



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS AGRESTE**  
**NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**BÁRBARA LUANA SOARES DOS SANTOS**

**ENTRE O AFETO E A AFETIVIDADE: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Caruaru**

**2025**

**BÁRBARA LUANA SOARES DOS SANTOS**

**ENTRE O AFETO E A AFETIVIDADE: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus  
Agreste da Universidade Federal de Pernambuco –  
UFPE, na modalidade de artigo científico, como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
bacharel/licenciado em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação Infantil e  
Desenvolvimento humano.

**Orientador (a):** Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

**Caruaru**

**2025**

## AGRADECIMENTOS

Nesse período formativo de quatro longos anos, reconheço que sem o suporte, acolhimento e afeto das pessoas que me cercam não teria sido possível chegar até aqui, dessa forma agradeço a todos os que tornaram minha caminhada um pouco mais leve.

Agradeço a minha mãe (Angela) que é meu alicerce e força em todos os momentos difíceis, por cada palavra de apoio, cada abraço caloroso no fim dos meus dias cansativos, por ser meu suporte em casa que facilitou essa jornada. Foi ela que me ensinou, no cotidiano, a nunca desistir, a enxergar a esperança quando tudo parecia incerto e a compreender que o amor pode ser força motriz em qualquer caminhada.

Agradeço a meu namorado (Pedro), por toda a paciência do mundo comigo em momentos que nem eu mesma teria, por toda vez que foi solicitado em me ajudar e por todas as vezes que trouxe leveza e riso nos momentos em que eu precisava.

Agradeço a minha irmã (Leiliane), tia (Raiane) e avó (Moça) por sempre terem sido referências de mulheres fortes, que desde a minha infância me acolheram, acreditaram em mim e hoje celebram comigo cada pequena vitória. Vocês são parte essencial da minha história, e seu orgulho e torcida sempre me acompanharam e motivaram.

Agradeço aos amigos que fiz nesse curso, Eduarda, Isabel, Kewllen e Carlos, que me arrancaram risadas em momentos improváveis e escutaram meus muitos desabafos diários, mas que acima de tudo foram alegria e acolhida mútua.

À minha orientadora Conceição, deixo um agradecimento especial, por ter me mostrado o afeto quanto potência transformadora não apenas como objeto de estudo. Essa concepção tem me modificado não só como estudante, mas em todos os espaços que habito.

Por fim, agradeço a mim mesma, por acreditar no potencial transformador da educação e ter escolhido a pedagogia, por ter tido força em dias infundáveis, pelas noites em claro dedicadas ao estudo, pelas renúncias e pela fé em que valeria a pena. Esta conquista também é fruto da minha própria resistência, esperança e amor pelo que faço e pelo que ainda farei.

## ENTRE O AFETO E A AFETIVIDADE: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bárbara Luana Soares dos Santos<sup>1</sup>

Prof. Dr. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles<sup>2</sup>

---

### RESUMO

Essa produção buscou compreender como os sentidos do afeto e afetividade são constituídos nas práticas e experiências docentes, partindo da premissa de que a infância é um tempo-espço potente e que acontece dentro da experiência aiônica (Kohan, 2015), de modo que a valorização do afeto é fundamental para o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, sensível e ativo. A pesquisa se ancora em um olhar que se abre às irrupções, descobertas e sentidos outros atrelados ao afeto, por meio da conversação com três docentes da Educação Infantil da rede municipal de Caruaru, partindo da ideia de que a prática docente se constitui na tecitura de relações, onde o afeto é uma dimensão vital da ação educativa, e não um acessório. Dialogando centralmente com três concepções teóricas centrais: Henri Wallon (1978) onde a afetividade é um dos pilares do desenvolvimento infantil e o primeiro meio de interação da criança com o mundo; Baruch Spinoza (2009, 2009) contribui com uma perspectiva ontológica, de afeto como modificações do corpo que aumentam ou diminuem a potência de agir do ser; Lev Vygotsky (2003) reforçar que as emoções não são passivas, mas sim organizadoras internas do comportamento, indispensáveis para a aprendizagem significativa e para a constituição da consciência. Ao analisar essas perspectivas, a pesquisa conclui que o afeto, não se restringe a uma simples estratégia didática, é uma força motriz que sustenta o desejo, a curiosidade e a construção de sentido. O estudo, portanto, vislumbra contribuir para um debate que ressignifica o lugar da afetividade na Educação Infantil, valorizando sua potência para além da mera aprendizagem, e reconhecendo o percurso da criança como uma expressão de seu próprio desejo de existir.

---

**Palavras-chave:** Afeto; Afetividade; Infância; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: barbara.luana@ufpe.br;

<sup>2</sup> Orientadora: Profa. Dra. na Universidade Federal de Pernambuco- CAA. E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br.

## 1. INTRODUÇÃO

Etimologicamente falando tanto a palavra AFETO quanto AFETIVIDADE derivam do latim *affectus* que em tradução mais específica se direciona a emoção e afeição, ambos os termos, enquanto dimensão subjetiva e relacional, podem ser notadas como componentes<sup>3</sup> essenciais e intrínsecos a vivência das crianças na Educação Infantil, entretanto, observa-se uma escassez de produções acadêmicas que aprofundem o papel do afeto como eixo estruturante das práticas pedagógicas e das relações cotidianas dentro das instituições de Educação Infantil. Esta ausência de discussões mais densas e sistematizadas sobre a afetividade evidencia uma lacuna que se pretende refletir nessa produção acadêmica, partindo da inquietação central: como os sentidos da afetividade são constituídos nas práticas e experiências docentes na Educação Infantil?

A escolha por essa temática emerge de uma percepção pessoal construída a partir de vivências acadêmicas e profissionais, nas quais a partir de minha atuação quanto estagiária na rede municipal de Caruaru, observar de forma sensível os impactos de práticas afetivas e do afeto na construção dos vínculos entre educadores e crianças pequenas, bem como da percepção de que, embora tais elementos estejam intrinsecamente presentes nas interações diárias, ela ainda é muitas vezes ofuscada diante das extensas demandas da rotina docente. O desafio de alinhar a dimensão afetiva com as demais demandas curriculares, sem perder de vista a singularidade de cada criança, é uma dimensão expressiva, na Educação Infantil, assim, emerge a necessidade de uma compreensão mais profunda das relações e vivências afetivas na Educação Infantil, de modo a reconhecer a infância como um tempo-espço potente, rico em expressões e em necessidade de acolhimento.

Nessa perspectiva, compreende-se que o espaço-tempo da Educação Infantil pode-se constituir como espaço de tecitura de relações, onde o afeto possa ser compreendido como uma das dimensões da ação educativa. Valorizar a infância é reconhecer a necessidade de relações que envolvem cuidado, escuta, respeito e vínculos afetivos significativos. Como destaca Wallon (1978, p. 121), "a afetividade domina a infância porque o ser é, antes de tudo, uma realidade vivida, sentida, antes de ser compreendida ou pensada". Tal afirmação confirma a impossibilidade de dissociar os aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento, pois é justamente na articulação entre esses elementos que se constitui a aprendizagem significativa. Ao construir bases sólidas a partir dessas relações, a instituição de Educação Infantil se torna um território fértil e potencializador de vivências, pensando que refletir sobre a afetividade,

---

portanto, é também contribuir para a formação de educadores mais implicados com o sensível, preparados para lidar com as emoções e com a complexidade das experiências infantis no contexto de vivência educativa. Spinoza (2009, p. 09) destaca: " A cada instante, a potência, tanto a individual como a coletiva, aumenta ou diminui, e não existe nada que se dê no corpo ou na mente que não a afete, positiva ou negativamente." Dentro dessa visão sobre a potencialidade de agir Spinoza refere-se a como somos modificados diante dos afetos, percebendo que ele é inerente a todos os seres humanos e atua individual e coletivamente. Como ponto de partida essa compreensão, podemos perceber como os afetos são concebidos como dinâmicas fundamentais para a constituição da nossa experiência no mundo e de nossa capacidade de agir e compreender, desse modo que reconhecer os afetos no contexto educacional é também uma forma de reconhecer o movimento vital da criança em direção ao conhecimento e à relação com o outro.

