

Construções de sentido sobre afetividade no contexto da Educação Infantil à luz da Linguística Aplicada

Meaning constructions of affectivity in the context
of Early Childhood Education in the light of Applied Linguistics

 Bianca das Neves Batista

 João Vitor Bezerra Laurentino

Resumo: Este artigo investiga construções de sentido sobre a dimensão afetiva pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por professoras da Educação Infantil (EI). Metodologicamente, parte-se de uma pesquisa em Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa e tipo documental, cujos objetos empíricos correspondem a segmentos textuais da base curricular e a respostas de duas professoras colaboradoras frente a um questionário. Os resultados apontam, de um lado, para a existência de marcas languageiras sobre afetividade no documento de referência nacional, mas que são insuficientes dadas a relevância da dimensão afetiva na formação de crianças e a função da BNCC na articulação, parametrização e orientação da EI e da Educação Básica, no geral. De outro, apontam para o reconhecimento do papel da afetividade na EI pelas professoras, as quais se valem de suas expe-

Bianca das Neves Batista. Licenciada em Pedagogia (UEPB); Professora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. Email: nb.bianeves@gmail.com

João Vitor Bezerra Laurentino. Doutorando e Mestre em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG); Professor da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Email: jvblaurentino@gmail.com

riências como fundamento de sua prática. Concluiu-se que a materialidade linguageira da BNCC e do dizer das professoras demonstram a necessidade de ampliação dos significados de afetividade, principalmente se se almeja chegar ao desenvolvimento emocional na formação do cidadão.

Palavras-chave: Afetividade. BNCC. Educação Infantil. Professoras.

Abstract: This article investigates how meanings regarding the affective dimension are constructed in the National Common Curricular Base (BNCC) and in teachers' Early Childhood Education (EI) practices. Methodologically, the study is situated within Applied Linguistics and adopts a qualitative, documentary approach. The empirical data consist of textual excerpts from the curricular base, and responses from two participating teachers collected through a questionnaire. The results indicate, on one hand, the presence of linguistic markers related to affectivity in the national reference document, yet these are insufficient given the importance of the affective dimension in children's development and the BNCC's role in articulating, standardizing, and guiding both EI and Basic Education more broadly. On the other hand, the findings highlight that teachers recognize the role of affectivity in EI, drawing on their own experiences as a foundation for their practices. It is concluded that the linguistic materiality of the BNCC and the discourse of the teachers demonstrate the need to expand the meanings of affectivity, especially if the goal is to achieve emotional development in the formation of the citizen.

Keywords: Affectivity. BNCC. Early Childhood Education. Teachers.

Introdução

Muitos são os objetos de estudo em Linguística Aplicada (LA), grande parte deles se vincula ao ensino e à formação de professores, como identidade e letramento do professor (Signorini, 1999; 2006). Apesar de distintos, todos esses objetos têm em comum a sua constituição de

e pela linguagem, a qual é observada como prática social e, por isso, entendida como um fenômeno que é, a um só tempo, social, político e ideológico. Nessa direção, nosso interesse se concentra na relação entre linguagem e afetividade, que estabelece uma interface elementar no âmbito da didática, que não pode ser ignorada pelas pesquisas em LA que focalizam o ensino e a aprendizagem (Silva, 2008).

Na Psicologia, Wallon (2008) entende como afetividade a capacidade de qualquer pessoa em se sensibilizar tanto positiva quanto negativamente em relação às sensações que lhe afetam. Para o autor, trata-se de uma dimensão fundamental para desenvolvimento de uma pessoa, manifestando-se inicialmente de modo orgânico e, posteriormente, de modo social. Na Educação, Leite (2012) demonstra continuidade à perspectiva walloniana ao esclarecer que a afetividade é constitutiva às decisões do professor na sala de aula, impactando a subjetividade dos alunos. Desta feita, o trabalho do professor, quando consciente do papel dessa dimensão, é capaz de viabilizar nos alunos a aprendizagem de conhecimentos pessoais e de mundo por meio das emoções (Belter, 2017). Consideramos que a forma como a afetividade é tratada sinaliza percepções sobre ensino e sobre docência, que precisam ser colocadas sob exame científico na tentativa de compreendê-las.

Diante disso, este artigo toma dois tipos de materialidade linguageira para exame, o primeiro deles é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ (Brasil, 2017)², precisamente, os segmentos textuais voltados à

1. A BNCC (Brasil, 2017) é um documento de grande importância para a educação no Brasil, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). Englobando todas as etapas da Educação Básica, abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em instituições de ensino públicas e privadas de todo o território brasileiro.

2. Ao longo deste artigo, reportamo-nos basicamente a segmentos textuais voltados à Educação Infantil da BNCC, de 2017. À vista disso, optamos por reproduzir referência no corpo do texto (Brasil, 2017) somente em casos de citação direta, no intento de conferir mais fluidez à leitura do texto.

Educação Infantil (EI) nesse documento, que funciona como normatizador da Educação Básica no Brasil; já o segundo é a percepção de professoras da EI, que nos permite entender a atribuição de significados por elas no âmbito de suas práticas profissionais. Considerando os avanços relativos aos estudos que enfatizam a importância da afetividade e sua relação com o desenvolvimento humano (Wallon, 1995a; 1995b; 2008; Silva, 2001; Leite, 2006; 2012; Rossini, 2011; Cunha, 2012; Santos, 2021; dentre outros), espera-se que documentos parametrizadores de práticas pedagógicas não sejam alheios a essa constatação científica. Além disso, acreditamos que a dimensão afetiva é complexa e multifacetada, sendo permeada por elementos emocionais, podendo ser percebida, direta ou indiretamente, pelas pessoas envolvidas.

A EI pode ser vista também como parte de uma política social reservada a promover o bem-estar das crianças e de efetivar o dever do Estado. Nessa perspectiva, a criança é considerada como um sujeito de direitos, em pleno processo de formação. Em geral, ela é frequentemente afetada por cenários que despertam sentimentos e reações emocionais, mas isso não ocorre em uma circunstância estipulada e, sim, durante todos os momentos da vida. Não diferente, vemos a criança, mediante imaturidade emocional, deixar sobressair suas emoções, numa atitude nem sempre bem compreendida por seus pares na situação escolar. Entendemos que para garantir o desenvolvimento em diferentes dimensões, conforme assegura a legislação em vigor³, não se pode desconsiderar a dimensão afetiva. Inicialmente, a construção da compreensão dessa dimensão tem base na família e, posteriormente, se manifesta nos ambientes em que a criança vai se inserindo, dentre os quais está a escola.

