

# **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E PARA A APRENDIZAGEM**



## **AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO HOLISTIC DEVELOPMENT AND LEARNING**

**GISELLE DE SOUZA SANTOS**

Graduação em pedagogia pela Universidade Brasil. (ano de conclusão 2008); Graduação em Letras pela FALC. (ano de conclusão 2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Afrânio Peixoto.

### **RESUMO**

Este estudo aborda a afetividade na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem, considerando a centralidade das interações, do vínculo professor criança e do clima relacional na organização do cotidiano pedagógico. Parte-se do entendimento de que a criança aprende por meio de experiências significativas, nas quais emoção, linguagem, brincadeira e convivência se articulam, tornando a segurança emocional condição para explorar, persistir e atribuir sentido às atividades. O objetivo geral consiste em analisar como a afetividade contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem na educação infantil, com atenção a práticas docentes, rotinas institucionais e à interface escola família. Como objetivos específicos, buscam-se identificar estratégias pedagógicas que favorecem vínculos, descrever relações entre participação infantil e aprendizagem, e discutir elementos que dificultam a mediação afetiva no contexto escolar. Metodologicamente, adota-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em levantamento e análise de produções acadêmicas recentes sobre afetividade, emoção e práticas pedagógicas na educação infantil. Os resultados da discussão indicam que a afetividade, quando assumida como intencionalidade pedagógica, qualifica a mediação docente, favorece a autorregulação, amplia a comunicação e sustenta a autonomia, impactando diretamente o engajamento da criança em experiências de linguagem, interação e resolução de problemas. Evidencia-se ainda que a afetividade se concretiza na previsibilidade das rotinas, na escuta ativa, na forma de estabelecer limites com respeito, e no reconhecimento de tentativas e progressos, reduzindo medo de errar e aumentando a disposição para aprender. Se observa que condições de trabalho, organização da equipe e cultura escolar interferem na qualidade das relações e nas oportunidades educativas. Conclui-se que promover afetividade exige compromisso institucional, formação docente contínua e diálogo consistente com as famílias, de modo que o vínculo seja tratado como parte do currículo vivido, contribuindo para bem estar, pertencimento e aprendizagens mais significativos na primeira infância.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil; Afetividade; Desenvolvimento integral; Aprendizagem; Relação professor-criança.

## ABSTRACT

This study addresses affectivity in early childhood education and its contributions to holistic development and learning, considering the central role of interactions, the teacher-child bond, and the relational climate in organizing daily pedagogical life. It is based on the understanding that children learn through meaningful experiences in which emotion, language, play, and social interaction intertwine, making emotional security a prerequisite for exploring, persisting, and finding meaning in activities. The general objective is to analyze how affectivity contributes to holistic development and learning in early childhood education, focusing on teaching practices, institutional routines, and the school-family interface. Specific objectives include identifying pedagogical strategies that foster bonds, describing the relationship between child participation and learning, and discussing elements that hinder affective mediation within the school context. Methodologically, the study employs qualitative bibliographic research based on a survey and analysis of recent academic literature regarding affectivity, emotion, and pedagogical practices in early childhood education. The discussion indicates that when affectivity is adopted as a pedagogical intention, it enhances teacher mediation, fosters self-regulation, expands communication, and supports autonomy, directly impacting the child's engagement in experiences involving language, interaction, and problem-solving. It is also evident that affectivity is manifested through predictable routines, active listening, respectful limit-setting, and the acknowledgment of attempts and progress, thereby reducing the fear of making mistakes and increasing the willingness to learn. Observations show that working conditions, team organization, and school culture influence the quality of relationships and educational opportunities. The study concludes that promoting affectivity requires institutional commitment, continuous teacher training, and consistent dialogue with families, ensuring that the bond is treated as part of the lived curriculum, thereby contributing to well-being, a sense of belonging, and more meaningful learning in early childhood.