A partir do exposto, essa produção teve como **Objetivo geral** compreender como os sentidos da afetividade são engendrados nas práticas e experiências cotidianas das professoras da Educação Infantil, a partir de seus dizeres docentes. Para alcançar tal finalidade, propôs-se como **Objetivos específicos**: Aproximar-se das linhas de pensamento das(o) professoras(e) acerca da afetividade e dos afetos na Educação Infantil.; acompanhar a potência dos afetos presentes nas práticas docentes vivenciadas na Educação Infantil; e problematizar os sentidos atribuídos pelas docentes à afetividade nas experiências vividas com as crianças na Educação Infantil. Desse modo, destaca-se como o estudo proposto intencionou ampliar o debate sobre o lugar do afeto no cotidiano da Educação Infantil, evidenciando sua relevância para uma prática docente que reconheça a criança como sujeito de direitos, sensível, ativo e constituído nas relações, visto que, ao propor uma escuta atenta às experiências docentes, o estudo se propôs a contribuir para a ressignificação do afeto e afetividade no campo da Educação Infantil, construindo caminhos para uma prática pedagógica frente a valorização do afeto e vislumbre do mesmo dentro de suas potencialidades.

## 1.2 Estado do conhecimento

Em uma sondagem inicial nas revistas debates *Insubmissos* e *Interritórios*, buscando pelos termos “afetividade” e “afeto” entre os anos 2016 e 2024, não foram encontrados trabalhos dentro de tais temáticas pesquisadas. A escolha por tais revistas se deu devido a regionalidade, visto que ambas são oriundas da UFPE e, portanto, trazerem um demonstrativo significativo de nossas produções locais, além de que ambas são de grande relevância na área educacional. Ao não encontrar produções nas mesmas, foi seguido com a busca nos anais nacionais da ANPED,

devido à grande relevância acadêmica e ao fato de ser um evento nacional que abrange produções de diferentes localidades viabilizando uma ampliação do campo de pesquisa, a busca se deu partindo das últimas quatro edições (38<sup>a</sup> a 41<sup>a</sup>), nesse espaço foram encontrados no total 11 trabalhos que correspondiam com a busca do termo “afeto”, mas nenhum a nomenclatura “afetividade”.

Das produções intelectuais encontradas apenas uma se aproxima da temática em questão e atrela-se também ao campo da Educação Infantil, desse modo pode-se deduzir com base nos repositórios pesquisados a baixa aderência a produções dentro dessa temática específica de estudo, tendo a questão do afeto trabalhada em relações outras, porém não atreladas a Educação Infantil, dentro desse contexto enfatiza-se mais atenuadamente a necessidade de produções intelectuais e discussões dentro dessa temática de estudo, a fim de investigar e aprofundar-se nessa temática que é de grande relevância educacional e social.

Quadro 1 – Produção identificada dentro dos parâmetros de pesquisa acima especificados (ANPEd – 40<sup>a</sup> Reunião Nacional, 2021)

Fonte e período	Título	Objetivo	Palavras-chave	Autores	Instituição de ensino superior
ANPEd - 40 <sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd, 2021.	Entre o inegociável e o inadiável - Os afetos na Educação Infantil durante a pandemia	Compreender como as questões dos afetos ganharam lugar nas discussões e ações institucionais durante a pandemia, a partir da análise das experiências de três professoras de Educação Infantil.	Crianças; Vínculos de afeto; Cuidado; Professoras; Pandemia.	- Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello - Juliana D'Elia Sampaio Ferreira - Maria Luzinete de Martins Pereira Moreira	Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

**Fonte:** Elaboração própria, a partir das pesquisas realizadas (2025).

Em uma observação dialógica entre a produção e o trabalho aqui desenvolvido “*Entre o inegociável e o inadiável – Os afetos na Educação Infantil durante a pandemia*”, percebo aproximações com pesquisa, especialmente pela valorização das narrativas docentes como meio para compreender os sentidos e práticas ligadas ao afeto na Educação Infantil. Para além, ambos os estudos evidenciam que o vínculo, o cuidado e as interações sensíveis são elementos centrais

no processo educativo, revelando o afeto como algo estruturante na relação entre professores e crianças. Entretanto, dentro dos elementos de diferenciação, um de grande expressividade é o contexto em que estão inseridos, visto que nessa produção abarcamos o cotidiano escolar presencial, com foco nas experiências e práticas em situações regulares de ensino. Enquanto o estudo em questão retirado da ANPEd analisa o contexto específico da pandemia, marcado pelo distanciamento social e pelas limitações que impactaram diretamente a construção e manutenção dos vínculos. Além disso, podemos notar os campos distintos em que as pesquisas ocorrem, enquanto o artigo retirado da ANPEd aborda instituições de naturezas distintas, incluindo federais e comunitária, o que traz realidades e desafios próprios, o estudo aqui discorrido restringe-se ao contexto de uma escola Municipal. Por fim, destacamos a natureza distinta da fundamentação teórica de ambas as produções, elementos que abarcam características próprias e linhas teóricas divergentes.

## **2. DISCUSSÕES TEÓRICAS**

### **2.1 Afeto e afetividade: diferentes concepções teóricas**

Primordialmente, é importante observarmos como a muitos anos a temática afetividade vem sendo discutida por diversos renomados teóricos de diferentes campos de estudo, como psicológicos, educacionais e/ou éticos, dentro dessas concepções amplamente discutida percebe-se o caráter aproximador entre elas: a valorização e reconhecimento da afetividade como elemento essencial para o ser humano, dentro desse ponto primordial parte a análise de três nomes de grande relevância por suas teorias e sua relação com o afeto e/ou afetividade sendo eles Henri Wallon, Baruch Spinoza e Levy Vygotsky, a partir de tal podemos observar as concepções por eles debatidas.

Partindo inicialmente das concepções de Wallon (1978), a afetividade é um dos eixos centrais do desenvolvimento da criança, o estudioso define a existência do homem de modo biológico e social e acontece na interação entre o organismo e sociedade envolvendo aspectos afetivos, cognitivos e motores, em uma de suas obras intitulada “*A evolução psicológica da criança*” descreve quatro domínios centrais no processo de desenvolvimento das crianças em sua “Os domínios funcionais entre os quais se dividira o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afectividade, do acto-motor, do conhecimento e da pessoa.”(Wallon, 1975, p.144), desse modo, sendo a afetividade o ponto inicial e primeiro estágio do desenvolvimento. Sendo assim, como descrito em suas teorias a afetividade é descrita como uma das principais formas de interação com o mundo, descrevendo a relação inicial mãe e filho

em suas interações e vínculos, bem como ao enfatizar as emoções como forma de comunicação inicial dos seres humanos com o mundo, como o bebê quando chora ou sorrir, como trazido por ele:

Com a afectividade se relacionam, segundo parece, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está automaticamente ligada às suas necessidades e automatismos alimentares, que quase imediatamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não fazer depender da afectividade, como expressão de indisposição ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do lactente. (Wallon, 1978, p.141)

Portanto dentro de sua teoria desenvolvimentista as emoções e a afetividade são pilares centrais dentro desse processo, visto que em sua perspectiva, o desenvolvimento infantil se dá por meio de uma alternância e integração entre momentos afetivos e cognitivos e como trazido a emoção o primeiro meio de interação da criança com o mundo. Desse modo, as emoções e a afetividade servem como estrutura de base para os processos futuros de socialização e aprendizagem. Wallon compreende a criança como um ser essencialmente social desde o nascimento, para quem o afeto não é apenas uma expressão emocional, mas uma necessidade vital para sua constituição subjetiva.