3. Referimo-nos, nesse caso, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996).

O diálogo sobre a afetividade como elemento das práticas pedagógicas confere significado às vivências e às ações no âmbito dessas práticas. Atualmente, um novo olhar da educação para a práxis sugere que não se precisa pensar simplesmente no que ensinar, mas também em como ensinar, justificando-se pelo fato de que o afeto é essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o interesse pela escolha da temática sucedeu por meio da experiência em situação de estágio da primeira autora deste artigo. Esse estágio foi desenvolvido com crianças na EI da rede pública de uma creche municipal no interior da Paraíba, Brasil. Esse contato conduziu sua trajetória à afinidade e ao prazer com o tema proposto, sensibilizando o seu olhar para o processo de desenvolvimento e, não diferente, para a reflexão a respeito do quanto o afeto se torna importante e indispensável para a construção das informações cognitivas-afetivas e para o desenvolvimento das crianças.

A compreensão da relevância da afetividade e o entendimento concernente ao seu vínculo no desenvolvimento infantil requerem um olhar transdisciplinar, pois incide não só em LA, mas também em Pedagogia e em Psicologia do Desenvolvimento. A partir disso, levantamos a seguinte questão de pesquisa: *que sentidos são atribuídos à dimensão afetiva na EI pela BNCC e por professoras da Educação Básica?* Para responder à questão, determinamos o objetivo geral de investigar construções de sentido sobre a dimensão afetiva pela BNCC e por professoras da EI. A partir dele, desdobram-se dois objetivos específicos, de (1) identificar sentidos atribuídos à dimensão afetiva na BNCC, nas orientações referentes à etapa da EI e (2) refletir sobre sentidos atribuídos à dimensão afetiva por parte de professoras dessa modalidade.

A justificativa deste estudo reside na relevância da temática abordada, pois, em nossa visão, debater sobre a afetividade é referir-se a um traço da essência da vida humana. Além disso, ao focalizá-lo, estamos

voltados a um aspecto de natureza social que está presente em todos os momentos da vida, como a infância. Dessa maneira, a investigação documental e da prática pedagógica, acessível através do discurso (expressão oral ou escrita) das professoras, traz à tona uma discussão imprescindível em se tratando de Pedagogia e Educação.

Em contextos de ensino, considerar a afetividade pode trazer diversos ganhos ao desenvolvimento integral da criança, favorecendo a aprendizagem e fazendo com que o sujeito seja estimulado a aprender por meio dos sentimentos, das emoções e das vivências interativas com o outro. Assim, através deste artigo, chamamos a atenção para que a escola seja compreendida como um ambiente de relações mais agradáveis. Ademais, apontamos que as experiências analisadas neste estudo, possivelmente, contribuirão para a formação profissional de professores que busquem conhecer a respeito da temática aqui tratada. Poderão, assim, observar a afetividade como parte do processo de aprendizagem da criança e do seu desenvolvimento nas relações interpessoais.

Este artigo reúne os fundamentos teóricos e os métodos, bem como os resultados aos quais chegamos com nossa investigação. Na primeira seção, revisamos noções de afetividade, numa incursão por perspectivas provindas de diferentes âmbitos da psicologia, buscando relacioná-las com aprendizagem e docência. Na segunda, explicitamos aspectos relativos aos procedimentos metodológicos empregados, com destaque para as informações concernentes às professoras colaboradoras. Na terceira, identificamos e analisamos marcas de linguagem que apontam para os sentidos da afetividade em orientações da BNCC relativas à EI. Na quarta, descrevemos e refletimos as percepções de afetividade por professoras engajadas nessa modalidade da Educação Básica. Por último, expomos nossas considerações finais e as referências.

Relações entre afetividade, aprendizagem e docência na EI

No campo da Psicologia, Wallon (1995a) compreende a afetividade como a capacidade do ser humano de ser influenciado por sensações agradáveis ou desagradáveis, tanto em seu ambiente externo quanto interno. Enfatiza-se a importância das emoções como uma formação intermediária entre o corpo, sua fisiologia, os seus reflexos e as suas condutas psíquicas de adaptação. Ainda para o autor, as influências afetivas exercem influência na evolução mental da criança desde o berço, atuando sobre os automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potencial e, por meio deles, sobre as reações mais íntimas e fundamentais. Nessa direção, “se mistura orgânico e social” (Wallon, 1995a, p. 150).

Desse modo, o afeto é transformado à proporção em que somos afetados por ele, e diz respeito a um dos campos funcionais que constituem o ser humano de forma integral. Ainda sobre essa questão, podemos considerar as contribuições de Piaget (1976), as quais podem ser somadas às de Wallon (1995a; 2008) para compreensão da dimensão afetiva. A perspectiva de Piaget (1976) aborda o desenvolvimento intelectual considerando dois elementos, que são: o cognitivo e o afetivo. Para ele, ambos são indissociáveis. Especificamente sobre o afetivo, advoga-se que nele se incluem sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. Acredita-se que “não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão” (Piaget, 1976, p. 16).

Para que um indivíduo experimente afeto, é necessário que ele estabeleça relações com outras pessoas e tenha interações sociais com

o ambiente em que vive, as quais ocorrem através da linguagem. Não é possível haver uma ação afetiva sem que o indivíduo primeiro assimile a cognição. Cada pessoa precisa compreender as situações pelas quais está passando para poder agir de forma efetiva e afetiva. Vygotski (2001) também enfatizou a interconexão entre o afeto e a cognição, equacionando agora a constante da aprendizagem. Ele argumenta que a motivação desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e na formação do pensamento, os quais influenciam a maneira como os sujeitos abordam problemas e desafios. O autor destacou que o aprendizado é mais eficaz quando as tarefas são significativas e quando há motivação intrínseca para resolvê-las. Assim, esclarece que “se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa”, por outro lado, elucida que “se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações” (Vygotski, 2001, p. 139).

Nessa direção, os vínculos afetivos formados durante a infância têm um impacto significativo no desenvolvimento futuro das crianças. Assim, as interações durante os primeiros anos de vida moldam a forma como elas se relacionam consigo mesmas e com os outros. É por isso que na EI a dimensão da afetividade é essencial, não podendo ser negligenciada, nem por documentos parametrizadores, nem por professores dessa etapa. A afetividade, nessas circunstâncias, é fundamental para criar um ambiente acolhedor e seguro, no qual a criança se sinta amada, respeitada e valorizada. Quando ela se sente emocionalmente segura, torna-se mais receptiva ao aprendizado e mais disposta a explorar o ambiente ao seu redor.

