



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ISABELLA OLINDA CARDOSO

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E CRIANÇAS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NAS PRINCIPAIS
PLATAFORMAS BRASILEIRAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

BRASÍLIA – DF
MARÇO | 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ISABELLA OLINDA CARDOSO

**A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E CRIANÇAS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NAS PRINCIPAIS
PLATAFORMAS BRASILEIRAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**

Trabalho Final de Curso (TFC) apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto.

BRASÍLIA – DF
MARÇO | 2024

***FICHA CATALOGRÁFICA**

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E CRIANÇAS: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NAS PRINCIPAIS PLATAFORMAS BRASILEIRAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Trabalho Final de Curso (TFC) apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto.

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane Fernandes Faria Pinto – Orientadora
Departamento de Métodos e Técnicas – Faculdade de Educação/FE/UnB

Profa. Dra. Ana Luiza de França Sá – Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB

Profa. Dra. Rhaisa Naiade Pael Farias – Examinadora
Departamento de Métodos e Técnicas – Faculdade de Educação/FE/UnB

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – Suplente
Departamento de Métodos e Técnicas – Faculdade de Educação/FE/UnB

Dedico este trabalho às crianças, às educadoras e aos educadores que fizeram parte da minha história pessoal e profissional, no qual, juntos, participamos ativamente e construtivamente do poder social, transformador, revolucionário e emancipatório que a educação nos proporciona.

“Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.”

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à proteção divina que sempre me ampara e me resguarda nos momentos intrínsecos mais difíceis e angustiantes.

À minha família: meus pais e irmãs, que, cada um, à sua maneira, sempre buscou estar presente oferecendo suporte, apoio, esforços e incentivos.

Ao meu amado noivo, Roni, pelo suporte imensurável e persistente desde o início dessa árdua jornada de construção e desenvolvimento deste trabalho. Obrigada, meu amor, por sempre acreditar em mim e no meu potencial quando eu não conseguia enxergá-lo e senti-lo!

À minha amada amiga, Bea, pelo apoio e escuta nos momentos em que a negatividade e cansaço batiam.

A todas as professoras e a todos os professores, fontes de inspiração e resistência, que fizeram parte da minha trajetória de vida pessoal, educacional e profissional.

A todas as crianças, que passaram e deixaram marcas de inspiração, persistência e permanência na minha vida e nos caminhos presentes e futuros da educação.

À professora Viviane Fernandes, minha orientadora, que desde o início me recebeu de braços abertos, e ao seu lado, com toda sua disponibilidade, competência, paciência e empatia, tornou possível este trabalho e todo seu processo de criação e progresso. Muito obrigada!

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	07
MEMORIAL.....	09
I. MINHA VIDA.....	09
II. MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	10
RESUMO.....	16
ABSTRACT.....	16
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1. Contribuições de Henri Wallon para a Compreensão da Afetividade.....	21
2.2. As relações afetivas entre a professora e suas crianças.....	24
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	30
4.1. Afetos docentes.....	31
4.2. Relação professor(a)-criança/aluno.....	33
4.3. Afeto e cuidado no berçário.....	34
4.4. Dimensão afetiva dos documentos oficiais da Educação Infantil.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

MEMORIAL

I. MINHA VIDA

Meu nome é Isabella Olinda Cardoso, nasci em Ceilândia, Região Administrativa mais populosa de Brasília, em novembro de 1996. Sou a segunda filha de meus pais, a filha “do meio” de três mulheres. Minha mãe, Francisca, tem uma trajetória de vida sofrida, mas sempre batalhadora. Nascida no Ceará, desde pequena era obrigada a trabalhar na roça, já que este era o sustento de sua família. Aos 14 ou 15 anos (ela não se lembra ao certo) era órfã de mãe e pai. Para não morrer de fome foi separada de seus irmãos e designada a trabalhar na casa de famílias como empregada doméstica. E assim permanece até hoje. Atualmente, aos 61 anos, ela é cuidadora de uma senhora com Alzheimer. Quanto aos seus estudos, infelizmente ela não conseguiu concluir a antiga 4ª série do Ensino Fundamental 1.

Cresci ouvindo minha mãe falar incansavelmente as seguintes manifestações: “Estude para você não passar o que passei, Isabella!”; “Já sofri e fui humilhada demais trabalhando na casa ‘dos outros’ e não quero isso pra você!”; “Eu não sei porque você é tão amorosa assim com a gente (minha família), já que eu trabalhava muito para a gente ter onde morar e eu não podia te dar colo quando você era bebê, e quando você pedia, eu te batia.”

Meu pai, Mario Augusto, nasceu no Maranhão e desde pequeno também era obrigado a trabalhar na roça e não me recordo dele expressar algum sentimento negativo sobre isso, diferente de minha mãe, que, com toda justificativa plausível, tinha pavor. Durante sua infância meu pai teve uma estrutura familiar bem presente. Ele sempre me conta diversas histórias divertidas vivenciadas com seu avô materno. Mas uma história de sua adolescência que permanece até os dias atuais é a sua dependência do álcool. Ele começou a beber aos 12 anos e desde então nunca parou. Eu não consigo descrever em palavras a vergonha e angústia que sinto ao vivenciar isso durante todos os meus 27 anos e o que mais me dói é saber que sozinha não consigo salvar o meu pai desse destrutivo vício. Quanto aos seus estudos, ele não conseguiu concluir a antiga 8ª série do Ensino Fundamental 2 e desde sempre trabalhou em serviços braçais, e hoje em dia atua como pedreiro.

Minhas duas irmãs, juntamente com minha mãe, claro, são as mulheres da minha vida. O que temos mais em comum é a determinação e a dedicação de

enfrentar as lutas e atribuições que a vida nos propõe. Tenho um orgulho e admiração grande por todas as conquistas que minhas irmãs tiveram. A Márcia, a primogênita, é professora da Secretaria de Estado de Educação do DF desde seus 17 anos. Se fosse pela vontade da minha mãe, as suas três filhas seriam professoras. A única que não quis se aventurar nos caminhos profissionais e docentes da educação foi a Gabriela, a caçula.

Apesar de todas as dificuldades, injustiças e batalhas que meus pais enfrentaram e enfrentam até hoje, minha infância e de minhas irmãs foi relativamente tranquila e simples, sem muito luxo, mas com acesso a condições sociais básicas de vida, como: moradia, alimentação, saúde e educação pública. Tive acesso aos estudos desde a Educação Infantil até os dias atuais em minha formação de graduação e todas essas etapas foram vivenciadas em instituições públicas de ensino. Entendo que se não fosse pela luta árdua e diária de meus pais, eu nada teria ou conquistaria.

Por meio das interações, trocas e vivências cotidianas de natureza histórica, social, cultural e biológica, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos são construídos, reconstruídos, adquiridos e internalizados. Observar, interagir e experimentar no mundo real e concreto possibilidades de vivências e suas escolhas faz parte da vida de qualquer ser social e cultural. Posto isto, uma de minhas escolhas de vida no âmbito profissional e trabalhista foi me tornar e me especializar uma pedagoga e educadora da primeira e segunda infância, mas essa decisão não foi tomada logo de início.

II. MINHA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Eu cheguei na Universidade de Brasília e iniciei a graduação em Pedagogia já com a certeza quase que absoluta em me tornar uma futura professora de crianças da primeira e segunda infância, já que, graças à minha formação educacional básica, a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tive essa oportunidade. Então, antes mesmo de cogitar me tornar educadora de crianças, eu fui uma criança e estudante imersa no universo de práxis pedagógica da educação nacional básica e pública.

Relembrar minha vivência e experiência na Educação Infantil não é uma tarefa fácil para mim, pois tenho muita dificuldade em recordar momentos de minha

infância, e o que me ajuda nos resquícios dessas lembranças são as poucas fotos e os poucos relatos de minha mãe. Porém, há uma recordação que me marcou fortemente e que dificilmente irei esquecer. Eu tinha 4 anos e no dia em específico, meu pai não foi trabalhar por algum motivo e foi designado a me levar para a instituição educativa no período da tarde, e assim o fez. Ele não esperava minha reação negativa e desesperada de não querer ir, e como eu chorava muito pedindo o colo e aconchego de minha mãe, em um ato de frustração e ignorância, aos gritos de repreensão e descompostura, ele apertou e puxou com a força de um homem adulto, minha pequena orelha direita que rapidamente ficou completamente vermelha. Imediatamente voltamos para nossa casa e ali fiquei acuada, com medo e torcendo para que ele nunca mais fizesse isso comigo.

Essa minha vontade de não querer ir e estar na instituição educativa perpetuou por um bom tempo. Eu preferia estar com minha mãe a estar em um lugar estranho e com tanta gente diferente e desconhecida, já que finalmente ela pode sair daquele local de trabalho exaustivo e não precisava mais trabalhar incansavelmente me deixando chorando no carrinho sem poder dar a assistência e aconchego que eu tanto necessitava. Finalmente eu podia receber o colo e amor de mãe e só isso me bastava. Mas com o tempo, fui me adaptando ao que era preciso e logo estava bem e feliz com minha professora e amigos de turma.