Por outro lado, Bento Spinoza (2009), em uma abordagem filosófica e ontológica, conceitua os afetos como modificações do corpo que aumentam ou diminuem a potência de agir do ser, em sua obra *Ética*, ele em um de seus postulados base define o afeto como “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir e aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções.” (Spinoza, 2009, p.50). Para Spinoza, o ser humano não é um ser racional que ocasionalmente sente emoções, mas um ser afetivo cuja razão emerge justamente das transformações afetivas que experimenta. O filósofo ainda sustenta que:

“Durante todo o tempo em que o corpo humano estiver afetado de uma maneira que envolva a natureza de algum corpo exterior, a mente humana considerara esse corpo como presente (pela prop. 17 da P. 2) e, conseqüentemente (pela prop. 7 da P. 2), durante todo o tempo em que a mente humana considerar um corpo exterior como presente, isto e (pelo esc. dela prop. 17), durante o tempo em que o imaginar, o corpo humano estará afetado de uma maneira que envolve a natureza desse corpo exterior. (Spinoza, 2009, p.55)

Essa concepção rompe com a visão dicotômica entre razão e emoção, propondo uma integração radical entre corpo, mente e afetividade o autor revela que não há separação entre razão, corpo e emoção: toda vez que a mente se ocupa de algo que eleva a potência do corpo, este responde de maneira igualmente positiva, formando um ciclo vital entre pensar, sentir e agir, elemento esse fundamental para o desenvolvimento humano e integração de sentidos. Ainda sobre essa reflexão, pode-se destacar como ao imaginar algo que nos fez bem como um

encontro positivo, uma relação afetuosa ou uma situação de cuidado o corpo também permanece afetado por essa lembrança, reagindo com disposição, força e equilíbrio. Desse modo, a mente busca espontaneamente esses afetos positivos, pois eles aumentam sua própria capacidade de compreender, refletir e agir, trata-se de uma visão que rompe com a dualidade entre razão e emoção e propõe uma integração profunda entre corpo, mente e afetividade.

Ainda dentro dessa concepção, Spinoza (2009) distingue os afetos em dois grandes grupos: afetos passivos (ou paixões) e afetos ativos, sendo os afetos passivos aqueles que ocorrem quando somos afetados por causas externas, sem compreender suas origens, o que nos torna sujeitos à oscilação de estados emocionais como medo, tristeza ou raiva, já os afetos ativos surgem quando compreendemos as causas dos afetos e conseguimos agir sobre eles de modo mais consciente e autônomo. Como ele afirma, “Assim, quanto mais coisas a mente compreende por meio do segundo e do terceiro gêneros de conhecimento, tanto maior é a parte dela que permanece ileso e, conseqüentemente, tanto menos ela padece dos afetos, etc.” (SPINOZA, 2009, p. 118). Isso revela uma dimensão ética do pensamento spinozista: não se trata de negar os afetos, mas de compreendê-los, orientá-los e transformá-los em forças que favoreçam a vida e a convivência, tal proposta tem profunda ressonância com a prática educativa, especialmente no que diz respeito à formação emocional e ética das crianças, desse modo compreender a afetividade à luz da filosofia de Spinoza implica reconhecer que toda ação educativa é, também, uma produção de afetos. Desse modo, ambientes escolares não são neutros, mas campos em que se produzem e circulam emoções, afetos e forças que aumentam ou diminuem a potência de agir dos sujeitos, assim, promover encontros que estimulem afetos alegres e ampliem a potência das crianças é um gesto pedagógico fundamental para a construção de uma educação mais ética, sensível e transformadora, o afeto, portanto, não é um elemento acessório da ação pedagógica, mas uma dimensão vital.

No campo da psicologia histórico-cultural, Vygotsky (2003) também atribui à afetividade um papel central no desenvolvimento humano, Vygotsky não necessariamente no uso propriamente dos termos “afeto” ou “afetividade”, porém atrelando a ideia de pensamento e emoção como inseparáveis, constituindo dessa forma uma unidade funcional que determina a formação da consciência. Vygotsky assevera que “As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento. ” (Vygotsky, 2003, p. 119), essa afirmação revela que, na perspectiva histórico-cultural, o comportamento humano não pode ser compreendido de forma

fragmentada, como se razão e emoção atuassem separadamente. Ao contrário, Vygotsky aponta que a emoção é elemento estruturante da conduta e do desenvolvimento psíquico, sendo fundamental nos processos de aprendizagem. Ao considerar a emoção como o "organizador interno", o autor rompe com a tradição cartesiana que separava corpo e mente, sentimento e razão, atribuindo dessa forma um papel chave dentro da nossa constituição integral, com uma função norteadora em nossas ações formas de pensar e agir, desse modo se assemelhando em certo ponto a visão de Spinoza com sua concepção de o afeto ligado as potencias

Vygotsky ainda destaca a visão de como as emoções são descredibilizadas, ao dizer que “Quem pensa que a emoção representa uma vivência puramente passiva do organismo e que ela não provoca nenhuma atividade está concebendo a questão de forma equivocada.” (Vygotsky, 2003, p.118) trazendo uma análise ainda muito pertinente frente a realidade atual, onde a emoção, afetos e afetividade continuam sendo infelizmente por vezes negligenciado. Além disso, Vygotsky afirma que:

As reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar para que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. Este só pode se solidificar se tiver passado pelo sentimento do aluno. (Vygotsky, 2003, p. 122).

Tal visão corrobora com a ideia de que a afetividade/emoção não é um componente secundário da aprendizagem, mas sim seu alicerce, o conhecimento que não é atravessado pelo sentimento tende a se esvaziar de significado para o sujeito, com isso, destacando a unificação entre a aprendizagem e as emoções desse modo auxiliando que as crianças se reconheçam como sujeitos de razão, emoção, linguagem, cultura e história.

Ao analisar essas três concepções, percebe-se uma profunda valorização da afetividade, embora que sob diferentes ângulos e olhares, inicialmente destacando como amplamente discutido a concepção de Wallon (1978) ao observa-la como pilar essencial do desenvolvimento psíquico, especialmente na infância, atribuindo a afetividade o ponto inicial de contato e interação com o mundo; Spinoza (2009) propõe uma leitura mais ontológica, onde a afetividade é constitutiva do ser e da ação humana, atuado dentro das potencialidades de agir e modificações sobre o corpo e mente; enquanto Vygotsky (2003) embora não se apropriando das nomenclaturas “afeto e afetividade” mas sim dentro da análise das emoções as integra às funções superiores da mente, salientando sua mediação social e cultural, dentro de um eixo fundamental no desenvolvimento da psique humana e dentro da mediação da aprendizagem.

Essas perspectivas, ainda que oriundas de diferentes campos e metodologias, convergem ao atribuir ao afeto e/ou afetividade um papel estruturante na constituição do ser

humano mesmo que em diferentes eixos e sentidos, tal compreensão amplia a visão tradicional de seu papel na vivência humana. Trata-se não apenas de reconhecer emoções ou sentimentos isolados, mas de entender tais elementos no sentido de modificação, potência, expressão e transformação única e individual.

## **2.2 A afetividade no desenvolvimento-aprendizagem da criança e para além da mesma**

A infância constitui um tempo-espaço rico em inúmeras vivências e experiências para a criança e suas relações e interações são elementos de extrema importância e significado, entender o valor da infância é um passo importante no caminho de suporte as crianças, bem como uma forma de valorizar e honrar esse tempo-espaço. Ao discutir sobre a infância é importante que tenhamos um olhar plural, que permita estar aberto as falas, irrupções e descobertas, sem tentar encaixar em um molde ou padronizá-la. Tendo em vista que:

Quando dizemos algo sobre uma criança, a criança já não está, é inapreensível e, por isso, apenas podemos mencionar o seu rastro deixado em nós, uma espécie de cometa fugaz cuja luminosidade se perdeu no umbral mesmo das palavras sucessivas. (Skliar, 2018, p.252)

Essa impossibilidade de apreender a infância de forma total nos convida a repensar o papel do educador. Em vez de uma tentativa de captura e controle, a prática docente na Educação Infantil se revela como um ato de estar aberto a esses "rastros" e, sobretudo, aos afetos que a criança nos deixa. É dentro desse cenário que percebemos o papel basilar da afetividade, do afeto e da valorização as vivências emocionais plenas, visto que, é por meio do afeto que somos impulsionados e modificados cotidianamente.

