



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
ESPECIALIZAÇÃO . CEAD-UFOP



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - CEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



ISRAELITA TAISE ASSIS RODRIGUES

**DESAFIOS E AFETIVIDADES NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA – MG**

OURO PRETO - MG
2025

ISRAELITA TAISE ASSIS RODRIGUES

**DESAFIOS E AFETIVIDADES NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA – MG**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito para a obtenção do título de Especialista.

Professor orientador: Prof. Dr. William Fortes Rodrigues

**OURO PRETO – MG
2025**

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

R696d Rodrigues, Israelita Taise Assis Rodrigues.

Desafios e afetividades nas relações educativas [manuscrito]: um relato de experiência no 1º período da educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora - MG. / Israelita Taise Assis Rodrigues Rodrigues. ISRAELITA TAISE ASSIS RODRIGUES RODRIGUES. - 2025. 29 f.: il.: color..

Orientador: Prof. Dr. William Fortes Rodrigues.

Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro Preto. Centro de Educação Aberta e a Distância.

1. Educação. 2. Emoções em crianças - Afetividade. 3. Ensino. I. RODRIGUES, ISRAELITA TAISE ASSIS RODRIGUES. II. Rodrigues, William Fortes. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 378

Bibliotecário(a) Responsável: Maristela Sanches Lima Mesquita - CRB-1716



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
CENTRO DE EDUCACAO ABERTA E A DISTANCIA - CEAD



ATA DA FOLHA DE APROVAÇÃO

Israelita Taise Assis Rodrigues

"DESAFIOS E AFETIVIDADES NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS:UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA-MG"

Monografia apresentada ao curso de Práticas Pedagógicas da Universidade federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Pedagógicas.

Aprovada em 21 de Julho de 2025.

Membros da banca

Prof .Dr.William Fortes Rodrigues-orientador
Profa. Me.Beatriz Latini Gomes Neta
Profa. Me. Mírian Cristina da Silva

Prof. Dr. Solano de Souza Braga, Coordenador do Curso, aprovou a versão final e autorizou se depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Cursos da UFOP em 09/09/2025



Documento assinado eletronicamente por **Solano de Souza Braga, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/09/2025, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0975758** e o código CRC **C0C8BCC0**.

Referência: Caso responda este Documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.011408/2025-61

SEI nº 0975758

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3559-1355 - www.ufop.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades da afetividade nas relações educativas no 1º período da Educação Infantil, por meio de um relato de experiência desenvolvido por mim, professora da turma, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora – MG. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza descritiva, fundamenta-se na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon, dialogando também com contribuições de Paulo Fochi, Mahoney e Almeida. O estudo evidencia a importância da afetividade como elemento estruturante no processo ensino-aprendizagem, destacando como os vínculos afetivos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A experiência relatada revela práticas pedagógicas empáticas, estratégias de acolhimento e a escuta sensível como pilares de uma educação humanizada. Situações desafiadoras, como o acolhimento de uma criança em luto, demonstram que o afeto vai além de um princípio pedagógico: é uma urgência humana. Conclui-se que uma prática docente comprometida com a afetividade fortalece a formação integral da criança e contribui para um ambiente escolar mais sensível, ético e acolhedor.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Afetividade. Vínculo. Ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the challenges and potential of affection in educational relationships during the first year of Early Childhood Education, through an experience report developed by me, the class teacher and a graduate in Pedagogy from the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), at a municipal school in Juiz de Fora, Minas Gerais. The research, with a qualitative and descriptive approach, is based on Henri Wallon's developmental theory, also drawing on contributions from Paulo Fochi, Mahoney, and Almeida. The study highlights the importance of affection as a structuring element in the teaching-learning process, highlighting how affective bonds contribute to children's cognitive, emotional, and social development. The experience reported reveals empathetic pedagogical practices, welcoming strategies, and sensitive listening as pillars of a humanized education. Challenging situations, such as welcoming a grieving child, demonstrate that affection goes beyond a pedagogical principle: it is a human imperative. It follows that a teaching practice committed to affection strengthens the child's comprehensive development and contributes to a more sensitive, ethical, and welcoming school environment.

Keywords: early childhood education. Affectivity. Bond. Teaching-learning. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. OBJETIVOS	7
2.1. Objetivo Geral.....	7
2.2. Objetivos Específicos.....	7
3. REFERENCIAL TEÓRICO	7
3.1. Desafios na construção de vínculos afetivos na Educação Infantil.....	7
3. 2. Afetividade como elemento central no processo de ensino-aprendizagem	14
3. 3. Estratégias pedagógicas empáticas e acolhedoras no cotidiano escolar	15
3.4. A legislação e a afetividade: O que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)?	16
3.5. Estratégias Pedagógicas de Acolhimento: Uma Experiência Vivenciada na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso	17
4. A DOR QUE ENSINA OS AFETOS: EXPERIÊNCIA DE ACOLHIMENTO E CUIDADO EM SITUAÇÕES DE PERDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
4.1. O bilhete de Miguel: quando o luto encontra acolhimento na infância.....	25
5. METODOLOGIA.....	26
6. ANÁLISE DE DADOS	27
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS	30

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer o papel da afetividade como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas interações entre professores e alunos. A construção de vínculos afetivos sólidos contribui para a criação de um ambiente escolar acolhedor, seguro e propício ao desenvolvimento pleno dos educandos (WALLON, 2007).

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por meio do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), tem como objetivo refletir sobre a importância da afetividade na Educação Infantil, analisando os desafios enfrentados na construção de vínculos afetivos no ambiente escolar, a relevância da afetividade como eixo estruturante da prática pedagógica e as estratégias empáticas adotadas por educadores no cotidiano, da sala de aula.

Este estudo se justifica pela necessidade de aprofundar a discussão sobre a importância das relações humanas na escola, principalmente nos primeiros anos da vida escolar, e propor caminhos para superar desafios que comprometem esse processo. A Rede Municipal de Juiz de Fora, por sua diversidade e estrutura, oferece um campo fértil para tal investigação.

O trabalho está organizado em sete seções, além desta introdução. No Referencial Teórico, são abordados os principais conceitos relacionados à afetividade na educação, fundamentados em Henri Wallon (2005), que entende a afetividade como parte indissociável do desenvolvimento infantil; e Paulo Fochi, que contribui com reflexões contemporâneas sobre a escuta sensível e a valorização das experiências infantis no cotidiano escolar. Também são discutidos os desafios na construção de vínculos afetivos, sua relevância no processo de ensino-aprendizagem e as estratégias pedagógicas acolhedoras adotadas pelos educadores.