**KEYWORDS:** Early childhood education; Affectivity; Holistic development; Learning; Teacher-child relationship.

## INTRODUÇÃO

A afetividade na educação infantil tem sido compreendida como um eixo estruturante das experiências pedagógicas, pois atravessa as interações cotidianas, orienta a construção de vínculos e influencia a forma como as crianças se engajam nas propostas de brincar, explorar, comunicar e conviver. Garcia (2022) discute que emoção e afetividade integram o desenvolvimento humano, de modo que a escola da infância, ao organizar tempos, espaços e relações, não atua apenas na dimensão cognitiva, mas também na constituição de sentidos, pertencimento e segurança emocional, elementos que sustentam a curiosidade e a participação ativa das crianças. Nessa direção, a prática docente na educação infantil exige sensibilidade relacional, observação atenta e intencionalidade pedagógica para que o ambiente promova bem-estar e oportunidades reais de aprendizagem.

A relevância desse tema se intensifica quando se considera que a qualidade das relações afetivas na instituição educativa não é um “complemento” do currículo, mas uma condição para a criança se sentir acolhida e capaz de se expressar, especialmente nos processos iniciais de socialização e autonomia. Aquino (2024) enfatiza que discutir afetividade na educação infantil é um debate necessário porque a escola opera como espaço privilegiado de convivência, onde a criança aprende a lidar com frustrações, a compartilhar, a negociar sentidos e a reconhecer emoções próprias e alheias, o que repercute diretamente em seu desenvolvimento integral. De modo convergente, Macedo, Martins e Benetti (2024)

indicam que a afetividade contribui para o desenvolvimento infantil ao favorecer relações mais estáveis e responsivas, ampliando as possibilidades de comunicação e participação nas atividades.

Apesar do reconhecimento teórico, persistem desafios práticos na incorporação da afetividade como dimensão central do trabalho pedagógico, uma vez que rotinas rígidas, pressões por resultados e concepções reducionistas de aprendizagem podem enfraquecer a atenção às interações e ao clima emocional. Oliveira (2023) aponta que as práticas docentes podem oscilar entre o cuidado genuíno e ações pouco intencionais do ponto de vista pedagógico, o que demanda formação e reflexão sistemática para que a afetividade seja trabalhada com planejamento e coerência. Barros et al. (2025) reforçam a importância da afetividade na educação infantil ao relacioná-la à qualidade das experiências escolares, chamando atenção para a necessidade de a instituição assumir, de forma explícita, a construção de vínculos como parte do processo educativo.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo a afetividade, expressa nas interações entre professor e criança, criança e criança e na relação escola-família, contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem na educação infantil, e quais elementos pedagógicos favorecem ou dificultam essa contribuição? Santos (2023) destaca que a articulação entre família e escola é decisiva para o desenvolvimento integral, pois o campo afetivo se produz em redes de relação que ultrapassam a sala de referência, exigindo coerência entre práticas de cuidado, comunicação e acompanhamento. Regatieri e Rodrigues (2024) também indicam que a afetividade se torna ainda mais sensível nos momentos de transição, quando mudanças de rotina e expectativas podem impactar segurança emocional e engajamento da criança.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a afetividade na educação infantil contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem, considerando as interações pedagógicas e o contexto institucional. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar práticas pedagógicas e organizacionais que favorecem vínculos afetivos na educação infantil; descrever relações entre afetividade, participação infantil e processos de aprendizagem no cotidiano escolar; e discutir a interface escola-família na promoção do desenvolvimento integral e na prevenção de dificuldades relacionais e de adaptação.

Metodologicamente, a pesquisa adotará abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com levantamento e análise de produções acadêmicas recentes sobre afetividade, emoção e aprendizagem na educação infantil, priorizando estudos que examinem interações, práticas docentes e relação escola-família. Essa opção se justifica por permitir compreender, de modo interpretativo, como os autores explicam mecanismos de mediação afetiva e seus efeitos no desenvolvimento, reunindo contribuições teóricas e achados empíricos para sustentar uma discussão articulada.

Silva (2023) e Oliveira (2024) oferecem bases para discutir a afetividade vinculada ao ensino-aprendizagem, enquanto Souza et al. (2023) contribuem ao situar o debate em contexto institucional concreto, evidenciando como práticas cotidianas e condições locais podem interferir na construção de vínculos e na aprendizagem na educação infantil.

