

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

CAROLINE LAÍS DRESCHER

ENTRE O VÍNCULO E O DESENVOLVIMENTO:
O LUGAR DA AFETIVIDADE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ERECHIM

2026

CAROLINE LAÍS DRESCHER

**ENTRE O VÍNCULO E O DESENVOLVIMENTO:
O LUGAR DA AFETIVIDADE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para aprovação na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS.

Orientador: Prof^ª. Me. Ana Carolina Stakonski

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Drescher, Caroline Lais
ENTRE O VÍNCULO E O DESENVOLVIMENTO: O LUGAR DA
AFETIVIDADE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL / Caroline Lais Drescher. -- 2026.
50 f.

Orientadora: Professora Mestra Ana Carolina Stakonski

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2026.

1. Afetividade. 2. Educação Infantil. 3. Projeto
Político-Pedagógico. I. Stakonski, Ana Carolina, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

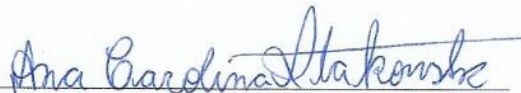
CAROLINE LAÍS DRESCHER

**ENTRE O VÍNCULO E O DESENVOLVIMENTO:
O LUGAR DA AFETIVIDADE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como
requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de
Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal
da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia
25/06/2026.

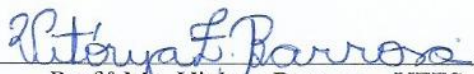
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Me. Ana Carolina Stakonski – UFFS
Orientadora



Prof.^a Me. Daiane Bornelli - Colégio São José
Avaliadora



Prof.^a Me. Vitória Barroso – UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho a todos aqueles que fizeram parte da minha trajetória e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Aos meus pais e familiares, pelo apoio incondicional. Aos meus professores, pelos ensinamentos, e à minha orientadora, Prof.^a Me. Ana, pela dedicação, confiança e incentivo. Com muita gratidão, compartilho esta conquista com cada um de vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por ser minha fonte de força, fé e esperança ao longo de toda essa caminhada. Agradeço por iluminar meus caminhos, me dar sabedoria nas decisões, coragem nos momentos difíceis e serenidade para enfrentar cada desafio. Foi por meio da fé que encontrei forças para continuar, mesmo quando pensei em desistir. Sou grata por cada conquista, por cada aprendizado e por ter me sustentado em todos os momentos desta trajetória, tornando possível a realização deste sonho.

Aos meus pais, Jair Drescher e Marli Balz Drescher, por todo o amor, apoio e dedicação incondicional. Vocês são minha base, meu exemplo e os principais responsáveis por eu nunca desistir dos meus sonhos. À minha irmã, Carine Taís Drescher, pelo carinho, incentivo e por estar sempre ao meu lado nos momentos mais importantes.

Ao meu namorado, Fábio Tomazoni, pelo companheirismo, paciência e apoio durante todo esse processo. Obrigada por estar presente, me incentivar e acreditar em mim, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora, Prof.^a Ana Carolina Stakonski, por ter sido muito mais do que uma orientadora neste percurso. Desde o início, tive a certeza de que não poderia ter escolhido uma pessoa melhor para me acompanhar neste trabalho. Sua sabedoria, sensibilidade e dedicação foram essenciais em cada etapa da construção deste TCC. Uma profissional incrível, meiga e extremamente acolhedora, que carrega em sua prática aquilo que este trabalho tanto discute: a afetividade. Agradeço profundamente por toda a paciência, pelo cuidado em cada orientação, por nunca medir esforços para me ajudar e por acreditar no meu potencial, mesmo quando eu duvidei de mim mesma. Sua presença fez toda a diferença nessa caminhada, e levarei seus ensinamentos para além da vida acadêmica.

Às minhas colegas de caminhada acadêmica, Kailane da Cruz e Camile Alice Aniecevski, que estiveram comigo desde o início da graduação. Agradeço pela amizade, pelas trocas, pelo apoio e por todos os momentos compartilhados ao longo desses anos.

Às minhas amigas Carla Pezenatto e Vanessa Carla Iost, que mesmo fora do ambiente universitário, sempre estiveram presentes, me incentivando e apoiando em todos os momentos dessa trajetória. A todos os meus amigos e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, seja com palavras de incentivo, apoio ou compreensão, deixo aqui minha sincera gratidão.

Por fim, agradeço a todos que fizeram parte desta jornada, tornando possível a concretização deste sonho.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p. 155).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo central analisar de que forma a afetividade se encontra representada e fundamentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente, situada no município de Três Arroios/RS. A pesquisa justifica-se pela importância de aprofundar o debate acerca do papel das emoções, afeto e vínculos nas diretrizes e documentos que orientam o cotidiano das instituições de Educação Infantil, superando a concepção de que o afeto seja um aspecto secundário ou apenas subjetivo no processo educativo da criança. No que se refere à metodologia, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, organizada em duas etapas principais: a revisão bibliográfica e a análise documental do PPP da instituição, conduzida com base no procedimento de Análise de Conteúdo, compreendida como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 2016, p. 44), o que permitiu desvelar os núcleos de sentido presentes no texto de forma sistemática e objetiva. . O referencial teórico apoia-se nas contribuições de autores clássicos, como Henry Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas perspectivas convergem ao compreender o desenvolvimento infantil como um processo global, no qual afetividade e cognição se apresentam de forma interdependente. Os resultados da análise indicaram que o PPP analisado ultrapassa sua função burocrática e normativa, configurando-se como um documento que expressa uma proposta pedagógica de caráter emancipador, na qual o binômio “cuidar e educar” é articulado por meio do acolhimento, da escuta qualificada, da organização dos espaços educativos e do respeito às singularidades e aos direitos de aprendizagem das crianças. Além disso, a pesquisa estabelece diálogo direto com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com a legislação educacional vigente, evidenciando que a organização da escola deve ser estruturada a partir dos direitos de aprendizagem e das interações, tendo a afetividade como elemento integrador das experiências das crianças. Conclui-se que a afetividade ocupa posição central na proposta pedagógica da instituição, constituindo-se como elemento estruturante para a construção do conhecimento e para a formação de sujeitos autônomos, críticos e sensíveis desde a primeira infância.

Palavras-chave: afetividade; Educação Infantil; Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

The main objective of this Course Conclusion Paper (TCC) is to investigate and analyze how affectivity is represented and grounded in the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Pingo de Gente Municipal School of Early Childhood Education, located in the municipality of Três Arroios/RS. The research is justified by the importance of deepening the debate on the role of emotions, affection, and bonds in the guidelines and practices that guide the daily routine of Early Childhood Education institutions, overcoming the conception that affection is a secondary or merely subjective aspect in the child's educational process. Regarding the methodology, this is an investigation with a qualitative approach, organized into two main stages: a bibliographic review and a documentary analysis of the institution's PPP, conducted based on the Content Analysis procedure. The theoretical framework relies on the contributions of classic authors such as Henri Wallon, Jean Piaget, and Lev Vygotsky, whose perspectives converge in understanding child development as a global process, in which affectivity and cognition are presented interdependently. The results of the analysis indicated that the PPP of the EMEI Pingo de Gente goes beyond its bureaucratic and normative function, configuring itself as a document that expresses a pedagogical proposal of an emancipatory nature, in which the binomial "caring and educating" is articulated through welcoming, qualified listening, the organization of educational spaces, and respect for the children's singularities and learning rights. Furthermore, the research establishes a direct dialogue with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and with the current educational legislation, highlighting that the organization of the school must be structured based on learning rights and interactions, with affectivity acting as an integrating element of the children's experiences. It is concluded that affectivity occupies a central position in the institution's pedagogical proposal, constituting a structuring element for the construction of knowledge and for the formation of autonomous, critical, and sensitive subjects from early childhood.

Keywords: affectivity; Early Childhood Education; Political-Pedagogical Project.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 METODOLOGIA.....	14
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E ESPECIFICIDADES.....	17
4 A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES TEÓRICAS E NORMATIVAS.....	20
4.1 AFETIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	20
4.1.1 A afetividade no desenvolvimento infantil segundo Piaget.....	21
4.1.2 A relação entre afeto e aprendizagem na perspectiva Vygotskiana.....	23
4.1.3 A afetividade como base do desenvolvimento em Wallon.....	25
4.1.4 As teorias do desenvolvimento no contexto da Educação Infantil.....	26
4.2 A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
5 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	31
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PPP DA ESCOLA EMEI PINGO DE GENTE: UM OLHAR GERAL SOBRE A PROPOSTA.....	34
5.2 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS E FORMAS DE RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA.....	39
5.3 O DIÁLOGO ENTRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
6 CONCLUSÃO.....	44
REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto etapa inicial da Educação Básica, configura-se como um período repleto de descobertas e pela formação de bases essenciais para o desenvolvimento humano. Nesse contexto, a afetividade pode ser entendida como uma dimensão inseparável do processo de aprendizagem e da constituição do sujeito. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como proposta investigar e analisar como a afetividade está representada e fundamentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente.

A relevância acadêmica desta pesquisa está relacionada à necessidade de aprofundar as discussões acerca do papel das emoções nas políticas e orientações que norteiam o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ao examinar o PPP, busca-se compreender se as intenções pedagógicas explicitadas pela instituição reconhecem a importância dos vínculos afetivos, elementos que favorecem o desenvolvimento cognitivo e social da criança. No âmbito pessoal, este estudo é impulsionado pelas experiências vividas ao longo da formação acadêmica e dos estágios curriculares, nos quais deparei-me com uma situação desencadeadora: ao manifestar ações de cuidado e expressões de afeto em relação às crianças, fui interrompida por uma educadora da instituição. Sob a justificativa de que o excesso de afeto faria com que as crianças "se acostumassem mal", conseqüentemente, questionada sobre os motivos que me levaram a escolher a pedagogia diante de tantas outras profissões disponíveis. Assim se percebeu a importância do acolhimento e a sensibilidade da professora, pois, são fatores fundamentais para que a criança se sinta motivada a explorar o ambiente ao seu redor.

Durante a revisão bibliográfica realizada em plataformas de pesquisa acadêmica, constatou-se uma predominância de estudos direcionados à “afetividade na educação infantil”, “afetividade e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” ou à “relevância do afeto no processo de aprendizagem”. Tais investigações oferecem fundamentos consistentes sobre como as interações diretas no ambiente escolar contribuem para o desenvolvimento infantil, porém, raramente abordam de que forma essa afetividade é organizada como uma diretriz institucional nos documentos orientadores das escolas.

Desse modo, evidencia-se uma produção que se aproxima da proposta aqui desenvolvida da autora Andrade (2018) com título “Sentidos da afetividade na BNCC: análise no Ensino Fundamental anos iniciais” que trata sobre a afetividade inserida na estrutura documental e institucional, relacionando-a a normativas como a BNCC. Ainda assim, a maior parte dos materiais analisados se distancia dessa pesquisa por concentrarem-se quase exclusivamente na prática pedagógica de forma isolada ou na mediação do professor.

Esse TCC distingue-se justamente por voltar a atenção ao PPP, compreendendo-o como a “identidade” da instituição escolar. Enquanto os demais estudos analisam o afeto como um recurso presente na sala, esta investigação busca verificar se a afetividade é concebida como um princípio institucional, incorporado na organização dos espaços, dos tempos e das relações previstas no documento oficial da escola.