Entendendo o vínculo entre afeto e cognição, compreendemos que uma boa relação entre os agentes escolares é indispensável para tornar

o ambiente da sala de aula agradável e favorável à aprendizagem. Nesse sentido, a EI desempenha um papel fulcral no desenvolvimento do indivíduo, abrangendo uma fase educacional extremamente importante.

Desse modo, os profissionais que atuam nessa etapa têm um papel elementar no processo de ensino-aprendizagem, por isso, é essencial que a prática pedagógica desenvolvida por eles seja objetiva, clara, significativa e coerente com os objetivos educacionais que se pretendem alcançar. Afinal, é na relação entre o afetivo e o cognitivo que se formam os vínculos que podem ser facilitadores do processo de aprendizagem. Leite (2006, p. 18) destaca que “a relação que se estabelece entre sujeito-objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade das histórias de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida”.

É inegável que a creche e a pré-escola desempenham um papel fundamental na educação, pois têm como objetivo principal proporcionar situações para aprendizagem e apropriação de saberes, logo no início da jornada escolar. No entanto, esses processos estão ligados às relações interpessoais, uma vez que a comunicação do conhecimento e/ou as formas de construí-lo ocorrem por meio da influência mútua entre as pessoas. Nesse diapasão, o afeto desempenha um papel importante nas relações estabelecidas na instituição escolar, tanto entre professor e criança, quanto entre as próprias crianças. O afeto é demonstrado pela linguagem, numa relação de interação e de diálogo. O diálogo, por assim dizer, é um dos elementos essenciais para que essa relação seja significativa e para que se estabeleça uma parceria produtiva no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Freire (1996), a relação entre professor e aluno vai além dos aspectos acadêmicos, proporcionando uma conexão que transcende os limites temporais e espaciais da sala de aula, deixando marcas dura-

douras. Desse modo, o autor ressalta que nenhum professor passa por seus alunos sem lhes deixar uma marca. São exemplos representativos “o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado” (Freire, 1996, p. 73.)

Nessa direção, um gesto simples por parte do professor pode ter um impacto profundo na vida da criança na EI. Um olhar de entusiasmo, um movimento positivo com a cabeça ou até mesmo um gesto de desapontamento podem transmitir mensagens encharcadas de sentidos, podendo ser tão significativas quanto as palavras faladas pelo docente. Essa comunicação não verbal é essencial para estabelecer uma relação de confiança e compreensão mútua. Desse modo, entendemos que é fundamental refletir sobre o papel do professor na vida da criança e como essa influência pode ser positiva ou negativa.

A criança absorve de maneira inconsciente não apenas o que está ao seu redor, mas também o clima emocional que a envolve, o caráter e os sentimentos das pessoas que a cercam, assim como as formas de expressão e reação diante de diferentes situações. Esses elementos desempenham um papel significativo na formação da personalidade da criança. Isso significa que ela tende a imitar e agir de acordo com o que observa em seu dia a dia e o que percebe ao seu redor. Nessa perspectiva, sobre o desenvolvimento infantil, Wallon (1975) explica que o estágio de personalismo (3 a 6 anos) contempla mais a dimensão afetiva, particularmente, em uma das suas fases, a de imitação, na qual a maioria das crianças toma o adulto como referência. Esse adulto é alguém por quem a criança tem grande admiração e que, normalmente, é a feição dos pais, professores ou dos familiares mais íntimos.

Por fim, a sala de aula é um ambiente carregado de emoções, principalmente, quando os alunos que a compõem são crianças cheias de

desejos e necessidades, que muitas vezes veem na escola um meio de suprir essas necessidades. Cabe ao professor buscar conhecer seus alunos e suas necessidades para tornar as aulas e a presença destes na escola significativa. Realizada essa breve incursão teórica, passamos à discussão sobre os aspectos metodológicos.

Aspectos metodológicos

A investigação, tratada neste artigo, está inserida em LA, uma vez que seu interesse está na linguagem, através da qual tanto a BNCC quanto professoras da EI constroem sentido sobre a dimensão afetiva. Este trabalho também pode ser considerado como do âmbito da LA pelo fato de que o objeto de pesquisa construído pode ser considerado complexo, conforme o proposto por Signorini (1998), pois está na intersecção dos estudos da linguagem, da Psicologia e da Pedagogia. Logo, alinhando-se a Signorini (1998), é possível destacar que este estudo transita por zonas fronteiriças dessas diferentes disciplinas, o que viabiliza um tratamento transdisciplinar para o objeto – sentidos da afetividade.

A abordagem metodológica empregada nesta pesquisa estabelece um diálogo contínuo com as questões centrais e os objetivos referentes ao nosso objeto de estudo. Ambos sinalizam o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, à medida que se tem em vista a construção de inteligibilidade sobre valores e relações humanas no cenário da EI, e de tipo documental. No que concerne à pesquisa documental, de acordo com Gil (2008), compreendemos essa pesquisa como um processo de investigação de textos escritos, tanto em meios físicos como papel, quanto em meios virtuais.

Alinhamo-nos a Lino de Araújo (2014), que, a partir da LA, concebe uma diversidade de materiais de linguagem como documentos, dentre

os quais estão documentos parametrizadores e curriculares de ensino, como a BNCC, mas também as respostas de professoras ao questionário. Esse tipo de investigação permitiu a exploração profunda de experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em questão. Ainda para Lino de Araújo (2014), cabe ao pesquisador em LA identificar, analisar e problematizar concepções subjacentes a documentos, vistos como objetos de linguagem que materializam intenções dos sujeitos, as quais são posicionadas histórica, social, política e ideologicamente.

Esta pesquisa contou com a colaboração de duas professoras, às quais nos referimos como Alice e Beatriz (nomes fictícios), que trabalham em creches no interior da Paraíba. De modo mais específico, atuam em pequenos municípios situados na região do Agreste Paraibano, que corresponde também à mesorregião onde residem os pesquisadores. A seleção das participantes valeu-se de critérios, um deles foi a proximidade do ponto de vista espacial entre pesquisadores e colaboradoras. Houve, ainda, um segundo critério que correspondeu ao uso de redes sociais como mecanismo de divulgação e apresentação de suas vivências trabalhadas com seus públicos nas instituições de ensino. A escolha por ambas se deu pela necessidade de conhecer o trabalho de professoras que se empenham em divulgar aspectos de suas práticas pedagógicas em redes sociais.