Levando em consideração a parte mais prática e pedagógica do que vivenciei, lembro que me eram oferecidas atividades de registro fragmentadas, focadas em uma só habilidade, de alfabetização e de letramento, além das clássicas atividades de calendário, que têm como foco as datas, eventos e feriados culturais e comemorativos, impondo às crianças atividades sem intencionalidade ou aprofundamento sobre o assunto, explorando o que poderia ser relevante ou significativo com base no seu conhecimento prévio, na sua cultura ou nas necessidades e interações sociais, emocionais e cognitivas das crianças.

Raras eram as atividades pedagógicas significativas e intencionais, ou seja, minha participação em grande parte das ações era secundária. Mas apesar dessas práticas engessadas e conteudistas, a minha criança viveu na medida do permitido e possível, brincadeiras e interações com os meus pares carregadas de informações da realidade cultural e social que me era ofertado e assim eu interpretava, criava, significava, ressignificava tudo aquilo que me permeava.

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, eu estudei na Escola Classe 36 de Ceilândia, uma das principais instituições de ensino do bairro P Norte (no qual ainda resido) pertencente à Região Administrativa de Ceilândia. Lembro-me que nessa época eu gostava muito de me dedicar ao máximo nas experiências de aprendizagem para aprender coisas novas: como pintar caprichosamente desenhos, aprender brincando, produzir textos de minha autoria, conhecer histórias e aspectos culturais de nosso país e de outros, ter acesso e ler livros em geral, conhecer o corpo humano e suas possibilidades de experiências através do projeto “Ciência em Foco”, e claro, participar de passeios em lugares culturais, históricos e de lazer. Mas algo em que eu tinha muita dificuldade era interpretar e solucionar questões de situações/problemas em matemática. Nossa, como eu tinha pavor! Recordo que no 4º ano tive uma prova de matemática envolvendo esse conteúdo e não consegui fazer nenhuma questão, pois entrei em desespero e chorei muito durante todo o tempo destinado para realizá-la. Graças à sensibilidade e afetividade da querida professora para comigo, essa história marcante teve um desfecho acolhedor e otimista.

Apesar de todas minhas memórias educativas afetivas carregadas de sentimentos agradáveis, inesquecíveis, tensas e desconfortáveis, o ambiente escolar me era um lugar possibilitador de troca, de reconhecimento, de fala, de acesso a livros e brinquedos que eu não tinha em casa, mas principalmente de aprender, interagir e vivenciar de forma lúdica e descontraída com os colegas e professores que eu tanto gostava. Mas não foram esses os motivos principais para a minha escolha de fazer parte desse universo novamente, e como professora.

Ao chegar no Ensino Fundamental II e por conseguinte no Ensino Médio, eu tinha incentivos quase diários dos meus pais para eu me dedicar fervorosamente aos estudos, porém eu nunca tive dificuldade ou aversão a estudar, sempre gostei muito de aprender e de me esforçar para adquirir conhecimento, e sempre mantendo o máximo respeito e admiração pela profissão e exercício dos professores. Com isso, dá para se ter uma ideia de que tipo de estudante eu era aos olhos dos outros: a nerd, CDF (crânio de ferro), “puxa saco de professor”... e por aí vai. Talvez por essa extrema admiração pelos professores, com influência de relatos de vida de minha mãe, de meu pai e da carreira profissional de minha irmã, professora, eu escolhi fazer uma graduação em Pedagogia. Mas não foi essa a escolha que fiz no término do meu Ensino Médio. Era para eu ter seguido o conselho de minha mãe de

trabalhar e ingressar no curso de Pedagogia em alguma faculdade privada, pois de acordo com a minha condição financeira e histórico social e familiar, as chances de ingressar em uma universidade pública era algo longe e impossível de se concretizar. E como previsto, minha nota total do ENEM não foi suficiente para adentrar na universidade pública ou ter uma bolsa de 100% em alguma faculdade privada.

Por ideais altruístas e joviais e sem ter seguido e acatado o conselho de minha mãe, eu achei que seria uma ótima escolha me tornar enfermeira, então escolhi cursar Enfermagem. Essa liberdade de escolha foi um preço e tanto a se pagar. Trabalhando durante todo o dia para pagar 75% do curso de Enfermagem em uma faculdade privada e estudando durante a noite, no segundo ano de curso eu não estava feliz e entrei em sofrimento, pois eu não me sentia pertencente a essa realidade. Porém tudo mudou quando soube que tinha passado no tão sonhado vestibular da Universidade de Brasília, que eu não tinha esperança alguma em conseguir, para o curso de Enfermagem. Como se não bastasse ter sofrido o suficiente, não ter me identificado durante a realização de quase dois anos completos do curso na faculdade privada, por algum motivo subjetivo, inconsciente, social, não sei ao certo, eu neguei a me deslocar para um novo ambiente, o da educação, ao qual sempre sonhei estar, e assim fiquei por mais dois anos na Enfermagem na Faculdade de Ceilândia (FCE/UnB).

Depois de ter passado quase quatro anos em um curso que eu não tinha identificação e pertencimento algum e através de muita reflexão, conselhos e autoconhecimento, prestei um outro vestibular da Universidade de Brasília e novamente fui aprovada. Eu finalmente consegui ingressar no curso de Pedagogia. No fim de tudo, a pretensão inicial de minha mãe estava certa. E atualmente ela diz com orgulho para outras pessoas: “Minha filha já passou duas vezes na UnB!”.

A escolha do tema deste trabalho surgiu a partir do momento em que me percebi como sendo professora na Educação Infantil. Isso só foi possível de se sentir e de ter esse entendimento que me move, transforma e traz sentidos e possibilidades para esse universo inspirador docente, através do sentimento, interesse e investimento durante toda minha longa e árdua trajetória de formação como futura professora, até o presente momento, de crianças pequenas. Além claro, através do observar, conhecer e me aprimorar cada vez mais por meio da realização

de estudos científicos na área da Pedagogia, infâncias, docência e, mais especificamente, sobre a Educação Infantil.

Ainda lembro com uma certeza clareza de detalhes minhas memórias afetivas, impressões e lembranças de quando iniciei minha primeira experiência prática como docente iniciante: o ano era 2018 e fui contratada como estagiária remunerada em uma instituição privada para atuar em uma turma de crianças pequenas, com idades variando entre dois e três anos. Eu estava ansiosa, mas feliz, pois finalmente poderia colocar em prática aquilo que talvez tenha ficado em meu inconsciente e só por agora através de reflexões e análises intrínsecas consigo ter um certo entendimento: “Eu vou dar a essas crianças, a atenção, o cuidado e o afeto que me foi negado e negligenciado à minha criança.”. E com essa percepção central eu agi e dei os primeiros passos como professora de crianças pequenas.

Sendo e atuando como professora de crianças pequenas em instituições educativas privadas durante mais ou menos cinco anos, pude perceber que as crianças ficavam a maior parte do tempo dentro das salas de referência, pois assim era basicamente a rotina estabelecida pelas professoras regentes e vivida pelas crianças, então senti o quão complexo, trabalhoso e repleto de responsabilidades é atuar, perceber e criar relações educativas e afetivas no dia a dia com as crianças dentro de um ambiente fechado e limitado, me questionando por diversas vezes se eu conseguiria ser, agir e criar relações de forma significativa, intencional e pedagógica para e com as crianças.

Pude perceber também como as professoras realizavam as atividades pedagógicas com as crianças, atividades essas que não as colocavam como ponto de partida e não davam oportunidades de se expressarem, de vivenciarem pelos sentidos e refletirem sobre o que estavam fazendo. Eram atividades xerocadas e com ações pré-determinadas pelas professoras. E sempre realizadas durante os momentos de interações e brincadeiras, ou seja, as crianças eram interrompidas no decorrer de suas brincadeiras sociodramáticas, as ‘faz-de-conta’, que são geradas de forma lúdica, coletiva e capacitada, para realizar de forma limitada e obrigatória uma atividade que nada acrescenta em seu desenvolvimento e aprendizagem utilizando os mesmos materiais pedagógicos cotidianos (giz, papel A4, tinta guache). Muitas crianças faziam rapidamente e de “qualquer jeito” essas atividades pedagógicas impostas para poder voltar a brincar o mais depressa possível.

Eu ficava muito, mas muito aflita quando algumas professoras menosprezavam os sentimentos de suas crianças nos conflitos cotidianos. Como exemplo descrevo aqui uma das várias falas ditas com frequência por uma professora regente: “Não adianta chorar! Vou falar com os seus pais hoje. Não grita porque você não está na sua casa! Se você não parar de chorar agora eu vou ligar pra sua mãe!”. E o mais decepcionante, é que não era somente essa professora que se relacionava e conversava assim com as crianças, outras professoras agiam da mesma forma, quiçá até mais agressiva.