Para a realização desta análise, o trabalho organiza-se em capítulos que vão desde a base teórica até a análise documental. Na metodologia, realizou-se uma pesquisa qualitativa, dividida em duas etapas: a pesquisa bibliográfica e análise documental do PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente. No capítulo voltado à Educação Infantil, realiza-se a contextualização dessa etapa da Educação Básica, discutindo a concepção de infância na atualidade e evidenciando como as ações de cuidar e educar são inseparáveis. Já o capítulo subsequente aborda a afetividade e sua relação com o desenvolvimento infantil, apresentando as contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon sobre a integração entre emoção, cognição e aprendizagem no desenvolvimento da criança.

Na sequência, discute-se sobre a afetividade nos documentos normativos da Educação Infantil, analisando como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) compreendem o cuidado, o acolhimento, as interações e os vínculos afetivos como elementos fundamentais para os direitos de aprendizagem e para o desenvolvimento integral infantil.

O capítulo 5 apresenta a importância do Projeto Político-Pedagógico no contexto escolar, caracterizando-o como um documento norteador que organiza as práticas pedagógicas, expressa a identidade da instituição e fortalece a gestão democrática da escola. Além disso, o capítulo traz a discussão central desta pesquisa, propondo-se a analisar o PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente, a partir das categorias analíticas

descritas na seção da metodologia, visando apontar a relação que a instituição estabelece com a afetividade.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, visto que busca compreender fenômenos sociais a partir de diferentes perspectivas teóricas e contextuais. Essa escolha metodológica alinha-se à perspectiva de Minayo (2014), ao valorizar a interpretação e a profundidade da análise sobre a realidade vivida e experienciada. Assim exige-se do pesquisador um olhar atento, sensível e interpretativo diante das diferentes produções teóricas e das relações que emergem dos contextos analisados. De acordo com Minayo (2014, p. 57):

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

A partir dessa concepção, compreende-se que a pesquisa qualitativa busca entender o ser humano em sua totalidade, considerando as dimensões sociais, culturais e afetivas que permeiam suas ações e percepções. Trata-se de um método que valoriza o contexto e o significado das experiências, permitindo ao pesquisador captar as formas pelas quais as pessoas constroem sentidos sobre o mundo em que vivem e sobre si mesmas.

Nesta abordagem qualitativa, a pesquisa de tipo bibliográfica e documental constitui-se como fundamento metodológico, orientando a análise crítica dos documentos oficiais e institucionais pertinentes ao objeto de estudo, de modo a compreender as concepções de afetividade que os atravessam. Para tanto, a pesquisa será estruturada em duas etapas metodológicas: a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

Isso posto, a primeira etapa conta com a pesquisa bibliográfica, construída a partir do estudo de produções já existentes sobre o tema. Esse tipo de pesquisa baseia-se na análise de materiais teóricos, utilizando a internet como ferramenta para buscar livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam temas e abrangem os conceitos utilizados.

De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas existentes sobre determinado assunto, tema ou problema. Neste contexto, não se limita à simples coleta de informações, mas envolve uma leitura crítica e interpretativa, permitindo a construção de novas compreensões sobre o objeto estudado. A pesquisa bibliográfica constitui-se em uma etapa

essencial do trabalho científico, pois oferece sustentação teórica e auxilia na definição dos caminhos metodológicos, além de favorecer a compreensão aprofundada da temática estudada. A partir disso, para a realização das buscas por trabalhos acadêmicos para sustentar teoricamente este trabalho, foram utilizadas combinações de palavras em bases de dados científicas, como o Google Acadêmico. As palavras-chave selecionadas serviram como referência para localizar estudos pertinentes ao tema investigado, são eles: afetividade e Educação Infantil, afetividade e desenvolvimento infantil, afetividade e PPP, afetividade e BNCC e afetividade e emoções.

A partir das buscas realizadas, notou-se que determinados autores foram fundamentais para embasar as reflexões e, por tanto, oferecer sustentação conceitual à construção deste trabalho acadêmico: Wallon (1995 e 1989); ; Vygotsky (1998); Gabriel Chalita (2001); Lisboa (1998); Piaget (1975 e 1971); Saltini (1997); Mukhina (1995); Hillal (1985); Freire (1997). Diante desses autores, tornou-se possível estruturar a pesquisa de acordo com o recorte definido.

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível compreender os aspectos e a importância do tema sobre a afetividade na Educação Infantil, pois de acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano acontece nas interações sociais, nas trocas e nas experiências compartilhadas. Assim, o vínculo afetivo entre professor e criança é o que dá sentido à aprendizagem, uma vez que o conhecimento é construído por meio da mediação e da relação com o outro. Assim possibilitando analisar essas relações vividas dentro do contexto escolar.

Sob a ótica de Piaget (1978), o desenvolvimento infantil é resultado da ação ativa da criança sobre o meio, mas também das trocas afetivas que sustentam seu interesse em aprender. A afetividade, segundo o autor, está presente em todas as etapas do desenvolvimento cognitivo, orientando a motivação e a curiosidade que impulsionam o pensamento. Demonstrando um olhar sensível diante das emoções das crianças.

Já para Wallon (1975), a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento infantil, pois a criança, antes de agir racionalmente, se comunica e se expressa por meio das emoções. Assim, permite interpretar a afetividade como elemento estruturante da prática pedagógica, valorizando o que se vive e se sente no cotidiano da Educação Infantil.

A pesquisa documental, segunda etapa metodológica da presente pesquisa, concentra-se na análise detalhada e ampla de documentos autênticos, considerados essenciais para a investigação do tema. De acordo com Ludke; André (1986), esses documentos representam uma fonte orgânica de informação, fornecendo subsídios valiosos para o estudo.

A análise dos documentos foi realizada a partir de uma inspiração na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). A autora define a Análise de Conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (Bardin, 2011, p. 48). Esse procedimento possibilita a organização e a interpretação dos materiais analisados. Na análise documental é essencial ler e organizar o material, fazer o recorte e codificação das informações e por último interpretar, organizar e dar sentido aos dados coletados.

Durante a análise documental, busca-se reinterpretar os dados e os elementos presentes nos documentos, de modo a gerar novas compreensões sobre os fatores envolvidos e sobre o contexto pesquisado. Nesse sentido, como destacam Ludke e André (1986, p. 40): “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção.” Neste caso, o PPP da Escola de Educação Infantil do Município de Três Arroios irá servir como fonte para a análise.

Inicialmente, realizou-se uma análise geral do documento, visando compreender sua organização e as principais diretrizes que o orientam. Em seguida, procedeu-se à análise de duas categorias analíticas: desenvolvimento infantil e direitos de aprendizagem. A primeira buscou compreender como o PPP orienta as propostas voltadas à afetividade no desenvolvimento das crianças e a concepção de infância que sustenta suas proposições. A segunda categoria examinou de que modo a relação entre a afetividade e os direitos de aprendizagem da Educação Infantil são estabelecidos no documento.

Para finalizar é preciso salientar a importância de investigar a afetividade dentro do PPP, pois isso torna-se um exercício de análise crítica, que revela o quanto esse documento pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica sensível, acolhedora e humanizadora. Investigar sobre de que forma os autores clássicos dialogam com o conteúdo proposto pelo documento e até que ponto os documentos normativos voltados para a Educação Infantil estão presentes ou não no PPP da escola.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E ESPECIFICIDADES

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui um papel fundamental no desenvolvimento da criança. É nesse período que acontecem experiências importantes para a formação física, cognitiva, emocional, social e cultural. A própria Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma que essa etapa tem como finalidade o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Brasil, 1996, art. 29). Dessa forma, a infância deixa de ser entendida apenas como uma preparação para o futuro e passa a ser reconhecida como um tempo de vivências, descobertas e construção de identidade.

Ao longo da história, a Educação Infantil passou por muitas mudanças. Durante muito tempo, creches e pré-escolas foram vistas apenas como espaços de cuidado e assistência. Porém, com os avanços das discussões sobre infância e direitos das crianças, essa visão começou a mudar. Loss, Souza e Vargas (2019, p. 14) destacam a existência de um “movimento mundial e nacional para a instauração de um novo olhar para a Educação Infantil”, em oposição às concepções assistencialistas e tradicionais que marcaram essa etapa durante muitos anos. Atualmente, entende-se que a criança aprende nas relações, nas brincadeiras, nas experiências e nas interações que constrói no cotidiano. Essa mudança também aparece nos documentos legais que garantem o direito à Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Além disso, no artigo 208, inciso IV, determina a garantia de “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988). Esses direitos são reforçados posteriormente pela LDB e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhecem a criança como sujeito de direitos e asseguram seu acesso a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, a Educação Infantil passa a assumir uma função que vai além do cuidado básico. O cuidar e o educar tornam-se ações inseparáveis dentro das instituições. Isso significa compreender que momentos como alimentação, higiene, descanso, brincadeiras e acolhimento também fazem parte do processo educativo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam essa ideia ao afirmar que as práticas pedagógicas devem garantir “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2009, p. 19). Assim, a escola de Educação Infantil precisa ser um espaço acolhedor, onde a criança se sinta segura para brincar, explorar, falar, criar vínculos e participar das experiências propostas. O professor, nesse processo, não ocupa apenas o papel de transmissor de conteúdos, mas de mediador das aprendizagens e das relações. Cabe ao educador observar as crianças, perceber seus interesses,

organizar os espaços e planejar propostas que despertem curiosidade, participação e autonomia.

Essa compreensão aparece também na BNCC, que organiza a Educação Infantil a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos mostram que a aprendizagem acontece de forma integrada e significativa. Ao conviver, a criança aprende a compartilhar e respeitar o outro; ao brincar, desenvolve imaginação, criatividade e expressão; ao participar, sente-se pertencente ao grupo; ao explorar, investiga o mundo ao seu redor; ao expressar-se, comunica sentimentos e ideias; e, ao conhecer-se, fortalece sua identidade e autonomia. A BNCC também propõe que o currículo seja organizado por campos de experiência, valorizando as vivências da infância e superando uma visão fragmentada do conhecimento. Nesse sentido, as interações e as brincadeiras tornam-se os eixos centrais da prática pedagógica. O documento define a criança como:

A criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade (BRASIL, 2017, p. 35).

Essa visão reforça a ideia de que a criança participa ativamente do próprio processo de aprendizagem. Por isso, a rotina da Educação Infantil precisa ser planejada de forma intencional, considerando o acolhimento, a escuta, as interações e os diferentes ritmos de desenvolvimento.

Outro aspecto importante dentro dessa etapa é a organização dos espaços. O ambiente escolar não deve ser visto apenas como um local físico, mas como um espaço que também educa. Malaguzzi (1999), nas experiências das escolas de Reggio Emilia, defende a ideia do ambiente como “terceiro educador”, destacando que os espaços influenciam diretamente as descobertas, as relações e as aprendizagens das crianças. Dessa maneira, ambientes organizados, acessíveis e desafiadores favorecem a autonomia, a criatividade e a participação infantil.

Além disso, a avaliação na Educação Infantil também possui características próprias. A LDB determina, no artigo 31, que o acompanhamento da criança deve acontecer “mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção” (Brasil, 1996). Isso significa que a avaliação não deve acontecer por meio de provas ou classificações,

mas através da observação das experiências, das interações e do desenvolvimento da criança no cotidiano.

Para compreender melhor como ocorre o desenvolvimento infantil, diferentes autores contribuíram com estudos importantes sobre aprendizagem, infância e afetividade. Entre eles, destacam-se Jean Piaget (1975; 1978; 1991), Lev Vygotsky (1991; 1998; 2007) e Henri Wallon (1975; 1986; 2007). Mesmo partindo de perspectivas diferentes, os três autores entendem que a criança aprende nas relações que estabelece com o meio, com os objetos e com outras pessoas.