A seção de Metodologia descreve os procedimentos adotados na pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo. Em seguida, o Relato de Experiência apresenta vivências concretas das práticas pedagógicas realizadas na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, em Minas Gerais, ilustrando os conceitos discutidos e permitindo uma análise mais profunda da realidade escolar. Nas

considerações finais, o relato é problematizado à luz do referencial teórico, permitindo reflexões críticas sobre a prática pedagógica no ano de 2024. São sintetizadas as principais contribuições do estudo, destacando a importância de uma atuação docente sensível, empática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Analisar, por meio de um relato de experiência, os desafios e as potencialidades da afetividade nas relações educativas no 1º período da Educação Infantil, vivenciados em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora – MG.

Objetivos Específicos:

- I) Identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores na construção de vínculos afetivos com as crianças;
- II) Analisar situações cotidianas que evidenciam a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem;
- III) Refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam relações educativas mais empáticas e acolhedoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desafios na construção de vínculos afetivos na Educação Infantil

Compreender como se dá a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar e como esses vínculos impactam o desenvolvimento infantil é de fundamental importância para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a afetividade e as práticas pedagógicas desempenham um papel central no desenvolvimento e educação infantil. Estabelecer vínculos afetivos sólidos entre educadores e crianças é um desafio constante, especialmente em contextos onde há rotatividade de profissionais, excesso de demandas burocráticas ou ausência de uma formação inicial que contemple a importância das dimensões emocionais do ensino.

De acordo com Henri Wallon (2005), o desenvolvimento humano ocorre a partir da articulação entre emoção, cognição e motricidade, sendo a afetividade uma das primeiras formas de relação da criança com o mundo. Para o autor, os vínculos afetivos são fundamentais não apenas para o bem-estar emocional da criança, mas também para sua

aprendizagem, pois é por meio das relações afetivas que ela se sente segura para explorar, interagir e construir conhecimento.

Sobre a afetividade, Mahoney e Almeida, expõem conceitos fundamentais da teoria walloniana para a compreensão da dimensão afetiva e de sua relevância no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Vejamos:

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores (MAHONEY; ALMEIDA, 2005. p. 15).

Em síntese, com base nas palavras das autoras, a teoria de Wallon possibilita reflexões não só sobre a prática pedagógica no processo ensino-aprendizagem, mas também a compreensão do papel da afetividade nesse processo, a fim de aumentar a sua eficácia.

Aqui, importa dimensionarmos que na teoria psicogenética de Wallon, o eixo principal no processo de desenvolvimento é a integração, em dois sentidos: integração organismo-meio e a integração cognitiva-afetiva-motora. Na integração organismo-meio, Mahoney e Almeida (2005), afirmam que Wallon coloca a questão do desenvolvimento no contexto no qual o indivíduo está inserido; o que é melhor explicitado na citação que se segue:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões e, depois, psicomotoras(...). Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente (WALLON, 1975, pp. 164-167).

Em síntese, com base em Wallon, as autoras afirmam que o estudo da criança exige o estudo do meio ou dos meios em que ela se desenvolve. Sobre a integração afetiva-cognitiva-motora, Wallon (1995) apresenta que:

As necessidades de descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício(...). Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa (WALLON, 1995, pp. 131-135).

Segundo Almeida e Mahoney (2005), o *conjunto afetivo* está diretamente relacionado às funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões, que se manifestam nas interações humanas desde os primeiros anos de vida. Já o *conjunto ato-motor* permite o deslocamento corporal no tempo e no espaço, regula as reações posturais, o equilíbrio e o tônus muscular — sendo também por meio dele que as emoções e os sentimentos encontram expressão física. O *conjunto cognitivo*, por sua vez, abrange funções que possibilitam o pertencimento e a construção do conhecimento, operando por meio de imagens, ideias, noções e representações, permitindo à criança registrar vivências passadas, compreender o presente e projetar o futuro. Por fim, o quarto sistema, denominado *pessoa*, representa a integração funcional dos demais conjuntos, sendo a síntese da identidade do sujeito em sua totalidade.

Em consonância com os conjuntos acima citados, e voltando o olhar especialmente para as especificidades do *conjunto afetivo*, é possível compreender, com base nos estudos das autoras, que esse sistema exerce papel estruturante no desenvolvimento infantil. É por meio da afetividade que a criança estabelece vínculos significativos, sente-se pertencente ao grupo, experimenta a segurança emocional e se abre para as aprendizagens. Nesse sentido, o desenvolvimento afetivo não ocorre de forma isolada, mas em constante interação com os demais conjuntos, influenciando e sendo influenciado pelas experiências corporais, cognitivas e sociais da criança no ambiente escolar.

Portanto, reconhecer a importância do conjunto afetivo no processo educativo implica valorizar as emoções e os vínculos como elementos centrais da prática pedagógica, especialmente na educação infantil, onde as expressões afetivas costumam ser em sua maioria espontâneas, intensas e formadoras de base para o posterior desenvolvimento do sujeito de maneira mais sólida.

É fundamental considerar que, para compreender a complexidade das relações afetivas na infância, torna-se indispensável refletir sobre os estágios do desenvolvimento e a forma como o aspecto afetivo se manifesta no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Almeida e Mahoney (2005), cada estágio, na teoria de Wallon, é considerado como um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os componentes que constituem a pessoa. Os estágios são organizados da seguinte forma: Os estágios são organizados da seguinte forma: 1º estágio, 'impulsivo-emocional', de 0 a 1 ano; 2º estágio, 'sensório-motor e projetivo', de 1 a 3 anos; 3º estágio, 'personalismo', de 3 a 6 anos; 4º estágio, 'categorial', de 6 a 11 anos; 5º estágio, 'puberdade e adolescência', de 11 anos em diante.

No presente estudo, que teve como objeto de investigação um grupo de 22 crianças com idades entre 4 e 5 anos, a análise concentrou-se no 3º estágio do desenvolvimento afetivo, conforme proposto por Wallon (2007). Esse estágio corresponde à fase do desenvolvimento emocional em que a criança começa a construir sua identidade a partir da relação com o outro — especialmente com adultos significativos, como professores e familiares. O interesse em abordar essa fase decorre da intenção de compreender como se dá a constituição da afetividade na infância e sua influência direta no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a relação da criança com sua contraparte — o outro que a acolhe, educa e reconhece — constitui-se como base da alteridade, fundamental para o desenvolvimento integral. Conforme apontam as autoras:

No estágio 3º estágio - personalismo (3 a 6 anos) - existe outro tipo de diferenciação - entre a criança e o outro. É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto. O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. O adulto será o recipiente de muitas respostas: não; não quero; não gosto; não vou; é meu (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 22–23).

Em consonância com o excerto acima, na terça-feira, 22 de outubro de 2024, durante a aula de Libras ministrada pela professora Andressa, foi realizada uma atividade que dialoga diretamente com os princípios destacados por Mahoney e Almeida (2005) quanto à importância de reconhecer e respeitar as diferenças que emergem na fase do personalismo.

