REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

AFFECTIVITY IN THE LITERACY PROCESS

Ciências Humanas • 27/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795666785

Denize Silva Alves[1]

Natalia dos Santos Silva Nogueira[2]

Juliana de Oliveira Lima Viana[3]

Laís Lemos S. N. Pinheiro[4]

RESUMO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental da formação escolar e envolve processos de construção de conhecimentos que não se limitam ao domínio técnico da leitura e da escrita. Nesse percurso, as relações estabelecidas no ambiente educativo assumem relevância, especialmente quando a criança encontra acolhimento, diálogo, respeito e condições para participar das experiências propostas. Este estudo tem como objetivo geral analisar o papel da afetividade no desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Como objetivos específicos, busca compreender a relação entre afetividade e aprendizagem no contexto escolar, identificar como os vínculos afetivos podem influenciar a aquisição da leitura e da escrita e discutir práticas pedagógicas que favoreçam um ambiente afetivo positivo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada nas referências selecionadas sobre alfabetização, desenvolvimento infantil, afetividade e práticas pedagógicas. A análise articula contribuições de Ferreiro, Piaget, Wallon e Freire com estudos voltados à afetividade na educação infantil e às relações socioemocionais. A análise da literatura indica que a afetividade atravessa o cotidiano pedagógico, influencia a participação da criança e pode favorecer uma relação mais positiva com a aprendizagem. Conclui-se que acolher a dimensão afetiva no processo de alfabetização significa reconhecer a criança em sua integralidade e organizar práticas que conciliem conhecimento, interação, cuidado e participação.

Palavras-chave: Afetividade; Alfabetização; Leitura; Escrita; Aprendizagem.

ABSTRACT

Literacy is a fundamental stage of school education and involves

knowledge construction processes that are not limited to the technical mastery of reading and writing. In this process, relationships established in the educational environment are relevant, especially when children experience welcoming, dialogue, respect, and opportunities to participate in proposed activities. This study aims to analyze the role of affectivity in the development of reading and writing during literacy. Its specific objectives are to understand the relationship between affectivity and learning in the school context, identify how affective bonds may influence reading and writing acquisition, and discuss pedagogical practices that favor a positive affective environment. This is a bibliographic study with a qualitative and exploratory approach, based on selected references concerning literacy, child development, affectivity, and pedagogical practices. The analysis brings together contributions from Ferreiro, Piaget, Wallon, and Freire with studies focused on affectivity in early childhood education and socioemotional relationships. The literature analysis indicates that affectivity permeates pedagogical practice, influences children's participation, and may contribute to a more positive relationship with learning. It is concluded that recognizing the affective dimension in literacy means understanding the child as a whole and organizing practices that combine knowledge, interaction, care, and participation.
Keywords: Affectivity; Literacy; Reading; Writing; Learning.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização representa uma etapa decisiva da trajetória escolar, pois amplia as possibilidades de comunicação, expressão e participação social. Aprender a ler e escrever não se resume ao reconhecimento de letras ou à reprodução de palavras: envolve compreender o funcionamento do sistema de escrita, formular

hipóteses, atribuir sentidos aos textos e reconhecer os usos sociais da linguagem. Trata-se, portanto, de um processo que articula conhecimentos linguísticos, experiências sociais, desenvolvimento cognitivo e condições emocionais.

Ferreiro (1999) compreende a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos sobre a escrita. Ao observar palavras, comparar registros e formular hipóteses, ela participa da elaboração do conhecimento, em vez de apenas reproduzir modelos. Essa concepção desloca o foco de um ensino centrado exclusivamente na cópia para práticas que permitam investigar como a escrita funciona. Piaget (1976), embora desenvolva uma teoria mais ampla sobre a construção do conhecimento, também ajuda a compreender a atividade do sujeito na interação com o meio. As perspectivas se aproximam ao reconhecer a participação da criança, mas não devem ser confundidas: Ferreiro examina especificamente a construção conceitual da escrita, enquanto Piaget oferece fundamentos sobre o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

A dimensão afetiva integra esse percurso. Wallon (1975) considera afetividade, movimento e cognição dimensões relacionadas ao desenvolvimento, contribuindo para compreender que as experiências emocionais participam da maneira como a criança se envolve nas atividades. Freire (1996), por sua vez, destaca o diálogo, o respeito aos saberes dos educandos e a responsabilidade ética do professor. Wallon oferece uma leitura do desenvolvimento humano; Freire discute a dimensão ética e política da prática educativa. Em conjunto, suas contribuições permitem defender uma alfabetização que reconheça a criança em sua integralidade, sem reduzir o ensino a uma relação de carinho ou espontaneidade.

