



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

YASMIN SANTOS KNEIPP FERNANDES

Afetos, Vínculos e Docência: Experiências na Educação Infantil.

JUIZ DE FORA
2026

YASMIN SANTOS KNEIPP FERNANDES

Afetos, Vínculos e Docência: Experiências na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Juiz de Fora, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

JUIZ DE FORA

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos Kneipp Fernandes, Yasmin.

Afetos, Vínculos e Docência: : Experiências na Educação Infantil.
/ Yasmin Santos Kneipp Fernandes. -- 2026.
45 p.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Vínculo, Afetividade. 3. Desenvolvimento Infantil. 4. Formação de Professores. 5. Relação Professor-Aluno. I. Janer Moreira Lopes, Jader, orient. II. Título.

YASMIN SANTOS KNEIPP FERNANDES

Afetos, Vínculos e Docência: Experiências na Educação Infantil.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Juiz de Fora, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em ____/____/ de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Titulação, Nome (Orientador)

Instituição

Titulação, Nome (Co-Orientador)

Instituição

Titulação, Nome

Instituição

Dedico este trabalho a todos que posso chamar de família, mas, em especial, aos meus pais, que correram descalços em chãos de pedra para que eu pudesse caminhar de sapatos.

AGRADECIMENTOS

Quanta sorte tenho quando considero difícil expressar em palavras tamanha minha gratidão pelas pessoas que fizeram parte desse processo e, de forma singular, transformaram 5 anos de formação em um percurso mais leve e prazeroso. Quando reflito sobre isso, sinto-me grata por muitas pessoas que estão presentes em minha vida, mas principalmente por aquelas que vivenciaram de forma intensa essa jornada comigo: A minha mãe, Mariana, que foi colo em todas as vezes em que precisei e também quando não precisei, mas ela estava lá. Por todas as vezes que cheguei tarde em casa da faculdade, minha cama estava arrumada e o prato na mesa. Ao meu pai, Giuliano, por ser minha inspiração diária de força e resiliência e por ter sido um grande parceiro nesse processo, facilitando de formas inimagináveis o meu caminhar.

Aos meus avós, Rosângela, Edna, Vicente, Ana, Luiz e Marilene, que torcem por mim incansavelmente e que são os primeiros a me aplaudir em momentos de glória e também a me consolar nos momentos de luta.

As minhas amigas, mas em especial minha dupla, Ana Carolina Muller, que se tornou não somente uma colega de profissão, mas uma irmã que a vida me presenteou para me lembrar que o fardo pode ser mais leve quando se tem alguém para dividir.

As minhas irmãs de alma e coração, Larah e Maria Fernanda, que vibraram, choraram e riram comigo durante toda a vida e também em cada etapa desse processo. A minha sobrinha, Maitê, que, mesmo tão pequena, me ensinou muito do que sei hoje sobre afeto e que, por diversas vezes, interrompeu minha escrita para me lembrar que momentos de pausa são importantes.

A minha namorada, Letícia, que se tornou meu refúgio, meu lar e minha segurança nessa caminhada, e que nunca mediu esforços para me ajudar e me lembrar de que eu sou capaz, e que me deu a certeza de que ela estaria para sempre ao meu lado da forma mais linda e amável possível.

Agradeço também à espiritualidade que me acompanha e me motiva em minha vida. As instituições que me acolheram e tornaram essa pesquisa possível, como a Universidade Federal de Juiz de Fora, que considero como meu segundo lar, onde fui acolhida pelos seus espaços e pelos professores que a compõem, tornando-se fundamental para o meu crescimento enquanto pessoa e futura

educadora, e também à escola em que vivenciei a inspiração para essa narrativa, pela qual serei eternamente grata.

Para as professoras entrevistadas que aceitaram contribuir para a construção dessa pesquisa e enriquecê-la com suas vivências e perspectivas, bem como ao meu orientador por todo diálogo, paciência e sabedoria, obrigada! E para todos aqueles de quem tenho a sorte de poder contar, sorrir e chorar, meu muito obrigada! Amo vocês.