Algo que sempre me surpreendeu e que aprecio é a espontaneidade natural das crianças e nessas vivências não foi diferente. Muitas me relataram e confiaram a mim sentimentos e segredos de forma livre, natural e honesta. Talvez isso acontecia por eu sempre buscar e colocar o acolhimento e escuta dessas crianças como prioridade. Aprendi também como professora a importância de não deixar de ser e atuar juntamente com as crianças como uma educadora brincante, afetiva, lúdica, que se movimenta e interage com o outro o tempo todo!

Consonante a essa ideia inicial que mostra brevemente minhas experiências iniciais sendo professora na Educação Infantil em instituições educativas privadas, surgem possíveis outras perguntas inquietantes e instigantes que me apareceram durante minha formação e construção acadêmica como professora.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o que há de produção científica sobre conceitos de afetividade na relação entre professoras da Educação Infantil e crianças e o que se pode extrair dessa produção como contribuição para pensar/refletir sobre a formação e fortalecimento de vínculos afetivos docentes. Este artigo apresenta um estudo de base qualitativa exploratória, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica que mapeou a produção científica acerca da temática afetividade na relação professor(a)/criança nas principais plataformas brasileiras de divulgação científica. A análise dos dados obtidos se deu em torno de quatro categorias: Afetos docentes, relação professor(a)-criança/aluno, afeto e cuidado no berçário e dimensão afetiva dos documentos oficiais da Educação Infantil. Como resultados, pode-se observar um maior número de trabalhos encontrados em 2021, sendo esta uma temática de pesquisas recentes. Entre as categorias, foram distribuídos seis trabalhos no contexto da Educação Infantil e o autor mais citado nos trabalhos é Henri Wallon.

Palavras-Chave: Afetividade; Afeto; Relação-Professor(a)/criança/aluno; Interação Professor(a)Criança; Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aims to investigate what scientific production exists on concepts of affectivity in the relationship between Early Childhood Education teachers and children and what can be extracted from this production as a contribution to thinking/reflecting on the formation and strengthening of affective bonds between teachers. This article presents an exploratory qualitative study, developed through bibliographical research that mapped scientific production on the topic of affectivity in the teacher/child relationship on the main Brazilian scientific dissemination platforms. The analysis of the data obtained took place around four categories: Teacher affection, teacher-child/student relationship, affection and care in the nursery and the affective dimension of official Early Childhood Education documents. As a result, a greater number of works found in 2021 can be observed, this being a topic of recent research. Among the categories, six works were distributed in the context of Early Childhood Education and the author most cited in the works is Henri Wallon.

Keywords: Affectivity; Affection; Relationship-Teacher/child/student; Teacher/Child Interaction; Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo de experiências vivenciadas como docente de Instituições Privadas de Educação Infantil do Distrito Federal, por diversas vezes eu me perguntei o que é ser e como deve ser a atuação de uma professora na Educação Infantil, especialmente sob a ótica das relações estabelecidas neste espaço para e com as crianças. Mas, ao buscar o entendimento e ou respostas para esse questionamento, abrem-se caminhos amplos e densos de compreensão, então é preciso especificar e objetivar a inquietação experienciada que surge.

Do ponto de vista da relação entre adultos e crianças que são estabelecidas na Educação Infantil, uma temática importante refere-se à dimensão da afetividade. Na busca pela compreensão científica sobre esse aspecto da relação entre professoras e crianças no contexto da Educação Infantil, me interessou observar como sua conceituação é tratada na produção acadêmica no Brasil e como esta dimensão pode ajudar ou se inserir de forma significativa e intencional na relação entre professoras da Educação Infantil e suas crianças. Antes de aprofundar a questão central desta pesquisa, é preciso esclarecer a percepção inicial que menciono no começo desta introdução: O que é ser e como ser professora na Educação Infantil? Ao tentar respondê-la, é preciso deixar claro que há inúmeras possibilidades de respostas e argumentações respaldadas em diversos autores, estudos e pesquisas científicas em diferentes na áreas do conhecimento como a da Pedagogia, Psicologia, História, entre outras, então trago aqui o grande desafio de ensaiar algumas possíveis respostas.

Ser professora na Educação Infantil é ter *a priori* o entendimento de que nos relacionamos e atuamos com crianças diversas, singulares, históricas, sociais, culturais que já estão inseridas em uma rede social já pré definida desde o seu nascimento e que vivem infâncias, culturas, contextos diferentes, construindo assim os seus mundos sociais e culturais por meio dos processos de comunicação e linguagem estabelecidos com os seus pares (Corsaro, 2002).

Ser professora na Educação Infantil é ter entendimento que não se pode limitar suas crianças a seres imitadores de comportamentos e condutas do mundo adulto. As crianças têm total capacidade de se apropriar de informações da realidade cultural e social que estão inseridas e de interpretar, criar, significar, ressignificar tudo aquilo que as permeia “e para isso, devemos deixar de lado toda

aquela concepção adultocêntrica de que somente nós, adultos, temos algo a ensinar às crianças” (Munarim, 2011, p. 387).

Ser professora na Educação Infantil é também ter entendimento que a infância vivida e proclamada pelas crianças, é uma construção histórica e social, na qual é preciso tornar mais a fundo e se livrar de ideias estereotipadas, hegemônicas do que é ser e saber que crianças são essas, o que elas têm em parecido, o que dividem entre si em todos os lugares do mundo e o que as diferencia umas das outras nos tipos de brincadeira, nas formas de interação, escolarização, nas vestimentas, nos desejos, gostos, por fim, nos jeitos de ser e estar no mundo (Delgado, 2003).

É importante considerar que ser professora na Educação Infantil exige compreender que essa etapa não é de cunho assistencial, tampouco preparatória, pois refere-se à primeira etapa da Educação Básica, dever do Estado e direito de cada criança, na qual engloba direitos básicos humanos e de aprendizagem dirigidos às suas necessidades e interesses reais, específicas e atuais proporcionando seu desenvolvimento humano e integral (Distrito Federal, 2018).

Outro aspecto relevante é que a Educação Infantil no Brasil é gerida por diferentes e notórios documentos e leis, dentre eles: a Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 a 208 engloba o direito, o acesso, a permanência e a oferta à educação para todos (Brasil, 1988); o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que diz que é dever do Estado a garantia e atendimento em creche e pré-escola à criança de zero a cinco anos (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que em seu artigo 29 tem a Educação Infantil “como finalidade 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, p. 17).

Ademais, existem outros documentos que determinam princípios norteadores, orientações e propostas curriculares, garantias, objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a primeira etapa da educação básica, quais sejam: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Corsaro (2002), sugere que é nas instituições educativas e nas salas de referência por meio das interações e brincadeiras de “faz-de-conta”, jogos

sócio-dramáticos, que as crianças, com as outras crianças, produzem as primeiras habilidades e competências necessárias para participar, contribuir, construir e se tornar parte da vasta cultura e ações no mundo dominante adulto.

Antes de descrever e apresentar os objetivos do presente trabalho, é importante frisar algo interposto no discurso corrente para esclarecer o porquê de neste trabalho serem utilizados o termo “professora” e não “professor” no tema e pergunta de pesquisa e, conseqüentemente, no decorrer deste trabalho. Em sua maior parte, o ensino básico brasileiro, é realizado por mulheres. Da classe de professores, “composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na Educação Infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola” (Inep, 2023). A presença e composição em peso das mulheres no ensino básico brasileiro é um fenômeno real que envolve acontecimentos históricos, sociais e culturais e tradições criadas carregadas de preconceitos e estigmas que necessitam ser amplamente estudados e discutidos.

Assim, tendo como intuito de compreender mais a fundo a relação entre professoras da Educação Infantil e crianças sob à ótica da dimensão afetiva, este trabalho tem por objetivo mapear estudos científicos, de forma a trazer informações sobre a abordagem e concepções desses estudos e possibilitar olhares e reflexões acerca dos modos de exercício de professoras e de suas relações/interações com suas crianças, o que facilita e oportuniza processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, pretende-se aqui investigar o que há de produção científica sobre conceitos de afetividade na relação entre professoras da Educação Infantil e crianças e o que se pode extrair destes como contribuição para pensar/refletir sobre a formação e fortalecimento desses vínculos afetivos docentes. Também busca em quais perspectivas de análise esta produção científica aborda o tema proposto.

Há vários motivos que justificam um estudo tendo a afetividade como temática, dentre eles: problemas na relação entre professor-aluno (terminologia utilizada por Almeida, 2008), dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem, problemas da desatenção, falta de entendimento e esclarecimento na literatura especializada sobre afetividade, entre outros (Almeida, 2008).