Estudos sobre práticas educativas ampliam essa discussão. Fontenele e Sá (2021) analisam a afetividade na construção de práticas pedagógicas na educação infantil, enquanto Silva, Ferraz e Azevedo (2021) relacionam afetividade e ludicidade. Souza *et al.* (2021) discutem a relação afetiva entre professor e criança no ensino e na aprendizagem. Esses trabalhos convergem ao atribuir importância às relações estabelecidas no cotidiano escolar. Entretanto, a convergência não significa que qualquer atividade lúdica ou atitude acolhedora produza, automaticamente, aprendizagem: é necessário considerar os objetivos didáticos, a adequação das propostas e a intervenção docente.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão: quais são as contribuições da afetividade no processo de alfabetização de crianças? O objetivo geral é analisar o papel da afetividade no desenvolvimento da leitura e da escrita. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a relação entre afetividade e aprendizagem no contexto escolar, identificar possíveis influências dos vínculos afetivos na aquisição da leitura e da escrita e discutir práticas pedagógicas que considerem essa dimensão.

A relevância do estudo está em compreender a alfabetização como um processo que articula ensino sistematizado e relações humanas. A afetividade não substitui o planejamento, os conhecimentos didáticos, o acesso a textos nem o acompanhamento da aprendizagem. Sua importância está nas condições relacionais em que o ensino acontece: a maneira de acolher dúvidas, oferecer devolutivas e lidar com os erros pode favorecer ou dificultar a participação da criança. Essa compreensão evita tanto desconsiderar as emoções quanto atribuir a elas, isoladamente, a responsabilidade pelo desempenho escolar.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, conforme a compreensão de pesquisa apresentada por Gil (2022). O material analisado corresponde a dez referências mantidas na versão final, entre obras de referência sobre alfabetização, desenvolvimento e educação e estudos acadêmicos sobre afetividade e práticas pedagógicas. Para compor o conjunto, foram considerados: a relação direta do tema com a pergunta de pesquisa; a contribuição conceitual para compreender alfabetização, desenvolvimento infantil, afetividade ou mediação docente; a identificação de autoria e dados editoriais; e a possibilidade de localizar a obra ou publicação em catálogo, periódico ou plataforma editorial. Foram deixados de fora registros cuja identificação bibliográfica não pôde ser confirmada com segurança e materiais sem relação direta com os objetivos. A leitura foi organizada por eixos temáticos — construção da leitura e da escrita, desenvolvimento e afetividade, relação professor-aluno e práticas pedagógicas — e os argumentos foram comparados para identificar aproximações, diferenças e limites. O documento original não registrava bases de dados, descritores nem datas de busca; por isso, esses elementos não são apresentados como procedimentos realizados. Como não houve pesquisa de campo, as conclusões se limitam à interpretação das publicações consultadas.

2. AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita ocorre gradualmente, por meio de hipóteses, tentativas, confrontos e reorganizações do pensamento. Ferreiro (1999) destaca que a criança constrói conhecimentos sobre o sistema de escrita. Essa ideia questiona práticas que tratam o aluno como receptor passivo e mostram a necessidade de observar suas produções para compreender o que já elaborou. O erro, nessa

perspectiva, não deve ser simplesmente apagado: pode revelar a hipótese utilizada e orientar a intervenção seguinte.

O professor exerce, nesse percurso, a função de mediador. Sua atuação envolve propor desafios possíveis, observar as estratégias utilizadas e intervir de maneira intencional. Antecipar todas as respostas reduz as oportunidades de elaboração; deixar a criança sem orientação também não assegura aprendizagem. A mediação exige equilíbrio entre escuta e ensino: compreender o raciocínio do estudante e, a partir dele, organizar situações que ampliem seus conhecimentos.