## **AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM**

A afetividade na educação infantil pode ser compreendida como uma dimensão estruturante do cotidiano pedagógico, pois atravessa as relações, orienta a mediação docente e sustenta a segurança emocional necessária para que a criança explore, brinque e aprenda com sentido. Quando o ambiente escolar acolhe diferenças e organiza rotinas previsíveis, cria-se um espaço de confiança que favorece a participação e a curiosidade, articulando cuidado e intencionalidade educativa, como discutido por Aquino (2024).

Ao considerar o desenvolvimento infantil, é preciso reconhecer que emoções e aprendizagem não caminham separadas, já que a forma como a criança se sente influencia sua atenção, sua memória e sua disposição para enfrentar desafios. Garcia (2022) argumenta que emoção e afetividade se integram ao desenvolvimento humano e, por isso, a escola da infância precisa pensar experiências que envolvam corpo, linguagem, interação e significado, evitando reduzir a aprendizagem a um treino mecânico de habilidades.

Em práticas cotidianas, o vínculo com o professor aparece em gestos simples: olhar atento, escuta real, devolutivas respeitosas e presença estável, elementos que constroem pertencimento e diminuem ansiedade. Nessa direção, Macedo, Martins e Benetti (2024) apontam que a afetividade favorece o desenvolvimento ao ampliar a comunicação e a autonomia, permitindo que a criança expresse necessidades, negocie conflitos e experimente novas formas de agir no grupo.

Nem sempre, porém, a afetividade é tratada como componente do planejamento pedagógico, e isso pode levar a uma atuação baseada apenas na espontaneidade, sem critérios claros para intervenções e limites. Barros et al. (2025) destacam que a afetividade na educação infantil se vincula à qualidade das experiências, o que exige coerência entre regras, linguagem e atitudes, para que o cuidado não se confunda com permissividade nem a disciplina se converta em punição.

Quando o professor oferece limites com firmeza e respeito, a criança aprende que o ambiente é seguro e que suas emoções são reconhecidas, mas não determinam sozinhas o que é possível fazer. Aquino (2024) defende que esse equilíbrio ajuda a construir confiança e autorregulação, pois a criança percebe previsibilidade, justiça e acolhimento, mantendo-se engajada nas propostas sem perder sua iniciativa.

A mediação docente, nesse contexto, depende de observação qualificada e de leitura sensível do que emerge nas interações, já que a mesma atividade pode produzir efeitos distintos em crianças diferentes. Oliveira (2023) ressalta que práticas docentes podem favorecer ou limitar a autonomia, e que a afetividade precisa aparecer como escolha pedagógica consciente, sustentada por reflexão e formação contínua, e não apenas como traço pessoal.

Em termos de aprendizagem, o apoio afetivo não significa “facilitar tudo”, mas criar condições para que a criança persista diante de dificuldades, sem medo de errar ou ser exposta. Oliveira (2024) discute que a afetividade contribui para a aprendizagem ao fortalecer a autoeficácia, valorizando processos e

progressos, e ajudando a criança a atribuir significado ao que faz, especialmente em atividades de linguagem, brincadeira simbólica e resolução de conflitos.

Há situações em que a afetividade se revela de maneira mais intensa, como nos momentos de chegada, separação da família, transições de sala, mudanças de rotina ou conflitos entre pares. Regatieri e Rodrigues (2024) observam que a transição da educação infantil para o ensino fundamental pode gerar insegurança, e que a continuidade de vínculos e estratégias de acolhimento reduz rupturas, preservando atitudes positivas em relação à escola e ao aprender.

No cotidiano da creche e da pré-escola, a afetividade se concretiza também na forma como o adulto organiza espaços e materiais, convidando a criança a escolher, experimentar e narrar o que vive. Souza et al. (2023) mostram que práticas como rodas de conversa, combinados construídos com o grupo e intervenções que nomeiam emoções favorecem convivência, linguagem e aprendizagem, pois dão forma ao que a criança sente e pensa.

A relação entre afetividade e regulação emocional merece destaque, já que aprender a esperar, dividir, negociar e reparar danos é parte do desenvolvimento integral. Ao apoiar a criança na nomeação de sentimentos e na construção de alternativas de ação, o professor contribui para reduzir explosões e isolamento, e para ampliar habilidades sociais, coerente com a articulação proposta por Garcia (2022).