Consultando a literatura sobre a definição e conceito sobre afetividade, é possível perceber que este fenômeno é estudado em diferentes áreas do

conhecimento, e “muitas investigações têm se dedicado a discutir a afetividade na sua vinculação com o processo de construção do conhecimento” (Almeida, 2008, p. 343); implicando assim, definições que podem ser concebidas em diversas perspectivas e concepções, nas quais encontra-se sob o ponto de vista da Filosofia, da Psicologia e da Pedagogia.

Com a intenção de focar sobre as possíveis questões e contribuições que envolvem as relações afetivas entre professoras e crianças no dia a dia como elemento para o estabelecimento de vínculos e, conseqüentemente para o estabelecimento de experiências significativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças e, a partir das minhas experiências como auxiliar em instituições educativas privadas, me surgiu o interesse de investigar e conhecer um pouco mais sobre as possibilidades de conceitos de afetividade. Assim, o presente trabalho tem como objetivo buscar como a afetividade é posta na produção científica no Brasil.

Dessa forma, este trabalho está dividido em cinco seções. Salvo esta seção introdutória, a segunda seção explora o referencial teórico sobre afetividade com foco nas contribuições de Henri Wallon acerca deste fenômeno. A escolha de Wallon se justifica pelo lugar central que a dimensão afetiva ocupa em sua teoria psicogenética, “tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 85). Depois, aborda-se o olhar sobre a relação afetiva na relação professora/crianças, trazendo à tona a importância desta dimensão para a construção de laços que refletirão nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e reflexões sobre os modos categóricos afetivos do exercício docente na Educação Infantil.

A terceira seção é dedicada à metodologia, com a descrição da elaboração da pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória, juntamente com os artigos científicos que mapearam a produção científica sobre a temática afetividade. Na última seção está a apresentação e discussão dos dados produzidos, analisados em torno de quatro categorias temáticas elaboradas a partir das análises e discussões contidas nos trabalhos acadêmicos selecionados. Por fim, apresenta-se brevemente as considerações finais e possíveis conclusões e perspectivas futuras profissionais e de estudos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Contribuições de Henri Wallon para a Compreensão da Afetividade

Na literatura, especialmente nos estudos da psicologia, existem diferentes significados e por vezes, controversos no campo afetivo-emocional, pois seus termos e aspectos de domínio – emoções, sentimentos, paixões, afeto – não têm sido estabelecidos e interpretados de maneira comum por pesquisadores contemporâneos (Almeida, 2008; Batista, Pasqualini, Magalhães, 2022). A respeito e ciente diante das variadas acepções desse campo, neste trabalho, adota-se como conceito, o definido pelas autoras Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), que apesar de ser um conceito baseado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky com foco no desenvolvimento das emoções e sentimentos, sua formulação possibilita abarcar uma ideia ampla, continuada e relevante para a discussão do desenvolvimento das relações afetivas entre professoras e crianças na Educação Infantil. Posto isto, o entendimento da esfera afetiva-emocional é visto como:

[...] a compreensão das emoções como produto da evolução das espécies e base da esfera afetiva-emocional da atividade humana, estreitamente vinculadas às sensações e à satisfação de necessidades de ordem orgânica, ao passo que os sentimentos são entendidos como formações afetivas que surgem e modificam-se no curso do desenvolvimento histórico da humanidade, na dependência das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades (Batista; Pasqualini; Magalhães, 2022, p. 5).

A escolha de Henri Wallon como autor de referência teórica da temática afetividade, se justifica pelo lugar central que a dimensão afetiva ocupa em sua teoria psicogenética, “tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 85). Além disso, “Wallon é um autor que privilegia as relações intrínsecas entre a afetividade e a inteligência” (Almeida, 2008, p. 345).

Em relação aos termos que se relacionam ao domínio afetivo, Wallon diferencia emoção, sentimento, paixão e afetividade, sendo que esta última engloba os três primeiros aspectos, o que a torna mais ampla em relação às demais, tendo papel fundamental no processo de desenvolvimento da personalidade e inteligência, e, conseqüentemente, constituindo-se como uma questão central de sua obra. Ainda

que sua teoria não se encontre como um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados, sua posição a respeito da relevância da afetividade para a aprendizagem e desenvolvimento da criança é bem definida (Almeida, 2008).

A afetividade é vista como a fase mais precedente do desenvolvimento de uma pessoa, e não somente uma de suas dimensões. No processo de desenvolvimento, logo ao deixar a vida puramente orgânica e fisiológica, o ser humano é um ser afetivo, que, aos poucos, vai caminhando para uma vida racional. No início da vida social e cultural, afetividade e inteligência estão integralmente misturadas, com a preeminência da primeira (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

O desenvolvimento da afetividade é influenciado pela interação entre aspectos orgânicos e sociais, havendo uma estreita relação entre esses dois fatores. Wallon destaca que condições desfavoráveis em um desses fatores podem ser compensadas por condições mais favoráveis no outro. Isso implica que o destino futuro de uma criança não é determinado apenas pela sua constituição biológica ao nascer, mas também pelas circunstâncias sociais em que ela vive, onde a escolha individual desempenha um papel significativo (Almeida, 2008).

A trajetória de desenvolvimento pessoal é marcada por uma alternância entre fases onde predominam os aspectos afetivos e outras onde predominam os cognitivos. Esses momentos não ocorrem de forma isolada, mas sim integrados. Cada nova fase incorpora o aprendizado adquirido na dimensão anterior, ou seja, na esfera oposta. Isso implica que o progresso na afetividade depende das conquistas alcançadas no âmbito da inteligência e vice-versa. Em suma, o desenvolvimento emocional e cognitivo estão interligados, influenciando-se mutuamente ao longo da jornada de crescimento pessoal (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

Como mostrado no parágrafo acima, o desenvolvimento humano é um processo contínuo e dinâmico. Isto posto, Wallon elaborou uma série de estágios para oferecer uma explicação mais detalhada sobre como o indivíduo interage com o ambiente e com os outros seres humanos, culminando na formação da pessoa, que é o conjunto funcional mais completo em sua teoria. Esses estágios, que incluem impulsivo-emocional, sensório-motor, projetivo, personalismo, categorial, puberdade-adolescência e adulto, seguem uma sequência temporal que reflete a progressão na construção da mente humana. Não se trata apenas de adicionar atividades mais coordenadas ou complexas, mas sim de uma reorganização

qualitativa que afeta a forma como os conjuntos funcionais se articulam (Loos-Sant'Ana; Gasparim, 2013).

O conceito de alternância funcional, proposto por Wallon, explica como as dimensões da afetividade e da inteligência se alternam ao longo dos estágios de desenvolvimento citados acima. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo e puberdade-adolescência, há uma tendência para a autoexploração, de buscar o centro, com uma predominância do campo funcional afetivo. Enquanto nos estágios sensório-motor, projetivo e categorial, o foco está na interação com o mundo externo, com o outro, buscando movimentos “para fora”, o destaque recai sobre o campo das funções cognitivas. Essa alternância funcional resulta em estilos específicos de comportamento característicos de cada estágio (Loos-Sant'Ana; Gasparim, 2013).

Ter o conhecimento sobre como é organizado esses estágios possibilita uma dimensão de práticas pedagógicas em salas de convivência e de aula, dado que:

um domínio maior sobre as fases do desenvolvimento fornece esclarecimentos sobre o funcionamento psicológico da criança e do adolescente. A identificação das características de cada estágio, por parte do professor, poderá proporcionar um melhor planejamento das condições de ensino e a elaboração de atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre os conteúdos da escola e as necessidades da pessoa em desenvolvimento, tornando a aprendizagem mais prazerosa e com significado individual. O conhecimento dos estágios fornece subsídios ao educador para um entendimento sobre a inter-relação entre as interações mútuas/recíprocas entre afetividade e inteligência, bem como da predominância de cada um desses campos, de maneira que possa investir em atividades ora mais cognitivas, ora mais de diálogo e de relacionamento interpessoal (Loos-Sant'Ana; Gasparim, 2013, p. 203-204).

Como ressaltado, Wallon compreende o indivíduo de forma holística, na qual sua teoria do desenvolvimento enfatiza o progresso da pessoa, cada estágio direcionado de forma específica e mantendo uma relação mútua com as condições de vida. Ao destacar a alternância entre os domínios do movimento físico, da afetividade, do conhecimento e da personalidade, Wallon amplia nossa compreensão do desenvolvimento humano. Especialmente no que diz respeito à interação entre afetividade e inteligência, sua obra oferece valiosas perspectivas para a educação. Embora não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica específica, suas reflexões sobre questões educacionais e psicológicas apontam direções a serem exploradas. Além disso, suas ideias estimulam novas perguntas e incentivam a reflexão teórica (Almeida, 2008).