As professoras foram contatadas e convidadas para participar do estudo e aceitaram contribuir respondendo a questionário, via formulário on-line. Na oportunidade, tomaram ciência dos objetivos do estudo e asseguradas de que não seriam divulgadas informações que as identificassem. Por questões éticas, ocultamos os endereços virtuais de suas redes sociais no intuito de proteger a identidade das professoras. A etapa de geração de dados ocorreu no segundo semestre de

2024. Construímos o Quadro 1, a seguir, que abarca um resumo das características das professoras, incluindo experiência profissional, quantidade de alunos por sala e informações sobre a formação inicial, tempo de atuação e participação em cursos de pós-graduação.

Quadro 1 – Informações gerais das professoras participantes da pesquisa

Informações gerais	Alice	Beatriz
Formação acadêmica	Licenciada em Pedagogia	Licenciada em Pedagogia
Pós-graduação	Especialista	Especialista
Vínculo empregatício	Professora efetiva	Professora efetiva
Tempo de atuação	18 anos	2 anos
Escola/Instituição de atuação	Pública	Pública
Turma ora em atuação	Pré I	Maternal I
Número de crianças atendidas	28 crianças	22 crianças

Fonte: Elaborado pelos autores

Nota-se, por meio do Quadro 1, que as professoras são licenciadas em Pedagogia e são pós-graduadas, *lato sensu*, e têm vínculo empregatício efetivo no âmbito do trabalho. Além disso, podem ser consideradas experientes no ensino – Alice, com mais tempo de atuação, é responsável por turma de Pré I, e Beatriz por turma do Maternal I. As duas professoras são profissionais atualmente engajadas no ensino público, especificamente, em instituições que atendem a EI. A participação delas neste estudo permite-nos ter acesso a uma representação de dois grupos profissionais diferenciados por suas vivências formativas. Em outras palavras, Alice formou-se anos antes da publicação da BNCC para EI; em seu turno, Beatriz concluiu sua licenciatura em cenário caracterizado pela assimilação e incorporação desse documento, após 2017, o que pode reverberar nas percepções das colaboradoras sobre afetividade.

Quanto às implicações éticas, foi necessária a assinatura de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) pelas duas professoras colaboradoras. Tendo em vista os objetivos aos quais nos propomos, valemo-nos também do uso de questionário como procedimento de geração de dados, cujas perguntas estão discriminadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Perguntas do questionário para as professoras Alice e Beatriz

(1) O que você entende por afetividade?	(5) Levando em consideração o trabalho desenvolvido na EI, que tipos de comportamentos seus podem despertar e/ou promover a expressão de emoções por parte da criança?
(2) Levando em consideração as impressões afetivas na EI: algum professor dessa etapa educacional deixou marcas na sua vida?	(6) Que tipos de atividade escolar, na sua opinião, possibilitam que as crianças expressem afetividade?
(3) Como você compreende a relação de afetividade entre o docente e a criança no contexto da sala de aula?	(7) “No senso comum, se diz: “a criança não precisa estimar/gostar do docente, a relação deve ser apenas centrada no ensinar e no aprender”. Você concorda? Por quê?
(4) Você consegue perceber alguma marca de afetividade das crianças em relação a você? Quais são essas marcas?	(8) A instituição, na qual você atua, trabalha e estimula a relação afetividade e aprendizagem?

Fonte: Elaborado pelos autores

Em nosso estudo, optamos por utilizar questionário como instrumento de geração de dados, com questões abertas e dissertativas, buscando assim, compreender o significado dos dados gerados. Por meio desse questionário, foi possível identificar percepções das professoras a partir de seus dizeres. Nessa perspectiva, segundo Gil (2008, p. 119), percebemos “o que as pessoas sabem, pensam, creem, aspiram e temem, bem como, comparar as percepções com a das outras pes-

soas”, em nosso caso, com as concepções de afetividade subjacentes na BNCC. Neste artigo, o nosso objetivo geral foi investigar percepções sobre a dimensão afetiva por parte da BNCC e de professoras da EI.

Para sistematização dos dados, foram necessárias duas categorias de análise, que estão diretamente relacionadas aos nossos objetivos específicos. Inicialmente, a apreciação da materialidade linguageira do documento curricular nos encaminhou à identificação de sentidos nele atribuídos, permitindo-nos chegar aos (1) *Sentidos da afetividade em orientações da BNCC relativas à EI*. Posteriormente, a reflexão acerca das respostas ao questionário proporcionou a definição dos (2) *Sentidos da afetividade para professoras da EI*. Ambas as categorias são homônimas às seções subsequentes.

Sentidos da afetividade em orientações da BNCC relativas à EI

Em nossa pesquisa, observamos marcas de linguagem que conduzem à construção de sentido sobre a temática da afetividade na BNCC. Para tanto, consideramos três segmentos do documento, que são: (1) *A etapa da Educação Infantil no contexto da Educação Básica*, (2) *Os campos de experiências* e (3) *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil*. A partir deles, reportamo-nos à parte de nossas análises, a qual funciona como amostragem que destaca alguns dados. Desse modo, identificamos ocorrência do emprego do substantivo *afeto/afetos* e do adjetivo *afetivo/afetivos*, mas também de termos semanticamente próximos, como o substantivo *emoções*, por exemplo. Vejamos o Fragmento 1, disposto a seguir:

Fragmento 1

Primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos *afetivos* familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 36, grifo nosso).

Nesse excerto da BNCC, o adjetivo “afetivos” especifica a natureza dos vínculos que a criança possui com seus familiares. A EI é responsável por introduzi-la num contexto estruturado de maneira diferente de seu seio familiar, estabelecendo contato com uma realidade que lhe é externa. O sentido subjacente ao fragmento contempla *a afetividade como elo capaz de unir as vivências familiar e escolar*. A combinação de ambas fundamenta a formação dos indivíduos de uma comunidade, que é profundamente influenciada tanto pela escola quanto pela família. Além de promover o conhecimento intelectual, a instituição escolar também colabora na construção da personalidade da criança. Vejamos a menção ao substantivo “afetos”, a seguir:

Fragmento 2

ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos *afetos*, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37, grifo nosso).

O Fragmento 2 parece associar-se a Wallon (1995a), o qual aponta para a emoção como social, pois é ela quem nos dá as primeiras e mais intensas conexões entre os seres humanos, dentre as quais estão as brincadeiras. Nesse excerto, subjaz *a afetividade como resultado da vivência em sociedade, sendo constitutiva à natureza humana*. Pode-se dizer que o Fragmento 2 aponta para a afetividade como parte

do contexto do dia a dia na sala de aula. Nessa direção, o afeto se manifesta de diversas formas, seja por meio da postura do professor, da dinâmica de seu trabalho, seja nas interações entre os sujeitos envolvidos. Reforça-se a importância da figura docente, sendo ela responsável por garantir aos alunos a tranquilidade necessária para o processo de ensino e aprendizagem.