A proposta integrou o trabalho com a afetividade e a valorização da identidade étnico-racial, dentro do contexto da Educação Infantil. Durante a roda de conversa, a professora referência 1 realizou a leitura em voz alta do livro “*Meu crespo é de rainha*”, de bell hooks (autora) e Chris Raschka (ilustrador), enquanto a professora Andressa fez a tradução simultânea da narrativa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), possibilitando às crianças o contato com diferentes formas de linguagem e expressão.

Após a leitura, a professora de Libras desenhou seu autorretrato no quadro, destacando suas características físicas e reforçando uma imagem positiva de si mesma como mulher preta, ampliando o repertório das crianças sobre identidade e representatividade. Em seguida, foi aberto um espaço de escuta para que as crianças expressassem seus afetos em relação à história, refletindo sobre como se percebiam — desde o cabelo até a cor da pele. As manifestações foram acolhidas de forma sensível, conforme propõem Mahoney e Almeida (2005), ao afirmarem que:

O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome mostra que a criança está sendo vista, que ela tem sensibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidade para que a criança as expresse. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 22–23).

Assim, de acordo com as autoras, a prática pedagógica da aula de Libras mostrou-se promissora ao fortalecer vínculos afetivos, reconhecer identidades e promover um ambiente educativo de escuta, respeito e pertencimento. Mais do que um momento isolado, tratou-se de uma experiência de construção de vínculos e de valorização das infâncias em sua pluralidade, alinhada à perspectiva defendida por Fochi (2020), na qual o professor é alguém que escuta com o corpo inteiro, que se envolve, observa e compreende que o afeto é também um gesto pedagógico.

Dando continuidade à proposta, a professora de referência 1 desenvolveu uma atividade artística com as crianças utilizando colagem com papel crepom colorido. Cada criança foi convidada a criar, com liberdade, o seu próprio cabelo, escolhendo as cores e os formatos que melhor representassem sua imagem, revelando a diversidade de percepções e afetos em torno da própria aparência.

As fotos a seguir (Figuras 1, 2, 3 e 4) ilustram a aula de Libras da turma do 1º Período A, com a atividade que foi proposta para a Educação Infantil na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso, no dia 22 de outubro do ano de 2024:



Figuras 1 e 2 – arquivo pessoal
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

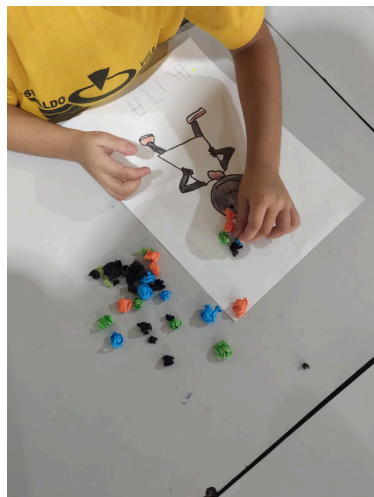


Figura 3 – arquivo pessoal
 Fonte: Elaborado pela autora (2024).



Figura 4 – arquivo pessoal
 Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por outro lado, apesar das contribuições teóricas que destacam a importância da afetividade, muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades em estabelecer vínculos profundos com seus alunos. Essas dificuldades na construção de vínculos afetivos e na promoção de um ambiente emocionalmente acolhedor podem estar diretamente relacionadas à formação docente, à alta demanda de trabalho, às condições estruturais das instituições e, principalmente, à ausência de espaços sistemáticos de reflexão sobre a dimensão emocional da prática pedagógica. Como destacam Freire, Carvalho e Costa (2011), a formação docente muitas vezes desconsidera o aspecto afetivo da atuação pedagógica, o que fragiliza o educador diante das exigências emocionais cotidianas da profissão.

Nessa mesma perspectiva, Mousinho (2023) argumenta que a ausência de momentos de escuta, partilha e autorreflexão emocional contribui para o esgotamento físico e mental dos professores, prejudicando a qualidade do vínculo com os alunos e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Por isso, torna-se urgente reconhecer a afetividade não apenas como um componente das relações escolares, mas como um eixo estruturante da formação e da prática docente.

A construção de vínculos afetivos na Educação Infantil é um dos aspectos mais delicados e, ao mesmo tempo, estruturantes da prática pedagógica. No cotidiano das instituições, especialmente no 1º período, os educadores se deparam com crianças que estão começando a experimentar a vida em grupo, muitas vezes vivenciando suas primeiras separações da família e entrando em contato com um ambiente coletivo repleto de novas relações e desafios emocionais.

Segundo Paulo Fochi (2020), o vínculo entre adultos e crianças precisa ser entendido como um dos pilares da pedagogia na infância. Para ele, a afetividade não pode ser vista como algo paralelo à aprendizagem, mas como parte essencial da própria construção do conhecimento e da identidade das crianças. É nesse sentido que o autor afirma: “acolher o universo da criança trata-se de uma postura ética frente aos processos de subjetivação dos meninos e meninas que recém chegam ao mundo” (FOCHI, 2020, p. 12).

Entre os desafios identificados por Fochi (2020), destaca-se o equilíbrio entre não criar relações de dependência e, ao mesmo tempo, evitar o abandono. De um lado, há práticas que infantilizam a criança ao ponto de condicioná-la a depender constantemente do adulto para agir, acessar materiais ou até mesmo se expressar. De outro, existe o risco de negligência, quando se adota uma postura distanciada, muitas vezes sob o argumento equivocado de promover a autonomia. O autor ressalta que “a criança não é simplesmente o objeto de nossas atenções e afetos”, mas sim “nossa companheira na relação, nossa interlocutora em um diálogo” (FOCHI, 2020, p. 13).

A criação de vínculos afetivos sólidos depende da forma como o educador se posiciona frente às crianças e aos seus processos de aprendizagem e expressão. Para isso, Fochi (2020) propõe uma pedagogia relacional, baseada em escuta, presença e disponibilidade afetiva. Esse tipo de vínculo requer uma postura sensível e reflexiva, capaz de reconhecer os sinais emocionais das crianças e construir com elas relações marcadas por confiança, respeito e reciprocidade.

Outro aspecto destacado pelo autor é que o acolhimento precisa estar presente não apenas nos momentos de entrada ou adaptação, mas deve atravessar toda a jornada educativa.

“Acolher uma criança é, também, acolher o seu mundo interno, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões” (FOCHI, 2020, p. 12). Assim, o ambiente educativo, a organização do tempo e dos materiais e a intencionalidade do professor devem refletir essa postura afetiva.

A partir dessas reflexões, é possível compreender que os desafios na construção de vínculos afetivos não estão apenas relacionados a aspectos emocionais, mas envolvem escolhas pedagógicas, éticas e políticas. Criar um vínculo afetivo genuíno com as crianças exige um olhar atento, escuta ativa e respeito pelas múltiplas formas de ser e estar no mundo que cada criança expressa desde muito cedo.