Wallon enfatiza que a criança deve ser vista como uma pessoa em constante desenvolvimento, cujo status deve ser compreendido em cada fase específica do seu crescimento. Essa abordagem walloniana implica uma revisão das práticas e teorias educacionais que tratam a criança de forma objetificante, negando sua condição de sujeito social histórico com direitos e desejos próprios. Portanto, é de suma importância investigar a qualidade das interações estabelecidas no contexto escolar e entender suas consequências para o aspecto afetivo. A interação é vista como uma troca recíproca entre pessoas ou coisas, e é nesse processo que o indivíduo se humaniza (Loos-Sant'Ana; Gasparim, 2013).

Consonante a essa pequena e breve apresentação da psicogenética de Henri Wallon acerca do campo afetivo-emocional, foi possível perceber sua imprescindível contribuição para a construção e fortalecimento dos vínculos afetivos entre a professora e suas crianças, no qual será brevemente apresentado e elucidado a seguir.

2.2. As relações afetivas entre a professora e suas crianças

Uma forte relação afetiva entre a professora e suas crianças, partindo principalmente do interesse e ação da educadora, possibilita uma construção do observar, conhecer e criar vínculos confiáveis e afáveis com cada uma de suas crianças, pois não há como desenvolver uma relação afetiva, respeitosa e segura cotidianamente nas instituições educativas com suas crianças, se não o empenho e disposição da educadora e do educador em buscar conhecê-las e entendê-las.

Em um estudo conduzido por Tassoni e Leite (2011) em uma instituição educativa privada em Campinas, São Paulo, o foco foi entender e discutir as expressões e manifestações afetivas presentes na dinâmica da sala e como elas influenciam tanto no processo de aprendizagem quanto nas relações das crianças da Educação Infantil e dos estudantes do Ensino Médio, com os conteúdos apresentados. O estudo ressaltou a importância crucial do professor(a) no engajamento afetivo-emocional das crianças e dos estudantes durante o processo de aprendizagem:

Os dados demonstraram que a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que interferem na produção de conhecimentos em sala de aula, afetando a relação dos alunos com o

conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos. A qualidade da mediação evoca experiências emocionais que determinam o tipo de influência que o ambiente exercerá no desenvolvimento cognitivo (Tassoni, Leite, p. 79).

Em um outro estudo com foco na investigação das “interações e a afetividade estabelecidas entre professor e aluno interferem nas situações de aprendizagem e de desenvolvimento propiciadas pelo contexto escolar” (Loos-Sant’Ana; Gasparim, 2013, p. 206), e tendo a psicogenética de Henri Wallon como cerne, traz elementos e aspectos significativos para ações pedagógicas, observou-se que a forma como professores se relacionam com o mundo, sinalizando que o que eles trazem de sua vida pessoal para a instituição educativa também influencia a qualidade dos vínculos estabelecidos com crianças e estudantes.

Como todo ser humano, o educador carrega consigo uma bagagem de experiências afetivas, cognitivas, biológicas e sociais que o moldam como pessoa. Sua jornada de vida, incluindo suas interações sociais e familiares, contribui para a pessoa que ele é atualmente e que se apresenta em sala. Essa trajetória pessoal, essa biografia afetivo-cognitiva, reflete-se em sua prática pedagógica e profissional nas instituições educativas e continua a se desenvolver ao longo de sua carreira. Os recursos identitários que os educadores acumulam ao longo de sua história influenciam diretamente sua postura e seu desempenho no ambiente educativo do dia a dia (Loos-Sant’Ana; Gasparim, 2013).

É importante destacar as diferenças entre a afetividade a partir de uma concepção científica, que difere do senso comum que supõe que toda professora e educadora da primeira e segunda infância é e deve ser um ser amoroso, bondoso e que isto está atrelado apenas à vocação. A afetividade envolve uma busca constante de relação, de observação, de estudo e de reflexão, e não deve ser relacionada unicamente a demonstrações explícitas de afetos e carinhos, e muito menos tê-la e usá-la como categoria obrigatória para cada educadora e educador que exerce a docência com crianças. Por isso:

[...] é profícuo que, desde a formação acadêmica, o imperativo do afeto possa ser desnaturalizado e que as futuras professoras percebam que os discursos afetivos por elas tomados como verdades indelévels ao fazer docente não passam de construções datadas, de invenções, sendo passíveis de problematização. Por isso, é importante que as acadêmicas compreendam a possibilidade de problematização dos discursos que as constituem como profissionais que têm somente o afeto como recurso para o exercício docente, passando a identificar a rede discursiva (composta por

configurações institucionais, relações de poder e lógicas disciplinares) propulsora do imperativo do afeto (Carvalho, 2014, p. 244).

Sendo assim, para conseguir reconhecer e conviver com as crianças e vê-las como potentes seres sociais, históricos e possibilitadores com capacidade de se apropriarem de informações da realidade cultural e social que estão inseridas e interpretar, criar, significar, ressignificar tudo aquilo que as permeia, é preciso, como professora capacitada e contínua em formação, ser, sentir e agir de forma sensível, afetiva e empática para com as crianças, tendo a clareza e discernimento de que a afetividade não deve ser o único atributo e estratégia essencial e infalível para o exercício e prática docente na esfera pedagógica. É conveniente ir além da subjetivação e discursos implicados em nós, educadoras de crianças da primeira e segunda infância.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Toda pesquisa nasce do questionamento ou curiosidade de alguém, geralmente um pesquisador, cientista, estudante, professor(a) ou tudo isso ao mesmo tempo. As respostas para estes questionamentos e curiosidades trilham um caminho necessário: o método. A clareza, objetividade e seu curso sistemático proporcionarão um caminho com menos percalços pelo desenvolvimento da pesquisa. E na presente pesquisa, foi o processo de desenhar o método?

Primeiramente, tratemos de sua abordagem. Por trazer em seu núcleo temático uma categoria intersubjetiva como 'afeto' não podemos nos furtar de desenvolver uma pesquisa qualitativa. Severino (2016) define a pesquisa qualitativa como a abordagem que apreende condições específicas dos sujeitos, dada a maior importância aos preceitos epistemológicos envolvidos na pesquisa do que a especificidades metodológicas em si.

Quanto ao seu propósito, desenvolveu-se aqui uma pesquisa exploratória. Gil (2017) a apresenta como àquela que proporciona maior familiaridade com o núcleo da pergunta de pesquisa, buscando torná-lo mais claro. As pesquisas bibliográficas, de acordo com o referido autor, se enquadram no que se entende por pesquisa exploratória. Sobre esta, tem-se ainda que "busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto" (Severino, 2016, p. 132).

Nesse entendimento, dadas as limitações de tempo, prazo e possível aprofundamento científico em potencial para a realização dessa pesquisa, a pesquisa bibliográfica viabilizou um processo mais viável para abordar o tema, por permitir uma amplitude de fenômenos a serem investigados e por ser elaborada a partir da coleta, leitura e análise de materiais já publicados (Gil, 2017).

De acordo com Lakatos e Marconi (1992) e Gil (2017), a pesquisa bibliográfica exige a consecução de uma série de etapas, a saber: escolha do tema, levantamento bibliográfico preliminar, formulação do problema, elaboração do plano de trabalho, busca de fontes, leitura do material, fichamento, organização lógica do assunto, análise e interpretação e redação do texto. Trazendo luz à etapa da leitura, de acordo com Gil (2017) esta se desenvolve em quatro perspectivas na pesquisa bibliográfica: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Descreve-se brevemente cada uma destas perspectivas abaixo:

[*Leitura exploratória*] [...] tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa. [*Leitura seletiva*] [...] seleção das partes do material que de fato interessam à pesquisa. [*Leitura analítica*] [...] é feita nos textos selecionados. Sua finalidade é a de ordenar e sumarizar as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa. [*Leitura interpretativa*] [...] constitui a última etapa de leitura das fontes bibliográficas. [...] Na leitura interpretativa, procura-se conferir significado mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica (Gil, 2017, p. 49-50).

Importante salientar que os critérios de exclusão foram definidos como fontes bibliográficas em formatos diferentes do de artigos publicados em periódicos (monografias, dissertações, teses, matérias de jornal, textos em *blogs* na Internet e artigos de revistas não científicas), trabalhos em língua estrangeira, trabalhos duplicados, trabalhos que não se enquadram nas áreas de conhecimento do tema desta pesquisa e os trabalhos que não atendem aos objetivos deste estudo após leitura prévia de títulos e resumos, e posteriormente a leitura na íntegra do manuscrito.

Para desenvolvimento do estudo bibliográfico explorado neste artigo, recorreu-se à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como bases de dados para realização da busca e pesquisa de fontes bibliográficas.