No contexto da Educação Infantil, o processo de desenvolvimento-aprendizagem não pode ser compreendido como uma sequência linear ou mecânica de conteúdos, mas como um percurso profundamente atravessado pelos vínculos, pelas emoções e pelas experiências constituídas na relação com o ambiente e com as pessoas que o integram. A afetividade, nesse sentido, não atua de forma acessória, mas como força vital que sustenta a curiosidade, a escuta, o desejo e a construção de sentido, é ela quem funda a possibilidade de vínculos significativos com o conhecimento, com o outro e com a própria identidade

Como discutido por Zilma Oliveira (2014), os psicanalistas reconheciam que o comportamento infantil deveria ser interpretado, e não meramente aceito em seus aspectos observáveis (2014), desse modo, compreender a afetividade como parte indissociável do desenvolvimento da criança na Educação Infantil exige um olhar sensível para as manifestações

rotineiras das crianças, em seus gestos, expressões e silêncios que comunicam muito mais do que palavras, verdadeiramente a observando como um ser sensível, que aprende a partir das experiências afetivas que vivencia com os adultos, com seus pares e com o ambiente que a cerca.

Ainda segundo Oliveira (2014), ao falar sobre os avanços no campo da Educação Infantil, a autora discorre como anteriormente a inteligência da criança era considerada uma condição inata, atrelada exclusivamente a aspectos lógico-matemáticos. Somente com o avanço de estudos no âmbito da infância, passou-se a reconhecer que diversos elementos estão envolvidos nesse processo, para a autora “A inteligência inclui um conjunto diversificado de competências que podem ser afetadas pelo ambiente e está associada a grupos, e não a indivíduos.” (Oliveira, 2014, p. 157). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) amplia essa discussão ao estabelecer, em seu artigo 29, que a Educação Infantil deve assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade (Brasil, 1996, p.25). Essa definição não se restringe à dimensão cognitiva, mas aponta para uma vivência educativa que integre corpo, mente, emoção e relações sociais. Assim, pode-se atribuir que a LDB legitima a afetividade como elemento estruturante da prática educativa, pois sem vínculos, acolhimento e experiências emocionais, não há como garantir o pleno exercício dos direitos da criança previstos em lei. A partir desse olhar, compreende-se que a afetividade, intelecto e a cognição fazem parte de um mesmo processo de construção que ocorre em coletividade, e que são influenciados por diversos fatores externos como o ambiente, a família e a forma como são atravessados por afetos positivos e/ou negativos.

Contudo a afetividade não pode ser vista apenas como um meio para algo, mas como um fim e em si mesma uma dimensão potente da existência, não atrelando seu valor apenas ao que se pode aprender ou desenvolver por meio dela, mas valorizando sua potencialidade como experiência dentro de significados individuais. Nesse sentido que o pensamento de Spinoza contribui para deslocar a compreensão do afeto de uma visão emocional-romantizada ou como um instrumento acessório para aprendizagem, partindo para uma concepção de potência mobilizadora, ainda em sua obra *Ética*, Spinoza afirma: “Quando a mente contempla seu próprio poder de atividade, sente alegria: e essa alegria aumenta proporcionalmente à clareza com que ela se concebe a si mesma e ao seu próprio poder de atividade.” (Spinoza, 2009, p.85)

Tal afirmação nos permite compreender a modificação direta do afeto sobre o corpo, atribuindo ao mesmo a clareza da mente potencializando suas atividades, em diversos sentidos,

no contexto educacional, isso nos leva a compreender os afetos como forças que atravessam os corpos e os modos de ser das crianças e educadores influenciando sobre suas ações e potencializando suas vivências. Afetar e ser afetado são movimentos centrais que constituem as experiências pedagógicas cotidianas, sendo a afetividade aquilo que permite à criança não apenas aprender, mas também existir em plenitude dentro do espaço da Educação Infantil. É nesse horizonte que podemos ser levados por Agamben (2008) a refletir sobre o gesto, distinguindo-o de um simples movimento técnico ou de uma ação voltada a um fim. Para o autor, “o gesto é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio como tal. Este faz aparecer o ser-num-meio do homem e, deste modo, abre para ele a dimensão ética” (p. 13). Assim, o gesto não precisa ser justificado por sua utilidade, pois seu valor está na própria existência. De modo análogo, a afetividade não deve ser reduzida ao que possibilita aprender e/ou desenvolver, mas reconhecida como gesto puro, experiência em si mesma. Um abraço, um olhar ou o brincar coletivo não são meios para outro fim, mas acontecimentos que instauram vínculos, comunicam sentidos e revelam a vida em sua potência. Compreender a afetividade como gesto é legitimar a escola como espaço ético e humano, onde a infância pode existir em plenitude.

Desse modo, defender a centralidade do afeto e afetividade na Educação Infantil é reconhecer sua potência própria para além do desenvolvimento-aprendizagem, é admitir que o afeto como gesto próprio, quanto força que engendra experiências, constitui-se como dimensão vital do processo educativo e não como mera estratégia didática, o afeto é aquilo que nos coloca em relação, que mobiliza, que funda a escuta e a presença, percebendo sua força transformadora e potente como um aspecto base para as infâncias.

### **2.3 A potência dos afetos nas práticas da Educação Infantil**

Perceber o espaço-tempo da Educação Infantil com o olhar da construção e vivência cotidiana é um elemento significativo para que não delegue a mesma apenas a visão de cuidar em uma perspectiva assistencialista, levando em consideração as diversas temporalidades, sujeitos, momentos e aprendizagem que estão inseridos nesse espaço, cada criança em sua expressão própria e de forma singular desenvolvendo cotidianamente vínculos, criatividade, sentimentos, conhecimentos e observações de mundo. Partindo desse olhar, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que ocorram em conjunto da valorização do afeto e da construção da afetividade como discutido por Paulo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das

emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire, 1996, p.24)

Portando a importância de uma formação docente que reconheça o valor da afetividade e emoções como eixo indissociável de seu trabalho pedagógico, visto que ela apresenta grande importância a promoção da curiosidade, essa por sua vez é o ponto de partida para diversas vivências e descobertas, em especial na Educação Infantil. Porém a questão da afetividade quanto potência, movimento e respeito, não atrelada ótica de “tios e tias”, como trazido ainda na mesma obra, mas sim na valorização das potências dos sentimentos e experiências como mobilizadores da educação e da prática pedagógica “[...] torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996, p.73), dessa forma entendendo-se a afetividade como algo indispensável no processo de ensinar e a aprender, como um elemento de grande expressão dimensional na prática pedagógica.

Dentro desse cenário, faz-se relevante destacar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação em 1998. Em sua análise pode-se observar a presença constante de elementos de valorização e estímulo a questões do âmbito afetivo, o RCNEI destaca como um dos objetivos gerais da Educação Infantil "estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;" (Brasil, 1998, p. 63). Essa abordagem evidencia as relações afetivas não é apenas um componente complementar, mas a própria base para as práticas da Educação Infantil, sendo essencial para que elas adquiram confiança, segurança e capacidade de interação com o mundo ao redor. O RCNEI orienta que o currículo deve ser construído a partir das experiências das crianças, respeitando suas singularidades e contextos sociais, culturais e familiares, promovendo atividades que integrem afetividade, brincadeiras, interações sociais e protagonismo infantil.