A organização curricular da EI na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, que são: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimento; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos oferecem uma maneira de articular as oportunidades de exploração da criança em uma variedade de situações ao longo de seu processo de desenvolvimento. Apesar desses campos serem apresentados como estanques no documento, é importante não os encarar como fragmentados e, sim, compreendê-los como integrados entre si. Vale ressaltar que eles se relacionam com os conhecimentos que devem ser oportunizados às crianças, estando aliados às experiências delas.

Ademais, para cada um desses campos, o documento estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que se organizam por meio de três grupos separados por faixa etária: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Em alguns deles, a abordagem da dimensão afetiva não se faz presente, o que sugere uma dificuldade em explorá-la em parte desses campos. Isso pode ser atribuído, dentre outros fatores, a um excesso de fragmentação, especialmente nessa etapa da EI.

Em nosso entender, o primeiro, por exemplo – *O eu, o outro e o nós* – corresponde a um dos campos de experiência que poderia in-

corporar, de forma significativa, a dimensão da afetividade em sua estruturação. Esse campo se concentra, especialmente, nas relações estabelecidas entre os indivíduos, como o processo de construção da identidade, o reconhecimento do outro, a compreensão das diferenças e a importância do contato para o desenvolvimento e a aprendizagem. Em resumo, é voltado para o reconhecimento da criança como ser único e social.

Em relação aos objetivos da EI, a BNCC expõe os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil. Tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, o documento erige-se na busca por assegurar seis direitos da criança, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Logo, ocupam-se em proporcionar “condições para que as crianças e aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, e ainda, que “possam construir significado sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2017, p. 35).

O Quadro 3, disposto a seguir, explicita à esquerda a identificação dos direitos, e à direita os significados que a dimensão afetiva pode apresentar em relação a cada um dos direitos.

Quadro 3 – Marcas de afetividade em segmento sobre EI na BNCC

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI	Relação entre os direitos e a dimensão afetiva
Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2017, p. 36).	A linguagem afetiva, na convivência em grupo, possibilita a formação de vínculos, promovendo o desenvolvimento de respeito, empatia, solidariedade e amizade. É na convivência entre seus pares no contexto escolar, surgem experiências que tornam a criança mais empática e mais colaborativa.
Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 36).	As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento da criança. É por meio da brincadeira que a criança amplia e diversifica suas experiências motoras e sociais, sobretudo, suas experiências emocionais e afetivas. Nessa direção, a brincadeira também é um mecanismo catalisador de relações afetivas, seja com o professor, seja com seus pares.
Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p. 36).	O reconhecimento de que todos são seres sociais, ativos e participativos é o pilar deste direito. A motivação das crianças, para impulsionar, mobilizar para uma ação com entusiasmo é fundamental. A motivação também é uma demonstração afetiva, que desempenha um elo significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 36).	É por meio da exploração que aprendemos a lidar e a compreender a diversidade de emoções e sentimentos. Nesse direito, busca-se permitir que a criança vivencie essa multiplicidade, reconheça e aprimore suas respostas emocionais diante das diferentes situações em sala de aula e na vida.
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2017, p. 36).	É por meio da expressão que a criança tem a oportunidade de reconhecer suas emoções e sentimentos, o que possibilita o amadurecimento emocional.
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 36).	O conhecimento das emoções e sentimentos contribui na formação da identidade pessoal, na aceitação de pertencimento à sala de aula, nas interações e brincadeiras. É quando se torna prazeroso o ato de descobrir, compreender e construir o conhecimento e desenvolver-se.

Fonte: Elaborado pelos autores

Por meio do Quadro 3, podemos inferir mais uma construção de sentido instanciada pela BNCC – *a afetividade como condição para que os direitos de aprendizagem sejam alcançados pela criança na vivência da EI*. Carece-se, no entanto, de uma atenção maior dos professores e da escola, uma vez que sua redação desse documento nem sempre opera com índices lexicais que explicitem a imprescindibili-

de dessa dimensão. Isso sugere que essa compreensão é reconhecida como tácita pelo documento e esperada por parte dos docentes dessa modalidade. Quando esses direitos são considerados, há implicações no planejamento de professores, que passam a organizar suas práticas para essa etapa tomando por base experiências que promovam interações entre as crianças, com os espaços e com os materiais disponíveis. Em suma, esses profissionais passam a almejar que as crianças aprendam em um ambiente capaz de envolvê-las ativamente, podendo enfrentar desafios que promovam seu desenvolvimento.

Esses direitos demonstram a proposta de educação integral prometida à EI, na qual os conhecimentos, as experiências e os aprendizados apresentam-se como possibilidade de a criança aprender nos seus múltiplos contextos. É evidente, enfim, que todos eles fazem alusão à importância de considerar as diferentes linguagens da criança, assim como os diversos domínios funcionais, incluindo o afetivo. Portanto, esses direitos são segmentados com base nas oportunidades de aprendizado que a criança encontra em diversas situações em sala de aula, como também, em situações sociais. No entanto, é preciso ter em vista que a BNCC sozinha não promove a esperada melhoria da educação pública no Brasil. Segundo a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (2015), faz-se necessário combinar as ações reivindicadas por esse documento a um conjunto de políticas que possibilite melhores condições de trabalho aos professores, iniciativas de formação continuada e valorização profissional, o que poderá contribuir qualitativamente para o ensino.

Vejamos, na sequência, um trecho da competência geral, na qual se evidencia a saliência do substantivo “emoções”.

Fragmento 3

conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, 2017, p. 5, grifo nosso).

O Fragmento 3 permite-nos perceber que o cuidado com a saúde emocional, do outro e de si, faz parte de uma competência ampla da formação do estudante, fazendo-se elementar para o convívio em sociedade. Nota-se, portanto, *a afetividade como competência socioemocional*. Essa constatação encaminha à reflexão de que, na BNCC, reconhece-se que a afetividade ocupa um espaço significativo nas relações sociais, especialmente, nas interações escolares, envolvendo estados psicológicos relativos a afetos, sentimentos, paixões, atenção e emoções. De acordo com Wallon (1975), as crianças na pré-escola atribuem emoções e demonstram sentimentos nas atividades que realizam e nas relações que desenvolvem. Portanto, a promoção de ambientes afetivamente positivos na escola é essencial para o sucesso educacional e emocional das crianças.

Nessa direção, o Fragmento 3 possibilita a percepção de que o contato com o externo favorece o desenvolvimento de conhecimentos sobre si, mas também sobre o outro. Para Piaget (1996), o conhecimento é justamente resultado da relação entre sujeito e objeto, portanto, resultante da interação provocada pelas atitudes espontâneas do organismo e pelos estímulos do ambiente externo. Ainda para Piaget (1996), afetividade compreende a energia para a ação humana, funcionando como condição *sine qua non* para o interesse e para a aprendizagem.