Se a escola desconsidera o clima emocional, pode produzir um ambiente em que a criança se protege por meio do silêncio, da resistência ou de comportamentos de oposição, o que interfere na participação. Silva (2023) enfatiza que afetividade e ensino-aprendizagem se articulam porque emoções modulam motivação e atenção, de modo que experiências repetidas de rejeição ou medo tendem a restringir o engajamento e o desenvolvimento.

Por outro lado, quando a instituição sustenta vínculos e práticas consistentes, a criança se sente competente para tentar, errar e reformular estratégias, o que é central na aprendizagem. Macedo, Martins e Benetti (2024) associam esse processo ao fortalecimento da autonomia e da identidade, pois a criança passa a se reconhecer como alguém capaz de agir no mundo e de aprender em relação com o outro.

A interface escola-família também constitui um eixo sensível, uma vez que a criança transita entre culturas de cuidado, linguagem e expectativas. Santos (2023) argumenta que a articulação entre família e escola contribui para o desenvolvimento integral, pois amplia o conhecimento sobre a criança e permite intervenções mais ajustadas, evitando julgamentos apressados e fortalecendo estratégias de acompanhamento.

Um desafio recorrente é garantir que a afetividade não dependa apenas do “jeito” de cada professor, mas seja assumida como princípio institucional, com rotinas, formação e acompanhamento. Barros et al. (2025) defendem a necessidade de intencionalidade, incluindo acolhimento, mediação de conflitos e avaliação que reconheça processos, para que a escola não reproduza práticas que fragilizem vínculos ou invisibilizem necessidades.

A afetividade na educação infantil se apresenta como dimensão pedagógica, relacional e organizacional, pois depende tanto de práticas docentes quanto de condições de trabalho e cultura escolar. Souza et al. (2023) indicam que contextos institucionais influenciam a qualidade das relações, e

isso reforça que promover desenvolvimento integral e aprendizagem exige escolhas consistentes: escuta, respeito, limites justos, diálogo com famílias e planejamento que trate o vínculo como parte do currículo.

A organização do tempo na educação infantil revela, de modo muito concreto, como a afetividade se inscreve na prática pedagógica, porque a alternância entre momentos de maior movimento e instantes de desaceleração contribui para que a criança reconheça seus estados emocionais e aprenda a regular comportamentos com apoio adulto. Garcia (2022) sustenta que emoção e afetividade integram o desenvolvimento humano e, por isso, a escola precisa oferecer experiências que permitam à criança nomear sentimentos, compreender limites e construir confiança, evitando que a rotina seja apenas um encadeamento de tarefas que desconsidera o que a criança sente enquanto aprende.

A comunicação cotidiana do professor, incluindo o modo de receber as crianças, a forma de chamar pelo nome, o tom de voz diante de erros e o tipo de devolutiva que oferece durante as atividades, pode fortalecer ou fragilizar o sentimento de pertencimento, influenciando diretamente o engajamento. Aquino (2024) defende que a afetividade na educação infantil exige debate e intencionalidade, pois não se trata de um adorno da prática docente, mas de uma dimensão ética e pedagógica que estrutura as relações, define a qualidade do clima escolar e, em última instância, condiciona a disposição da criança para explorar, interagir e persistir diante de desafios.

Nas situações de brincadeira, a afetividade se manifesta quando o adulto sustenta a lógica infantil sem interrompê-la por excesso de correção, reconhecendo a imaginação como linguagem e acolhendo negociações, conflitos e invenções como oportunidades formativas. Macedo, Martins e Benetti (2024) apontam que vínculos responsivos ampliam a comunicação e a participação, e isso se percebe quando as crianças se arriscam a propor enredos, a mudar regras, a experimentar papéis e a resolver disputas, construindo aprendizagem social e cognitiva ao mesmo tempo em que consolidam autonomia e identidade.

É necessário, contudo, evitar a ideia de que afetividade implica ausência de conflitos, porque o conflito é parte da convivência e pode ser pedagógico quando mediado com respeito e clareza, sem humilhação e sem violência simbólica. Barros et al. (2025) argumentam que a importância da afetividade está associada à qualidade das experiências escolares, e isso inclui ensinar a criança a esperar a vez, reparar danos, reconhecer o outro e aceitar limites, preservando o vínculo e garantindo que a disciplina seja compreendida como organização da vida coletiva, e não como punição que provoca medo.