Além disso, o RCNEI reforça a importância e indissociação da afetividade de outras necessidades básicas da criança onde “Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil” (Brasil, 1998, p. 25-26). Dessa forma, a afetividade é concebida como um eixo estruturante do currículo, guiando o planejamento e a organização das atividades pedagógicas, de modo a favorecer experiências significativas que promovam a autoestima, o respeito mútuo e o desenvolvimento de competências socioemocionais. A integração entre afetividade e aprendizagem também permite que o espaço da Educação Infantil seja percebido como território de experimentação e

descoberta, em que as crianças se tornam protagonistas do próprio desenvolvimento, construindo conhecimento a partir de interações afetivas e cognitivas.

Dentro da perspectiva das contribuições de uma prática pedagógica afetiva ou envolta no afeto, podemos discutir a potencialidade de tal prática de educação emancipadora, como já bem debatido na atualidade, porém quando pensada em uma perspectiva Spinoziana, pensada no caráter emancipador em outra perspectiva, como trazido por Barreto e Pelbart (2023)

Dito de outra maneira, a educação para a potência pressupõe um pensamento não como mero exercício intelectual, onipotente e autossuficiente, e sim como expressão de um modo de vida, que, a partir da potência, se articula com os afetos e o corpo, fazendo da busca pelo conhecimento um processo ético. A escola não cultiva intelectos, cultiva pessoas em devir ético — e é esse cultivo que nominamos aqui de emancipação [...] (P.8)

De tal forma que, podemos pensar no poder do afeto como emancipador de sua própria forma, em meio as possibilidades do ser e vir a ser, visto que a emancipação defendida pelos autores perpassa os muros e vivências escolares e engendra-se nos indivíduos para uma perspectiva ética real vivenciada por meio da plenitude dos afetos. Ainda pode-se dizer que, nessa concepção de prática pedagógica afetiva, o foco do ensino não está impregnado no resultado, mas sim no percurso vivenciado, entendido como expressão do próprio desejo de existir e transformar-se, o que Merçon (2009, *apud* Barreto; Pelbart, 2023) compreende como aprendizado afetivo, um processo provisório e singular, resultado do *conatus*, ou seja, dos esforços para atualizar a própria potência de ser.

Nesse sentido, por emancipação dentro de uma prática pedagógica afetiva pode-se pensar também, na valorização do momento atual pelo que já é, dentro de sua própria grandiosidade, para além, quando específico na Educação Infantil, a valorização do tempo presente faz-se ainda mais insubstituível, visto como discutido por Kohan ao descrever que a infância não acontece seguindo o conceito de tempo cronológico, mas sim um processo circular visto que na vivência temporal infantil não há tempo sucessivo, e sim tempo presente, ocorrendo de maneira Aionico e não Cronológica (Kohan, 2015), desse modo, compreender a singularidade e o respeito sobre o tempo da infância faz se tão importante dentro da emancipação aqui discutida.

Seguindo com a discussão de práticas pedagógicas norteadas pelo eixo afetivo, ainda segundo Spinoza, faz-se relevante a observação quanto ao que o autor define como servidão, onde:

Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior. (Spinoza, 2009, p.159)

Tal pressuposto de Spinoza, refere-se a como os seres humanos são influenciados pelos afetos sem percebê-los ou direcioná-los, defendendo desse modo que podemos nos direcionar ao controle sobre os nossos afetos, desejos e encontros, com objetivo de que possamos aprender a identificar os afetos que nos atingem de modo que se possa potencializar até mesmos os afetos ruins. Essa concepção quando atrelada a uma reflexão sobre os objetivos propostos na BNCC leva nós a pensar sobre a importância de criar ambientes educativos nos quais as crianças possam vivenciar experiências afetivas diversas e significativas, desenvolvendo gradualmente a capacidade de reconhecer e elaborar suas emoções.

No pensamento de Spinoza (2009), não se trata de reprimir ou evitar os afetos, mas de compreendê-los para não sermos regidos passivamente por eles, ou seja, sair da condição de servidão para alcançar maior potência. Ao aprender a nomear, refletir e compreender os afetos que nos atravessam, torna-se possível transformá-los em força ativa e potência. Essa leitura é especialmente importante quando associada às diretrizes da BNCC (2018) para a Educação Infantil, que destaca, no campo de experiências “*O eu, o outro e o nós*” onde nesse tópico aborda “Respeitar e expressar sentimentos e emoções” (BNCC, 2018, p.54), percebendo a importância de que as crianças desenvolvam respeito e reconhecimento sobre os próprios sentimentos e os sentimentos alheios, promovendo a noção de identificação dos afetos de modo que possa ser adequada na ótica de liberdade sobre o domínio dos mesmos.

Na perspectiva da constância de práticas afetivas, Holzmeister e Lopes (2012), que propõem um currículo vivenciado como corpo afetivo, onde educação se configure como um espaço de "construção de afetos". Os autores argumentam que a prática pedagógica deve atuar para:

Mover um conjunto de forças afetivas e cognitivas que pudessem, conforme, tanto como potências de expansão da vida quanto delas utilizar-se para desobstruir os canais que viabilizavam essa mesma expansão; de maneira que a escola pública pudesse se configurar mais amplamente enquanto expressão de construção de afetos de alegria ou como o positivo do desejo e do pensamento. (Holzmeister e Lopes, 2012, p. 77)

Essa leitura da prática pedagógica na Educação Infantil reforça a ideia de que o afeto não é um complemento, mas a própria força motriz que impulsiona o desejo e o pensamento. O espaço da Educação Infantil, nesse sentido, se afasta de ser um local de servidão, onde o conhecimento é imposto, e se transforma em um território de experimentação e de potência, onde o aprendizado é uma forma de emancipação que se desenha a partir dos afetos que dão sentido à vida e ao tempo presente da criança, permitindo que ela se construa como um ser ético e em constante devir.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta produção caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica, visto que objetiva compreender os sentidos atribuídos à afetividade por professoras no contexto da Educação Infantil e sua relação com a vicência da prática pedagógica. A escolha por tais abordagens metodológicas justificou-se pela natureza subjetiva e interpretativa do objeto de estudo, uma vez que este envolve percepções, vínculos e experiências singulares vividas no território da Educação Infantil, que não podem ou devem ser apenas quantificados, mas sim partindo do pressuposto de compreensão do fenômeno em si por meio da compreensão geral em torno da temática de estudo. Como segundo Minayo (2001, p. 14), “o método qualitativo responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Desse modo, o estudo aqui exposto buscou compreender a afetividade como dimensão expressiva das práticas pedagógicas e das interações entre professores e crianças pequenas, entendendo as particulares e significados singulares a ela atribuída no cotidiano escolar, compreendendo que o papel da afetividade vai muito além do mero observar pois é pertencente ao campo do sentir e do tocar ao outro.

Sobre seu caráter de inspiração cartográfica, destaca-se o olhar sobre o espaço, falas e sentidos de forma não demarcada ou condicionada, mas conectada com as ramificações e fluxos, tal como o rizoma proposto por Deleuze e Guattari (1995), onde diferentes emaranhados de caules se encontram e se expandem ao longo do percurso. Na pesquisa, buscou-se observar esses caminhos outros e fluir com eles durante o processo investigativo. A cartografia pode ser compreendida como um “processo investigativo de caráter aberto, que se faz nas movimentações, experimentando e explorando territórios que estão sempre à deriva, num porvir” (Carneiro; Paraíso, 2018, *apud* Linhares et al., 2023, p. 11). Ainda dentro da perspectiva cartográfica destacamos as múltiplas (des)construções que surgiram ao longo de todo o percurso de pesquisa e escrita, onde por vezes permitia-me retomar e reformular preposições e concepções anteriormente estabelecidas de modo a dar vazão a uma escrita fluida e não linear “buscando no caminhar traçar as metas e os objetivos, não traçando os mesmos antes da pesquisa começar, mas pensando-as e reformulando-as ao passo em que a pesquisa está sendo realizada.(Carneiro; Paraíso, 2018, p.12). É nesse ponto que a noção de afeto atravessa a cartografia desta pesquisa: se o afeto emerge como força relacional que mobiliza professoras e crianças em seus cotidianos, também é ele que orienta a própria escrita cartográfica. Afinal, “sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra [...]” (Rolnik, 1989, p. 23). Portanto, a cartografia se valida neste trabalho como

método porque se abre às vibrações do afeto, traduzindo-o em linguagem e tornando visíveis os movimentos sutis que atravessam a Educação Infantil.