“Quando você precisar de mim,
Lembra que eu estou bem aqui.
Bem perto do Sol, pra quando você
Se lembrar de mim...” (Jota Quest).

RESUMO

Ao analisarmos os estudos de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, fica clara a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, bem como no processo de ensino-aprendizagem e nas relações que perpassam o ambiente educacional, em especial entre aluno e professor. O presente trabalho buscou relacionar as perspectivas desses autores em relação à afetividade com vivências singulares e intensas que fazem parte do trabalho docente, com os conceitos de John Bowlby e Mary Dinsmore Salter Ainsworth sobre teorias e tipos de apego e de que forma estes impactam nas relações entre professor e aluno, especialmente na Educação Infantil. Para isso, essa pesquisa traz não somente vivências da autora, como também de outras docentes que foram entrevistadas e convidadas a compartilhar suas vivências com apegos intensos e os desafios que esses momentos trouxeram para suas carreiras como profissionais da educação. O objetivo desse estudo foi compreender de que maneira os professores entendem as teorias que tratam do desenvolvimento infantil, vínculos de afetividade em sala de aula com crianças que apresentam formas singulares de comportamento, buscando por encontros e desencontros entre docentes que vivenciaram as singularidades dos laços afetivos na Educação Infantil, de que forma encararam a situação, onde e se encontraram apoio e como a formação docente possibilitou (ou não) ferramentas capazes de ampará-las nesses casos. Buscou-se também encontrar respostas para estratégias que sirvam de auxílio para demais professores sobre como lidar com apegos intensos e suas diversas facetas, mas, ao longo do caminho, foi possível perceber que não existe “fórmula mágica”, e sim mudanças que devem começar pela formação de professores, de modo que a afetividade e seus apegos sejam melhor aprofundados dentro das instituições formadoras.

Palavras-chave: Educação Infantil, Vínculo, Afetividade, Desenvolvimento Infantil, Formação de Professores, Relação Professor-Aluno.

ABSTRACT

Upon analyzing the studies of Henri Wallon, Lev Vygotsky, and Jean Piaget, the importance of affectivity in child development, as well as in the teaching-learning process and in the relationships that permeate the educational environment, especially between student and teacher, becomes clear. This study sought to relate the perspectives of these authors regarding affectivity with singular and intense experiences that are part of teaching work, with the concepts of John Bowlby and Mary Dinsmore Salter Ainsworth on attachment theories and types, and how these impact the relationships between teacher and student, especially in Early Childhood Education. To this end, this research brings not only the author's experiences but also those of other teachers who were interviewed and invited to share their experiences with intense attachments and the challenges these moments brought to their careers as education professionals. The objective of this study was to understand how teachers comprehend theories dealing with child development, affective bonds in the classroom with children who exhibit singular forms of behavior, seeking convergences and divergences among teachers who experienced the singularities of affective ties in Early Childhood Education, how they faced the situation, where and if they found support, and how teacher training provided (or did not provide) tools capable of assisting them in these cases. The study also sought to find answers for strategies that could assist other teachers on how to deal with intense attachments and their various facets, but, along the way, it was possible to perceive that there is no "magic formula," but rather changes that must begin with teacher training, so that affectivity and its attachments are better explored within training institutions.

Keywords: Early Childhood Education. Affectivity. Child Development. Teacher Training. Teacher-Student Relationship.