O conteúdo expresso nessa competência pressupõe um ambiente favorável ao desenvolvimento integral das crianças, abrangendo também as interações sociais e culturais, sem negligenciar as emocionais.

O acesso à cultura enriquece a compreensão do mundo por parte das crianças, permitindo-lhes ver e interpretar as coisas de maneira diferente, como ressaltam os objetivos de aprendizagem da BNCC. As culturas moldam as experiências das crianças e influenciam seu desenvolvimento social, mas também emocional. A interação entre cultura e desenvolvimento infantil é complexa e abrange tanto a maneira como as crianças aprendem valores e comportamentos quanto o impacto nas dimensões sociais e emocionais. Nesse sentido, contemplar a dimensão afetiva passa também por considerar o processo de escuta da criança (Santos, 2021).

As interações em sala de aula são construídas por diversos elementos nas formas de atuação, que se estabelecem entre partes envolvidas, como a mediação do professor em sala de aula, seu trabalho pedagógico, sua relação com os alunos. Ao destacar a afetividade no contexto da EI, a BNCC fornece um referencial importante para que as escolas e professores compreendam a importância de promover o desenvolvimento emocional e social das crianças desde os primeiros anos de vida. Isso contribui para a formação de sujeitos completos, preparados para enfrentar desafios e participar de maneira ativa e equitativa na sociedade. A atenção à afetividade não apenas enriquece o ambiente de aprendizado, mas também é crucial para o bem-estar e a igualdade de oportunidades futuras das crianças. O trabalho com a afetividade na escola pode contribuir para um futuro mais justo e humano, uma vez que as crianças tornar-se-ão adultos com uma personalidade em equilíbrio e harmonia (Rossini, 2001).

Vale ressaltar que na BNCC existem contribuições que almejam a construção de um currículo escolar voltado para a aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. Em contrapartida, vemos poucas referências explícitas em relação à dimensão afetiva, cabendo aos

professores, no geral, tentar superar deficiências e lacunas a respeito. Portanto, na BNCC, o tratamento para a dimensão afetiva é pouco enfatizado e, quando colocado em discussão, vemo-lo fragmentado, embora sua abordagem seja essencial para uma educação integral do indivíduo. Tendo em vista que a BNCC se erige no meio social como uma estrutura sólida para orientar as escolas na promoção de uma educação abrangente que atenda às necessidades e potencialidades de cada aluno, é imprescindível que haja, em reformulações e adaptações futuras, um tratamento mais consistente da dimensão afetiva.

Sentidos da afetividade para professoras da EI

Em nossa investigação, interessaram-nos também os significados de afetividade subjacentes aos dizeres das professoras Alice e Beatriz. A análise qualitativa do conteúdo das respostas abertas e dissertativas permitiu uma exploração mais profunda, visando reconhecer a relação entre afetividade e prática educativa, bem como entender suas posturas sobre essa temática e a importância atribuída à afetividade na prática docente. No decorrer da discussão, reportamo-nos às respostas das professoras, situando-as por autoria. Essas respostas foram separadas em conjunto de excertos, aos quais chamamos de fragmentos, numerados em arábicos. Vejamos na sequência:

Fragmento 4

Alice: Afetividade é um sentimento de afeição que sentimos pelo outro, onde percebemos através de emoções.

Beatriz: A afetividade é um conjunto de emoções e sentimentos e a forma que estes são acolhidos no convívio social, em sala de aula o processo de afetividade e acolhida das crianças fazem total diferença para integrar as crianças no novo contexto.

No Fragmento 4, visualizamos respostas das professoras frente ao mesmo questionamento, construído em torno da noção de afetividade. Em ambos os casos, constatamos que as definições mencionadas são diretas no que diz respeito à compreensão da afetividade. Suas definições pessoais parecem alinhadas aos princípios de Wallon (1995b) em relação às emoções. Nessa direção, *a afetividade precede a inteligência e está intimamente ligada às emoções, atuando como função essencial na formação do indivíduo*. Assim, a emoção é uma resposta imediata a um estímulo emocional eficaz, podendo ser algo que nos causa uma sensação agradável ou desagradável. Esses estímulos podem vir de diferentes meios, como situações, acontecimentos, pessoas ou até mesmo pensamentos. Ao reconhecer e compreender nossas emoções, somos capazes de nos relacionar melhor com os outros, encontrar motivação e enfrentar as adversidades com resiliência e confiança.

Frente às respostas iniciais, foi possível levantar a hipótese de que as experiências construídas pelas participantes na fase escolar podem ter, em certo grau, algum tipo de relação à percepção conceitual que ora demonstram. Nessa direção, a segunda pergunta levou em consideração as impressões afetivas trazidas por elas de suas histórias de vida no período da EI. A partir disso, foi questionado se algum professor dessa etapa educacional deixou algum tipo de marca em suas vidas. A esse respeito, apresentamos o Fragmento 5, referente ao dizer da professora Alice.

Fragmento 5

Alice: Sim, apenas por ser um bom professor no respeito e ao tratar bem os alunos, porque na minha época não era levado em conta o emocional da criança.

Posto o pensamento da Alice no Fragmento 5, percebemos que os aspectos emocionais constituem uma dimensão que não foi tão eviden-

ciada anteriormente no contexto educacional de muitas escolas brasileiras. Tempos atrás, apenas a dimensão cognitiva era considerada para compreender o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a criança era considerada uma “tábula rasa” e que devia apenas receber conhecimento de forma passiva. Logo, não se direcionava atenção satisfatoriamente à aquisição de habilidades que norteiam comportamentos, temperamentos, expressões e controle de sentimento.

Ademais, durante a infância, as experiências afetivas, mesmo que de maneira subjetiva, são internalizadas no subconsciente humano. No entanto, os ensinamentos pertinentes à compreensão e ao controle das emoções não eram levados em consideração na prática pedagógica. Na sociedade atual, como vimos através da BNCC, percebemos que a abordagem da afetividade passou a ser considerada como um aspecto educacional importante, embora haja a necessidade de ampliação do tratamento que lhe foi conferido. Diante do mesmo questionamento, a professora Beatriz revela outra faceta, trazendo a figura de um docente que deixou marcas afetivas em sua vivência.

Fragmento 6

Beatriz: Sim. Mas uma professora do meu irmão, a qual inspirou e inspira a minha vida profissional.