Piaget (1976) contribui para compreender a construção do conhecimento como processo ativo, relacionado às interações do sujeito com o ambiente. Em diálogo com Ferreiro (1999), essa perspectiva ajuda a reconhecer que a criança interpreta as situações e reorganiza suas ideias. Contudo, a teoria piagetiana não deve ser utilizada como explicação exclusiva da alfabetização: o ensino da leitura e da escrita também exige conhecimentos específicos sobre o sistema alfabético, práticas sociais de leitura e intervenções pedagógicas planejadas.

As condições emocionais e relacionais atravessam esse processo, mas não explicam isoladamente o desempenho. A possibilidade de apresentar hipóteses sem humilhação e receber devolutivas respeitosas pode favorecer o envolvimento nas tarefas. Silva, Ferraz e Azevedo (2021) relacionam afetividade e ludicidade, enquanto Fontenele e Sá (2021) discutem a presença do afeto nas práticas pedagógicas. A contribuição desses estudos deve ser interpretada em articulação com a dimensão didática: jogos e interações só se

tornam experiências alfabetizadoras quando possuem objetivos claros e acompanhamento docente.

Assim, a alfabetização requer integração entre construção cognitiva, conhecimento sobre a língua escrita, mediação docente e condições adequadas de interação. A afetividade não constitui, por si só, um método de alfabetização. Ela compõe a relação pedagógica e pode favorecer a participação da criança durante suas tentativas, desde que esteja associada a propostas de ensino consistentes.

3. AFETIVIDADE, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A afetividade integra o desenvolvimento infantil e se relaciona às formas como a criança estabelece vínculos, reage às experiências e se envolve com o ambiente. Wallon (1975) compreende afetividade, movimento e cognição como dimensões articuladas. Essa formulação permite questionar a separação rígida entre aprender e sentir: situações de medo, confiança, frustração ou entusiasmo fazem parte da experiência escolar e podem interferir na disponibilidade da criança para participar.

Na escola, manifestações como curiosidade, insegurança, entusiasmo ou frustração oferecem ao professor informações sobre como uma proposta está sendo vivenciada. Elas não determinam, por si mesmas, o resultado da aprendizagem. Uma criança silenciosa, por exemplo, não deve ser automaticamente considerada desinteressada; é preciso observar o contexto, as relações do grupo, a clareza da tarefa e as oportunidades de participação. A leitura pedagógica dessas manifestações exige cuidado para evitar rótulos.

Freire (1996) destaca o diálogo e o respeito aos conhecimentos construídos pelos educandos. Essa perspectiva reconhece que a criança chega à escola com experiências e interpretações próprias, que podem servir de ponto de partida para novas aprendizagens. O diálogo, entretanto, não elimina a responsabilidade docente: cabe ao professor selecionar conhecimentos, organizar o ensino, acompanhar avanços e intervir quando necessário. Nesse ponto, a reflexão freireana complementa a discussão do desenvolvimento apresentada por Wallon, embora partam de campos teóricos distintos.

Fontenele e Sá (2021) identificam a afetividade como elemento presente nas práticas pedagógicas da educação infantil. Silva, Ferraz e Azevedo (2021), ao discutirem a articulação entre afeto e ludicidade, permitem observar que a dimensão relacional também se expressa na escolha e na condução das atividades. Souza *et al.* (2021) acrescentam a discussão sobre a relação entre professor e criança. Em conjunto, esses estudos valorizam o acolhimento, mas precisam ser lidos criticamente: o cuidado não substitui o ensino e a afetividade não pode ser confundida com permissividade ou preferência por determinados alunos.

A relação pedagógica afetiva pode coexistir com regras, critérios de avaliação e objetivos definidos. Sua contribuição está na forma ética e respeitosa de conduzir as intervenções, corrigir equívocos e acompanhar diferentes percursos de aprendizagem. A autoridade docente não depende de constrangimento; pode ser exercida com clareza, escuta e responsabilidade. Essa articulação entre vínculo e intencionalidade é central para uma prática alfabetizadora comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

4. A AFETIVIDADE COMO POTENCIALIZADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Compreender a afetividade como dimensão que pode potencializar a alfabetização significa considerar que as condições emocionais e relacionais influenciam a experiência da criança na escola. Isso não permite afirmar que o afeto garanta a aprendizagem. A apropriação da leitura e da escrita exige ensino planejado, contato frequente com textos, reflexão sobre o sistema alfabético, avaliação e intervenções ajustadas às necessidades dos estudantes.