Piaget (1991) contribui ao mostrar que a criança constrói conhecimentos a partir das experiências e das interações com o ambiente. Vygotsky (1991) enfatiza a importância das relações sociais e da mediação do outro no processo de aprendizagem. Para ele, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica” (Vygotsky, 1991, p. 94). Já Wallon (2007) destaca o papel da afetividade no desenvolvimento humano, defendendo que emoção, cognição e movimento estão diretamente ligados. A afetividade, inclusive, aparece como um elemento essencial na Educação Infantil. O vínculo entre professor e criança influencia diretamente o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação nas propostas pedagógicas. Quando a criança se sente acolhida e segura, tende a explorar mais o ambiente, interagir com os colegas e participar das experiências com maior confiança.

Nesse sentido, o brincar também assume um papel fundamental. Kishimoto (2011, p. 108) afirma que “a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança compreender o mundo, expressar sentimentos e construir conhecimentos”. Assim, brincar não é apenas recreação, mas uma forma de aprender, socializar, imaginar e expressar emoções. Sonia Kramer (2007) também contribui para essa discussão ao defender que a infância deve ser valorizada em seu tempo presente. Para a autora, a escola da infância precisa reconhecer as crianças como sujeitos sociais e culturais, capazes de produzir conhecimentos e participar ativamente das experiências educativas. Da mesma forma, Corsaro (2011) mostra que as crianças não apenas reproduzem a cultura dos adultos, mas também criam suas próprias formas de interação e convivência.

Diante disso, percebe-se que a Educação Infantil precisa ser organizada de maneira que respeite as características da infância e valorize as experiências das crianças. As interações, as brincadeiras, os vínculos afetivos, a escuta e a participação infantil devem fazer parte do cotidiano das instituições. Além da atuação da escola, a participação da família

também possui um papel importante nesse processo. A aproximação entre família e instituição fortalece os vínculos, favorece o desenvolvimento da criança e contribui para a construção de experiências mais significativas. A formação da criança pequena acontece de maneira compartilhada entre escola, família e sociedade.

Portanto, ao considerar os documentos normativos e as contribuições teóricas sobre infância e desenvolvimento, compreende-se que a Educação Infantil possui um papel essencial na formação humana. Essa fase deve garantir experiências significativas, relações afetivas, direitos de aprendizagem e oportunidades para que a criança possa brincar, explorar, conviver, expressar-se e construir sua autonomia. Dessa forma, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de se desenvolver de maneira integral.

4 A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES TEÓRICAS E NORMATIVAS

4.1 AFETIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Entender a afetividade e sua conexão com o desenvolvimento infantil é fundamental para refletir sobre o processo de formação humana e sua integralidade. A afetividade está presente em todas as dimensões da vida da criança e se revela nas intenções que ela estabelece consigo mesma, com os outros e com o ambiente. Longe de ser um aspecto secundário, o afeto forma a base sobre a qual se organizam o pensamento, a linguagem, a moralidade e as relações sociais. Vários autores se dedicam a investigar sobre o assunto, entre eles Jean Piaget (1975; 1978; 1991), Lev Vygotsky (1991; 1998; 2007) e Henri Wallon (1975; 1986; 2007), cujas suas contribuições são essenciais para entender como a emoção e cognição se interligam no desenvolvimento humano.

La Taille, Oliveira e Dantas (2019), discutem como cada teoria reconhece a importância das emoções na formação da inteligência, nesse sentido, os autores destacam a ligação entre afetividade e inteligência. Ao analisar as teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget, os autores (2019) destacam que toda conduta é ao mesmo tempo afetiva e intelectual, e não há ato de inteligência que não envolva, em alguma medida, o campo afetivo. Evidenciando que pensar, sentir e agir são dimensões que se entrelaçam de forma contínua. O estudo das concepções desses autores permite entender que o desenvolvimento infantil é um processo integral, que abrange tanto a construção lógica quanto as experiências afetivas e sociais da criança.

A compreensão integrada da afetividade nas teorias psicogenéticas também permite perceber que o desenvolvimento infantil não é um processo linear, mas sim dinâmico, caracterizado por avanços, retrocessos e reorganizações internas. Piaget, Vygotsky e Wallon (La Taille, Oliveira e Dantas, 2019), oferecem perspectivas que, embora se baseiam em fundamentos teóricos diferentes, convergem ao ver a criança como um ser ativo, capaz de modificar suas próprias estruturas internas a partir das experiências que vivencia. Essas experiências são sempre influenciadas pela afetividade, que não apenas acompanha o desenvolvimento, mas também o guia, modulando a forma como a criança percebe, interpreta e reage ao mundo.

Para melhor compreender como as crianças se desenvolvem, é fundamental pesquisar o que a psicologia diz sobre a união entre a inteligência e os sentimentos. Por isso, os próximos tópicos apresentam as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Juntos, esses autores nos ajudam a perceber que o afeto e o pensamento caminham sempre de mãos dadas, mostrando a importância do afeto no dia a dia da escola.

4.1.1 A afetividade no desenvolvimento infantil segundo Piaget

Na teoria de Piaget (1978), a afetividade é compreendida como a energia que acompanha, orienta e sustenta as ações cognitivas. O autor diferencia a afetividade da inteligência, mas enfatiza que ambas são indissociáveis: enquanto a inteligência estrutura os processos de pensamento, a afetividade é a energia que orienta e motiva as ações do indivíduo. Segundo Piaget (1978) as ações humanas envolvem dois aspectos essenciais: o cognitivo, que organiza, e o afeto, que energiza. Dessa forma, o afeto direciona o pensamento, definindo as intenções e os valores que orientam o comportamento. Piaget (1978) reconhece que toda ação humana possui uma dimensão afetiva que lhe confere significado.

La Taille (2019), enfatiza que, segundo Piaget, a afetividade não se limita à emoção ou ao sentimento passageiro, mas está ligada à regulação moral e ao interesse que impulsiona o indivíduo em sua busca por equilíbrio. Para o autor, o desenvolvimento ocorre na interação entre assimilação e acomodação, processos que possibilitam ao sujeito adaptar-se ao ambiente e reconstruir suas próprias estruturas mentais. Esse movimento é permeado pela afetividade, pois é o afeto que motiva a criança a explorar, compreender e transformar o mundo ao seu redor. A inteligência, assim, não atua de maneira mecânica, mas é guiada por valores, desejos e sentimentos que lhe dão direção.

Piaget (1975) aponta que a afetividade acompanha o desenvolvimento cognitivo em todas as suas etapas. Desde o estágio sensório-motor, a criança expressa suas emoções nas

interações com o ambiente e nas suas próprias descobertas. Com o progresso da linguagem e do pensamento simbólico, as emoções tornam-se mais elaboradas e começam a se conectar com o pensamento moral. Dessa forma, o desenvolvimento da afetividade não é apenas o resultado do crescimento intelectual, mas um elemento fundamental na formação do eu e na compreensão do outro.

Para Piaget (1975), a moralidade é uma dimensão que se origina diretamente das relações afetivas. A transição da heteronomia para a autonomia moral¹ ocorre quando a criança, ao interagir com seus colegas, aprende a respeitar regras e a entender perspectivas diferentes da sua. Esse processo, como esclarece La Taille (2019), representa um amadurecimento tanto cognitivo quanto afetivo, pois envolve empatia, reciprocidade e senso de justiça. A afetividade, nesse contexto, não é apenas a manifestação das emoções, mas o laço que sustenta a formação da consciência moral e social. Para o autor (2019) a afetividade está intimamente relacionada ao processo de equilíbrio, que é o motor do desenvolvimento cognitivo. O indivíduo busca continuamente se equilibrar diante dos desafios apresentados pelo ambiente. No entanto, esse movimento não é exclusivamente racional, ele envolve sentimentos como curiosidade, interesse, surpresa e até frustração, que impulsionam a criança a organizar seus esquemas mentais (La Taille, 2019).

Desse modo, a afetividade desempenha um papel regulador, pois é ele que sinaliza ao sujeito a necessidade de ajustar suas ações e pensamentos para atingir um novo estado de equilíbrio. Essa perspectiva apresentada por La Taille (2019) reforça a ideia de que, em Piaget, o afeto atua como uma força motriz, sempre presente no processo de construção do conhecimento. Além disso, o pensamento piagetiano enfatiza que a afetividade acompanha as mudanças qualitativas no desenvolvimento cognitivo. À medida que a inteligência avança, também se torna mais complexa a maneira como a criança vivencia, expressa e regula suas emoções. Nos estágios iniciais, predominam emoções mais conectadas às necessidades imediatas, nos estágios seguintes, com o surgimento do pensamento operatório e do raciocínio reversível, emergem formas mais sofisticadas de expressão afetiva, permitindo que a criança negocie conflitos e desenvolva sentimentos morais. Essa interdependência entre o afeto e a inteligência demonstra que o desenvolvimento emocional não é apenas um processo espontâneo, mas estruturado em harmonia com o processo cognitivo (La Taille, 2019).

¹ O conceito de **heteronomia** refere-se à condição em que uma pessoa não age a partir de regras e valores próprios, mas sim segue normas impostas por outra pessoa, grupo ou autoridade externa. O conceito de **autonomia moral** refere-se à capacidade do indivíduo de agir segundo regras que ele próprio compreende, aceita e ajuda a construir, e não apenas porque foram impostas por uma autoridade externa.

Para Piaget (1975), o desenvolvimento da inteligência está diretamente relacionado às ações que o sujeito realiza sobre o meio e sobre os objetos ao seu redor. O conhecimento, nessa perspectiva, não surge como uma simples reprodução da realidade, mas como algo que é construído pela própria criança ao longo de suas experiências. Esse processo inicia-se por meio das ações sensoriais e motoras e, gradualmente, evolui para formas de pensamento mais elaboradas e abstratas. Ao manipular objetos, explorar o ambiente e realizar diferentes experimentações, a criança passa a organizar suas ações e a construir estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Assim a inteligência pode ser entendida como um processo de adaptação tanto biológica quanto psicológica, no qual agir sobre o mundo é condição essencial para posteriormente refletir sobre ele. Como afirma o autor:

A inteligência não começa nem pelo conhecimento do eu nem pelo conhecimento das coisas como tais, mas pelo conhecimento de sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois polos desta interação que ela organiza o mundo, organizando-se a si mesma (PIAGET, 1991, p. 311).

Essa reflexão de Piaget (1991) evidencia que o processo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil, precisa ocorrer de maneira ativa e participativa. Ao interagir com o ambiente, a criança não apenas descobre e estrutura seu próprio pensamento. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem oferecer oportunidades para que as crianças investiguem, explorem, experimentem e atuem sobre o meio. É por meio dessas experiências que o conhecimento se constrói e que o desenvolvimento intelectual se amplia, reforçando a importância de uma educação que valorize a curiosidade, a exploração e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

4.1.2 A relação entre afeto e aprendizagem na perspectiva Vygotskiana

Já em Vygotsky (1998), a afetividade é compreendida como um elemento essencial da consciência que é inseparável da cognição. O autor argumenta que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Para ele, pensamento e emoção constituem uma unidade dinâmica, e “a distinção entre aspecto intelectual e o afetivo da consciência é artificial” (Vygotsky, 1998, p. 10). Assim o autor ressalta que a emoção é o que atribui significado às experiências e orienta o processo de aprendizagem.