A atenção às singularidades e aos diferentes ritmos de desenvolvimento também exige uma postura afetiva que rejeite comparações e rótulos, pois a exposição pública do erro ou a cobrança desproporcional podem produzir vergonha e retraimento, reduzindo a participação e a iniciativa. Oliveira (2023) destaca que a prática docente precisa ser refletida e ajustada para não limitar a autonomia infantil, especialmente quando a escola antecipa resultados e desconsidera que a aprendizagem na infância ocorre por exploração, repetição, brincadeira e construção gradual de significados.

No campo da aprendizagem, o incentivo afetivo ganha densidade quando o professor valoriza tentativas, reconhece progressos e oferece pistas que ajudam a criança a compreender o próprio

processo, em vez de concentrar a intervenção apenas no acerto final ou na correção imediata. Oliveira (2024) discute que a afetividade contribui para a aprendizagem ao fortalecer a autoeficácia e a atribuição de sentido às experiências, o que tende a aumentar a persistência, favorecer pedidos de ajuda mais qualificados e reduzir o medo de errar, especialmente em atividades que envolvem linguagem, interação e resolução de problemas.

Além das ações individuais do professor, a afetividade depende da cultura institucional, pois regras, rotinas, reuniões de equipe e acordos pedagógicos podem favorecer práticas de escuta e mediação, ou, ao contrário, legitimar intervenções apressadas e punitivas. Souza et al. (2023) mostram que estratégias coletivas, como rodas de conversa e combinados construídos com participação das crianças, contribuem para um clima emocional mais favorável, porque ampliam a circulação da palavra, reconhecem emoções e diminuem a necessidade de controle autoritário, criando condições mais consistentes para convivência e aprendizagem.

A interface escola-família também é decisiva para sustentar o desenvolvimento integral, pois a criança transita entre modos de cuidado, linguagem e expectativa, e a coerência entre esses contextos tende a reduzir inseguranças e favorecer adaptação. Santos (2023) enfatiza que a relação entre família e escola pode fortalecer o desenvolvimento infantil quando há diálogo respeitoso, escuta das realidades familiares e corresponsabilidade, evitando que desafios emocionais e comportamentais sejam tratados como falhas individuais da criança, sem análise do contexto e sem estratégias integradas de acompanhamento.

As transições, sejam internas, como mudança de sala e de professor, sejam externas, como a passagem para o ensino fundamental, evidenciam a importância da afetividade porque a alteração de rotinas e de referências pode gerar ansiedade, retraimento ou resistência. Regatieri e Rodrigues (2024) indicam que acolhimento, continuidade de vínculos e preparação gradual das mudanças ajudam a criança a manter confiança no ambiente, preservando o engajamento e evitando rupturas desnecessárias que comprometem tanto o bem-estar quanto a relação com o aprender.

Compreender a afetividade como dimensão pedagógica implica reconhecer que ela não pode depender apenas da disposição subjetiva de cada educador, já que condições de trabalho, formação continuada, apoio institucional e organização da equipe influenciam diretamente a qualidade das relações. Silva (2023) reforça que afetividade e ensino-aprendizagem se articulam porque emoções modulam motivação e atenção, e isso sugere que investir em práticas institucionais de acolhimento, mediação respeitosa e planejamento relacional amplia, de forma consistente, as oportunidades de desenvolvimento integral e de aprendizagem na educação infantil.

A afetividade também se expressa na materialidade do ambiente educativo, pois a forma como os espaços são organizados, os materiais são disponibilizados e as rotinas são comunicadas influencia diretamente a sensação de segurança e pertencimento das crianças. Quando a sala oferece cantos acessíveis, escolhas possíveis e previsibilidade nas transições, a criança tende a se engajar com mais autonomia e menos ansiedade, construindo aprendizagens a partir de iniciativas próprias, como discutem Macedo, Martins e Benetti (2024).