LISTA DE FIGURAS

FOTOGRAFIA 1 - Fachada da Universidade Federal de Juiz de Fora, lugar que me acolheu durante 5 anos.....	13
FOTOGRAFIA 2 - Fachada da Faculdade de Educação (FACED), “minha segunda casa”	14
FOTOGRAFIA 3 - Entrada principal ao prédio da FACED, uma vista nostálgica.....	14
FOTOGRAFIA 4 - Novo jardim da FACED, nomeado como Jardim PURI, um ambiente de calma e descanso.....	15
FOTOGRAFIA 5 - Jardim PURI, vista mais ampla.....	15
FOTOGRAFIA 6 - Vista de um dos estacionamentos próximos à FACED, uma das minhas vistas preferidas.....	16
FOTOGRAFIA 7 - Parede do prédio antigo da FACED decorado com uma flor colorida, lugar com diferentes pinturas e um dos lugares mais lindos do prédio.....	16
FOTOGRAFIA 8 - Parede do prédio antigo da FACED, decorada por um mural colorido que celebra a diversidade feminina e a conexão com a natureza, trazendo ainda mais vida ao lugar.....	17
FOTOGRAFIA 9 - Parede do prédio antigo da FACED, decorada de forma a destacar a diversidade, a ancestralidade e a força feminina.....	17
FOTOGRAFIA 10 - Parede do prédio antigo da FACED decorado por um tipo de girassol, onde a luz solar reflete e gera uma visão ainda mais bonita.....	18
FOTOGRAFIA 11 - Biblioteca da FACED, recheada de arquivos e livros importantes	18
FOTOGRAFIA 12 - Parede em que os alunos podem expor seus trabalhos e atividades, sempre cheio de vida.....	19
FIGURA 1 - Mapa do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais.....	19
FIGURA 2 - Mapa do Estado de Minas Gerais, identificando a cidade de Juiz de Fora no Brasil.....	20

SUMÁRIO

1 AFETO: PRIMEIRA LIÇÃO.....	12
2 SOBRE AFETOS: SEGUNDA LIÇÃO.....	22
3 SOBRE AFETOS E NARRATIVAS DOCENTES: TERCEIRA LIÇÃO.....	30
4 SOBRE AFETOS E NARRATIVAS DAS VIVÊNCIAS DAS DOCÊNCIAS: QUARTA LIÇÃO.....	31
4.1 ABISMO DA FORMAÇÃO.....	31
4.2 VIVÊNCIAS DE APEGOS SINGULARES.....	33
4.3 ENCONTROS E DESENCONTROS.....	37
4.4 CULPABILIZAÇÃO E (DES)AMPARO.....	39
5 SOBRE AFETOS E SEUS ENSINAMENTOS: ÚLTIMA LIÇÃO.....	41
REFERÊNCIAS.....	45

1 AFETO: PRIMEIRA LIÇÃO

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

(FREIRE, 1996, p. 83).

Imagine que você é uma criança na etapa da Educação Infantil e, como todo ser humano em seus diversos momentos de desenvolvimento, ainda não compreende totalmente seus sentimentos e tampouco sabe nomeá-los. E, por alguma razão, estar longe de uma pessoa que lhe causa a sensação de segurança e de responsabilidade causa medo, angústia e insegurança. Imagine também que você, ainda sem entender o porquê disso, enxerga em seu professor uma figura de cuidado, carinho e alguém em quem você definitivamente pode confiar.

Então você se apegua a ele e o visualiza com tanto afeto e apego que é difícil imaginar estar distante ou confiar em outra pessoa dentro daquele ambiente da mesma forma. É neste momento que você internaliza que somente aquele professor pode te proporcionar o conforto e a segurança que você busca, e isso impedirá que outras pessoas se aproximem, logo, viverá em um lugar de conforto onde, para você, apenas aquele professor poderá entrar e estar.

Esse vínculo criado e estabelecido, ainda que carregado de afeto, pode também refletir uma necessidade maior: a busca constante por segurança emocional diante de um cenário social que gera algum tipo de insegurança. É o que a clássica teoria do apego de John Bowlby (1989) chama de apego inseguro, uma forma de relação em que a criança demonstra dificuldades para lidar com a separação e com a ausência da figura de referência e manifesta isso de diversas formas, dentre elas, o apego sobrecarregado a outro indivíduo. O professor pode ser este sujeito, não apenas aquele que ensina, mas, muitas vezes, aquele que desempenha o papel de figura substituta de cuidado, enfrentando o desafio de equilibrar o afeto necessário ao desenvolvimento com a construção de limites e autonomia.