Oliveira (2019) esclarece que, segundo Vygotsky, a afetividade está presente em todas as atividades mentais, desde as mais simples até as mais complexas. O pensamento, por si só, não é suficiente para motivar o sujeito à ação, é o afeto que lhe confere direção e propósito. A

aprendizagem, portanto, ocorre quando o sujeito é impactado por uma necessidade ou um desejo que o leva a agir sobre o mundo. Nessa ótica, a afetividade é o motor da atividade cognitiva, pois é ela que estimula o interesse, a curiosidade e a motivação para aprender (Oliveira, 2019).

Vygotsky (2007) entende o desenvolvimento infantil como um processo histórico e cultural. Isso implica que as emoções também são moldadas pelas relações sociais e pelas práticas culturais nas quais a criança está inserida. O afeto, portanto, é construído socialmente e se altera conforme o contexto (Vygotsky, 2007). O autor defende ainda que, ao aprender a linguagem e participar das interações humanas, a criança internaliza não apenas conceitos e significados, mas também maneiras de sentir e expressar emoções. Essa dimensão afetiva da cultura é essencial para a formação da subjetividade (Vygotsky, 2007).

Oliveira (2019) enfatiza que, segundo Vygotsky, a afetividade desempenha um papel crucial na chamada “zona do desenvolvimento proximal”, que representa o espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que pode realizar com a assistência de um outro mais experiente. Desse modo, a autora pontua que o laço afetivo entre a criança e o adulto, caracterizado pela confiança e pelo reconhecimento, é o que torna essa mediação possível. Assim, o afeto é uma condição para a aprendizagem, pois cria o ambiente emocional necessário para a troca e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, Vygotsky (2007) destaca que a afetividade é profundamente influenciada pela cultura e pelas práticas sociais. Ao afirmar que o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem, o autor também reconhece que as emoções passam por um processo de mediação cultural. Isso implica que, à medida que a criança internaliza os significados de seu grupo social, ela também aprende maneiras específicas de sentir e expressar emoções.

Essa abordagem vygotskiana ressalta ainda o papel da afetividade na constituição das funções psicológicas. Processos como memória lógica, atenção, pensamento conceitual e imaginação não se desenvolvem de forma isolada, elas surgem de interações cognitivas, mas se relacionam afetivamente com o objeto de conhecimento, sendo eles, professores ou colegas (Vygotsky, 2007). Esse envolvimento emocional é essencial para que a mediação pedagógica ocorra de maneira eficaz. A motivação segundo Vygotsky (2007), precede e sustenta o interesse cognitivo, tornando o afeto um elemento fundamental da aprendizagem.

4.1.3 A afetividade como base do desenvolvimento em Wallon

Henri Wallon (1986), por sua vez, posiciona a afetividade no núcleo da formação da pessoa. O autor esclarece que o desenvolvimento ocorre em etapas que alteram o foco entre a afetividade e a inteligência. Para ele, a emoção é o primeiro meio de comunicação entre o bebê e o ambiente social, funcionando como uma linguagem corporal que precede a fala. Dantas (2019) ressalta que a emoção possui, em Wallon, um valor relacional e social: ela é o vínculo entre o indivíduo e o outro, a base das primeiras interações humanas.

Dantas (2019) destaca que Wallon vê o sujeito como uma unidade que integra corpo e mente, emoção e razão, indivíduo e sociedade. Sua teoria enfatiza a relevância do movimento e das expressões afetivas no desenvolvimento da inteligência. A emoção, ao mesmo tempo que revela a vida interna do sujeito, é também uma forma de ação que provoca reações no ambiente. Assim, desde o início da vida, o desenvolvimento infantil acontece em um contexto de trocas afetivas. É a partir dessas relações que a criança começa a formar sua identidade e se diferenciar do outro.

De acordo com Dantas (2019), Wallon desafia a noção de que a inteligência se desenvolve de forma isolada. Para ele, a afetividade é o eixo que une as diversas dimensões da pessoa e assegura a unidade do desenvolvimento. A emoção não é um impedimento para a razão, mas sim a base sobre a qual ela se fundamenta. O sujeito se torna racional precisamente porque é afetivo, pois vivencia o mundo por meio de sensações e sentimentos que se transformam em representações e pensamentos.

Wallon (2007) defende a afetividade como uma função organizadora do desenvolvimento infantil. A ideia central é que a emoção é a primeira forma de interação da criança com o mundo, estruturando não apenas os vínculos sociais, mas também o próprio pensamento. As análises de Dantas (2019), reforçam que Wallon vê o sujeito como uma totalidade integrada. Portanto, o desenvolvimento não pode ser compreendido sem considerar a alternância entre os estágios dominados pela afetividade e aqueles dominados pela inteligência. Essa alternância assegura que o processo de formação do indivíduo seja sempre influenciado por fatores emocionais, motores, sociais e cognitivos. Uma contribuição significativa de Wallon (2007) é a ideia de que a afetividade atua como eixo organizador da personalidade. Desde o nascimento a criança depende de trocas emocionais para construir sua identidade.

As expressões afetivas como o sorriso, choro, gesto e movimento, são formas de comunicação que estabelecem o vínculo com o outro e criam uma base para o desenvolvimento posterior da linguagem, da autonomia e da inteligência. Assim, a afetividade não apenas acompanha o desenvolvimento, ela o inicia e sustenta. Essa perspectiva é

destacada por Dantas (2019) ao afirmar que, para Wallon, a emoção é uma “força centrífuga²”, capaz de impulsionar a criança para o mundo social e permitir que ela desenvolva representações cada vez mais complexas de si mesma e dos outros.

Segundo a teoria psicogenética de Henri Wallon (2007), as emoções representam as primeiras formas de comunicação e interação da criança com o meio social. Nessa perspectiva, o corpo assume o papel central no processo de desenvolvimento, não sendo apenas um suporte biológico, mas um importante meio de expressão da criança. Por meio do corpo, do movimento e das manifestações tônicas e motoras, a criança expressa seus estados internos, sentimentos e necessidades. Antes mesmo de desenvolver plenamente a linguagem verbal, ela se comunica através de gestos, expressões faciais, olhares e movimentos, estabelecendo uma relação afetiva com as pessoas ao seu redor. Esse diálogo emocional com o outro é fundamental para a construção de sua identidade e para o desenvolvimento de sua personalidade. Como afirma o autor (Wallon, 2007, p. 58): “A emoção é de natureza puramente social e é ela que serve de liame, de elo entre o indivíduo e o mundo social. O gesto, a atitude, a expressão, o grito, a palavra são apenas meios de exteriorizar a emoção e de provocar reações nos outros”. Essa concepção apresentada por Wallon evidencia que o desenvolvimento infantil acontece de maneira integrada, envolvendo simultaneamente aspectos emocionais, corporais e cognitivos.

4.1.4 As teorias do desenvolvimento no contexto da Educação Infantil

No contexto da Educação Infantil, essas concepções reforçam a importância de reconhecer as manifestações emocionais e corporais das crianças como formas legítimas de comunicação e expressão. Assim, cabe ao educador acolher essas manifestações com sensibilidade, compreendendo que o movimento, os gestos e as emoções fazem parte do processo de aprendizagem. Criar um ambiente acolhedor, que respeite a expressividade infantil e favoreça o equilíbrio emocional, torna-se fundamental para que a criança sinta-se segura, participe das propostas e se envolva de maneira significativa nas experiências educativas.

La Taille, Oliveira e Dantas (2019) destacam que, para os três autores estudados (Piaget, Vygotsky e Wallon), a afetividade desempenha uma função essencialmente integradora. Em Piaget, ela surge como energia e motivação para a ação, em Vygotsky, como

² Força centrífuga é um movimento de desenvolvimento em que a criança volta sua atenção, energia e curiosidade para o mundo externo e para a elaboração da realidade que a rodeia.

sentido e significado nas relações sociais e em Wallon, como base e estrutura do pensamento pessoal e social. As diferenças conceituais entre eles não impedem o reconhecimento de uma convergência: todos afirmam que a afetividade é inseparável da inteligência e que o desenvolvimento humano ocorre em sua articulação.

Essa compreensão integrada traz contribuições significativas para a educação. Ao reconhecer que o afeto é parte do processo de aprendizagem, entende-se que o papel da educação não se resume a transmitir conhecimentos, mas a estabelecer laços e criar condições emocionais que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. A afetividade, como demonstram os autores base desta pesquisa, é o solo onde se fundamentam o pensamento, o interesse e a autonomia moral.

Na perspectiva piagetiana (1975), o professor é aquele que cria situações de cooperação e diálogo que incentivam a autonomia da criança. Para Vygotsky (2007), o educador atua como mediador, promovendo interações que potencializam a zona de desenvolvimento proximal, em um ambiente afetivamente acolhedor. Já para Wallon (2007), o educador deve compreender a criança em sua totalidade, respeitando seus momentos de expressão emocional e reconhecendo o corpo e o movimento como partes essenciais do processo educativo.

Assim, as três teorias convergem para uma mesma ideia central: o desenvolvimento infantil é um processo integral, que abrange razão, emoção, corpo e cultura. A afetividade é, portanto, o elemento que conecta as dimensões biológicas, cognitivas e sociais do ser humano. Quando o educador reconhece a importância dos laços afetivos e das experiências emocionais, ele não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, autônomos e solidários.

Ao reconhecer a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, a escola assume a responsabilidade de criar ambientes que acolham e valorizem as dimensões emocionais das crianças. Isso implica que professores, gestores e outros profissionais da educação precisam entender que a aprendizagem afetiva ocorre em um clima de confiança, respeito e colaboração. Essa atmosfera positiva não apenas facilita os processos de ensino e aprendizagem, mas também promove o bem estar emocional das crianças, essencial para o seu desenvolvimento integral. A presença de um ambiente afetivo torna viável o engajamento das crianças nas propostas cognitivas, permitindo que eles se sintam seguros para explorar, questionar e participar ativamente do seu aprendizado.

Quando educadores cultivam relações de empatia e compreensão, eles não apenas incentivam a curiosidade intelectual, mas também ajudam a formar indivíduos mais resilientes

e socialmente conscientes. Assim, integrar a afetividade na prática educativa não é apenas benefício, mas essencial para a formação de crianças plenas e críticas.

A partir das reflexões de La Taille, Oliveira e Dantas (2019), é possível concluir que a afetividade desempenha um papel fundamental nas teorias psicogenéticas, sendo a chave para entender o desenvolvimento humano em sua totalidade. Juntos Piaget, Vygotsky e Wallon, evidenciam que não existe pensamento sem emoção, nem aprendizado sem conexão. O desenvolvimento infantil, portanto, deve ser visto como um processo dinâmico, onde sentir e pensar caminham juntos, contribuindo a essência da experiência humana.

4.2 A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade ocupa um lugar central na Educação Infantil, sendo um tema encontrado com frequência nos principais documentos que orientam a primeira etapa da Educação Básica. O acolhimento, o cuidado, a escuta e as relações construídas com as crianças não dependem apenas de como cada docente age, mas fazem parte das orientações pedagógicas e legais que organizam o trabalho na Educação Infantil. Mesmo que nem sempre a palavra afetividade apareça, ela normalmente está presente nas ideias sobre infância e nas práticas pedagógicas mencionadas nas legislações.