Nota-se, por meio do Fragmento 6, que fatos e acontecimentos na vida de uma pessoa podem trazer recordações e experiências por toda sua história. As respostas dadas pelas professoras parecem confirmar a hipótese levantada anteriormente. Enquanto Alice diz tentar, por meio de sua prática, não manter abertas lacunas no tratamento dessa dimensão, Beatriz traz a experiência de outra pessoa como fator motivacional, não apenas para prezar pela afetividade no contexto escolar, mas também como referência para seu modo de atuação enquanto

profissional. Nos dois casos, a ausência e a presença do tratamento para afetividade incidem na forma pela qual a encaram. Cabe ressaltar que *a afetividade não é somente o abraço, o beijo, e a acolhida, mas é também o despertar para o sonho, para a descoberta, para o auto-conhecimento.*

A terceira pergunta focalizou a relação de afetividade entre o docente e a criança na instituição escolar. O Fragmento 7, exposto a seguir, expõe a percepção da Alice a respeito.

Fragmento 8

Alice: Acho super necessário o contato físico com a criança, a questão do abraço, do olho no olho, para que a criança tenha confiança e se sinta segura no espaço da escola, onde está inserido.

Uma palavra-chave no Fragmento 8 é “olhar”. Através da posição da docente, vê-se confirmada a perspectiva de que o olhar é uma expressão muito poderosa na transmissão de uma variedade de sentimentos e intenções. A respeito, Cunha (2012) afirma que olhos são indicadores das emoções e, desse modo, constituem-se num importante veículo de manifestação de respostas orgânicas, revelando estados como dor, alegria, tristeza, satisfação ou aflição. A autora expressa, ainda, que o corpo pode complementar essa comunicação, traduzindo em gestos aquilo que o olhar revela, dispensando, muitas vezes, o uso de palavras.

As crianças são sensíveis às expressões faciais e ao olhar do professor, podendo influenciar significativamente em seu comportamento e bem-estar emocional em sala de aula. Na perspectiva de Cunha (2012), um olhar negativo ou crítico, por exemplo, pode causar desconforto e insegurança nos alunos, afetando sua autoestima e seu engajamento no processo de aprendizagem. Quando o docente compreende os medos, as expectativas e os ideais de vida dos alunos, expressos através de seus

comportamentos, olhares e gestos, pode-se adotar uma prática pedagógica mais centrada no aspecto afetivo. Isso envolve não apenas o ambiente educacional, mas também o contexto em que o aluno está inserido. Essa abordagem permite uma melhoria significativa no processo de ensino-aprendizagem, ajudando a encurtar a distância entre professor e aluno e promovendo uma relação mais próxima e colaborativa.

Quanto mais a criança se sentir amada, aceita, acolhida e ouvida, tanto mais ela despertará para a vida, através da curiosidade e do aprendizado. Como sabemos, *a afetividade não se limita a demonstrações físicas de carinho, mas sim à preparação abrangente da criança para interagir na sociedade, cultivando habilidades críticas, autonomia, responsabilidade e consciência*. Dessa maneira, é preciso que haja práticas pedagógicas mais voltadas à afetividade nesta perspectiva, em relação àquela. Partindo dessa consideração, a questão subsequente direcionou-se às expressões de afetividade na realização das práticas pedagógicas. Vejamos o Fragmento 9, que reúne as posições de Alice e de Beatriz.

Fragmento 9

Alice: São inúmeras que podemos desenvolver, pois desde a acolhida já trabalhamos a afetividade; o bom dia com sorrisos e abraços, a atenção, motivar a criança durante a aula, e as atividades voltadas às emoções, como músicas, brincadeiras direcionadas, apresentação de vídeo, histórias contadas cartazes e outros recursos.

Beatriz: Rodas de interação, dinâmicas do autoconhecimento e afetividade, chamadinhas do abraço, caça fotos do afeto (propor encontrar a foto do colega e entregá-lo com o abraço) e o convívio no dia a dia para aprender a socializar.

O Fragmento 9 é revelador de uma visão por parte de Alice e Beatriz em relação às vivências do professor da EI. Parece-nos que, em seus dizeres, as participantes demonstram comprometimento com

a dimensão afetiva na prática educacional, uma vez que revelam um conjunto de diferentes atividades para impulsioná-la. Além disso, ao diversificá-las, vê-se uma preocupação em atingir as crianças, em sua heterogeneidade. Nesse contexto, leva-se a crer que a função que desempenham é a de mediador entre a criança e o objeto de conhecimento. Diante disso, as professoras evidenciam que o cotidiano escolar reflete aspectos afetivos, à semelhança do que Wallon (1995a) nos mostra na teoria da diferenciação. Nessa direção, o ato de imaginar, o fantasiar e o criar ideias são aspectos afetivos – ações inerentes às atividades mencionadas pelas professoras – mesmo que menos intensas e visíveis do que as emoções.

Sendo assim, o docente torna-se capaz de interagir com a criança respeitando seus níveis de desenvolvimento, tendo consciência de que cada uma tem sua potencialidade e a desenvolve de forma diferente e em tempos diferentes, fazendo-se necessário para tal ter um olhar sensível. No contexto pedagógico, torna-se elementar que as crianças se desenvolvam, a fim de que atinjam a compreensão de sua importância, do quão são amadas e de como tiveram suas opiniões e ideias respeitadas. Dessa maneira, professores tornam-se influência positiva na formação de seu público. Levando-se à tona as emoções dos alunos, o trabalho docente aliado à afetividade contribui para o desenvolvimento de conhecimentos pessoais e de mundo (Belther, 2017).

Existe, no senso comum, a crença de que “a criança não precisa estimar/gostar do docente, a relação deve ser apenas centrada no ensinar e no aprender”. A respeito dela, desdobrou-se outro questionamento, que solicitou uma tomada de posição das professoras frente a essa assertiva. Nessa direção, trazemos o Fragmento 10, no qual constam os pontos de vista da Alice e da Beatriz.

Fragmento 10

Alice: Concordo em parte, é importante que o professor crie o elo de afetividade com o aluno, porém não é necessário que o aluno goste do professor, acho necessário que o aluno compreenda e respeite o mesmo e os outros a seu redor e se sinta à vontade para gostar ou não.

Beatriz: Não. A educação é ampla e um espaço que necessita de confiança, para isso é uma via de mão dupla, é necessário que o professor demonstre confiança e afetividade para receber isso das crianças.