Isto posto, considero válido relatar minha trajetória até o momento atual como futura pedagoga e minhas motivações para que tal temática fosse escolhida para minha pesquisa. O ano era 2020, quando findava meu ensino médio e já tinha a

certeza de que a Pedagogia seria a área da qual gostaria de me formar. A escolha foi difícil, apesar de sábia e nunca repensada.

Pesquisei a respeito e conversei com profissionais da área em busca de certeza sobre essa escolha. A ideia de ser pedagoga me encantava, mas não era a sala de aula ou a escola onde eu almejava atuar. Naquela época, eu acreditava ser a gestão minha especialidade e também cheguei a refletir sobre pedagogia hospitalar, mas não demorou muito para que logo no meu primeiro contato com a Educação Infantil, a sala de aula e as crianças passassem a ser minha primeira opção de atuação.

Foi assim que, no ano de 2021, entrei para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, uma instituição federal de ensino superior localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, e passei a compor o quadro de acadêmicas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, uma das unidades dessa importante universidade pública.

FOTOGRAFIA 1 - Fachada da Universidade Federal de Juiz de Fora, lugar que me acolheu durante 5 anos.



Fonte: Site de notícias do portal da UFJF (2026).

FOTOGRAFIA 2 - Fachada da Faculdade de Educação (FACED), “minha segunda casa.”



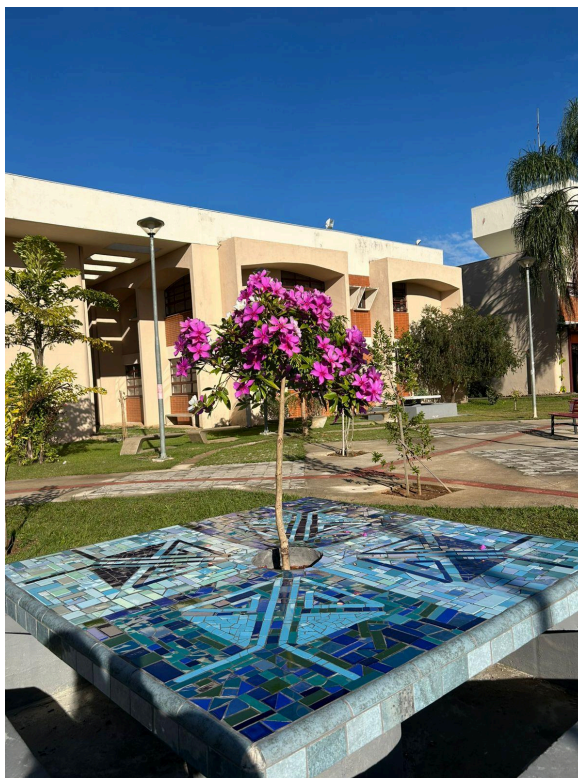
Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 3 - Entrada principal ao prédio da FACED, uma vista nostálgica.



Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 4 - Novo jardim da FAGED, nomeado como Jardim PURI, um ambiente de calma e descanso.



Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 5 - Jardim PURI, vista mais ampla.



Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 6 - Vista de um dos estacionamentos próximos à FACED, uma das minhas vistas preferidas.