Como colaboradoras da pesquisa estão professoras da Educação Infantil de uma escola Municipal localizado na cidade de Caruaru-PE, tal escolha da instituição se deu por acessibilidade e pela diversidade de contextos e práticas pedagógicas observadas. Destacamos ainda, que investigar a afetividade em uma escola municipal permite compreender como os vínculos afetivos são construídos e vivenciados em um ambiente marcado muitas vezes por desafios estruturais e sociais, bem como por potências formativas, como destaca Nóvoa (1995), é no cotidiano escolar que os professores constroem saberes e sentidos a partir de suas experiências, sendo esses espaços públicos lugares privilegiados para o exercício de uma prática docente reflexiva, crítica e humanizada. Para tornar mais clara a caracterização das participantes, apresento, a seguir, um quadro que sintetiza informações relevantes sobre cada professora, preservando suas identidades por meio do uso de pseudônimos:

**Quadro 2 – Caracterização das professoras participantes da pesquisa**

<b>Pseudônimo</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Tempo de Experiência em Educação Infantil</b>	<b>Turma</b>
Professora 1	Pedagogia, pós-graduação.	11 anos	PRÉ 2
Professora 2	Licenciatura em Pedagogia	12 anos	PRÉ 1
Professora 3	Magistério e Pedagogia	5 anos	BERÇÁRIO

**Fonte:** Elaboração própria, a partir das conversas realizadas (2025).

Por seguinte elegemos como prática de escuta e construção coletiva de ideias a escolha pela conversação, onde se propõe um espaço de escuta ativa e troca, de modo que as informações, narrativas e expressões próprias venham a surgir de forma espontânea e fluida, onde “Tomada sob tal perspectiva, a conversa tende a se manifestar enquanto força expressiva, produtora em potência de estilos fabulantes de enunciação acerca dos ensaios educadores tecidos pelas professoras” (Lopes; Carvalho, 2025, p.5). Respeitando essa força expressiva seguindo pelo eixo de tópicos que possam nortear o decorrer da conversa de modo que não sejam esquecidos pontos relevantes, porém ainda de modo a manter a abertura para questões outras que venham a surgir ao longo da conversa. Guiando me pelo exposto por Daiana Silva e Anelice Ribetto, ao diferenciar a prática da conversação e do diálogo “A conversa tem a ver com a diferença enquanto o diálogo tem mais a ver com a ideia de fraternidade. Desse modo, a conversa vai de encontro ao que afirma a amizade como relação que comporta a diferença”

(Silva; Ribetto, 2019, p.102) permitindo assim que a conversa tenha a liberdade para me direcionar também a ideias outras para além do esperado ou ideia pré-estabelecida, me permitindo uma escuta sensível bem como ser afetada pela conversa.

Para a leitura das conversas foi realizado um destrinchamento através de mapas, fundamentando que “Fazer a cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas” (Oliveira; Paraiso, 2012, p.167), desse modo, permitindo delinear e dar voz aos relatos trazidos pelas professoras, de forma expressiva. Sendo eles: Mapa 1- Linhas de pensamento, onde é discutido as concepções centrais observadas ao longo das falas das professoras sobre o que é o afeto/afetividade para elas; Mapa 2- Os afetos nas experiências cotidianas, diálogo sobre como o afeto e afetividade são observados no cotidiano, nas práticas e nas experiências individuais; Mapa 3- Sentidos e significados, por fim é nesse espaço que refletimos sobre os sentidos pessoais atribuídos a vivência dos afetos e afetividade, permitindo assim observar a potencialidade e singularidades dentro da fala das professoras participantes.

#### **4. TECENDO OS MAPAS DA AFETIVIDADE**

##### **4.1 Mapa 1 - Linhas de Pensamento**

Durante o pouso cartográfico, adentrei ao espaço de Educação Infantil que se encontrava vazio, visto que as crianças ainda estavam em casa vivendo o fim do seu recesso daquele espaço, como trazido pelo porteiro que me permitiu entrar no local “Esse lugar sem as crianças fica sem vida, já já tudo fica um barulho só” (Porteiro escolar), apesar da subversão do habitual na rotina do território da Educação Infantil, foi nesse silêncio não rotineiro que se abriu espaço para a voz dos afetos trazidos pelas professoras da Educação Infantil.

A conversa ocorreu de forma individual com cada professora, como ponto de partida foi explicado sobre minha proposta de pesquisa de uma forma mais ampla apenas no sentido de explanação, para que minha perspectiva pessoal não atravessasse o campo das concepções individuais de cada professora, nesse contato expliquei que gostaria de uma conversa simples, sem medo de acertos ou erros e que gostaria de compreender o que pensam. Inicialmente utilizei uma perguntada geradora que pudesse permitir a fluidez da nossa conversa, a pergunta foi “*Para você, o que seria o afeto/afetividade?*” Tal indagação permitiu que elas pudessem de forma livre expressar suas linhas de pensamento e aproximação com tais termos.

Cada professora trouxe um ponto chave em relação ao afeto/afetividade onde a Professora 1:

*“Eu acho que o respeito pelas crianças. Essa afetividade seria respeitá-las, a gente vai construindo. Tem que estar aberta, né? Também. Você não pode chegar armada e dizer... Ah, eu não... Eu trato crianças com dureza ou não. Tem que... Você tem que tá aberta às possibilidades de afeto também, né? Eu gosto do afeto com eles.” (Professora 1, conversa, 2025)*

Nesse relato inicial podemos observar o respeito como pilar central e intrínseco ao afeto, tendo uma ótica muito profunda, visto que o respeito pela infância é um potente precursor para práticas potencializadora na Educação Infantil. Os caminhos de sua fala nos levam a pensar no conceito da troca mútua, onde o afeto é uma “via de mão dupla” como trazido pela professora 1. Tal conceito esse que se aproxima a ideia Spinoziana onde dois corpos que passam por um encontro sofrem de tal modo uma afecção direta em que ambos são afetados mutuamente “O corpo humano, com efeito (pelos posto 3 e 6), é afetado, de muitas maneiras, pelos corpos exteriores, e está arranjado de modo tal que afeta os corpos exteriores de muitas maneiras. (Spinoza, 2009, p. 34)

A presença da relação de afetividade com o amor e o gostar, nos sentindo do vínculo emocional desenvolvido também se mostrou muito expressiva, de modo que se percebe um relacionamento intrínseco entre ambos se mostrando muito forte como destaca a conversa a seguir

*Ter amor. Olha, pra mim o afeto é muito mais do que ensinar conteúdo. É criar um espaço em que a criança se sinta segura, acolhida, que tenha confiança. Onde ela se sinta amada, valorizada e respeitada. Porque quando a gente consegue isso, o desenvolvimento dela acontece de forma muito mais completa. (Professora 3, conversa, 2025)*

Tal aspecto dialoga com a visão de Freire ao discorrer sobre a importância de uma prática amorosa articulada com o respeito onde

*É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (Freire, 1996, p.61-62)*

Dessa forma podemos pensar que tal concepção não distancia o afeto do ato de educar, mas, ao contrário, o eleva à condição de pilar central para uma educação que se pretende humana e libertadora. A visão das professoras sobre o afeto como amor, respeito e vínculo demonstra uma compreensão de que a Educação Infantil é, primeiramente, um encontro entre pessoas, e que a construção da confiança e da segurança é a base indispensável para que o desenvolvimento integral da criança possa florescer.