Em muitos contextos, a escola subestima a força pedagógica dos momentos de cuidado, como alimentação, higiene e descanso, tratando-os como intervalos “fora” do currículo, embora sejam instantes privilegiados de vínculo e linguagem. Souza et al. (2023) mostram que o cotidiano de uma creche evidencia como a qualidade das interações nesses momentos pode fortalecer competências socioemocionais e favorecer comunicação, especialmente quando o adulto nomeia emoções, acolhe desconfortos e mantém uma presença atenta e consistente.

A escuta ativa, quando assumida como prática, modifica a posição da criança no processo educativo, porque ela deixa de ser apenas destinatária de comandos e passa a ser interlocutora, com direitos de expressão e negociação. Aquino (2024) argumenta que a afetividade precisa ser compreendida como debate necessário, justamente porque implica reconhecer a criança em sua integralidade, o que exige do professor uma postura ética e pedagógica que valorize a palavra infantil sem perder a intencionalidade do trabalho.

Trabalhar com afetividade não significa “evitar frustrações”, mas organizar experiências em que a criança aprenda a lidar com limites e contratempos sem que isso se converta em medo, vergonha ou desamparo. Barros et al. (2025) enfatizam a importância da afetividade na educação infantil ao associá-la à qualidade das experiências, o que inclui intervir com firmeza respeitosa, explicar razões, sustentar combinados e oferecer alternativas de ação, preservando a dignidade e o vínculo.

A mediação de conflitos entre pares é um campo em que a afetividade se torna observável, pois o adulto pode tanto ampliar repertórios de negociação quanto cristalizar rótulos e desigualdades, dependendo de como interpreta e devolve a situação. Oliveira (2023) destaca que práticas docentes precisam ser problematizadas para não limitar autonomia, o que vale especialmente em conflitos, quando intervenções apressadas podem calar a criança ou reduzir a complexidade da interação a “certo” e “errado”.

Ao considerar a aprendizagem como construção de sentidos, torna-se evidente que a criança aprende melhor quando percebe que seu esforço é reconhecido e que o erro é parte do caminho, não um motivo de exposição. Oliveira (2024) sustenta que a afetividade contribui para a aprendizagem ao fortalecer autoeficácia e engajamento, sobretudo quando o professor oferece devolutivas que valorizam processos, encorajam tentativas e orientam novas estratégias, em vez de apenas corrigir resultados.

A relação entre emoção, atenção e memória ajuda a compreender por que ambientes afetivamente seguros favorecem aprendizagem, já que estados de ameaça e insegurança tendem a reduzir exploração e participação. Garcia (2022) defende que emoção e afetividade integram o desenvolvimento humano, e essa integração exige que o professor reconheça sinais de ansiedade, retraimento ou irritação como informações pedagógicas relevantes para ajustar propostas e intervenções.

Também é preciso reconhecer que a afetividade se constrói na consistência, e não em episódios isolados de acolhimento, pois crianças observam padrões e reagem à previsibilidade das relações. Macedo, Martins e Benetti (2024) indicam que vínculos estáveis e responsivos favorecem comunicação e autonomia, o que se torna mais provável quando o adulto mantém presença contínua, cumpre

combinados e responde de forma proporcional, evitando oscilações que confundem a criança sobre o que esperar.

Em turmas heterogêneas, o desafio é impedir que a afetividade se restrinja às crianças mais comunicativas ou mais “conformes” às expectativas adultas, o que demanda estratégias de inclusão relacional. Souza et al. (2023) sugerem que o cotidiano institucional pode favorecer participação quando há rotinas de fala compartilhada, acolhimento de diferentes modos de expressão e práticas que convidam crianças mais silenciosas a ocuparem lugar no grupo, sem pressão e sem exposição.

A relação escola-família, quando reduzida a recados formais ou à comunicação apenas em situações problemáticas, tende a enfraquecer a rede de apoio emocional da criança e a dificultar intervenções coerentes. Santos (2023) enfatiza que a articulação entre família e escola contribui para o desenvolvimento integral, porque permite compreender a criança em sua trajetória, reconhecer mudanças, antecipar necessidades e construir estratégias que respeitem contextos e singularidades.