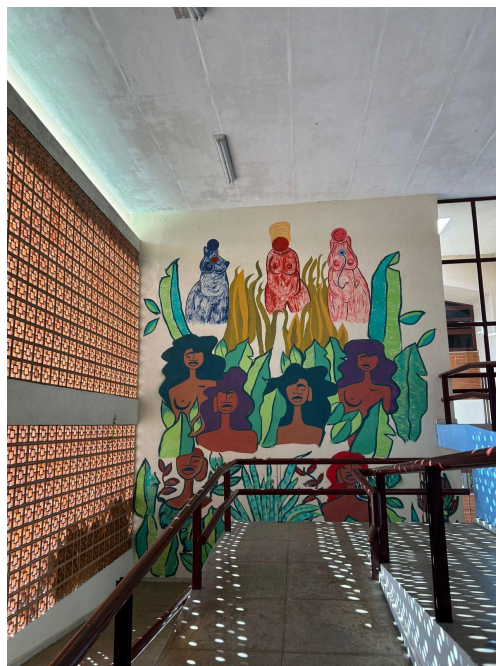
Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 7 - Parede do prédio antigo da FACED decorado com uma flor colorida, lugar com diferentes pinturas e um dos lugares mais lindos do prédio.



Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 8 - Parede do prédio antigo da FAGED, decorada por um mural colorido que celebra a diversidade feminina e a conexão com a natureza, trazendo ainda mais vida ao lugar.



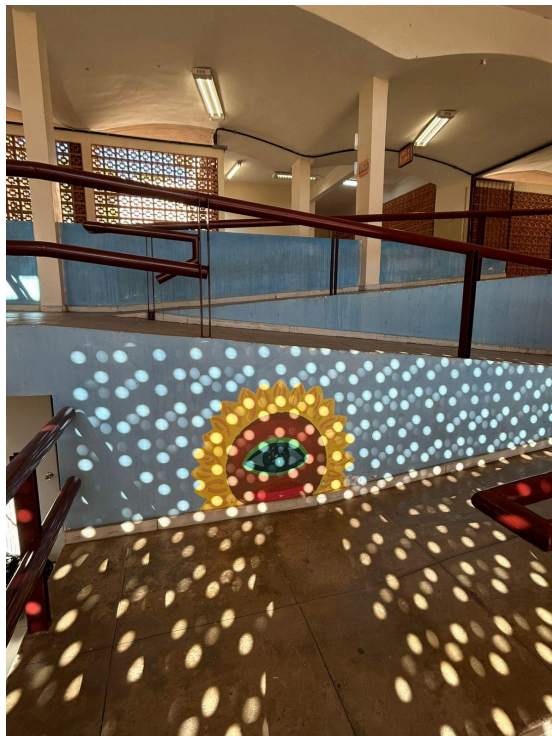
Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 9 - Parede do prédio antigo da FAGED, decorada de forma a destacar a diversidade, a ancestralidade e a força feminina.



Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 10 - Parede do prédio antigo da Faced decorado por um tipo de girassol, onde a luz solar reflete e gera uma visão ainda mais bonita.



Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 11 - Biblioteca da Faced, recheada de arquivos e livros importantes.



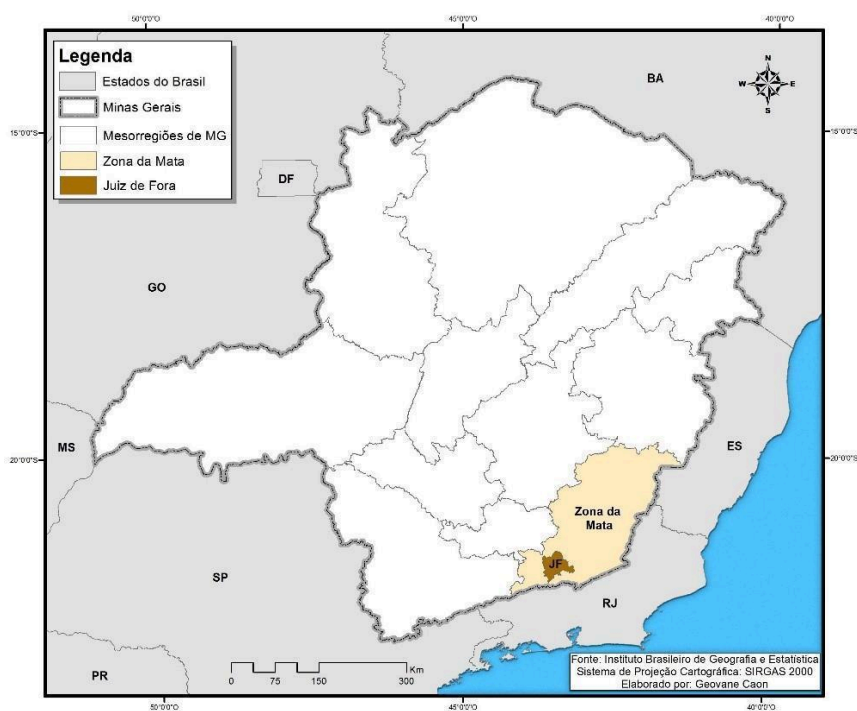
Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FOTOGRAFIA 12 - Parede em que os alunos podem expor seus trabalhos e atividades, sempre cheio de vida.