#### 4.2 MAPA 2- Os afetos nas experiências cotidianas

As narrativas das professoras revelam que o afeto, em sua dimensão mais genuína, não é um evento planejado, mas uma força que se manifesta nas interações diárias. Mapear esses momentos nos permite cartografar o território da Educação Infantil não apenas como um espaço de ensino e aprendizagem, mas como um ambiente de vivência, onde os corpos são constantemente afetados.

A materialidade do afeto na Educação Infantil é expressa de diversas formas, desde os gestos mais diretos aos mais sutis. Como aponta a Professora 3, o afeto se manifesta “*Através das músicas, das brincadeiras, das coisas de compreensão. Mas também através de abraços, elogios, escuta atenta às suas necessidades e sentimentos das crianças.*” (Professora 3, conversa, 2025) Essa percepção dialoga com a teoria de Henri Wallon, que articula o afeto e o pensamento como dimensões separadas, mas que se interpenetram no processo de desenvolvimento infantil. Para o autor, a afetividade e a emoção são os principais instrumentos que a criança utiliza para se relacionar com o mundo e para construir seu próprio eu (Wallon, 1978). De modo que o abraço e a brincadeira não são ferramentas pedagógicas, mas integram o próprio idioma de uma relação que se estabelece na concretude do cotidiano. Pensando nessa construção diária, como basilar para o desenvolvimento de um ambiente seguro, como trazido nas falas da Professora 2: “*Para mim, o afeto é a base de todo o processo educativo. Ele constrói laços de confiança, segurança e acolhimento, permitindo que cada criança se desenvolva por inteiro, emocional, social e cognitivamente.* (Professora 2, conversa, 2025) Essa fala citada pela professora está em sintonia com Vygotsky, que defende a intrínseca relação entre afeto e cognição, onde a segurança emocional é o alicerce para a exploração do mundo e a aprendizagem.

Dentro dos relatos pessoais sobre essas vivências cotidianas, podemos notar a construção da afetividade como processo contínuo e formador de vínculo, sendo alicerce para uma relação de confiança e bem-estar.

*Nunca vou esquecer uma menina que chegou à escola muito tímida, chorava todos os dias ao entrar. Com paciência, atenção e muito carinho, fui conquistando a sua confiança. Até que, um dia, ela chegou com um sorriso no rosto e correu para me abraçar. A partir desse momento, nunca mais chorou. Criamos uma ligação especial, de afeto genuíno. (Professora, 2, conversa, 2025)*

Tal relato leva-nos a refletir sobre um afeto atrelado a elementos totalmente presentes no tempo-espaço da Educação Infantil: o acolhimento diário e a construção de uma relação de segurança e (auto)confiança. Percebendo dessa forma a pluralidade de experienciar vivenciadas através do

afeto e afetividade, onde as experiências apenas de singulares se articulam em possibilidades e potencialidades.

Desse modo, essa perspectiva de presença transformadora e intrínseca as experiências cotidianas são novamente percorridas nas falas de outra professora ao dizer que: *"Quantas vezes vão chegar uma criança chorando... e a gente vai com afeto conversando e daqui a pouco ele já esquece e brinca. Transforma. Transforma não só para a gente, né? Como para a criança também."*(Professora 1, conversa, 2025). Aqui, o afeto surge como uma ação direta que muda o estado de uma criança de triste e passiva para alegre e ativa, em uma reverberação do conceito spinozista de afeto como algo que aumenta a potência de agir. O afeto é, para essas professoras, o que move a vida na escola, atuando como um elemento central que transforma as relações e a própria experiência de ser e estar no mundo. Essa compreensão dialoga ainda com Rolnik (2014, p. 57), ao afirmar que "a própria palavra afetar designa o efeito da ação de um corpo sobre outro, em seu encontro. Os afetos, portanto, não só surgem entre os corpos – vibráteis, é claro – como, exatamente por isso, eram fluxos que arrastavam cada um desses corpos para outros lugares, inéditos: um devir [...]." Nesse sentido, os relatos das professoras evidenciam que cada encontro afetivo na Educação Infantil não apenas acolhe ou consola, mas abre possibilidades de novos modos de existir, criando passagens para crianças e docentes experimentarem um devir sempre inacabado, pleno de potência e criação.

#### 4.3 MAPA 3- Sentidos e significados

Perceber o sentido que as professoras atribuem aos afetos e ou afetividade em sua fala, se fez emergente ao notar que para além da concepção específica sobre o que era afeto e de sua prática cotidiana havia em suas falas um sentido atrelado. Ao decorrer das conversas podemos perceber como esses conceitos estavam relacionados a sua prática e por vezes se alicerçavam em experiências próprias que elas já haviam vivenciado, contribuindo para uma visão para além do entendimento formativo. Buscando através desse ponto perceber as ramificações e pluralidades de sentidos e significados que são atribuídas as noções de afeto e afetividade, conseguimos catalogar os seguintes sentidos:

**Sentido 1- Vínculo e Cuidado:** A noção de afeto/afetividade atrelada a ótica do vínculo afetivo se fez expressiva em muitas das falas das professoras, onde a relação contínua se fazia presente e estabelecia-se uma conexão para além do visível.

Dentro do sentido do cuidado, refletimos sobre a seguinte fala:

*Eu acho assim, o afeto também vem junto com o cuidado, né? E uma criança que não é cuidada, ela sente, né? Quando a gente tem o cuidado. De ter, é... De um simples cheirinho na cabeça, quando chega, né? E ela sentir falta do*

*cheirinho, e dizer assim, professora, hoje eu botei perfume. (Professora 1, conversa, 2025)*

Perceber o afeto quanto cuidado não diminui sua potência ou significado, mas funciona também como uma valorização as belezas e acontecimentos dos momentos vivenciados nesse tempo-espaço. Apesar das discussões teóricas trazidas por diversos autores com discussões para além do cuidar, a incidência desse sentido durante as conversas, nos dá a pensar como o cuidado é um elemento expressivo na Educação Infantil e, portanto, indissociável.

Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher. Todo este livro, portanto, trata exatamente dessa ação integrada. (Oliveira, 2014, p. 53-54)

Como trazido por Zilma Oliveira, a educação acontece em união ao cuidado e é nessa integração positiva que se cria um espaço aberto a vivência, onde o cuidado também possibilita que a criança esteja integralmente bem de modo a vivenciar e experienciar a infância. Dessa forma, nos mostra a multiplicidade de possibilidades do afeto, bem como do vínculo e cuidado para além do que já anteriormente discutido aqui. Ainda nessa perspectiva podemos significar os cuidados básicos fundamentais tão importantes quando a dimensão afetiva, como trazido no RCNEI “O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos 2dos com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde” (Brasil, 1998, p.25).

## **Sentido 2: Força e Transformação**

O sentido do afeto atrelado a força se fez presente ao longo de todas as conversas, seja no sentido da força do vínculo, do carinho, da vivência, de aprender, mas aqui trago ele quanto força impulsionadora visto que se mostrou implícito ao longo do percurso das nossas conversas. O afeto quanto força e transformação, dialogam com a base teórica Spinoziana, onde já tratado sobre como os bons afetos nos impulsionam e potencializam, desse modo levando-nos a pensá-lo como a força que modifica a nós e ao outros. *Eu acho que transforma, sempre transforma. Em todos os espaços. Quando a gente tem uma criança que chega mal e que a gente cuida e ela... Ela muda. Transforma. Transforma não só para a gente, né? Como para a criança também. (Professora 2, conversa, 2025)*

Ainda nessa perspectiva de força transformadora, nos dá a pensar a narrativa pessoal da professora 2, ao falar sobre a relação e percepção de afeto vivenciada com uma das crianças de sua turma que se encontra com leucemia, onde o vínculo afetivo é um importante elemento dessa relação e reverbera em sua prática. Onde diz que “*Este momento (citado anteriormente)*

*me marca profundamente. Me faz compreender, ainda mais, como o afeto tem o poder de transformar a escola num lugar de amor, esperança e pertencimento, mesmo nos momentos mais difíceis. (Professora 2, conversa, 2025),* essa experiência narrada por ela nos convida a ver o afeto, longe de ser um mero sentimento, mas como uma força que atua diretamente sobre os corpos e mentes de quem os vivência. A criança, com sua "força e ternura", age sobre a professora de tal forma que a transforma, ensinando-lhe mais do que qualquer formação acadêmica. Desse modo, a escola se reconfigura de um lugar de instrução para um espaço de potência e de pertencimento, onde a vida é vivida em sua plenitude, impulsionada por afetos que se constroem na reciprocidade e na existência.