Nesse cenário, a proposta de Fochi (2020) é altamente pertinente para o contexto da Rede Municipal de Juiz de Fora, onde muitas crianças do 1º período chegam às instituições de Educação Infantil com necessidades complexas de afeto, pertencimento e segurança. Os vínculos afetivos, portanto, não são apenas uma condição para a aprendizagem, mas também um direito das crianças pequenas.

Afetividade como elemento central no processo de ensino-aprendizagem

A afetividade é um dos pilares que sustentam a aprendizagem na Educação Infantil, pois influencia diretamente o comportamento, a motivação e o envolvimento das crianças com o ambiente escolar. Nesse contexto, a escola precisa se consolidar como um espaço de acolhimento e segurança emocional, onde os vínculos afetivos são priorizados e as emoções reconhecidas como elementos estruturantes do desenvolvimento infantil (WALLON, 2007).

Henri Wallon (2007) enfatiza que o processo educativo deve considerar a criança em sua totalidade, integrando emoção, cognição e movimento. Para o autor, o meio escolar não pode se limitar à transmissão de conteúdo, mas deve favorecer relações interpessoais que promovem estabilidade emocional e confiança. A afetividade, segundo ele, é o primeiro mediador da relação da criança com o mundo, o que significa que nenhuma aprendizagem ocorre de maneira isolada da experiência emocional.

Nesse mesmo sentido, Paulo Fochi (2020) defende que o acolhimento e a escuta qualificada são condições básicas para uma pedagogia voltada à infância. O autor propõe uma rotina escolar permeada por gestos de cuidado, escuta e reconhecimento da subjetividade infantil. As rotinas afetivas, como momentos de chegada e despedida, acolhedores, rodas de conversa, atividades de partilha e rituais de organização do dia, são práticas que ajudam a criar um clima de segurança e previsibilidade. Esses momentos, mais do que simples

repetições, constroem vínculos, promovem estabilidade emocional e fortalecem a confiança das crianças no ambiente e nos adultos que as acompanham.

Assim, considerar a afetividade como elemento central do processo educativo implica repensar a prática pedagógica em todas as suas dimensões: na organização do tempo e do espaço, na postura do educador, nas interações diárias e nas escolhas curriculares. A valorização das emoções na escola não deve ser vista como algo secundário ou complementar, mas como parte constitutiva de uma educação humanizadora e comprometida com o bem-estar das crianças.

Estratégias pedagógicas empáticas e acolhedoras no cotidiano escolar

Começaremos conhecendo um pouco mais das crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar no ano de 2024. A partir de uma breve caracterização deste grupo de estudantes da turma, a faixa etária, onde moram, como é a relação da escola com as famílias e o que considero importante dizer sobre as suas especificidades, discutiremos os desafios e as afetividades nas relações educativas no espaço escolar.

O meu primeiro ano como professora foi na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso com a turma do 1º Período A, da Educação Infantil. O grupo de crianças dessa turma tinha faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. No total foram 22 crianças que moram no bairro Santa Luzia, em Juiz de Fora - MG.

A relação da escola com as famílias sempre foi de acolhimento. A direção, as coordenadoras, os professores e professoras da escola realizaram um trabalho com respeito e disponibilidade à comunidade.

Antes de tudo, é importante mencionar que eu comecei a trabalhar com essa turma quase no final do primeiro trimestre, pois eu fui realocada pela Secretaria de Educação do município.

Dito isso, a princípio, o que chamou a minha atenção e que considero importante dizer a respeito desse grupo de crianças é a seguinte especificidade: o afeto. Ao chegar na escola no dia 01 de abril de 2024, percebi de imediato, que eram crianças afetuosas e demonstravam diariamente empatia umas pelas outras.

Contudo, percebi que era fundamental estudar e refletir a respeito das minhas próprias estratégias pedagógicas, a fim de ampliar as relações educativas, potencializando as ações empáticas e acolhedoras na sala de aula. Nesse sentido, busquei relacionar as discussões do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Ouro Preto

(UFOP) com a finalidade de priorizar não só a escuta dessas crianças, mas também a construção de uma rotina afetiva: o acolhimento, as rodas de conversas informais e as brincadeiras simbólicas.

A construção de um ambiente escolar afetivo e seguro exige do educador intencionalidade pedagógica, escuta sensível e empatia. Mais do que aplicar métodos ou seguir planos de aula prontos, o profissional da Educação Infantil precisa desenvolver estratégias que respeitem os tempos, as emoções e singularidades das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e protagonistas de seu processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), firmou a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2018).

Além disso, reforça que: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC, 2018). Afirmando o texto da BNCC, uma estratégia fundamental desenvolvida nesse processo, considerando a vivência diária na Educação Infantil enquanto professora referência da turma no ano de 2024, foi a escuta ativa, conceito amplamente trabalhado por Paulo Fochi. Para o autor, escutar a criança não é apenas ouvir o que ela diz verbalmente, mas também estar atento às suas expressões corporais, gestos, silêncios e brincadeiras. Essa escuta sensível permite ao educador interpretar as necessidades afetivas das crianças e responder de maneira ética, acolhedora e coerente com sua realidade.

A legislação e a afetividade: O que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao estabelecer os fundamentos da Educação Básica, reconhece a importância do desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais, emocionais e afetivos. A afetividade,

embora não amplamente abordada ao longo de toda a legislação, aparece de forma explícita e significativa no contexto da Educação Infantil.

De acordo com o Art. 29, a Educação Infantil tem como finalidade o "desenvolvimento integral da criança de até cinco anos", considerando dimensões diversas como a física, psicológica, intelectual e social, em estreita relação com a atuação da família e da comunidade. Este artigo já antecipa uma visão ampla de formação, que pressupõe a valorização dos vínculos afetivos e das relações interpessoais.

O reconhecimento da afetividade como um componente essencial do processo educativo se evidencia com mais clareza no Art. 31, §1º, que orienta que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças" e incluir aspectos como o "desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo, linguístico e afetivo". Esta referência à afetividade como parte da avaliação demonstra que ela é entendida como uma dimensão legítima e relevante do desenvolvimento infantil, não sendo tratada de forma secundária ou acessória.

Além disso, o Art. 2º da LDB, ainda que de forma mais ampla, reforça que a educação deve buscar o "pleno desenvolvimento do educando", o que permite interpretar que as dimensões afetiva e emocional estão incluídas nesse conceito de formação integral. Tal perspectiva sustenta práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, que aprende e se desenvolve nas interações, nas brincadeiras e nas relações permeadas pelo afeto.

Assim, ainda que a LDB trate da afetividade de forma pontual e mais diretamente apenas na Educação Infantil, seu conteúdo fornece base legal para defender propostas pedagógicas que integrem o cuidado com as emoções e com os vínculos afetivos como parte essencial da formação humana.