A LDB e outros documentos, como as DCNEI (Brasil, 2009), o RCNEI (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), apresentam que educar na infância vai além de transmitir conhecimentos, é sobre cuidar, acolher, escutar e construir relações significativas. A LDB estabelecida pela Lei nº 9.394/96, explica princípios que orientam a educação no nosso país, incluindo a Educação Infantil. Por mais que no documento da lei o termo afetividade não seja muito mencionado, traz elementos que se conectam. No Artigo 2º, é afirmado que a educação deve ser guiada pelos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1996, art. 2º). O Artigo 3º reforça que os princípios do ensino incluem “o respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1996, art. 3º).

Ao falar de solidariedade, respeito e convivência, a legislação ressalta a importância das relações humanas e emocionais no processo educativo. Essa compreensão se torna mais clara quando a LDB indica a finalidade da Educação Infantil. No Artigo 29, está mencionado que essa etapa tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29). Isso mostra que o desenvolvimento infantil

vai além da aprendizagem cognitiva, incluindo também o cuidado emocional, os vínculos e as interações. Assim, esses aspectos fazem parte do trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil.

Essa legislação ainda reforça, no Artigo 30, que a Educação Infantil deve ser oferecida em “creches, ou entidades equivalentes” (Brasil, 1996, art. 30). Isso faz reconhecer essa fase como parte da Educação Básica, mostrando que cuidar e educar precisam estar juntos. Além disso, ao inserir a Educação Infantil à Educação Básica, a LDB ajuda a mudar a visão antiga de que creches e pré-escolas são espaços de assistência. A partir da vigência da LDB, a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, que aprende e se desenvolve por meio das relações. Assim, cuidar e educar se tornam práticas inseparáveis, exigindo também ambientes acolhedores, seguros e que atendam as necessidades das crianças.

As DCNEI aprovadas em 2009, aprofundam ainda mais essa discussão sobre a afetividade como parte fundamental das práticas pedagógicas. O documento define a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2009, p. 12). A partir dessa afirmação é compreensível que as relações no ambiente escolar são essenciais para o desenvolvimento infantil. As diretrizes também mencionam que a criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos” (Brasil, 2009, p. 12), reconhecendo a importância das experiências afetivas e sociais no aprendizado.

No decorrer do documento, as DCNEI afirmam que a Educação Infantil deve proporcionar experiências que ajudem “o conhecimento de si e do mundo” e provocam “a imersão das crianças nas diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 25). Isso demonstra a preocupação presente em reconhecer as diferentes dimensões da criança, que vão além da cognição. As diretrizes orientam ainda que as propostas pedagógicas devem incentivar “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2009, p. 25). Nesse sentido, as emoções, a criatividade, a ludicidade e as interações são elementos muito importantes do processo educativo.

Outro ponto mencionado nas DCNEI e que já foi mencionado pela legislação anterior é o educar e o cuidar que não podem ser separados, o documento menciona que a Educação Infantil deve garantir “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p. 19). Também as DCNEI

defendem que as práticas pedagógicas devem assegurar “a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade da sustentabilidade da vida na terra” (Brasil, 2009, p. 26). Nessas menções é notável que o desenvolvimento infantil deve ser visto de forma integrada, considerando a criança em sua totalidade. Outro aspecto muito importante mencionado no documento é a relação entre a escola e a família. O documento destaca “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias” (Brasil, 2009, p. 19), assim as DCNEI mostram que o acolhimento também deve envolver os responsáveis. Assim, a participação da família no dia a dia da escola ajuda a garantir a adaptação da criança e transformar o ambiente mais significativo.

O RCNEI publicado em 1998, também traz contribuições bem importantes sobre a afetividade na infância. O RCNEI influenciou as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Desde o começo, o RCNEI reconhece que o desenvolvimento da criança acontece por meio das relações e do ambiente. O texto defende que “o desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização” (Brasil, 1998, p. 11). Isso demonstra que as experiências afetivas têm um papel fundamental na formação da personalidade infantil. É importante destacar que o documento aponta que “a construção de vínculos afetivos pelas crianças com os adultos e com outras crianças é fundamental” (Brasil, 1998, p. 31) destacando explicitamente a dimensão afetiva e mostrando a importância da segurança emocional na escola.

O RCNEI coloca o brincar como um pilar central, ele reforça que “o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (Brasil, 1998, p. 22), consequentemente, o documento diz que ao brincar, “as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais” (Brasil, 1998, p. 27). Ou seja, a brincadeira vai além de um momento de lazer, é um momento essencial onde a criança expressa o que sente, cria vínculos, usa a imaginação, lida com conflitos e entende o mundo em que está inserida.

Essa valorização do lúdico se mantém e fortalece na BNCC (Brasil, 2018) o papel das relações afetivas na Educação Infantil. Logo de início, o documento estabelece que as práticas pedagógicas devem ter como eixo principal “as interações e a brincadeira” (Brasil, 2018, p. 38). Para a BNCC é fundamental garantir às crianças “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2018, p. 38), mostrando que o aprendizado e o desenvolvimento infantil, ocorrem por meio dessas experiências

compartilhadas. Todos esses direitos se relacionam com as dimensões afetivas e sociais da infância. Um exemplo é o direito de conviver que envolve “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (Brasil, 2018, p. 38). O direito de expressar-se garante que a criança possa: “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões.” (Brasil, 2018, p. 38).

Na área do Campo de Experiência chamada “O eu, outro e nós”, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que é preciso criar situações em que as crianças possam interagir com pares e adultos enquanto exploram os espaços, materiais, objetos, brinquedos e brincadeiras, valorizando relações, sentimentos e o reconhecimento de si e do outro. Por mais que a BNCC não traga um tópico específico sobre o cuidado, a BNCC deixa bem claro que cuidar e educar são parte do mesmo processo. Isso fica evidente ao valorizar o acolhimento, o respeito ao ritmo de cada criança, a atenção às emoções e a criação de ambientes seguros e afetivos.

Depois de analisar a LDB, as DCNEI, o RCNEI, e a BNCC, em alguns trechos o termo afetividade é mencionado de forma mais direta, em outros, aparece mais ligado a interação, cuidado, escuta, acolhimento e ao desenvolvimento integral da criança e que tudo isso faz parte e se liga a afetividade. Então de qualquer forma, todos esses documentos citados mostram que aprender na infância envolve relações humanas, vínculos e experiências construídas em conjunto.

5 A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA

O PPP assume um papel muito importante dentro da escola, ele serve como um documento norteador que explicita os objetivos, os princípios e a trajetória que a instituição almeja. Portanto, o PPP não deve ser apenas um mero cumprimento de exigências burocráticas, mas sim compreendido como um documento que orienta o trabalho pedagógico e que organiza as práticas desenvolvidas no dia a dia da escola. Conforme aponta Veiga (1995), o projeto pedagógico funciona como um movimento voltado ao futuro, viabilizando o planejamento dos objetivos coletivos da escola que se deseja alcançar. A autora também ressalta que o PPP é essencial para articular o trabalho pedagógico de forma integrada, superando a fragmentação das ações escolares. Nesse sentido, Veiga salienta que “o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola

como um todo e como organização do trabalho na sala de aula” (Veiga, 1995, p. 11). Assim, o documento abrange tanto a organização geral da escola quanto às práticas usadas na sala de referência.

Essa visão também é mencionada por Vasconcellos (1995), que considera o PPP como uma ferramenta capaz de transformar o cotidiano escolar. Para o autor (1995), quando o PPP é elaborado de forma participativa e consciente, ele ultrapassa a barreira da formalidade e passa a nortear práticas educativas realmente significativas. Assim, a escola consegue alinhar e desenvolver ações mais coerentes, atendendo melhor às necessidades das crianças. Além disso, o PPP ajuda a escola a definir com mais clareza qual o tipo de formação que pretende oferecer para as crianças. Quando esse processo é conduzido coletivamente, ele incentiva o engajamento da comunidade escolar e assim promove um trabalho pedagógico mais democrático e bem estruturado (Vasconcellos, 1995). Assim, os gestores, professores, famílias e demais profissionais passam a trabalhar juntos, em sintonia, com objetivos comuns dentro da escola.

A importância do PPP também está prevista na LDB , mais precisamente em seu artigo 12, inciso I, que determina que a escola tem o dever de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Essa diretriz reforça que cada escola tem autonomia para construir seu próprio projeto, levando em conta suas particularidades. Portanto, as práticas pedagógicas não podem ser vistas como modelos padronizados, mas sim como uma construção, desenvolvida a partir da realidade de cada contexto escolar. Mas para que essa autonomia seja algo real, é fundamental que o PPP funcione como um guia de reflexão e de transformação das práticas pedagógicas usadas na escola.

Veiga (2003) comenta que existem diferentes maneiras de inovar na escola. A autora diferencia a inovação regulatória que foca apenas no cumprimento de normas e no controle de processos, da inovação emancipatória, que busca transformações mais profundas e democráticas no ambiente escolar. Segundo Veiga (2003, p. 272), essa segunda perspectiva “está assegurada na ruptura com o modelo de educação tecnoburocrático e centra-se na escola e em seus autores”. Assim, quando o PPP é elaborado de forma participativa, ele fortalece a escola e favorece as práticas pedagógicas com mais sentido.

A conexão entre a educação e a mudança social também é um ponto central no pensamento de Freire (1996), para quem educar é um ato político que se concretiza por meio do diálogo. Freire (1996) defende que não existe neutralidade na educação, já que toda ação educativa carrega valores e formas de enxergar o mundo. Por esse motivo, o PPP precisa deixar evidente qual é a visão de ser humano e de sociedade que a escola defende.

Quando o PPP é construído coletivamente, ele ajuda a garantir que a escola não seja apenas um lugar de repasse de conteúdos, mas um espaço de formação humana, de vivências, onde as crianças sejam o centro, onde elas possam desenvolver autonomia senso crítico e participação na sociedade. Dessa forma, o PPP ganha um peso político, pois ele auxilia a definir as metas que a escola deseja e que tipo de sociedade ela deseja ajudar a formar.

Desse modo, Veiga (1995) enfatiza que o PPP precisa ser visto como um movimento constante dentro da escola. Como a autora menciona, “a construção do PPP deve ser entendida como um processo de inovação e de mudanças” (Veiga, 1995, p. 13). Isso mostra que a relevância do PPP não está somente restrita ao documento final e sim nas reflexões e nos debates que ele provoca entre os educadores.

Libâneo (2013) também coloca seu ponto de vista ao reforçar que a maneira como a escola se organiza tem uma função pedagógica essencial. Para o autor (2013), a gestão democrática e o envolvimento da comunidade na elaboração do PPP são pilares para que a escola realmente cumpra seu papel social. Quando gestores, professores e famílias participam ativamente das escolhas, torna-se muito mais viável assegurar uma educação de qualidade e de oportunidades para todas as crianças.

Outro ponto fundamental do PPP é sua capacidade de unir diferentes grupos que compõem a comunidade escolar. Quando é feito de forma coletiva, o projeto se transforma em um espaço de diálogo, garantindo que diversas opiniões e necessidades sejam levadas em conta no planejamento das propostas. Por outro lado, quando o documento é elaborado por apenas uma pessoa ou por alguém de fora da escola, sem ouvir quem está no dia a dia, corre-se o risco de ele ficar apenas no papel. Isso acontece porque os profissionais acabam não se identificando com o texto e por não se sentirem parte do processo, assim não o colocam em prática. Portanto, é muito importante que tudo que está mencionado no PPP seja colocado em prática, que ele não seja um documento esquecido dentro da escola, pois ele é fundamental.