## 5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O percurso de produção-escrita e reflexão prática através da conversação com as participantes configuraram-se como uma força potente que articula com uma teoria previamente discutida, mas que para além, nos leva a olhar adiante do horizonte da pura cognição. Durante o percurso de pesquisa-escrita foi possível ver o desencadear de um processo de modo a acompanhar o fluxo dos sentidos e concepções, subvertendo com hipóteses que já havíamos construído previamente.

Durante a caminhada investigativa, a indissociação entre os termos “afeto” e “afetividade” mostraram-se fortemente expressiva, de modo que construíram um diálogo entre si, principalmente no processo de leitura e dos mapas construídos. Apesar de abarcarem conceitos diferentes e estarem embasados em concepções teóricas distintas, podemos observar que se unem e se articulam quanto vivência, criando voz e relação nas falas das participantes. Tal qual um cartógrafo que caminha sobre uma nova terra, observa e cataloga o que seus olhos permitem mapear, aqui mapeou-se o afeto quanto substância ampla e plural que um ou dois mapas não são capazes de abarcar. O afeto aqui pôde ser compreendido para além da visão do cuidar, mas também nela, para além do carinho físico, mas também nele, para além de palavras, práticas e teorias, mas implícito e presente em todos esses âmbitos e experiências.

A partir desse movimento, foi possível perceber como o afeto se engendra nas estruturas da Educação Infantil, sustentando não apenas práticas pedagógicas, mas a própria vivência cotidiana das crianças e professoras. Dentro dessa perspectiva, retomo aos objetivos iniciais da pesquisa: compreender as **linhas de pensamento** das professoras acerca da afetividade, acompanhar como os afetos se manifestam nas **experiências cotidianas**, e problematizar os **sentidos atribuídos** por elas às suas práticas, que foram abarcados dentro de suas singularidades. Onde cada mapa construído revelou fragmentos dessa tecitura de afeto,

mostrando como a afetividade se faz presente nas relações, nos vínculos e nas potências que emergem no encontro entre professora e criança.

Além disso, reforçando a centralidade do afeto na vivência da Educação Infantil, é possível perceber eco à luz do pensamento de Kohan (2015), ao afirmar que "É que a escola é também isto: um lugar onde os corpos se encontram para brincar e fazer amigas e amigos, ou seja, um lugar onde se faz comunidade, se compartilha um mundo com todas as suas penúrias, belezas e dificuldades." Essa perspectiva evidencia que a Educação Infantil vai muito além de um espaço de instrução formal, sendo um território de convivência, experimentação e construção de vínculos afetivos, onde os encontros e alegrias ganham voz e vez.

A partir do exposto, reconhecemos a necessidade de aprofundamentos de pesquisas futuras no campo aqui exposto, devido a observações e possibilidades que surgiram ao longo do percurso de pesquisa. Consideramos a importância futura de uma pesquisa **com** as crianças da Educação Infantil, valorizando suas percepções e modos singulares de expressar afetos, trazendo assim olhar mais ampliado e sensível sobre a temática, bem como valorizando suas falas dentro de uma escrita que diz respeito a suas vivências. Assim, pesquisas futuras poderão aprofundar não apenas a compreensão do afeto nas práticas docentes, mas também nas formas pelas quais as próprias crianças o vivenciam e o significam, contribuindo para um olhar mais integral e plural sobre a infância.

Concluimos, portanto, que o afeto e a afetividade se constituem como eixos vitais do trabalho pedagógico na Educação Infantil, não como acessório, mas como fundamento ético, sensível e transformador, que potencializa a vivência na Educação Infantil e transforma práticas, encontros e sentidos. Para além, a imbricação dos dois termos atribuídos a sentidos unificados, mas singulares constata uma forte relação de diálogo entre a teoria e a prática, demonstrando como a relação de afeto e afetividade são oriundas de vivências, observações e sentidos que perpassam o caráter formativo.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Notas sobre o gesto.** In: AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre política.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 9-24. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/731>. Acesso em: 14 set. 2025.

BARRETO, A. V. DE B.; PELBART, P. P.. **Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280032, 2023.

BARRETO, André Valente de Barros; PELBART, Peter Pál. *Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinosa e educação.* Revista Brasileira

de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1–22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280032>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [coloque a data do seu último acesso, ex.: 18 jul. 2025].

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 14 set. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [nepegeo.paginas.ufsc.br <Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>](http://nepegeo.paginas.ufsc.br/<Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>). Acesso em: 14 jul. 2025.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo

HOLZMEISTER, Ana Paula, and Sammy W. LOPES. "O currículo como corpo afetivo: aprendizagem e diferença em uma educação para a potência." In: CARVALHO, JANETE MAGALHÃES (org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis, RJ: DP et Alii (2012).~

KOHAN, W. O. . Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–9, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16212.067. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 14 set. 2025.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de Filosofia: Infância**. Alea: Rio de Janeiro. v. 17, n. 2. p. 216-226, jul-dez., 2015.

LINHARES, Marcos; SANTOS, Emily; SILVA, Ana; GOMES LOURENÇO, Keyme. *O método cartográfico nas pesquisas em educação: ideias iniciais e caminhos trilhados no século XXI*. ResearchGate, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/373331693>. Acesso em: 27/07/2025

LOPES, Sammy William; CARVALHO, Janete Magalhães. **Os currículos da educação infantil e o problema da experiência**. e-Curriculum, São Paulo, v. 23, p. 1-29, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, T. R. M. DE .; PARAÍSO, M. A.. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.** Pro-Posições, v. 23, n. 3, p. 159–178, set. 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROLNIK, Suely Belinha. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/17333>. Acesso em: 15 set. 2025.

SÉVÉRAC, Pascal. **O conhecimento como o mais potente dos afetos.** Tradução de Homero Santiago. *Cadernos Espinosanos*, São Paulo, n. 21, p. 17-58, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/epinosanos>. Acesso em: 13/07/2025.

SILVA, Daiana Pilar Andrade de Freitas; RIBETTO, Anelice. **Cartas e conversações: uma experiência de “pesquisaescrita” na diferença.** In: GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago (orgs.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas.* Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 113-148

SKLIAR, Carlos. **Infâncias da linguagem, infâncias da infância, memórias de infâncias: depois é tarde demais.** *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 245-260, maio/ago. 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30700.

SKLIAR, Carlos; BRAILOVSKY, Daniel. **Dar infancia a la niñez: notas para una política y poética del tiempo.** *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1–21, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56316>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56316>. Acesso em: 30/07/2025.

SPINOZA, Baruch de. **Tratado Político.** Tradução, introdução e notas de Mogo Pires Aurélio. Revisão de Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SPINOZAin, Baruch de. **Ética.** Tradução de Tomás da Silva. São Paulo: Martin Claret, 2009.

VYGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução de Priscila Marques e Sandra Marcia Junqueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

BÁRBARA LUANA SOARES DOS SANTOS

**ENTRE O AFETO E A AFETIVIDADE: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus  
Agreste da Universidade Federal de Pernambuco –  
UFPE, na modalidade de artigo científico, como  
requisito parcial para a obtenção do grau de  
bacharel/licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 18/08/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profª. Ma. Vanessa Galindo Alves de Melo  
(Examinadora Interna)

---

Profª. Ma. Juliana Silva Almeida  
(Examinadora Externa)