Estratégias Pedagógicas de Acolhimento: Uma Experiência Vivenciada na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso

As rotinas pedagógicas, quando estruturadas com afeto e flexibilidade, proporcionam previsibilidade e segurança às crianças. Momentos como a roda de conversa, a acolhida no início do dia, as refeições em grupo e a despedida são oportunidades privilegiadas para o fortalecimento de vínculos. Como afirmam Vygotsky (1998) e Wallon (2007), esses momentos cotidianos são carregados de significados e contribuem para a internalização de

normas sociais, para o desenvolvimento da linguagem e para a construção de relações de confiança.

Durante a minha atuação com a turma do 1º Período A da Educação Infantil na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso, percebi a importância de organizar a rotina de forma visual e acessível para as crianças pequenas. Com esse objetivo, elaborei plaquinhas ilustrativas que representavam as principais etapas do nosso dia a dia na escola. A intenção era possibilitar que os próprios estudantes compreendessem e participassem ativamente da construção da rotina e dos combinados do grupo.

A utilização desse recurso visual apresentou resultados satisfatórios. Diariamente, ao chegarem à sala, as crianças se dirigiam espontaneamente ao quadro onde as plaquinhas eram fixadas. Com curiosidade e entusiasmo, tentavam adivinhar o que aconteceria naquele dia, o que tornava o início da jornada escolar mais acolhedor e afetivo.

A imagem abaixo (Figura 5) foi registrada em um dia especial, quando realizei a contação da história "A Lagarta Comilona", de Sheridan Cain. Para tornar esse momento ainda mais significativo, preparei uma ambientação lúdica com uma lagarta confeccionada em EVA, flores, borboletas e outros elementos do universo infantil. As plaquinhas foram organizadas sequencialmente, representando: chegada, roda de conversa, ouvir histórias, intervalo, lanche, brincar com os amigos, organizar a sala e saída.

Essa vivência evidenciou como recursos simples, quando pensados com intencionalidade pedagógica, podem transformar a rotina em um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva. As crianças passaram a compreender melhor a organização do tempo, a respeitar os combinados e a se sentirem pertencentes ao grupo. A construção diária da rotina tornou-se, assim, um momento de afetividade, autonomia e aprendizagem.

Essa experiência reforçou a minha convicção sobre a importância de práticas que valorizem a escuta sensível e o protagonismo infantil. Criar um ambiente visualmente estimulante, organizado e afetivo não apenas facilita o desenvolvimento das crianças, mas também fortalece os vínculos entre elas e o educador, contribuindo para uma educação verdadeiramente integral.



Figura 5 – arquivo pessoal. Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Outra estratégia relevante é a mediação emocional realizada pelo educador, situações de conflito, frustração ou tristeza fazem parte do cotidiano escolar e não devem ser ignoradas ou reprimidas. Pelo contrário, devem ser vistas como oportunidades para que a criança aprenda a nomear sentimentos, lidar com limites e desenvolver empatia. O papel do adulto é ajudar a criança a compreender suas emoções, validá-las e oferecer caminhos possíveis para a resolução de problemas.

Além disso, o uso da literatura infantil, dos jogos simbólicos, do desenho livre, da música e as criações artísticas autorais constitui-se como um conjunto de recursos potentes para o trabalho com as emoções e a construção de vínculos. Essas linguagens permitem que a criança se expresse de forma criativa e elabore, simbolicamente, suas experiências emocionais. Por outro lado, o educador, ao utilizar tais recursos com intencionalidade, alcança possibilidades mais promissoras de ampliar o repertório afetivo das crianças, promovendo também interações mais significativas.

Considerando as crianças do 1º Período A, que são o foco deste estudo, o desenho revelou-se uma prática pedagógica de fundamental importância, especialmente quando se trata do acolhimento e da expressão dos afetos. Sobre esse aspecto, Nicolodi e Lira (2020, p. 2) afirmam:

O desenho é uma representação artística não apenas presente nas obras de grandes artistas, mas também é um meio das crianças se expressarem, se comunicarem com outras pessoas e com o mundo. Considerando as múltiplas linguagens na infância, podemos reconhecer que o desenho é a linguagem principal da criança pequena. (NICOLODI; LIRA, 2020, p. 2)

As autoras se baseiam em teorias de diversos estudiosos da área, como Mèridieu (1989) *apud* Cunha (2009), que defende que, no início do processo de criação, a criança está

mais envolvida com o manejo dos materiais e formas do que com a significação do que está criando. Assim, o processo de criação, muitas vezes, ocorre de forma intuitiva e sem uma intencionalidade clara.

As autoras também se apoiam na visão de Ostetto (2011), que enfatiza que a arte na infância não deve seguir normas fixas, pois é um campo aberto a múltiplas expressões e linguagens, com um caráter de liberdade e flexibilidade. Assim, ao longo das vivências com a turma da Educação Infantil, compreendi que o acolhimento vai muito além de receber bem a criança: ele se concretiza nas pequenas ações cotidianas que favorecem a escuta, o cuidado e o respeito à sua individualidade.

Durante a minha prática na escola, o desenho, em especial, tornou-se uma linguagem essencial para a expressão de sentimentos, experiências e percepções das crianças. No entanto, aprendi que é preciso cuidado ao interpretar essas produções, evitando perguntas diretas que condicionem a criança a oferecer respostas baseadas no que ela imagina que o adulto deseja ouvir. Muitas vezes, ao perguntar “o que é isso?”, sem considerar a intenção ou o momento vivenciado pela criança, corremos o risco de desvalorizar a liberdade criativa presente naquele ato. Essa reflexão encontra respaldo na perspectiva de Mèridieu (1989), *apud* Cunha (2009, p. 11), que afirma:

Inicialmente, sentindo e não sentindo apresentam um interesse mínimo para a criança, tão absorvida que ela está no manejo de materiais e formas. Querer então descobrir a significação de um desenho infantil equivale àquela mesma atitude de procurar compreender a qualquer preço ‘o que quer dizer’ uma tela abstrata.

Essa compreensão me levou a modificar minha postura: passei a valorizar não apenas o resultado do desenho, mas todo o processo que o antecede — a conversa, a escuta e a troca de experiências que precedem o ato de representar graficamente suas ideias. Como propõe Ostetto (2011), a arte na infância não deve seguir normas fixas, pois trata-se de um território de múltiplas linguagens, em que cada manifestação deve ser acolhida em sua singularidade.

A seguir, estão alguns desenhos (Figuras 6, 7 e 8) feitos pelas crianças do 1º Período A:



Figura 6 – Desenho livre da Agatha aos 4 anos de idade.
A estudante desenhou a sua família.
 Fonte: Elaborado pela autora (2024).