Diante das réplicas das professoras expostas no Fragmento 10, é nítido que a compreensão de segurança e a confiança entre aluno e professor são pilares essenciais para o processo de aprendizagem. Os alunos precisam sentir-se seguros e confiantes para se arriscarem e se expressarem em sala de aula. Da mesma forma, os professores também necessitam de um ambiente de respeito e aceitação para exercerem sua função de forma eficaz. Ao longo do ano letivo, essa relação afetiva entre aluno e professor evolui e se transforma, à medida que as necessidades e os interesses dos alunos se desenvolvem. No entanto, é importante notar que as necessidades afetivas não desaparecem completamente, elas se entrelaçam com as necessidades cognitivas, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais completa e significativa.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização, logo após a família, onde os sujeitos têm a oportunidade de se desenvolver. Como seres geneticamente sociais, construímos nossos laços e aprendizados por meio das interações com o ambiente ao nosso redor. É responsabilidade da escola organizar seu trabalho pedagógico de forma a reconhecer sua função na formação social dos alunos, utilizando seu espaço como um local para o desenvolvimento da criança, portanto, fortalecer e cultivar os vínculos e a dimensão afetiva, especialmente durante a

EI, é contribuir para a formação integral da criança. Entender que a escola deve incluir em seu currículo uma educação que aborde as diversas dimensões do indivíduo é o primeiro passo para reconhecer a importância do aspecto afetivo. Em seu turno, a Beatriz posiciona-se:

Fragmento 11

Beatriz: A instituição em si não, mas deixa as professoras a vontade para realizar seus trabalhos em sala de aula, no meu caso gosto de trabalhar diariamente principalmente no momento da adaptação escolar, pois traz consigo conquistar e conhecer melhor as crianças.

Com base no Fragmento 11, percebemos que a instituição escolar, apesar de ser um ambiente estruturado e formal, muitas vezes não estimula o processo educativo que considera a dimensão afetiva, como exposto por Beatriz. Consequentemente, a falta de assistência da instituição à questão exige resiliência por parte das docentes. Dessa maneira, além das incumbências e encargos de seu ofício, o professor precisa dedicar-se, por conta própria, ao aperfeiçoamento profissional para contribuir com a formação de outros sujeitos considerando a dimensão afetiva.

Por fim, salientamos que a relação entre professor e aluno pode transcender a sala de aula, sendo contínua e empática. Reconhecendo a necessidade de pôr limites, mas também por amor e carinho, o professor tem a responsabilidade de educar para autonomia, adaptação e para promover o bem-estar integral das crianças, conforme recomendado pela BNCC. Isso inclui o desenvolvimento da competência socioemocional. Quando um educador é consciente da importância da afetividade na construção do conhecimento de seus educandos, toda ação torna-se uma ação para transformação.

Considerações finais

Neste artigo, investigou-se construções de sentido sobre a dimensão afetiva pela BNCC e por professoras EI. Para tanto, partimos da constatação de que os sentidos podem ser reconstruídos pela análise de marcas de languageiras manifestas no dizer de uma e de outra fonte.

Ao identificarmos sentidos da dimensão afetiva na BNCC (primeiro objetivo específico), em segmentos relativos à EI, foi possível constatar intencionalidade na construção de uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento integral da criança, dentre elas o trabalho com as emoções. Os aspectos observados nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento corroboram com a importância de envolver as crianças ativamente em seu ambiente de aprendizado, a fim de abordar não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social e físico das crianças. Entretanto, ainda é pouco aprofundada a temática da afetividade na proposta da BNCC, tendo em vista que a afetividade vai muito além das emoções e do estímulo particular. Desse modo, o trabalho com a afetividade não deve ser separado ou reservado a momentos específicos tal como se alude na fragmentação evidenciada na BNCC, mas misturar-se nas práticas constantes e naturais que permeiam o processo ensino aprendizagem.

Na reflexão sobre os sentidos atribuídos à dimensão afetiva por parte de professoras da EI (segundo objetivo específico), verificamos que as docentes participantes têm conhecimento e afinidade com o tema proposto. Além disso, as professoras reconhecem a importância da afetividade no processo de aprendizagem como forma de garantir a confiança e segurança necessárias para a criança se desenvolver. É consentido pelos dados dizer que, para elas, a afetividade pode ser ex-

pressa através do diálogo, do respeito às ideias das crianças e de seus conhecimentos prévios. Como ressaltado pelas docentes, a afetividade também pode ser traduzida em posturas, comportamentos, atitudes e ações a serem adotados com vistas a levar a criança a sentir-se acolhida, valorizada e respeitada diante dos outros e como meio de facilitar o processo de aprendizagem.

Em suma, ao incorporar a afetividade de acordo com as diretrizes da BNCC e, em especial, consoante aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, vemos fornecido um referencial para que os professores possam refletir a respeito do emocional e social das crianças desde os primeiros anos de vida. Como constatado pelos dados, no processo de ensino-aprendizagem, não cabe somente ao professor buscar a mediação de conteúdo ou conhecimento, uma vez que tal processo transcende a dimensão cognitiva, fazendo-se necessário considerar também a dimensão afetiva.

Em contrapartida, as referências a essa dimensão afetiva ainda são poucas na BNCC, cabendo às professoras tentar superar deficiências e lacunas do documento. É preciso ter em vista que guiar crianças para o desenvolvimento nas suas dimensões é um processo muito amplo, complexo e importante, no qual fazem parte afeto, proximidade, empatia, acolhimento, olhar sensível e entendimento. Enquanto a sociedade demanda cada vez mais cidadãos preparados para diversos aspectos da vida, como profissionais e familiares, muitas vezes negligencia-se a importância de capacitar os sujeitos para conhecerem a si mesmos, desenvolverem autoconfiança e consciência sobre seu papel na coletividade. É necessário valorizar o desenvolvimento pessoal e emocional tanto quanto o desenvolvimento profissional e técnico.

Referências

BELTHER, J. M. *Educação infantil*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2023.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411–420, jul./dez. 2015.

CUNHA, A. E. *Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. 3ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de ensino: revisão sistemática e proposição de conceito. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEREDO, J. Q. (orgs.). *Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 221-246.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. 4ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- ROSSINI, M. A. S. *Pedagogia afetiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-112.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Linguística aplicada e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 53-70.
- SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. *Soletras*, São Gonçalo: UERJ, Faculdade de Formação de Professores, ano VIII, n. 15, p. 133-140, jan./jun. 2008.
- VYGOTSKI, L. S. Ciclo da aprendizagem. *Revista Escola*, São Paulo: Fundação Victor Civita, ed. 160, 2001.
- WALLON, H. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON, H. *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995a.
- WALLON, Henri. *As origens do carácter na criança*. Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1995.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em: 02/05/2025

Aprovado em: 13/08/2025

Licenciado por