Em termos de planejamento, inserir a afetividade como dimensão do trabalho significa pensar objetivos relacionais, prever estratégias de acolhimento e definir formas de acompanhar o clima do grupo, sem transformar o vínculo em algo “medido” de maneira simplista. Barros et al. (2025) defendem que a afetividade precisa ser assumida como componente da qualidade educativa, o que implica planejar mediações, organizar rotinas e alinhar a equipe para que a criança vivencie coerência institucional, e não experiências fragmentadas.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental, assim como mudanças internas de professor, sala ou rotina, costuma exigir maior investimento em previsibilidade e vínculo, porque a criança precisa reconstruir referências. Regatieri e Rodrigues (2024) discutem que transições podem afetar segurança emocional e engajamento, tornando relevante a preparação gradual, o diálogo com a criança e a construção de pontes entre práticas e expectativas, de modo a evitar rupturas bruscas.

A formação docente aparece como condição para que a afetividade seja trabalhada com intencionalidade e ética, evitando tanto a banalização do cuidado quanto sua confusão com permissividade ou favoritismo. Oliveira (2023) indica que refletir sobre práticas permite reconhecer limites e ajustar intervenções, e essa reflexão se torna mais consistente quando a escola cria espaços de estudo e troca, sustentando decisões pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento infantil.

A afetividade também pode ser observada na forma como a instituição lida com erros e comportamentos desafiadores, pois respostas baseadas em punição ou exposição tendem a produzir retraimento, oposição e deterioração do vínculo. Silva (2023) relaciona afetividade e ensino-aprendizagem ao apontar que emoções modulam motivação e atenção, o que sugere que estratégias de acolhimento, mediação respeitosa e reorganização do ambiente são mais compatíveis com a aprendizagem do que respostas que intensificam medo e insegurança.

Quando a escola reconhece que o desenvolvimento integral envolve dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais, a afetividade deixa de ser um discurso genérico e passa a orientar escolhas concretas sobre linguagem, brincadeira, interação e participação. Garcia (2022) reforça a articulação entre emoção, afetividade e desenvolvimento humano, enquanto Aquino (2024) sustenta a

necessidade de tratar o tema como central, o que abre caminho para compreender a prática pedagógica como construção diária de vínculos e significados.

No cotidiano, essa perspectiva pode se traduzir em rotinas de acolhimento consistentes, em combinados construídos com as crianças, em devolutivas que valorizam processos e em diálogo com as famílias, sem que isso elimine a exigência pedagógica ou a organização do trabalho. Oliveira (2024) e Souza et al. (2023) permitem compreender, por ângulos distintos, como vínculo, comunicação e contexto institucional se articulam na aprendizagem, especialmente quando a escola assume a afetividade como dimensão intencional do currículo vivido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho permitem afirmar que a afetividade, na educação infantil, não pode ser tratada como aspecto acessório do cotidiano escolar, pois constitui base concreta para a constituição de vínculos, para a segurança emocional e para a participação ativa das crianças nas experiências de brincar, explorar e aprender. Ao longo da discussão, foi possível compreender que o desenvolvimento integral envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas que se constroem de forma interdependente, tornando o clima relacional um componente que influencia diretamente a qualidade do processo educativo.

Também se observou que a ação pedagógica ganha consistência quando a afetividade é assumida como intencionalidade, expressa em rotinas de acolhimento, em práticas de escuta e em formas de mediação que combinam firmeza e respeito. A previsibilidade dos combinados, a coerência das intervenções e a disponibilidade do professor para reconhecer necessidades infantis ampliam a autonomia e favorecem a regulação emocional, o que reduz resistências e fortalece o engajamento da criança em atividades de linguagem, convivência e aprendizagem.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das relações e organizador do ambiente, uma vez que a afetividade se concretiza tanto no modo de interagir quanto na forma de planejar espaços, materiais e tempos. Quando o ambiente oferece escolhas possíveis, promove participação e valoriza tentativas, a criança tende a desenvolver confiança para experimentar, errar e persistir, construindo aprendizagens com sentido. Em contrapartida, práticas marcadas por pressa, exposição do erro ou punições desproporcionais podem fragilizar o vínculo e limitar a iniciativa infantil.