O vínculo entre professor e aluno integra essas condições. Wallon (1975) ajuda a compreender a relação entre afetividade e desenvolvimento, enquanto Freire (1996) enfatiza o diálogo e o respeito como princípios da prática educativa. A aproximação entre essas contribuições permite interpretar que uma relação baseada na confiança pode facilitar a exposição de dúvidas e a persistência diante de dificuldades. Ainda assim, confiança não equivale à ausência de exigência: a criança precisa receber orientações claras e desafios compatíveis com o que está aprendendo.

Os estudos de Fontenele e Sá (2021), Silva, Ferraz e Azevedo (2021) e Souza *et al.* (2021) convergem ao reconhecer a relevância da dimensão afetiva nas experiências educativas. A diferença está no foco: um trabalho discute a construção de práticas pedagógicas, outro aproxima afetividade e ludicidade, e o terceiro examina a relação afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Essa variedade amplia a compreensão do tema, mas também evidencia que não se deve tratar a afetividade como uma intervenção única. Ela se manifesta na escuta, na organização das atividades, na linguagem utilizada e na qualidade das devolutivas.

As diferenças nos ritmos de aprendizagem exigem avaliação e planejamento. A resposta pedagógica precisa considerar o que cada estudante já consegue realizar e quais conhecimentos ainda precisam ser construídos. O pertencimento ao grupo pode favorecer a participação quando a criança percebe que suas contribuições são consideradas e que os erros não resultam em exposição ou ridicularização. Porém, o sentimento de acolhimento não elimina barreiras didáticas, sociais ou materiais; por isso, deve estar acompanhado de condições concretas de acesso ao ensino.

A leitura conjunta dos autores permite sustentar que a afetividade contribui para a qualidade das relações em que a alfabetização acontece, enquanto a intencionalidade docente organiza o percurso de ensino. Essa distinção é importante porque evita responsabilizar a criança por dificuldades que podem decorrer de propostas pouco adequadas ou de condições escolares insuficientes. Também impede atribuir ao professor a tarefa impossível de resolver todos os obstáculos apenas por meio de atitudes afetivas.

Portanto, a afetividade pode potencializar o processo quando integra uma prática planejada, na qual as crianças elaboram hipóteses, recebem orientações, revisam produções e têm oportunidades reais de participar. O trabalho alfabetizador deve conciliar respeito à criança e ensino sistematizado, reconhecendo que essas dimensões se complementam, mas não se substituem.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS NO COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO

As práticas pedagógicas que consideram a afetividade aparecem na organização do ambiente, na comunicação entre professor e

estudantes e na condução das atividades. Um espaço organizado, com materiais acessíveis, rotina compreensível e orientações claras, ajuda a criança a entender o que se espera dela. Acolhimento, nesse sentido, também envolve oferecer condições para participar e aprender, e não apenas manter um clima agradável.

A linguagem docente merece atenção porque as devolutivas influenciam a forma como o estudante compreende seus avanços e dificuldades. Comentários que rotulam ou expõem a criança podem produzir constrangimento e afastamento. Em contrapartida, orientações que identificam o que precisa ser revisto e indicam caminhos de melhoria oferecem informações úteis. O erro deve ser tratado como parte do processo de construção do conhecimento, sem deixar de ser analisado e trabalhado didaticamente.

A ludicidade pode favorecer interesse e interação, desde que esteja vinculada a objetivos definidos. Silva, Ferraz e Azevedo (2021) discutem a articulação entre afetividade e atividades lúdicas na educação infantil. Jogos com letras, formação de palavras, leitura compartilhada e produção coletiva podem criar situações significativas de contato com a escrita, mas sua escolha precisa considerar o que se pretende ensinar. Sem essa intencionalidade, a atividade corre o risco de se limitar ao entretenimento.

A escuta pedagógica permite compreender as explicações da criança e identificar as hipóteses que orientam suas produções. Fontenele e Sá (2021) discutem a afetividade na construção das práticas pedagógicas, enquanto Souza *et al.* (2021) abordam a relação entre professor e aluno no ensino e na aprendizagem. A aproximação desses estudos reforça a importância da atenção individual, mas a escuta precisa resultar em decisões pedagógicas:

reorganizar uma explicação, propor novas atividades ou oferecer apoio específico.