Veiga (1995, p. 14) reforça ainda que “o Projeto Político-Pedagógico, ao se configurar como uma construção coletiva, exige uma ruptura com a estrutura organizadora autoritária e centralizadora”. Portanto, quando todos participam, a escola fortalece práticas mais democráticas e aumenta o envolvimento dos profissionais com o trabalho pedagógico. Além disso, esse esforço conjunto ajuda a criar uma cultura de cooperação, na qual todos caminham na mesma direção em busca de objetivos compartilhados. A própria LDB (Brasil, 1996), ao assegurar que cada escola crie seu projeto, abre portas para essa participação democrática.

Contudo, Veiga (2003) chama a atenção para um detalhe importante: muitas vezes, a

autonomia dada às escolas não vem acompanhada do suporte necessário para que os projetos saiam do papel. Por isso, o PPP também pode servir como uma ferramenta de mobilização, permitindo que a comunidade escolar possa pedir melhorias, uma infraestrutura adequada e um ensino de mais qualidade. Para que o PPP cumpra seu papel de verdade, ele precisa levar em conta pontos essenciais da rotina escolar, como os objetivos da instituição, o currículo, a gestão do tempo e as estratégias pedagógicas. Esses elementos são o rumo do dia a dia e dão sentido ao que é feito na sala de referência.

Com isso, o currículo deixa de ser apenas uma lista de conteúdos e se torna saberes fundamentais para o desenvolvimento completo das crianças. Da mesma forma, o tempo escolar não deve ser visto apenas como um cronograma de horários, mas como um período precioso para aprendizados, troca de ideias e de vivências muito importantes para o desenvolvimento das crianças.

Portanto, o PPP é peça-chave para uma educação que seja democrática, crítica e focada em transformar a sociedade. Quando ele é construído e vivido por todos, a escola fortalece sua identidade e ganha um norte claro para suas ações. Por outro lado, quando o PPP é deixado de lado ou não é colocado em prática, a escola corre o risco de perder o rumo, distanciando de sua missão principal: formar cidadãos conscientes, críticos e ativos na sociedade. Também é importante salientar que o PPP deve ser constantemente revisado e atualizado, para conseguir acompanhar as mudanças da sociedade, das novas diretrizes educacionais e da própria realidade da escola.

Como as necessidades das crianças, das famílias e da comunidade se transformam com o passar do tempo, a escola precisa refletir sobre esses novos cenários para garantir que seu trabalho continue fazendo sentido. Assim, o PPP não pode ser apenas um documento para atender as exigências burocráticas e depois ser guardado, ele precisa ser um documento ativo, avaliado, discutido e reformulado continuamente por toda comunidade escolar, mantendo a proposta educativa sempre conectada com as demandas e desafios dos momentos atuais.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PPP DA ESCOLA EMEI PINGO DE GENTE: UM OLHAR GERAL SOBRE A PROPOSTA

A análise do PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente, localizada em Três Arroios/RS, permite entender na prática como a escola organiza seu cotidiano e constrói sua identidade. O documento deixa claro que ele foi elaborado de maneira

coletiva, sempre buscando alinhar o trabalho pedagógico com a realidade das crianças. Essa visão reforça o que Veiga (1995) defende, ao dizer que o PPP não deve ser visto apenas como um papel burocrático, mas como uma parte viva da organização escolar. Essa concepção aparece claramente no PPP, que descreve sua proposta pedagógica como um “processo dinâmico, que vem sendo construído e revisado anualmente, desde o ano de 2005” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 3). Assim, fica evidente que o PPP é tratado ali como um instrumento em constante movimento, que facilmente se adapta às mudanças e necessidades da escola.

Nesse contexto, ao apresentar a caracterização da escola, o documento demonstra preocupação e cuidado em considerar o contexto social e cultural onde as crianças estão inseridas. A escola atende bebês e crianças pequenas, na faixa etária de 06 meses a 5 anos de idade, acolhendo famílias que vivem na área urbana e também as que residem na zona rural do município. Esse olhar para a realidade da escola mostra a clara intenção da instituição em desenvolver práticas que façam sentido e que sejam realmente próximas da realidade vivida pelas crianças e também pelas suas famílias no dia a dia. Assim, a proposta educativa da EMEI Pingo de Gente revela um compromisso claro com o desenvolvimento integral das crianças.

O documento menciona que o objetivo da instituição é “ajudar a criança a se integrar aos outros e ao meio físico de forma harmoniosa” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 19), o que demonstra que a preocupação da escola ultrapassa o simples repasse de informações. Essa compreensão se confirma quando a escola menciona que entre suas metas, está a necessidade de “proporcionar à criança um ambiente acolhedor e rico de estímulos, que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 20). Assim, percebe-se um esforço em elaborar uma proposta educativa que oferece vivências que despertam o crescimento social, emocional, cognitivo e físico das crianças.

Outro ponto fundamental que se destaca ao ler o PPP, é o valor dado ao esforço conjunto. O documento indica que a equipe gestora e os docentes atuam juntos na criação das diretrizes pedagógicas, o que vai ao encontro da perspectiva de Veiga (1995) que defende a importância de construir o projeto com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Indo além, o próprio PPP menciona que “o PPP da escola não se limita à mera declaração de princípios, ele deve ser sentido em cada atitude” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 24). Esse posicionamento deixa claro que a escola se empenha para que sua proposta não seja apenas

um registro formal, mas algo que ganhe vida e se manifeste concretamente nas ações diárias de todos os envolvidos.

A partir do que diz o documento aqui analisado, pode-se considerar que a escola preza por uma visão de educação viva e prática que deve se refletir diariamente na organização escolar, por meio de “experiências lúdicas e interações” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 30). Assim, o ato de brincar e as vivências diárias são tratadas como pilares essenciais para o aprendizado nesta etapa. Para poder tornar essas vivências possíveis, a escola conta diversos ambientes, como a sala de referência juntamente com os contextos propostos em sala, o parque, o saguão, o ginásio de esportes, entre outros presentes na escola, o que multiplica as oportunidades para as crianças explorarem, se movimentarem e interagirem uns com os outros.

Mencionando a estrutura da escola, o PPP detalha como os ambientes da escola foram planejados para atender às necessidades específicas da infância. A escola conta com “salas de aula amplas, banheiros adaptados, refeitório, solário, área coberta e pátio arborizado” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 17), o que mostra um cuidado com o conforto, a segurança e o bem-estar das crianças. Esse cuidado reforça o pensamento de Veiga (1995), que ressalta que a disposição dos espaços é, também, uma estratégia pedagógica, pois interfere diretamente na qualidade das vivências que acontecem dentro da escola. Além da estrutura física, a escola oferece momentos de aula de musicalização, práticas de yoga, aula de patinação e aula de língua inglesa e na parte do turno integral, tem aula de dança e aula de natação, o que revela o desejo de expandir o repertório das crianças e tornar o currículo mais completo. Essa diretriz está alinhada ao princípio de que “as vivências das crianças sejam o centro do planejamento curricular” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 32), priorizando aquilo que desperta o interesse e respeitando as diferentes maneiras de como cada criança se desenvolve.

Dando continuidade à análise, outro aspecto muito importante no texto diz respeito ao perfil da comunidade atendida. O PPP comenta que as famílias possuem um “perfil socioeconômico diversificado, sendo muitas dependentes da agricultura familiar ou do trabalho em agroindústrias locais” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 14). Ao reconhecer esse cenário, a escola consegue ajustar suas ações pedagógicas para que elas conversem diretamente com a rotina das crianças. Esse movimento está em sintonia com o que defende Veiga (2003), dizendo que qualquer transformação escolar precisa, obrigatoriamente, levar em conta características dos sujeitos envolvidos e o meio onde a escola está inserida.

Por fim, a parceria entre a escola e as famílias surge como um pilar de muita importância para a escola. O PPP enfatiza estratégias de “integração família-escola através de reuniões, palestras e eventos festivos” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 45), o incentiva a comunicação e a presença dos responsáveis no dia a dia escolar. Essa proximidade é muito importante, pois ajuda a consolidar laços de confiança entre a família e a escola e reforça que o desenvolvimento das crianças é um compromisso compartilhado entre os pais e a equipe pedagógica.

Seguindo nesta mesma linha de pensamento, ao detalhar seus princípios pedagógicos, o PPP define a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 21). Essa visão está alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reafirma o compromisso da escola em tratar as crianças como a principal autora de sua própria trajetória de aprendizagem. Segundo o documento, essa filosofia se traduz na prática por meio de diversos projetos realizados pela unidade. Um exemplo marcante é o “Projeto Horta Escolar e Educação Ambiental”, que tem como objetivo “desenvolver a consciência ecológica e o cuidado com a vida desde os primeiros anos” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 38). Tais iniciativas permitem que as crianças vivenciem através de momentos de prática, da exploração e da investigação direta, o que ajuda a consolidar valores fundamentais como o respeito à natureza e a importância da convivência em grupo.

Para sustentar essas ações, o PPP também estabelece suas bases teóricas e a maneira como organiza a avaliação. O documento também menciona nomes como Paulo Freire, Cipriano Luckesi e Vitor Henrique Paro, evidenciando uma proposta que prioriza a gestão democrática e uma avaliação que procura mediar o aprendizado. A partir desse olhar, o ato de avaliar é compreendido como um recurso que “visa acompanhar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, sem fins de promoção ou classificação” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 55). Mas para que isso ocorra de fato, o grupo escolar se propõe a utilizar recursos como portfólios, relatórios individuais e registros fotográficos, o que permite observar o progresso de cada criança de maneira mais completa, única, humana e significativa. É neste momento que a professora precisa ter um olhar sensível e contínuo, observando e acompanhando a criança em cada etapa de sua trajetória.

Dando sequência a esta análise, um ponto fundamental é a formação contínua dos profissionais da escola. O planejamento prevê “reuniões pedagógicas quinzenais para reflexão

sobre o fazer educativo” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 13), o que assegura momentos de reflexão, organização e compartilhamento de vivências entre os professores. Esse cuidado reforça o que Veiga (2003) defende, ao pontuar que a reestruturação das propostas escolares deve, necessariamente, considerar e valorizar a trajetória dos docentes, consolidando assim um trabalho mais consciente e pautado pela colaboração. Também é importante salientar aqui que, a escola possui uma formadora que faz formações para a equipe escolar a cada mês, com momentos teóricos e outros práticos, trazendo uma formação mais inovadora e deixando de lado a pedagogia tradicional, para que as professoras estejam sempre em constante formação.

Em concordância com esse desenvolvimento pedagógico, a estrutura administrativa da escola também se mostra diretamente ligada às questões de ensino. O PPP descreve o papel do Conselho Escolar e do Círculo de Pais e Mestres (CPM), instâncias que garantem que “a gestão financeira e administrativa seja transparente e participativa” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 48). Com tudo, o PPP ressalta a importância no investimento de recursos em materiais didáticos de qualidade e na manutenção dos espaços lúdicos, o que mostra a importância da escola em proporcionar condições cada vez melhores para as crianças. Todo esse empenho da escola se reflete, nas metas futuras traçadas por eles, que incluem a “ampliação da oferta de turno integral e a contínua capacitação dos funcionários” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 60). Esses objetivos demonstram que a escola se mantém atenta tanto à qualidade no atendimento às crianças quanto ao aprimoramento contínuo da equipe escolar que atua na Educação Infantil.