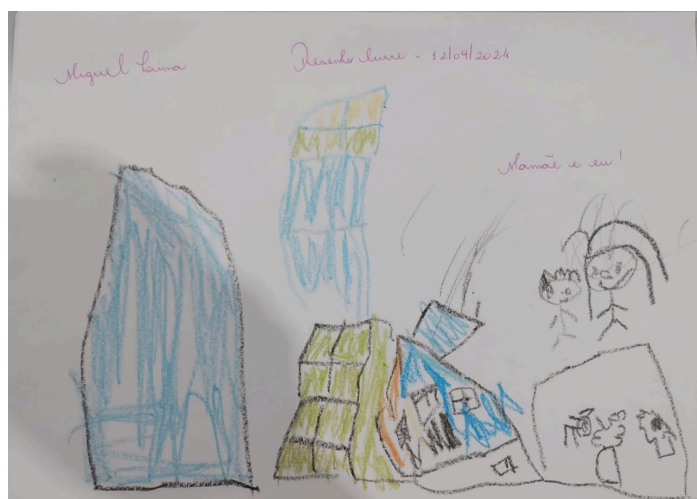


Figura 7 – Desenho livre do Miguel Lima aos 4 anos de idade.
O estudante desenhou ele mesmo e a sua mãe.
 Fonte: Elaborado pela autora (2024).



**Figura 8 – Desenho livre da Mikaelly aos 4 anos de idade.
A estudante desenhou o castelo, a princesa e os guardas.**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por outro lado, a organização dos espaços também desempenha um papel importante na promoção do bem-estar emocional. Ambientes planejados com intencionalidade, que ofereçam conforto, acessibilidade e possibilidades de exploração, ajudam a criança a sentir-se pertencente e segura. Cantinhos de leitura, áreas para brincadeiras simbólicas, espaços de acolhimento e zonas de tranquilidade são exemplos de como o espaço pode ser estruturado para favorecer o vínculo afetivo e o desenvolvimento integral.

Dessa forma, estratégias pedagógicas empáticas e acolhedoras não dependem apenas de materiais ou metodologias, mas da postura ética e afetiva do professor. O compromisso com uma educação que respeita e valoriza as dimensões emocionais da infância é o que possibilita a construção de um ambiente escolar verdadeiramente humanizado, em que aprender e se desenvolver acontecem em um contexto de confiança, cuidado e afeto.

4. A DOR QUE ENSINA OS AFETOS: EXPERIÊNCIA DE ACOLHIMENTO E CUIDADO EM SITUAÇÕES DE PERDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ano de 2024, vivi uma das experiências mais intensas e delicadas da minha trajetória como professora na Educação Infantil. Uma aluna de apenas quatro anos perdeu o pai, vítima de um assassinato, e pouco tempo depois, a mãe, por causa de um câncer de mama. Era uma criança pequena demais para compreender a dimensão da perda que enfrentava, mas grande o suficiente para senti-la em toda sua profundidade. Diante disso, como educadora, não havia livro didático que me preparasse. Havia apenas o silêncio, o olhar, o colo e a escuta.

Essa vivência provocou em mim uma série de questionamentos sobre o papel da escola diante do sofrimento das crianças. Como acolher as dores e os silêncios das crianças? Como criar um ambiente seguro, onde o afeto não seja um adereço, mas parte central do fazer pedagógico? Foi nesse contexto que compreendi, com ainda mais profundidade, que o cuidado, a escuta e o vínculo são dimensões essenciais da prática docente na Educação Infantil.

De acordo com Moura *et al* (2024), práticas pedagógicas de acolhimento emocional, como rodas de conversa, narrativas, escuta ativa e produções artísticas, podem constituir um

espaço fecundo de elaboração das crianças acerca de sentimentos que as mesmas têm dificuldade de nomear. Tais práticas pedagógicas de acolhimento emocional, realizadas de forma sensível, reconhecem que o luto, o medo, a saudade e a insegurança não estão fora da escola — ao contrário, fazem parte da vida e, portanto, do cotidiano educativo. Por esse motivo, as autoras afirmam que:

No contexto escolar, a abordagem sobre o luto ainda é um assunto pouco discutido, especialmente, com crianças bem pequenas, isso porque para proteger a criança, muitas vezes, o adulto tenta esconder emoções desagradáveis, esquivando-se de assuntos Nostálgicos (MOURA *et al.*, 2024, p. 2).

Diante dos desafios que envolvem o cotidiano escolar, é fundamental considerar como as experiências de vida das crianças — especialmente aquelas marcadas por perdas significativas — influenciam seu desenvolvimento e sua participação no ambiente educativo. Refletir sobre a importância de acolher e compreender o luto na infância, sobretudo no contexto da Educação Infantil, permite reconhecer o papel da escola como espaço de cuidado, escuta e elaboração simbólica dessas vivências. Conforme o excerto a seguir, essa abordagem amplia o entendimento sobre a função da instituição escolar diante das adversidades vivenciadas pelas crianças.

Promover iniciativas em relação às crianças que passaram pela experiência do luto na escola, em especial, em turmas de Educação Infantil pode auxiliar a criança a compreender e comunicar sua experiência, possibilitando novas experiências de encontro com a adversidade. Portanto, explorar as vivências das crianças enlutadas na escola, amplia o entendimento acerca do papel da instituição escolar, permitindo identificar aspectos que fazem parte do dia a dia da escola e do desenvolvimento infantil. Essa temática oferece uma contribuição essencial para a pedagogia da infância, permitindo uma análise da interação entre as práticas docentes, a gestão escolar e o impacto dessas relações na vida diária das crianças, tornando-se uma valiosa contribuição para o campo educacional (MOURA *et al.*, 2024, p. 3).

Dessa forma, acolher a dor infantil não é apenas um gesto de empatia, mas um compromisso ético e político com a formação integral da criança. É reconhecer que o afeto educa, fortalece vínculos, sustenta o desenvolvimento e transforma a escola em um lugar de pertencimento.

Conviver com essa realidade me fez mergulhar em um lugar muito íntimo, pois também carrego em mim a dor da perda dos meus pais. De forma sutil — e ao mesmo tempo avassaladora — o luto da minha aluna tocou o meu próprio luto. E ali, no espaço da sala de

aula, dois mundos de dor se cruzaram: o dela, ainda em formação, e o meu, já carregado de memórias. Foi preciso aprender a ser presença, mesmo diante do que não se pode reelaborar.

Na Educação Infantil, falamos de desenvolvimento integral, de acolhimento, de brincar, de escuta e de afeto. Mas é na prática — e, especialmente, em situações como essa — que esses conceitos ganham corpo, alma e verdade. Percebi que a afetividade, prevista na LDB e tão discutida nos documentos oficiais, vai muito além de um princípio pedagógico: ela é uma urgência humana. É o que sustenta o vínculo quando o conteúdo precisa ceder espaço ao cuidado, ao consolo e à permanência.

Diante disso, compreender que o acolhimento é também um ato pedagógico se torna imprescindível. Em momentos de dor e perda, como o vivido com minha aluna, a escuta e a presença afetiva foram o que sustentaram a possibilidade de permanência na escola e de continuidade do vínculo educativo. Como afirma Isabel, professora participante da pesquisa-formação conduzida por Amorim e Calil (2020, p. 108), a afetividade vem de afetar, tem que afetar o outro, arrebatá-lo, e no nosso caso depois de estudar tem que ser para o bem, o melhor.