Na biblioteca da Anped foram utilizadas as palavras-chave 'afeto' e 'afetividade', no qual resultaram cinco trabalhos com a seleção de um. Na plataforma Scielo foram usados os Operadores Booleanos '(afeto OR afetividade) AND educação infantil' resultando dez artigos; (afeto OR afetividade) AND (educação infantil OR sala de aula) sucedendo onze artigos, e (afeto OR afetividade) AND (criança OR aluno) decorrendo 46 artigos, todavia houve um retorno de trabalhos e áreas do conhecimento que fugiam do tema desta pesquisa, necessitando assim selecionar os seguintes filtros como critérios de inclusão: 'Psicologia', 'Educacional', e 'Educação', retornando assim 21 artigos, que após a leitura prévia dos resumos destes trabalhos foram selecionados dois.

Por fim, na plataforma da CAPES foram utilizados os Operadores Booleanos educação infantil AND (afeto OR afetividade) AND (criança OR aluno) AND (professora OR professor) resultando 79 artigos, porém chegando a 20 trabalhos, após adoção dos seguintes filtros: 'Português', 'Aluno', 'Afetos Docentes', 'Afectividad', 'Affective School Environment', 'Early Childhood Education', 'Educação', 'Afetividade', 'Education', 'Educação Infantil', 'Professores', 'Crianças', 'Creche', 'Relação Professor-Aluno', 'Affection', 'Aprendizagem', e 'Formação Docente'. Após leitura prévia dos resumos destes trabalhos, foram selecionados três. Com a intenção de examinar os trabalhos produzidos nas últimas duas décadas foi demarcado o período compreendido entre 2003 e 2023, sendo, ao final, selecionados para composição do corpus desta pesquisa trabalhos publicados entre 2007 a 2020.

Após a seleção final das fontes a serem utilizadas, partiu-se para o fichamento, prática esta que se traduz em ganho de tempo no desenvolvimento da pesquisa, registra o histórico de consultas às leituras e respectivos(as) autores(as), organizando também as citações destacadas no processo de leitura e análise do material (Gil, 2017). Assim, após as etapas de pré-análise, foram selecionados os trabalhos para formar o conjunto de dados da pesquisa.

O conjunto de publicações foram escolhidos com base na temática proposta e agrupados em quatro categorias principais, que emergiram da própria leitura do *corpus* da pesquisa: 1. Afetos docentes, com o objetivo de analisar as concepções e discursos sobre a afetividade de docentes; 2. Relação professor(a)-criança/aluno, que aborda a influência da afetividade nessa relação e seus contributos para o processo de ensino-aprendizagem e considera a dimensão afetiva e a cognitiva

como ferramenta essencial na prática pedagógica do docente; 3. Afeto e cuidado no berçário, no qual compreende as manifestações afetivas e as oportunidades de diálogo na interação entre professor(a)-bebê na creche, reconhecendo sua importância fundamental na prática pedagógica, e 4. Dimensão afetiva dos documentos oficiais da Educação Infantil, com o objetivo de apresentar e elucidar tais documentos sobre a dimensão do campo afetivo abordado nas leis que regem e direcionam essa etapa da educação básica.

Posto isto, depois de examinar os temas tratados nos trabalhos escolhidos, os artigos foram agrupados e classificados por categorias, com o objetivo de mapear e contribuir para o debate sobre como a temática afetividade é abordada nos estudos acadêmicos. Como mencionado anteriormente, foram selecionados seis trabalhos, os quais foram distribuídos em quatro categorias de análise. A tabela a seguir apresenta os trabalhos selecionados e as categorias correspondentes.

Quadro 1 – Mapeamento da Produção Científica

	AUTOR	TÍTULO	ANO	CATEGORIA
1	VALDINÉA BORBA; MARIA DE LOURDES SPAZZIANI	AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2007	AFETOS DOCENTES
2	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	O IMPERATIVO DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORDEM DO DISCURSO DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO	2014	AFETOS DOCENTES
3	RODRIGO SABALLA DE CARVALHO	AFETOS DOCENTES E RELAÇÕES DE CUIDADO NA CRECHE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS EM DISCUSSÃO	2019	AFETOS DOCENTES
4	RACHEL MOREIRA ELISIÁRIO; GLEICIONE APARECIDA DE SOUZA	O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA AFETIVIDADE	2016	RELAÇÃO PROFESSOR(A)- CRIANÇA/ALUNO
5	DANIELA GUIMARÃES; RACHEL ARENARI	NA CRECHE, CUIDADOS CORPORAIS, AFETIVIDADE E DIALOGIA	2018	AFETO E CUIDADO NO BERÇÁRIO
6	GABRIELA DE CASTRO AMORIM; ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL	A AFETIVIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO A SER EXPLORADA	2020	DIMENSÃO AFETIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

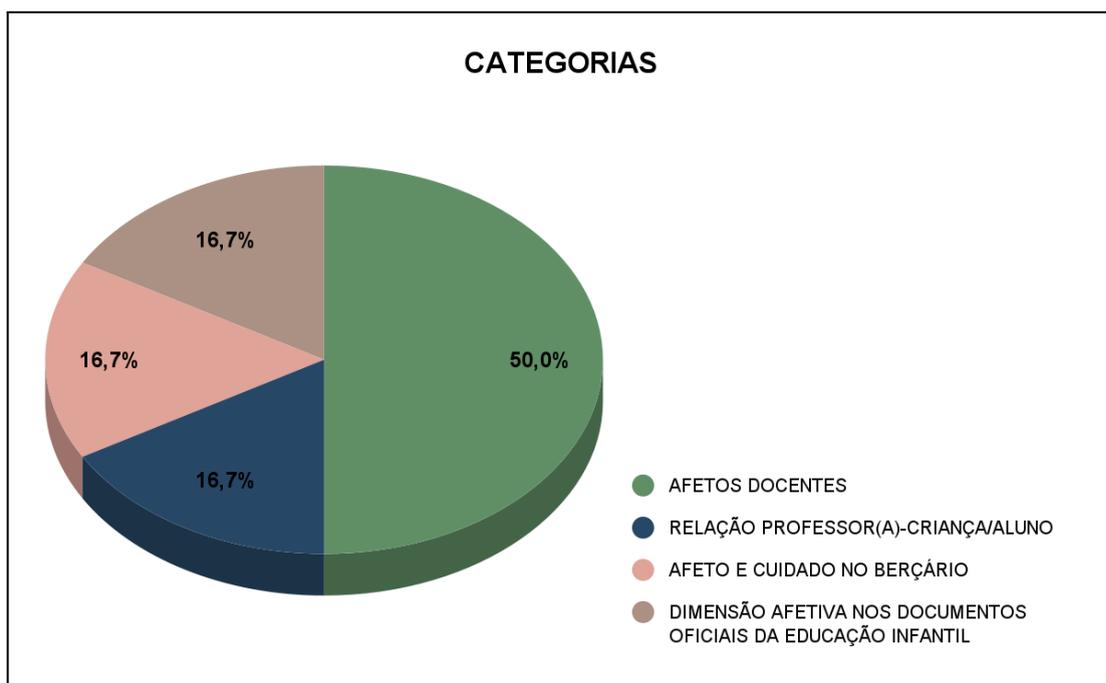
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nas plataformas científicas, 2024.

A seguir, apresenta-se a análise do corpus da pesquisa por categoria.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Conforme inteirado na seção metodologia, foram selecionados seis trabalhos acadêmicos nas plataformas de busca científica: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre a temática afetividade. Os Operadores Booleanos utilizados nas pesquisas para encontrar artigos sobre a temática, foram: 'afetividade', 'afeto'; '(afeto OR afetividade) AND educação infantil'; '(afeto OR afetividade) AND (educação infantil OR sala de aula)'; '(afeto OR afetividade) AND (criança OR aluno)' e 'educação infantil AND (afeto OR afetividade) AND (criança OR aluno) AND (professora OR professor)'. O recorte temporal dos trabalhos acadêmicos publicados no Brasil achados sobre a temática afetividade foi de 2007 a 2020. Com o maior número de trabalhos encontrados em 2019, sendo uma temática de pesquisas recentes. A distribuição dos artigos por categoria pode ser observado, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição de Artigos por Categoria



Fonte: Elaborado pela autora com base no Mapeamento da Produção Científica, 2024.

Evidencia-se que os seis artigos selecionados e analisados para este trabalho, tratam a questão da afetividade no contexto da Educação Infantil. Com relação aos conceitos sobre a afetividade, quatro artigos usam como fundamentação teórica os estudos de Henri Wallon, dois apresentam os estudos de Vygotsky e um utiliza o referencial teórico de Piaget.

Conforme mencionado na seção dedicada ao método, após leitura e análise de conteúdo, foram estabelecidas quatro categorias que emergiram do corpus da pesquisa: afetos docentes, relação professor(a)-criança/aluno, afeto e cuidado no berçário e dimensão afetiva dos documentos oficiais da Educação Infantil. Em todos esses trabalhos, há citações com o propósito de analisar e debater as percepções e informações acerca da temática afetividade. A categoria afetos docentes traz contribuição de três artigos. Um artigo aborda a relação professor(a)-criança/aluno. Somente um artigo trata sobre afeto e cuidado no berçário. E por último, há um artigo que apresenta a dimensão afetiva dos documentos oficiais da Educação Infantil.