A aproximação com as famílias pode apoiar a continuidade das experiências de leitura, respeitando as condições e atribuições de cada instituição. A escola mantém a responsabilidade pelo ensino, pelo planejamento e pelo acompanhamento pedagógico. À família pode caber o incentivo às experiências de leitura e a valorização das aprendizagens, conforme suas possibilidades, sem transferir a ela obrigações que pertencem à instituição escolar.

Em síntese, uma prática pedagógica afetiva não depende de ações extraordinárias. Ela se expressa na qualidade das interações, na clareza das orientações, na atenção às diferenças e na responsabilidade com que o professor acompanha a aprendizagem. Seu valor está na articulação entre respeito à criança e compromisso com a apropriação da leitura e da escrita.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DA LITERATURA

6.1. Afetividade e Participação da Criança

A comparação entre Ferreiro (1999) e Piaget (1976) evidencia um ponto de aproximação: a criança participa ativamente da construção do conhecimento. Ferreiro concentra sua análise nas hipóteses infantis sobre a escrita, enquanto Piaget oferece uma explicação mais ampla sobre a atividade cognitiva e a interação com o meio. A contribuição conjunta está em orientar o professor a observar o raciocínio do estudante, e não apenas classificar respostas como certas ou erradas. Entretanto, essas teorias não descrevem sozinhas todas as condições da alfabetização: são necessários conhecimentos linguísticos, práticas de leitura e escrita e intervenções didáticas. Ao

aproximar essa discussão dos estudos de Silva, Ferraz e Azevedo (2021) e Fontenele e Sá (2021), percebe-se que a participação da criança depende também de como as propostas são organizadas e das condições de interação oferecidas.

6.2. Afetividade e Relação Professor-Aluno

Wallon (1975) e Freire (1996) contribuem de maneiras diferentes para compreender a relação professor-aluno. Wallon permite analisar a integração entre afetividade e desenvolvimento; Freire chama atenção para o diálogo, o respeito e a dimensão ética da prática docente. A convergência está na recusa de uma visão fragmentada da criança, mas os referenciais não são equivalentes: um se concentra no desenvolvimento humano e o outro na prática educativa crítica. Os estudos de Fontenele e Sá (2021) e Souza *et al.* (2021) aproximam essas reflexões do cotidiano escolar ao discutir afetividade nas práticas e na relação entre professor e aluno. A análise indica que o vínculo pode favorecer a participação, desde que não se transforme em favoritismo, ausência de limites ou substituição do ensino.

6.3. Afetividade e Práticas Pedagógicas

Fontenele e Sá (2021) analisam a presença do afeto na construção de práticas pedagógicas, enquanto Silva, Ferraz e Azevedo (2021) discutem a relação entre afetividade e ludicidade. Souza *et al.* (2021) abordam a influência da relação afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Em conjunto, as publicações apontam para a relevância das relações e das estratégias utilizadas pelo professor. A análise crítica, contudo, exige reconhecer que uma atividade não se torna adequada apenas por ser lúdica e que uma relação acolhedora

não garante, por si só, a aprendizagem. Os efeitos pedagógicos dependem de objetivos, planejamento, adequação às necessidades da turma e acompanhamento das produções infantis.

6.4. Afetividade e Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A literatura consultada permite compreender que a segurança para apresentar hipóteses, fazer perguntas e receber orientações pode favorecer a relação da criança com a leitura e a escrita. Ferreiro (1999) ajuda a interpretar a elaboração de hipóteses sobre o sistema de escrita; Wallon (1975) evidencia a integração entre afetividade e desenvolvimento; e os estudos de Fontenele e Sá (2021), Silva, Ferraz e Azevedo (2021) e Souza *et al.* (2021) aproximam essas questões das práticas educativas. Contudo, o conjunto analisado não permite estabelecer uma relação causal direta entre vínculo afetivo e desempenho em leitura e escrita. A alfabetização também depende de ensino explícito, acesso a materiais, frequência das práticas de leitura e escrita, avaliação e intervenções sistemáticas.