Concluindo essa análise inicial, o estudo do PPP da EMEI Pingo de Gente se mostra uma escola que se empenha em oferecer uma proposta educativa organizada, coletiva e comprometida com a infância. O documento deixa claro que a escola aproveita a autonomia assegurada pela LDB (1996) para estruturar ações que valorizam não apenas o aprendizado, mas também as dimensões humanas e sociais importantes para o desenvolvimento das crianças. Como Veiga (1995) comenta, o PPP é um instrumento de extrema relevância, pois ele atua como uma ligação que aproxima a escola de sua comunidade, fazendo um ambiente escolar muito mais democrático e colaborativo. A partir dessa análise, o PPP comprova que, à medida que é construído de forma conjunta e colocado no dia a dia, o documento transcende a condição de um simples registro, tornando um verdadeiro direcionador das decisões. Consequentemente, o trabalho pedagógico passa a ser mais consciente, reflexivo e acima de

tudo, de acordo com as necessidades e vivências das crianças e de todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

5.2 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS E FORMAS DE RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA

Ao analisar o PPP por meio de uma perspectiva voltada para o desenvolvimento infantil, é possível perceber que a escola vê a criança como um sujeito de direitos e protagonista da sua própria trajetória de conhecimento. O documento coloca a Educação Infantil como um momento essencial para o desenvolvimento da personalidade, da capacidade intelectual e do mundo emocional, tratando a infância como uma fase que tem muito valor e importância por si só. Essa visão rompe as abordagens tradicionais que viam as crianças apenas como um “adulto em miniatura” (Ariès, 1981, p. 155), em vez disso, adotando um olhar atento às vivências, aos sentimentos e às maneiras únicas com que cada criança interage com o seu arredor.

Nesse sentido, o documento menciona o incentivo da independência das crianças, mas sem deixar de lado o cuidado, o acolhimento e a construção de vínculos afetivos. É importante relatar que esse equilíbrio é essencial, sabendo que o crescimento infantil vai além da simples transmissão de conteúdos. Como aponta Piaget (1978, p. 32) “a afetividade é uma condição necessária para a constituição da inteligência, mas não é suficiente”, o que ajuda a compreender que a emoção e aprendizado estão interligadas. Assim, é importante dizer que o aprendizado ocorre por meio de trocas, vivências e formulação de hipóteses, o PPP reforça a ideia de que o interesse e o engajamento emocional são os grandes motivadores que despertam na criança, a vontade de descobrir e adquirir conhecimento.

Essa perspectiva ganha ainda mais força quando o PPP reforça que a infância deve ser vivida plenamente no presente, superando a ideia de que essa etapa seria apenas um preparo para a fase adulta. O PPP acolhe a criança como uma pessoa ativa da história e da sociedade desde o nascimento, juntando-se com o pensamento de Vygotsky (1991, p. 94) que defende dizendo que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças adentram a vida intelectual daqueles que as rodeiam”. Assim, é possível notar que o desenvolvimento das crianças se dá por meio dos laços que constroem com as pessoas a sua volta, sendo por muitas vezes a escola o lugar para acontecer essas

trocas. É justamente por compreender esse processo que o PPP coloca o convívio, a interação, a escuta atenta e o acolhimento como pilares do seu trabalho.

Esses momentos são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a criança cria segurança emocional e se sente à vontade para explorar e descobrir o mundo. Vygotsky (1998) ao tratar do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, esclarece que esse se refere à diferença entre o que a criança domina sozinha e o que ela alcança com o auxílio de um mediador. Assim, para que essa ponte de conhecimento seja efetiva, é muito importante a existência de um vínculo seguro entre o docente e a criança, pois se não tiver um clima de confiança, a aprendizagem acaba perdendo muito sua essência.

Nesse contexto, as reflexões de Wallon (1975) tornam-se essenciais para compreender o papel central da afetividade no desenvolvimento das crianças. Por mais que o PPP não mencione o termo afetividade a todo momento, ele aparece através das palavras que estão interligadas, como o cuidado, a criação de laços e a escuta atenta. Como bem pontua Wallon “o ser humano é geneticamente social e sua estrutura biológica exige o contato com o outro para se realizar” (Wallon, 1975, p. 45), assim reforça que o crescimento infantil ocorre por meio dos vínculos e que conseqüentemente, as emoções e a aprendizagem são indissociáveis. Essa associação fica evidente quando o PPP demonstra compreender que o cuidado e a educação devem acontecer de forma integrada, relacionando brincadeiras, aprendizagens e experiências de cuidado no cotidiano escolar (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 22). Assim, o desenvolvimento da criança inclui de maneira conjunta, as esferas física, emocional, social e cognitiva, fazendo com que o papel da escola vá muito além da simples entrega de conteúdos, organizando-se como um espaço onde as crianças se sintam verdadeiramente acolhidas e valorizadas. O próprio PPP evidencia esse compromisso quando prioriza diretrizes voltadas à escuta sensível, à convivência harmoniosa e o respeito à diversidade.

Toda essa postura reflete diretamente na formação da autonomia das crianças. Com isso, Piaget (1994, p. 60) destaca que “a autonomia nasce da cooperação, e a cooperação pressupõe o respeito mútuo, que é um sentimento afetivo”. Isso mostra que a independência não é algo que se impõe, mas algo que se desenvolve em ambientes baseados na troca, onde a criança é ouvida e motivada a participar. Ao valorizar o diálogo e o protagonismo das crianças, o PPP mostra que a criança é pertencente e se sente parte integrante da escola. É por esse motivo que o PPP da escola prioriza pontos como a convivência, a interação, a escuta atenta e o acolhimento. Tais vivências desempenham uma função muito importante na

educação, pois é por meio delas que a criança encontra a segurança necessária para se envolver, investigar e construir novos saberes.

Dando sequência, o PPP também reforça o papel central da alegria, da brincadeira e das vivências lúdicas como pilares da Educação Infantil. Isso evidencia que a escola compreende o prazer como um componente fundamental para o crescimento das crianças. A infância, como descrita no PPP, é pautada pela “sensibilidade e afetividade” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 42) e pela “amorosidade” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 39), refletindo o empenho da escola em incentivar interações cada vez mais humanas e próximas dentro de suas dependências. É preciso, contudo, ter clareza de que a afetividade vai muito além de uma simples demonstração de afeto. Conforme Wallon (1975) esse conceito abrange todo o aspecto das emoções, incluindo os conflitos, as inseguranças e as diversas maneiras pelas quais a criança se expressa. Portanto, ao enfatizar a necessidade de um “vínculo afetivo positivo” (EMEI Pingo de gente, 2026, p. 43), o PPP permite que o aprendizado se torne muito mais profundo e eficaz quando a criança se sente verdadeiramente segura e amparada.

Nesse contexto, o docente assume uma relevância estratégica, sendo retratado pelo documento como um mediador atento e observador das descobertas. Esse papel demanda uma sensibilidade aguçada para captar as demandas, sentimentos e as particularidades de cada criança, de como ela se comunica e sente. Por isso também é importante que o docente estruture momentos que incentivam o raciocínio e os desafios intelectuais quanto ao fortalecimento das relações afetivas, garantindo assim o desenvolvimento pleno e integrado.

Em suma, o PPP reconhece o papel fundamental da expressão corporal no desenvolvimento das crianças. O documento valoriza o movimento, as brincadeiras e as variadas linguagens infantis. Conforme Wallon (2007), a evolução humana engloba o corpo, a emoção e o pensamento de maneira indissociável. Portanto, ao brincar, correr, dançar ou simplesmente se movimentar, a criança está mostrando seus sentimentos e construindo sua forma particular de interpretar o mundo. Diante de tudo isso, fica evidente que o PPP da EMEI Pingo de Gente defende uma visão de infância centrada na valorização dos laços, das vivências e do protagonismo da criança no dia a dia escolar.

Desse modo, o PPP demonstra um alinhamento com as perspectivas de Piaget, Vygotsky e Wallon, por mais que não estão mencionados no documento, eles estão com ideias interligadas, quando admitem que o desenvolvimento infantil se concretiza primordialmente por meio das interações e dos vínculos afetivos. O PPP revela o empenho da escola em

construir um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam respeitadas e seguras. Como Vygotsky (1991) menciona, o aprendizado é um processo onde a criança adentra a vida intelectual daqueles que a cercam, o que reforça que não existe cuidado genuíno sem a criação de um vínculo sólido, assim como não há aprendizagem afetiva que não passe pela interação e pela participação ativa de cada criança na escola.

5.3 O DIÁLOGO ENTRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O PPP da EMEI Pingo de Gente se propõe a ir além da burocracia e organizar práticas que fazem com que a criança seja o centro, considerando a criança em sua totalidade. Ao longo de sua leitura, percebe-se a preocupação em contemplar não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também as dimensões afetiva, social e física das crianças, em relação com os princípios da BNCC.

Embora a BNCC não explicita um direito de aprendizagem denominado afetar-se, é possível compreender a afetividade como uma dimensão transversal que perpassa todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil. Isso porque tais direitos se concretizam por meio das relações estabelecidas pelas crianças e das experiências de pertencimento que vivenciam.

Essa compreensão da afetividade como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil encontra sustentação nas contribuições de Wallon (1975), o autor enxerga a criança como um ser integral, no qual a emoção, o raciocínio e o convívio estão entrelaçados. Assim como ele menciona que “a criança é um todo compacto de diversas partes, todas jamais poderão ser fragmentadas, isoladas” (Wallon, 1975, p. 45).

Portanto, o crescimento infantil não pode ser entendido de modo dividido, uma vez que o ato de aprender é indissociável das experiências de conviver, sentir e interagir com os outros. Essa atenção a totalidade da criança aparece no PPP quando o documento enfatiza a importância da sensibilidade e afetividade, defendendo que “a amorosidade, a afetividade, não são sinais de fraqueza [...] não obstaculizam em nada a responsabilidade política e social” (EMEI Pingo de Gente, 2026, p. 39).

A partir desse posicionamento, o documento deixa claro que o afeto não é um empecilho na educação, mas um integrante essencial. Assim, cabe aqui mencionar o Piaget (1978) quando aponta também que a afetividade é um motor indispensável para o

desenvolvimento da inteligência, visto que, na ausência de interesse e motivação, a criança dificilmente se engajará de modo profundo na construção do seu próprio saber.

Ao tratar dos direitos da aprendizagem na Educação Infantil, como o conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, o PPP conecta esses princípios fundamentais à realidade vivida na escola. Ou seja, os verbos propostos como direitos de aprendizagem somente se realizam plenamente porque a criança é um sujeito afetivo e porque tais experiências são mediadas por relações que produzem afetos. Essa visão se alinha ao pensamento de Vygotsky (1991, p. 94), que entende o conhecimento como fruto de direito das interações sociais, como ele explica “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Em outras palavras, o desenvolvimento infantil acontece justamente pelas trocas, nas experiências vividas e na convivência diária com outras pessoas.

Nesse contexto é preciso mencionar que esses direitos não podem apenas estar mencionados no PPP, eles precisam ser colocados em prática no dia a dia da escola. Somente assim é possível sustentar que a afetividade constitui uma condição transversal que perpassa as propostas pedagógicas e efetiva os direitos das crianças previstos pela BNCC. Por mais que o PPP fale sobre a importância de propostas que viabilizem a autonomia, a criatividade e o envolvimento infantil, precisa estar melhor detalhado como essas vivências diárias asseguram que a criança possa explorar, se expressar e descobrir a si mesmo.