É nesse, “afetar para o bem”, que reside o verdadeiro compromisso ético da Educação Infantil. Não se trata de abandonar o conteúdo, mas de compreender que ele só tem sentido quando mediado pelo afeto, pelo reconhecimento da dor e pela escuta que valida a existência do outro.

Essa vivência ensinou-me que ser professora é, muitas vezes, ser porto — para a criança, mas também para mim. É ser capaz de acolher a dor do outro sem se perder na própria. É encontrar força para oferecer um ambiente minimamente seguro para uma criança cuja vida foi abalada por algo tão maior do que ela conseguiria suportar e elaborar devido a sua faixa etária tão precoce.

Ensinar na Educação Infantil é, acima de tudo, estar disposta a cuidar da dor do outro, mesmo estando essa dor a doer tão fortemente também em nós mesmos. É estar em busca de forças para cuidar de uma aluna-criança-filha que carrega em si uma perda que ainda não consegue nomear e mensurar, e endereçar a ela, o olhar firme e de esperança. Porque, no fim das contas, talvez educar seja isso: continuar acreditando no futuro de quem estamos a ensinar e educar, mesmo quando temos presente em nossa prática pedagógica a experiência do luto de nossos alunos, como vivenciei com a minha aluna, vê-la sofrer a perda dos pais, uma perda tão significativa na mais tenra idade.

4.1. O bilhete de Miguel: quando o luto encontra acolhimento na infância

Na rotina da Educação Infantil, onde o brincar e o afeto caminham juntos, algumas situações emergem e nos convidam a lidar com temas profundos de forma delicada e verdadeira. Alita, com apenas cinco anos, costumava repetir com frequência: “Minha mamãe e meu papai são estrelinhas no céu, Tia Taise.”. Sua fala carregava a dor da perda recente dos pais, mas também uma tentativa de elaborar, à sua maneira, o luto que ainda era difícil de compreender.

Diante disso, senti que era preciso acolher. Reuni as crianças em uma roda e compartilhei algo muito pessoal: contei que a minha mamãe também era uma estrelinha. Foi nesse momento que Miguel Marques, também com cinco anos, me olhou curioso e perguntou:

— “Você mora com quem, Tia Taise?”

Respondi com sinceridade:

— “Moro sozinha.”

Ele repetiu, surpreso:

— “Sozinha?”

As palavras ficaram no ar, silenciosas, mas cheias de significado. A roda se transformou em espaço de escuta e empatia. Coloquei uma música suave, e acolhi Alita, que chorava discretamente. Não havia pressa nem respostas prontas — apenas presença, afeto e cuidado.

Algum tempo depois, Miguel Lima, outro colega da turma, também com cinco anos, trouxe um bilhete para a Alita. Era um pequeno papel (Figura 9) com os nomes “Alita e Miguel”, acompanhados de um pequeno coração vermelho. Um gesto simples, mas profundamente significativo.

Naquele momento, compreendi de forma concreta que falar sobre o luto na Educação Infantil é possível. As crianças, com sua linguagem própria e sensibilidade aguçada, também cuidam umas das outras. Cabe a nós, educadores, estarmos disponíveis para ouvir, acolher e construir, junto com elas, sentidos possíveis para a vida — mesmo diante da ausência de quem eles amam.



Figura 9 – arquivo pessoal
Bilhete do Miguel Lima (5 anos) para a Alita (4 anos)
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada nos pressupostos teóricos de Henri Wallon, que compreende o desenvolvimento infantil como um processo integrado entre aspectos afetivos, cognitivos e motores. Segundo Wallon (2007), a afetividade desempenha um papel estruturante no processo de aprendizagem, sendo essencial considerar as emoções e os vínculos nas práticas pedagógicas. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de interpretar as vivências e os significados atribuídos às interações no ambiente escolar, valorizando os aspectos subjetivos e relacionais da experiência educativa.

Além de Wallon, outros autores que embasam este estudo incluem Paulo Fochi, que destaca a importância das interações afetivas no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas na infância, Terezinha de Jesus Barbosa de Aquino, que em sua obra, *“A importância da afetividade na Educação Infantil: um debate necessário discute como a afetividade contribui diretamente para o processo de aprendizagem e formação dos vínculos nas escolas”*, Mahoney e Almeida (2005), que discutem as contribuições de Henri Wallon para o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a centralidade da afetividade nas relações pedagógicas.

Sou professora, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e atualmente mestranda em Educação pela mesma instituição. Sou também especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Atualmente, atuo na Educação Infantil na rede municipal de ensino e desenvolvo minha prática com foco nas relações afetivas e no desenvolvimento integral das crianças.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a observação direta, com registros descritivos e fotográficos, realizados durante as atividades cotidianas da turma. Esses registros permitiram captar, de forma sensível, as expressões de afeto, os vínculos estabelecidos entre as crianças e a professora, bem como os desafios enfrentados na construção dessas relações.

A experiência que relato foi desenvolvida com uma turma do 1º Período A da Educação Infantil, composta por 22 crianças com idades entre quatro e cinco anos, todas residentes no bairro Santa Luzia, na cidade de Juiz de Fora – MG. As crianças estão matriculadas na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso, onde realizei a observação em seu próprio ambiente escolar, ao longo de todo o ano letivo de 2024, abrangendo os três trimestres escolares. Acompanhei as atividades em sua rotina pedagógica, respeitando o tempo e o espaço de convivência do grupo.

A escolha do relato de experiência como estratégia metodológica fundamenta-se na perspectiva de que o cotidiano escolar oferece um campo fértil para a análise das relações afetivas, especialmente quando observadas a partir do olhar sensível da educadora que atua diretamente com o grupo. Assim, o estudo propõe uma reflexão pautada na vivência concreta, dando visibilidade às práticas que fortalecem o acolhimento, o cuidado e a formação de vínculos na Educação Infantil.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir dos registros fotográficos e das observações realizadas ao longo do ano letivo de 2024, com ênfase nas interações afetivas entre as crianças do 1º Período A da Educação Infantil da Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso, em Juiz de Fora – MG. A observação direta e os registros fotográficos permitiram uma análise detalhada das relações afetivas, dos vínculos estabelecidos entre educadora e alunos, bem como dos desafios enfrentados pelas crianças na construção dessas relações.