A síntese da literatura aponta para uma relação de complementaridade. A afetividade participa das condições relacionais do ensino, enquanto o conhecimento pedagógico e a intencionalidade docente organizam conteúdos, atividades e intervenções. Essa interpretação responde à problemática sem atribuir ao afeto um efeito automático ou mensurável. Como o estudo é bibliográfico, não foram observados comportamentos de crianças nem comparados resultados de turmas; as conclusões dizem respeito às contribuições e aos limites identificados nas obras examinadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou responder quais são as contribuições da afetividade no processo de alfabetização de crianças. A análise da literatura indica que relações pautadas pelo respeito, pela escuta e pela confiança podem favorecer condições para que os estudantes participem, expressem dúvidas, apresentem hipóteses e enfrentem dificuldades durante as atividades de leitura e escrita. A afetividade, entretanto, não garante a aprendizagem nem substitui o ensino sistematizado, o planejamento e o acompanhamento pedagógico.

O objetivo geral foi contemplado pela análise do papel da afetividade no desenvolvimento da leitura e da escrita. Os objetivos específicos foram abordados ao discutir a relação entre afetividade e aprendizagem, as possíveis influências dos vínculos na experiência de alfabetização e as práticas pedagógicas que consideram essa dimensão. Ferreiro (1999) e Piaget (1976) contribuem para compreender a participação ativa da criança na construção do conhecimento; Wallon (1975) evidencia a integração entre afetividade e cognição; e Freire (1996) reforça a importância do diálogo e do respeito aos saberes dos educandos. Os estudos sobre práticas pedagógicas complementam esse referencial ao aproximar tais ideias do cotidiano escolar.

A principal contribuição do trabalho está em mostrar que a afetividade deve ser compreendida como dimensão constitutiva da relação pedagógica, articulada à intencionalidade do ensino. Uma prática acolhedora precisa incluir objetivos claros, atividades adequadas, devolutivas respeitosas e intervenções que ajudem a criança a avançar. Como limitação, destaca-se a natureza bibliográfica da pesquisa e a ausência de registro detalhado das bases e datas de busca no documento de origem. Além disso, os resultados não permitem verificar diretamente como essas relações

se manifestam em sala de aula. Pesquisas futuras, com observação e escuta de professores e crianças, poderão aprofundar a questão e examinar como diferentes práticas relacionais se articulam aos processos de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTENELE, Aline Mara Ferreira; SÁ, Rafaella Coêlho. Implicações do afeto na construção de práticas pedagógicas exitosas na educação infantil. Epistemologia e Práxis Educativa, Teresina, v. 4, n. 3, 2021. DOI: https://doi.org/10.26694/epeduc.v4i3.13269. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1896. Acesso em: 13 nov. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MACHADO, Leticia Silva; MOUZINHO FILHO, Sebastião; OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. Afetividade na educação: caminhos entre o cuidar e o educar. Revista ComCiência - Multidisciplinar, v. 11, n. 15, p. e11152526, 2025. DOI: https://doi.org/10.36112/issn2595-1890.e11152526. Disponível em: https://revistas.uneb.br/comciencia/article/view/26788. Acesso em: 13 nov. 2026.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SILVA, Charlliene Lima da; MENEZES, Fernanda Oliveira; SILVA, Jane Lúcia Ferreira de Souza; PAZ, José Flávio da; SANTOS, Lidiane Silva dos; SOUZA, Lucicleia Lima de; PERONDI, Lucimar; SILVA, Rute Barboza da. Emotologia, amorosidade e afetividade: perspectivas socioemocionais na sala de aula da educação básica. REI – Revista de Educação do IDEAU, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://periodicos.ideau.com.br/index.php/rei/article/view/218. Acesso em: 13 nov. 2026.

SILVA, Danúbia Carvalho Pereira; FERRAZ, Paloma Silva Rodrigues; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A importância da afetividade e do lúdico na educação infantil. REEDUC – Revista de Estudos em Educação, v. 7, n. 1, p. 87-116, 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11557. Acesso em: 13 nov. 2026.

SOUZA, Rosineia Luciana; SOUZA, Ligiane Oliveira dos Santos; ALVES, Lourdes Tosta; SOUZA, Alessandra Costa de. A influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. In: EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. [S. l.]: Editora Científica Digital, 2021. p. 14-20. DOI: https://doi.org/10.37885/210404065. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/artigos/a-influencia-da-afetividade-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-na-educacao-infantil. Acesso em: 13 nov. 2026.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.

---

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

[2] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade de Vassouras.

[3] Doutora em Literatura Brasileira- UERJ. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras

[4] Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade de Vassouras.