O foco geral dos estudos da temática afetividade ocorre no contexto educativo da relação entre docentes e crianças da Educação Infantil ou estudantes de outras etapas da Educação Básica. Várias pesquisas científicas sobre afetividade tendo a Educação Infantil como tema principal, se concentram em compreender como os vínculos afetivos estabelecidos entre crianças e docentes, influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento afetivo-emocional e cognitivo dessas crianças. Além disso, essas pesquisas também investigam práticas pedagógicas que promovem um ambiente educativo acolhedor, empático e emocionalmente seguro nas instituições educativas, visando ao bem-estar integral das crianças.

Com base nisso, será apresentado e analisado, distribuído e organizado em quatro categorias a seguir, os seis artigos selecionados por meio da busca científica referente à temática da afetividade.

4.1. CATEGORIA 1 – AFETOS DOCENTES

Nessa categoria foram ancorados três dos seis artigos selecionados na amostra: “Afetividade no contexto da Educação Infantil” (Borba; Spazziani, 2007); “O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em

formação” (Carvalho, 2014), e “Afetos docentes e relações de cuidado na creche: Narrativas de professoras em discussão” (Carvalho, 2019).

Esses trabalhos apresentam resultados de pesquisas que identificam concepções, reflexões, discursos e narrativas de professoras da Educação Infantil sobre afetividade docente. As autoras Valdinéa Borba e Maria de Lourdes Spazziani (2007), usam Vygotsky e Wallon como referencial teórico para analisar os dados obtidos de sua pesquisa. O autor Rodrigo Saballa de Carvalho (2014, 2019), foge desse referencial típico de teóricos interacionistas, usado pelas autoras dos outros artigos analisados nesta pesquisa.

A análise dos dois trabalhos de Carvalho presentes nesta categoria, observa-se que, no primeiro, seguindo a ordem do ano de publicação do artigo, se fundamenta, como campo teórico, os estudos culturais e os estudos desenvolvidos por Michel Foucault (Carvalho, 2014). Posteriormente, o segundo trabalho tem como base teórica os Estudos de Gênero, Estudos sobre Pedagogia da Primeira Infância, além de colaborações provenientes de pesquisas em antropologia e sociologia que abordam o tema da afetividade (Carvalho, 2019).

De forma geral, nas três pesquisas analisadas nesta categoria, é possível observar que as maiorias dos argumentos e discursos das professoras que participaram da pesquisa são fundamentados no senso comum, comparando a afetividade somente às expressões carinhosas e amorosas para com as crianças e que é necessário e obrigatório ser uma professora afetiva para assim conseguir reconhecimento e realização profissional, porém o uso em excesso de afeto pode ocasionar o contrário: desprestígio profissional.

Esse pensamento cultural e categórico acerca do conceito docente sobre afetividade pode ser desmistificado através de uma abertura de sua concepção e compreensão mais ampliada, complexa e dialética, no qual envolve:

compreensão de que a troca entre indivíduos de sua espécie é salutar, pois, através da interação social, própria do aprendizado construído historicamente entre humanos, é que há possibilidade única e imprescindível para despertar os processos internos do indivíduo, propiciando o seu desenvolvimento na medida em que propicia a sua relação com o ambiente sociocultural no qual está inserido (Borba; Spazziani, 2007, p. 12).

Os discursos de afetos docentes são mais explanados e categorizados nos dois artigos científicos de Carvalho (2014, 2019), os quais mostram que os afetos

docentes vêm ganhando destaque crescente no contexto da docência atual na Educação Infantil, especialmente em relação às práticas de cuidado com os bebês nas creches. Com base na pesquisa, o autor sugere que esses afetos não surgem de forma natural e espontânea em relação à professora e as crianças, mas por meio de relações construtivas, nas quais essas interações podem ser aprendidas, reguladas, desnaturalizadas e reinventadas na prática diária docente com as crianças.

Sendo assim, Carvalho (2014) afirma que os discursos educacionais que consideram o afeto como algo natural, e coloca a construção de laços afetivos com as crianças como uma prática moldada pela cultura (através da educação, formação de professores, prática profissional, abordagens pedagógicas que promovem e disseminam narrativas generalizadas sobre o exercício docente, a aprendizagem, o trabalho pedagógico etc.) e, conseqüentemente, é casual e sujeita a diversas interpretações individuais. Isso significa que não se está negando a importância da afetividade nos processos de práticas pedagógicas e de aprendizagem e nas relações e interações entre a professora e suas crianças, mas sim questionando a naturalidade com que os vínculos entre os docentes e suas crianças na Educação Infantil têm sido descritos, vistos e discursados como atributos naturais no meio social e cultural como traços de amor à profissão.

4.2. CATEGORIA 2 – RELAÇÃO PROFESSOR(A)-CRIANÇA/ALUNO

Nessa categoria foi alocado um artigo que investiga a relação entre professor(a)-aluno: “O papel do professor diante da afetividade” (Elisiário; Souza, 2016). Além da relação entre o professor(a)-criança/aluno, a discussão sobre afetividade considera a dimensão afetiva e a cognitiva como ferramenta essencial na prática pedagógica do docente e na construção de um ambiente educativo sócio-afetivo para o desenvolvimento intrínseco e coletivo das crianças com os seus pares.

O trabalho das autoras Rachel Elisiário e Gleicione de Souza (2016) conceituam a temática afetividade nas perspectivas dos teóricos interacionistas Wallon, Vygotsky e Piaget. Tendo a intenção de apresentar como os fatores afetivos se mostram na relação professor(a)-aluno e influenciam no processo de ensino e aprendizagem, foi realizada uma pesquisa em uma turma de crianças com idade

entre seis anos e meio. A partir disso, foi possível observar que, no contexto educativo cotidiano, existem mudanças importantes nas maneiras de demonstrar e expressar afeto. As formas de expressão que envolvem principalmente o corpo, como o toque, o contato visual e as variações na entonação da voz, se tornam mais elaboradas, pois durante as brincadeiras, as crianças começam a se integrar socialmente, aprendendo não apenas a interagir com os outros, mas também a entender o ambiente ao seu redor. Por meio do brincar, elas desenvolvem tanto suas habilidades emocionais e afetivas quanto suas capacidades cognitivas. Portanto, as autoras concluem que a afetividade não se restringe apenas a gestos físicos de carinho e a elogios superficiais.

4.3. CATEGORIA 3 – AFETO E CUIDADO NO BERÇÁRIO

Nessa categoria foi analisado um artigo sobre como se expressam as demonstrações afetivas e as possibilidades de diálogos na relação entre professoras e bebês, em uma creche pública de uma capital brasileira. A base teórica é fundamentada nas pesquisas de Mikhail Bakhtin e Henri Wallon, focando nos conceitos de dialogia e afetividade.

O trabalho elaborado pelas autoras Daniela Guimarães e Rachel Arenari (2018) intitulado “Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia”, mostra uma pesquisa realizada com professoras, nos quais os momentos dedicados aos cuidados físicos emergiram como oportunidades privilegiadas de produção de diálogos e expressões afetivas, nos quais as formas e ações corporais e verbais dos bebês se entrelaçaram, afetando as professoras e sendo afetados por eles.

Na perspectiva afetiva, as autoras notaram uma espécie de propagação emocional, imitação e oportunidades valiosas para as professoras darem significado às ações dos bebês por meio da comunicação verbal. Durante os momentos de refeição, banho e sono, as expressões afetivas corporais e verbais se entrelaçaram, promovendo diálogo, interação, comparação de pontos de vista e desenvolvimento das crianças.

Na perspectiva walloniana, as autoras argumentam que:

[...] podemos dizer que o bebê é corpo; o desconforto, a insatisfação, a fome, a dor, dentre outras sensações aparecem por meio do gesto, do choro, da agitação, do grito; do mesmo modo, o bem-estar e a saciedade materializam-se no sorriso, na agitação alegre, na expressão de conforto. Na ausência da fala do bebê como linguagem para compartilhar essas

sensações, o meio onde ele está inserido vai dando contornos às manifestações corporais emocionais; isto é, são os outros que presenciam e compartilham com o bebê os momentos expressivos que respondem corporalmente (com a fala e os gestos), dão sentidos, afetam e são afetados pelo bebê no contexto interativo. Neste contexto, vale perguntar sobre a possibilidade dos bebês como agentes do contato com os adultos, como quem mobiliza iniciativas de atenção compartilhada (Guimarães; Arenari, 2018, p. 15).

