECKERT, N. H. Os Vínculos Afetivos entre Professores e Alunos da Educação Infantil em Tempos de Pandemia. **RevInt – Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, n. 9, p. 143-154, 2021.

SANTOS, S. C. S.; SALES, M. V. S. Infâncias e a educação infantil: compreendendo os contextos de aprendizagem na contemporaneidade. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-14, e31876, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/RPDE/article/view/31876>. Acesso em: 29 set. 2022.

SANTOS, T. E.; OLIVEIRA, F. A. A importância da Afetividade na Educação Infantil: Discussões no Campo da Psicopedagogia. **Revista Interdisciplinar de Pós-graduação da Faculdade Araguaia**, n. 1, p. 21-31, 2018. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/revistauniaraguaiapos/article/view/712>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, M. A. C. A importância da Afetividade na Educação Infantil. **Desafios da Educação na Contemporaneidade**, v. 4, p. 25-36, 2022. Disponível em: yaeditora.com.br/Livro/17455/ Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, R. T. M.; TORRES, M. A. A Construção Histórica e Social do Sentimento de Infância e sua Relação com as Políticas Públicas Brasileiras do Século XX e XXI. **Revista Campo da História**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 137-152, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n1-011. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/30>. Acesso em: 8 out. 2022.

SIQUEIRA, A. C.; OLIVEIRA, F. C. A influência da tecnologia no desenvolvimento infantil. **Revista Farol**, v. 8, n. 8, p. 22-39, 2019. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/Livro/17455/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Psicologia e educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

WANG, G. *et al.* **Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak**. The Lancet, 2020. Disponível em: <https://search.bvsalud.org/global-literature-on-novel-coronavirus-2019-ncov/resource/en/covidwho-4165>. Acesso em: 28 set. 2022.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