A relação entre escola e família mostrou-se igualmente decisiva, pois a criança transita entre diferentes contextos de cuidado e expectativas, e o diálogo respeitoso contribui para intervenções mais coerentes e ajustadas às singularidades. A articulação com responsáveis possibilita compreender mudanças de comportamento, apoiar processos de adaptação e sustentar estratégias de acompanhamento que ampliem bem-estar, pertencimento e continuidade das experiências educativas, especialmente em momentos de transição e reorganização de rotinas.

Diante disso, conclui-se que promover afetividade na educação infantil exige compromisso institucional e formação docente contínua, para que o vínculo seja tratado como dimensão pedagógica

planejada e não como resultado ocasional de características pessoais. A consolidação de práticas consistentes de acolhimento, mediação e participação infantil tende a favorecer o desenvolvimento integral e a aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de um espaço educativo mais humano, seguro e significativo para as crianças.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, T. J. B. A Importância da Afetividade na Educação Infantil: um debate necessário. *Escritos Acadêmicos para um Desenvolvimento mais Sustentável: Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional*, v. 3, n. 14, 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/download/572/552>. Acesso em: 10 maio 2026.

BARROS, E. S.; ARRUDA, A. B.; BACHINSKI, G. R. S.; SANTOS, G. R. dos; NASCIMENTO, H. C. S.; VIEIRA, J. R.; SOUZA, M. A. de; TEIXEIRA, M. C. N.; FERNANDES, S. C. S. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2025. Disponível em: <https://famap.emnuvens.com.br/revista/article/download/73/53>. Acesso em: 10 maio 2026.

GARCIA, N. N. Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: uma articulação necessária na Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/22-2022?download=507%3Agarcia-natalia-navarro>. Acesso em: 10 maio 2026.

MACEDO, E. da S. V.; MARTINS, M. C. P.; BENETTI, E. S. O papel da afetividade no desenvolvimento da criança na educação infantil. 2024. Disponível em: <https://grcmlesydpdcd.objectstorage.sa-saopaulo-1.oci.customer-oci.com/p/OQwcvnO-c63O08Gc2Kv4OTbJttj5ik60dguiDlyyQ0wuo5SWn-jHOLW9wNbylNql/n/grcmlesydpdcd/b/dtysppobjmntbkip01/o/media/doity/submissoes/665e2356-6ed0-4f7a-b77d-43900ae60102-artigo--afetividadepdf.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

OLIVEIRA, L. V. da C. Afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: reflexões sobre as práticas de professores. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, 2023. Disponível em: [https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3547/1/2023\\_arti\\_lindsayoliveira.pdf](https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3547/1/2023_arti_lindsayoliveira.pdf). Acesso em: 10 maio 2026.

OLIVEIRA, M. E. C. Contribuições da afetividade na aprendizagem: uma abordagem na educação infantil. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4828>. Acesso em: 10 maio 2026.

REGATIERI, L. da P. R.; RODRIGUES, A. Reflexões sobre a afetividade na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental I. *Revista Interdisciplinar de Recuperação e Inclusão*, v. 20, n. 3, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/download/76979/40140/372713>. Acesso em: 10 maio 2026.

SANTOS, C. C. dos. Educação infantil, afetividade e emoção: a relação entre família e escola para o desenvolvimento integral da criança. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/25-2023?download=540%3Asantos-camila-crude-dos&start=20>. Acesso em: 10 maio 2026.

SILVA, M. N. de S. Afetividade na educação infantil e o processo de ensino-aprendizagem. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – World University Ecumenical, 2023. Disponível em:

<https://universityecumenical.com/repositorio/wp-content/uploads/2024/09/MARCIA-NOGUEIRA-DE-SOUZA-SILVA-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

SOUZA, I. K. D. de; SILVA, G. de N. F. da; PIEDADE, J. D. S.; SILVA, W. N.; ALVES, L. A. N.; SALDANHA, D. S.; RAMOS, A. P. A.; SILVA, I. R. da; SANTOS, D. L.; MORAES, J. S. Processo de afetividade e aprendizagem na Educação Infantil: o contexto de uma creche do Nordeste Paraense. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 2, e5912239910, 2023. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/39910/32730/428888>. Acesso em: 10 maio 2026.