Ainda é uma prática usual em algumas escolas, o professor ser o único a falar e as crianças só escutarem durante o turno todo e isso limita a criança. Em relação a isso, Loss, Souza e Vargas (2019, p. 11) defendem que a Educação Infantil deve ser um “território da experiência, da socialização, da estética, da criatividade, da liberdade, da imaginação”. Portanto, a escola precisa ser um lugar que garanta a curiosidade, o ato de brincar e as variadas formas como a criança se manifesta.

Essa perspectiva ganha ainda mais sentido quando o PPP reforça que o ensino e a aprendizagem precisam ocorrer de forma prazerosa. Diante disso, a função do docente ganha uma importância fundamental, exigindo que ele desenvolva uma escuta atenta e sensível para acolher as vivências das crianças. Como bem pontuam Loss, Souza e Vargas (2019, p. 10) “no território infantil, a criança é o currículo oculto a ser desvendado, desvelado e descoberto”. Essa afirmação feita pelas autoras lembra que para entender o universo da infância é preciso

um olhar cuidadoso para as falas, os sentimentos, as brincadeiras e as diversas maneiras pelas quais as crianças se comunicam no dia a dia.

Seguindo a análise dos direitos de aprendizagem, o brincar é representado no documento como um pilar fundamental para a educação, deixando de ser apenas uma recreação para se tornar o eixo central e principal do aprendizado. Novamente é necessário mencionar as autoras Loss, Souza e Vargas (2019, p. 10) quando mencionam que “o cuidar e o educar são indissociáveis e, que por consequência, mediatizados pelo brincar, pela interação, pela relação e pelo aprender por experiências”. Portanto, as propostas lúdicas devem sim estar presentes de maneira constante no planejamento pedagógico, dando oportunidade para as crianças explorarem o mundo, soltar a imaginação, fazer descobertas e construir saberes sólidos através das interações que é estabelecido com seus pares e com o ambiente.

Nessa perspectiva Wallon (2007) menciona que o ato de brincar mantém uma ligação direta com o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças. Ao participar de uma brincadeira, a criança vai além da simples diversão, pois é nesse momento que a criança consegue externalizar o que sente, vivenciar e aprimorar várias competências. É justamente por entender a importância dessa complexidade que o PPP comenta sobre o cuidado em integrar o aprendizado com o estabelecimento de vínculos e ao acolhimento, esse elementos o documento considera essenciais para a formação na infância.

Ao tratar do desenvolvimento integral, o documento reforça a importância de respeitar a subjetividade de cada criança, reconhecendo assim que cada criança possui um ritmo próprio, sentimentos e formas particulares de interpretar o mundo. Como destaca Wallon (1995, p. 154) “a criança é um ser que se exprime por inteiro; cada uma de suas relações é uma reação total, em que a afetividade e a inteligência se confundem”. Sendo assim, é inviável planejar o crescimento intelectual como algo isolado das trocas afetivas que acontecem na escola. Portanto, o acolhimento, a escuta e a criação de laços não devem ser apenas conceitos teóricos mencionados apenas no PPP, mas sim colocados na prática.

Portanto, a ligação entre o PPP da Escola Pingo de Gente e os direitos de aprendizagem reflete o esforço da escola em construir um ambiente mais humanizado e receptivo. O documento mostra o compromisso em enxergar a criança como um sujeito histórico e de direitos, priorizando suas vivências, o convívio e o amadurecimento. Como bem falam as autoras Loss, Souza e Veiga (2019, p. 11), educar significa “acompanhar, com atenção, os modos como se originam suas experiências e suas ações de conhecer o mundo”.

Assim a escola deixa de ser um um espaço de instrução e passa a ser um lugar de experiências muito importantes, onde a criança tem liberdade para aprender, interagir e crescer por meio dos laços que constrói com as pessoas e com o espaço ao seu redor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir esta pesquisa, que teve como propósito investigar e analisar como a afetividade está representada e fundamentada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil Pingo de Gente. O caminho investigativo, fundamentado em uma sólida base teórica e apoiado em uma metodologia de análise documental, possibilitou compreender que a afetividade se configura, na realidade, com o elo que articula o “cuidar” e o “educar”, servindo de base para toda proposta pedagógica. O caminho investigativo, fundamentado em uma sólida base teórica e apoiado em uma metodologia de análise documental, possibilitou compreender que a afetividade se configura, na realidade, com o elo que articula o “cuidar” e o “educar”, servindo de base para toda proposta pedagógica.

O desenvolvimento desse trabalho, desde o levantamento bibliográfico até a análise entre a teoria e a realidade documental da instituição, evidenciou que a afetividade representa a força propulsora do desenvolvimento humano. Ao relacionar as contribuições de autores clássicos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon, tornou-se possível sustentar a ideia de que a criança não aprende de forma isolada, mas por meio das relações estabelecidas.

A Teoria de Wallon (2007), ao associar emoção e inteligência, ofereceu a base necessária para compreender que, na Educação Infantil, o acolhimento não se resume a uma ação pontual, mas constitui uma necessidade fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Já Vygotsky (2007), ao destacar a relevância das interações sociais e da presença do “outro” na constituição dos processos psicológicos superiores, reforçou a compreensão de que o ambiente escolar quando orientado pela afetividade torna-se um espaço privilegiado para a construção da autonomia e do pensamento. Da mesma maneira, a compreensão da afetividade como elemento impulsionador da inteligência, conforme discutido por Piaget (1978), confirmou que o interesse da criança pela aprendizagem surge a partir do vínculo construído com o educador e com o contexto em que está inserido.

A metodologia de análise documental, orientada pela compreensão do PPP como um processo em constante construção e resultado de uma elaboração coletiva, mostrou-se

fundamental para a obtenção dos resultados apresentados. De acordo com Veiga (1995) , o PPP não deve ser interpretado como um documento meramente burocrático, destinado ao arquivamento, mas como expressão da identidade institucional da escola. Ao adotar essa perspectiva na análise, foi possível perceber que o documento se configura como um instrumento de gestão pedagógica que vai além das diretrizes legais estabelecidas pela LDB e pela BNCC, incorporando uma identidade própria. A caracterização dos espaços, a organização das rotinas e a proposta de interação com a comunidade de Três Arroios evidenciam que a instituição não se limita ao domínio teórico, mas busca materializar em sua prática cotidiana.

Ao avançar para o capítulo final da pesquisa, no qual a análise documental se afetiva, tornou-se possível observar de forma mais clara como a escola concretiza esses pressupostos teóricos. A leitura e interpretação do PPP da EMEI Pingo de Gente evidenciam a valorização do protagonismo infantil. Ao propor uma organização pedagógica que prioriza o caráter lúdico e respeita os ritmos da infância, o documento demonstra que a afetividade constitui a base que assegura a segurança emocional necessária para que a criança investigue, crie e se desenvolva. Os resultados da análise indicam que o PPP da instituição estabelece um equilíbrio entre as exigências curriculares e uma abordagem sensível voltada ao sujeito criança, confirmando que, na prática cotidiana da Pingo de Gente, cuidar e educar não se configuram como dimensões isoladas, mas interdependentes.

Entretanto, essa pesquisa não se limitou a constatar a presença da afetividade no PPP, mas também provocou uma reflexão necessária sobre a prática docente. Conforme discutido ao longo da análise dos resultados, a existência de um documento formal não isenta o professor de sua responsabilidade prática de vivenciar a “amorosidade”, conforme mencionado no PPP. A afetividade, conforme evidenciado no último capítulo, revela-se como um compromisso profissional: cabe ao educador, ao mediar as relações, exercer a escuta atenta e planejar espaços de interação, concretizar as diretrizes pedagógicas em experiências significativas para a criança. Assim, conclui-se que a autonomia escolar, assegurada pela legislação vigente, constitui um contexto favorável no qual a Pingo de Gente se desenvolve, possibilitando que a afetividade se traduza em um ambiente onde cada criança se perceba reconhecida, acolhida e valorizada.

Destaca-se ainda, que a relação entre escola e família, evidenciada no capítulo analítico, configura-se como um dos aspectos mais relevantes do projeto pedagógico da

instituição. O entendimento de que a criança é um sujeito inserido em um contexto social e familiar, aliado à abertura da escola para a participação da comunidade, demonstra um compromisso ético significativo. Nesse sentido, a afetividade ultrapassa os limites do espaço escolar, constituindo uma rede de cuidado e desenvolvimento que envolve todos os sujeitos do processo educativo. Essa articulação entre os pressupostos teóricos da formação social da mente e a prática de uma gestão escolar participativa evidencia que o PPP da Pingo de Gente se caracteriza como uma proposta de caráter emancipador.

O estudo possibilitou evidenciar de que maneira os referenciais teóricos de Wallon, Piaget e Vygotsky se concretizam nas diretrizes institucionais, demonstrando que teoria e prática não se apresentam de forma dissociada, mas articuladas no cotidiano e nas decisões pedagógicas da EMEI Pingo de Gente. Dessa forma, o PPP revela-se não apenas como um instrumento orientador, mas como um elemento ativo na organização das práticas educativas.

Por fim, essa trajetória acadêmica reforça a compreensão de que a Educação Infantil demanda, sobretudo, uma abordagem pedagógica fundamentada na afetividade. Conclui-se que, no PPP da instituição, a criança ocupa um lugar central, juntamente com a afetividade, o cuidar e educar. Ao construir sua identidade com base nesses princípios, a instituição não apenas atende às normativas legais que orientam a educação nacional, mas também reafirma seu compromisso ético e político com a formação de sujeitos sensíveis, críticos e autônomos, capazes de interagir de forma responsável e solidária na sociedade. Além disso, destaca-se que a centralidade da afetividade contribui para a formação de um ambiente educativo mais acolhedor, no qual as relações se estabelecem de maneira significativa, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, o PPP assume um papel fundamental ao orientar práticas que respeitem as singularidades, promovam a escuta e valorizem as experiências infantis. Assim, este TCC encerra-se como um convite à continuidade da reflexão e do aperfeiçoamento da prática docente, compreendida como uma ação intencional, crítica e sensível. Ressalta-se que educar, na Educação Infantil, implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, assegurando que suas vivências sejam permeadas pelo cuidado, pelo respeito e pela afetividade. Dessa maneira, reafirma-se que a prática pedagógica, quando orientada por esses princípios, contribui de forma significativa para a formação de sujeitos mais humanos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Karla Jordânia Bezerra. **Sentidos da afetividade na BNCC: análise no Ensino Fundamental anos iniciais**. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mari, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13184>>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 7. ed. São Paulo: Gente, 2001.
- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PINGO DE GENTE. **Projeto Político-Pedagógico**. Três Arroios, RS, 2026.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HILLAL, Josephina. **Relação professor-aluno: formação do homem consciente**. São Paulo: Paulinas, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo e as práticas**. In: KRAMER, Sonia (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua educação**. Campinas: Papirus, 2007.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia; SOUZA, Aline Dezengrini de; RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **Aprendizagem e experiência na Educação Infantil**. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (org.). **Formação em educação infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s)**. Curitiba: CRV, 2019. p. 13-71.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIAGET, Jean. **A teoria de Jean Piaget**. In: MUSSEN, Paul Henry (org.). Carmichael: manual de psicologia da criança. Vol. 4: Desenvolvimento cognitivo I. Coordenação de Samuel Pfromm Netto. São Paulo: EPU: EDUSP, 1975.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico:** uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Tradução de Ana Maria Netto Machado. Lisboa: Estampa; São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **As etapas do desenvolvimento infantil.** In: WEREBE, M. J. P.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). Henri Wallon. São Paulo: Ática, 2007.