Portanto, ao longo deste estudo, Daniela Guimarães e Rachel Arenari (2018), buscaram abordar a relação entre a experiência afetiva, a comunicação dialógica e o exercício da docência na creche, especialmente durante os momentos de cuidado físico. Para isso, recorreu-se aos princípios da Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, que enfatiza a educação enquanto prática dialógica, onde a formação do indivíduo ocorre na interação com os outros e o diálogo é essencial na construção da identidade e da compreensão do mundo. Conforme mencionado, as autoras basearam-se também na abordagem histórico-cultural de Henri Wallon para considerar a afetividade na promoção de conexões e na construção de significados nas relações entre os bebês e seus pares e suas professoras. Na discussão da pesquisa, essas duas perspectivas (dialógica e afetiva) estão alinhadas com as descobertas mais recentes sobre práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas.

4.4. CATEGORIA 4 – DIMENSÃO AFETIVA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por fim, como última categoria encontrada durante as análises de trabalhos acadêmicos relacionados à temática afetividade, foi alocado o seguinte artigo: “A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: Uma questão a ser explorada” das autoras Gabriela de Castro Loech Amorim e Ana Maria Corrêa Calil (2020).

O trabalho elaborado pelas autoras explora junto a um grupo de oito professores de uma instituição educativa pública a reflexão sobre a dimensão afetiva tratada nas leis que administram e direcionam essa etapa da educação básica. Tem-se a teoria walloniana como conceito da afetividade e a “Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDB (1996), DCNEI (2009) e o Parâmetro Nacional de Qualidade da Educação Infantil (2018), e a BNCC (2017)” (Amorim; Calil, 2020, p. 93) como base e referência à definição, objetivo e afetividade na Educação Infantil.

Este trabalho se diferencia dos outros e se mostra como uma referência importante nas pesquisas de estudos sobre a temática afetividade no campo da Educação Infantil, pois atrela às ações formativas de professores leituras de textos científicos deste tema e também estudos sobre as leis, parâmetros e diretrizes que geram a Educação Infantil do nosso país. Isso possibilita a criação de debates, pensamentos e reflexões coletivas acerca da dimensão afetiva nos modos de exercício docente, no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na valorização das políticas públicas e direitos sobre elas, e, também, na criação de possíveis novas ações afirmativas para o contínuo caminho construtivo da educação básica pública.

Após a análise e discussão empreendida, é possível afirmar que, nos seis trabalhos verificados, há vários elementos e concepções que nos fazem refletir sobre como a afetividade e suas concepções e influências se apresentam no modo de exercício docente com crianças da primeira. No caso da Educação Infantil, mostra-se uma necessidade e atenção à produção científica de pesquisas com foco na afetividade, pois essa é uma temática de pesquisas recentes e com uma produção mais concentrada na segunda infância e na etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica. Assim, a afetividade e suas concepções e práticas educativas e pedagógicas contribuem positivamente na criação de um ambiente educativo seguro, confiável, respeitoso à diversidade e propício para o crescimento integral das crianças com foco no seu bem-estar e desenvolvimento emocional, físico, social e cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme lembra Loos-Sant'ana e Gasparim (2023, p. 225), “Wallon atribui à criança um status de pessoa que deve ser entendida em cada momento próprio de desenvolvimento no qual se encontra”. Isso implica em refletir as interações, práticas e estudos que não colocam a criança como seres de direitos e possibilitadores de ações construtivas. Portanto, “investigar a qualidade das interações estabelecidas entre os indivíduos que participam do contexto escolar e suas repercussões no nível da afetividade mostra-se de suma importância” (Loos-Sant'ana; Gasparim 2023, p. 225). Isso concilia no âmbito em que “os afetos são produzidos no contexto das relações sociais estabelecidas entre as pessoas” (Carvalho, 2019, p. 203).

Desse modo, a partir das análises das produções científicas e suas contribuições acerca da temática afetividade na relação entre professoras da Educação Infantil e crianças, pode-se inferir que o campo de estudo acerca das emoções e sentimentos na Educação Infantil tendo a temática afetividade é amplo e aberto a várias concepções. Isso pode criar conceitos e terminologias variadas dificultando a busca de uma compreensão mais precisa, didática e dialética sobre.

As contribuições dos dados das pesquisas científicas descritas no presente estudo podem ajudar na criação de reflexões e problematizações sobre possíveis debates que se relacionam “aos afetos docentes e às relações de cuidado na creche. Afinal, em termos éticos, políticos e pedagógicos, cabe o desafio de construir outras narrativas sobre os afetos [...]” (Carvalho, 2019, p. 205).

Essa constatação reforça a necessidade de novas pesquisas sobre a afetividade na Educação Infantil, pois através da exploração e busca bibliográfica nesta pesquisa, foi possível observar um maior número de trabalhos encontrados em 2019, sendo uma temática de pesquisas recentes e mais focadas na etapa do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Portanto, para reconhecer, interagir e se relacionar afetivamente com as crianças, enxergando-as como seres sociais, históricos, culturais e capazes de se apropriar e se envolver com o mundo que as pertence, é fundamental que, como professoras em constante formação, estejamos abertas, sensíveis, afetivas e empáticas para as crianças que irão cruzar e estar presentes em nossos caminhos profissionais educativos, cultivando sempre “o respeito à diversidade e a promoção de relações afetivas justas e igualitárias” (Braga *et al.*, 2024, p. 18).

No entanto, é importante ter a compreensão de que a afetividade não é o único aspecto crucial e indispensável em nossa prática pedagógica. Devemos ir além das nossas próprias subjetividades e dos discursos sociais e culturais internalizados e nos enxergar como potentes professoras capacitadas, críticas e profissionais de crianças da primeira infância, e também, da segunda infância.

PERSPECTIVAS FUTURAS

As expectativas que sustento, principalmente as profissionais, estão estritamente ligadas à educação básica pública, seja como futura professora em instituições públicas, ou como estudante, estendendo essa caminhada universitária na pesquisa e exploração mais aprofundada, fundamentada e crítica sobre o campo afetivo docente e seus modos categóricos e conformistas no exercício docente na Educação Infantil. Mas minha meta principal é me tornar professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação Pública do Distrito Federal e, assim, espero um dia alcançar esse feito.

De maneira mais imediata, pretendo continuar a trabalhar como professora de crianças da primeira e segunda infância em instituições educativas privadas, porém, não desconsidero as possibilidades de atuação em outros espaços de atuação profissional que não estejam atrelados à educação.

Fixo o sentimento de alívio e reconhecimento, pois minha trajetória trilhada na Universidade de Brasília foi longa, árdua e exigiu de mim muita disciplina e foco, o que me oportunizou crescimento e amadurecimento. Espero poder retornar um dia, quem sabe, a esse ambiente educativo que fez parte da minha vida e que me deixou marcas inesquecíveis.

Obrigada, Universidade de Brasília!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon*. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 26 out. 2023.

AMORIM, G. de C. L.; CALIL, A. M. G. A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: Uma questão a ser explorada. **Revista Devir Educação**, Lavras, v.4, n.1, p. 93-115 jan./jun., 2020. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/202>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, v. 47, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/116927>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BORBA, V. R. DE S.; SPAZZIANI, M. L. Afetividade no contexto da Educação Infantil. In: **30a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007, Caxambu. Anais da 30a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Anped, 2007. v. 1. p. 1-18. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/afetividade-no-contexto-da-educacao-infantil>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRAGA, D. S.; SILVA, C. S.; LOPES, G. V. M.; NUNES, A. P. A.; CARVALHO, M. A. B. de. Unequal affections: social markers and affection in early Childhood Education. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7699. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7699>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990**.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASÍLIA. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Educação Infantil. Secretaria de Educação. Governo do Distrito Federal. 2ª edição. Brasília, 2018.

CARVALHO, R. S. de. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 188-207, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10239/7889>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CARVALHO, R. S. de. O imperativo do afeto na Educação Infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1291.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

CORSARO, W.A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar de “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, 17, 113-134. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DELGADO, A. C. C. **Infâncias e Crianças**, o que nós adultos sabemos sobre elas. Disponível em: http://sabercom.furg.br/bitstream/1/1441/1/infancias_e_crianças.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

ELISIÁRIO, R. M. R.; SOUZA G. A. D. B. de. O papel do professor diante da afetividade. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 14, n. 1, p. 579-591, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2948>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, D. O.; ARENARI, R. R. NA CRECHE, CUIDADOS CORPORAIS, AFETIVIDADE E DIALOGIA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZCgyPDSVjvvyHMfdRwY6YBw/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

INEP, Assessoria de Comunicação Social do. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. **gov.br**, 07 mar. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 29 out. 2023.

LAKATOS, M. E.; MARCONI, M. A. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, de M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 24 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4154827>. Acesso em: 5 fev. 2024.

LOOS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de 5 anos. **Educação em Revista**, v. 29, n. 3, p. 199-230, set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21118>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MUNARIM, I. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 2, p. 375–390, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ztQwQQS3nYPK8mXTGgdrv6j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba. Ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933/603>. Acesso em: 24 fev. 2024.