Os registros revelaram que as crianças, quando se sentiam emocionalmente seguras e acolhidas, demonstravam maior disposição para explorar o ambiente escolar e se engajar em atividades propostas pela professora. A partir das observações, foi possível identificar que as interações espontâneas entre os alunos e com a professora eram predominantemente positivas em contextos de acolhimento emocional. As crianças que se sentiam mais à vontade com os colegas e com a professora se mostraram mais confiantes ao se envolver em brincadeiras colaborativas e desafios cognitivos. A partir da análise dos dados, foi possível observar que a afetividade, conforme discutido por Wallon (2007) e Aquino (2010), foi um fator

fundamental na promoção de um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo. As crianças que estabeleceram vínculos afetivos mais fortes com seus colegas e com a educadora apresentaram comportamentos de maior cooperação e disposição para o aprendizado. Esses comportamentos estão alinhados com as contribuições de Mahoney e Almeida (2005), que afirmam que a afetividade facilita o desenvolvimento cognitivo, tornando as crianças mais abertas a interações sociais e desafios acadêmicos.

Por outro lado, apesar das observações positivas, também foram identificados desafios na construção de vínculos afetivos em determinados momentos. Algumas crianças demonstraram inicialmente dificuldades em estabelecer confiança, seja devido a questões de temperamento, experiências anteriores ou fatores familiares como, por exemplo, no caso específico da estudante Alita que passou pelo luto em decorrência do assassinato do pai e perda da mãe em decorrência do câncer de mama. Essas dificuldades eram visíveis principalmente nas atividades de socialização, onde o medo de rejeição ou a insegurança manifestavam-se em comportamentos como isolamento ou dificuldade em expressar sentimentos. Essas situações corroboram as ideias de Fochi (2015), que ressalta a importância de intervenções pedagógicas voltadas para a promoção da confiança e segurança emocional das crianças, facilitando o processo de aprendizagem.

A análise dos dados também evidenciou que o ambiente afetivamente seguro permitiu o desenvolvimento de competências sociais entre as crianças. Durante as atividades coletivas, como brincadeiras e projetos em grupo, observou-se que as crianças com vínculos afetivos mais fortes apresentaram habilidades de resolução de conflitos, colaboração e comunicação, habilidades essenciais para a formação de competências sociais. Esse fenômeno corrobora com as contribuições de Wallon (2007), que argumenta que o desenvolvimento afetivo é inseparável do desenvolvimento social e cognitivo, uma vez que as crianças aprendem por meio da interação emocional com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como proposta central refletir sobre os desafios e as potencialidades da afetividade nas relações educativas no 1º Período A da Educação Infantil, a partir de uma experiência vivenciada na Escola Municipal Professor Oswaldo Velloso, em Juiz de Fora – MG no ano de 2024. Com base nos registros do cotidiano escolar, no suporte teórico de autores como Henri Wallon, Paulo Fochi, Mahoney e Almeida,

e nas orientações da BNCC e da LDB, foi possível analisar a afetividade como eixo estruturante da prática pedagógica.

O primeiro propósito do estudo, de identificar os principais desafios enfrentados pelos educadores na construção de vínculos afetivos com as crianças, foi contemplado ao evidenciar as dificuldades iniciais no estabelecimento de relações de confiança, especialmente diante do início tardio da atuação docente na turma, bem como nos desafios estruturais e emocionais enfrentados por algumas crianças. Foi possível constatar que fatores como a rotatividade docente, a ausência de espaços para reflexão emocional e a vulnerabilidade social impactam diretamente a construção dos vínculos afetivos.

O segundo propósito, que visava analisar situações cotidianas que evidenciam a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, foi abordado por mim com profundidade por meio da observação direta e do registro das interações entre mim e os estudantes. Verifiquei que as crianças que se sentiam emocionalmente acolhidas apresentavam maior engajamento nas atividades, participação nas rodas de conversa, disposição para o diálogo e envolvimento com a rotina pedagógica. A afetividade mostrou-se, nesse contexto, como facilitadora do desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Em relação ao terceiro propósito do estudo, que propôs refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam relações educativas mais empáticas e acolhedoras, destacaram-se práticas como a escuta ativa, a construção de rotinas afetivas, o uso da literatura, o desenho livre e das artes, bem como a valorização da identidade e da diversidade étnico-racial. A experiência relatada demonstrou que a intencionalidade pedagógica, somada ao cuidado e à empatia, fortalece o vínculo com as crianças e transforma o ambiente escolar em um espaço de pertencimento.

Os dois relatos de experiência apresentados ilustram, de maneira sensível, como a afetividade se manifesta de formas distintas, mas igualmente fundamentais. O primeiro relato, sobre as estratégias pedagógicas empáticas e acolhedoras, evidenciou a potência do afeto como prática diária, por meio do acolhimento, das rodas de conversa e da valorização das singularidades das crianças na aula de Libras da professora Andressa. Já o segundo relato, referente ao acolhimento em situações de luto, revelou que a escola também é o espaço de dor, de escuta e de reconstrução subjetiva. A vivência do luto de uma criança e sua elaboração no contexto escolar demonstraram que o afeto, nesses momentos, se torna não apenas uma prática pedagógica, mas uma urgência ética e humana.

Dessa forma, considera-se que a afetividade não é somente um complemento à prática docente, mas sim uma potente aliada da base formadora de toda prática pedagógica,

especialmente na Educação Infantil. A construção de vínculos afetivos sólidos promove um ambiente propício ao desenvolvimento integral e à aprendizagem significativa. Mais do que ensinar conteúdos, educar é estar presente com sensibilidade, escuta e compromisso. É compreender que o afeto educa, sustenta e transforma.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Terezinha de Jesus Barbosa de. **A importância da afetividade na Educação Infantil: um debate necessário.** *Escritos Acadêmicos para um Desenvolvimento mais Sustentável*, v. 3, n. 14, p. 164–175, fev. 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/572>. Acesso em: 14 jun. 2025.

AMORIM, Gabriela de Castro Loech; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa. **A afetividade nos documentos oficiais da Educação Infantil: uma questão a ser explorada.** *Devir – Revista de Educação*, v. 4, n. 1, 2020.

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>. Acesso em: 14 jun. 2025.

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

FOCHI, Paulo Sergio. **A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** *Educação Unisinos*, v. 24, n. 1, p. 1–18, 2020.

FREIRE, M. R. L.; CARVALHO, R. M. R. de; COSTA, C. M. S. da. **A dimensão emocional da docência: reflexões sobre formação e prática pedagógica.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 177–194, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/X4W3nxKNxqWd7tRsnM5cYkM>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** *Psicologia da Educação*, n. 20, p. 11–30, 2005.

MOURA, B. L. da R.; RABELO, J. da S.; MALHEIRO, I.; MOURÃO, A. R. T. **Práticas de acolhimento pedagógico e emocional desenvolvidas na Educação Infantil com crianças em processo de luto.** *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo*, v. 6, n. 11, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10966>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MOUSINHO, S. H. **A dimensão emocional no contexto educacional.** *Educação Pública*, Rio de Janeiro: CECIERJ, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/20/a-dimensao-emocional-no-contexto-educacional>. Acesso em: 5 jul. 2025.

NICOLODI, T.; MESOMO LIRA, A. C. **O lugar do desenho na Educação Infantil: investigando as práticas pedagógicas.** *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 22, p. 1–22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4120>.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.