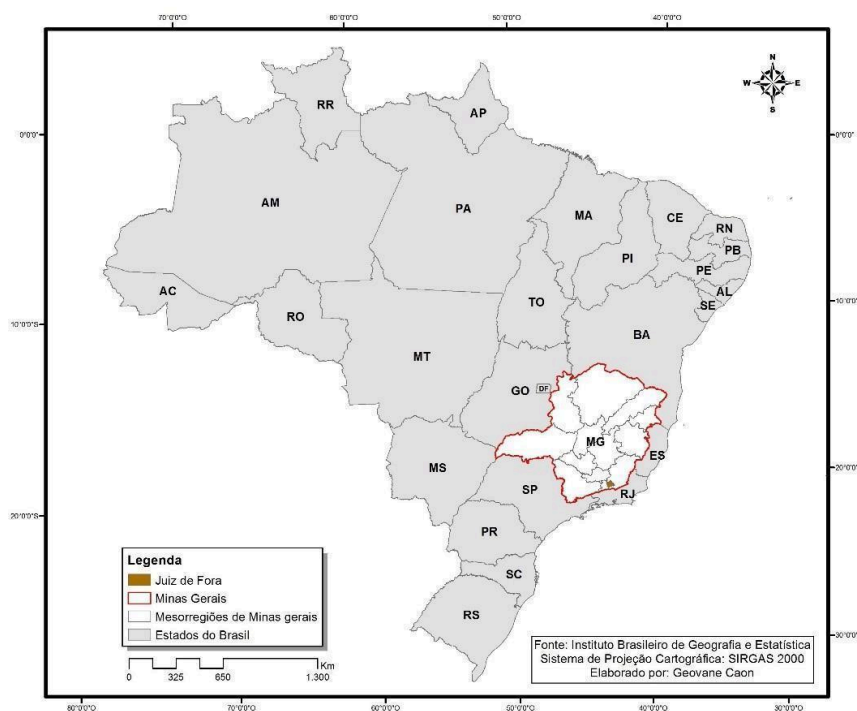
Fonte: Fotografia retirada pela autora (2026).

FIGURA 1 - Mapa do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2026).

FIGURA 2 - Mapa do Estado de Minas Gerais, identificando a cidade de Juiz de Fora no Brasil.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2026).

Quando entrei na pedagogia e tive um dos meus primeiros contatos com a Educação Infantil, percebi que era ali onde me via atuando. Tive duas disciplinas a respeito ao longo da graduação e ainda seguem sendo minhas favoritas. Também realizei algumas eletivas na área e a certeza que buscava logo se concretizava! Posterior a este momento, iniciei meu primeiro estágio obrigatório e observei de perto o dia a dia da Educação Infantil em uma creche particular. Depois de ter cumprido a carga horária necessária para finalizar o estágio, fui chamada para trabalhar como estagiária remunerada naquela mesma instituição e aceitei.

Eu já trabalhava na época como estagiária remunerada de gestão na Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, onde também aprendi lições valiosas que contribuem para a profissional que sou hoje. Foi durante minha atuação como estagiária na Educação Infantil que me encontrei desafiada e sem saber como agir logo que compreendi o que estava acontecendo. Ao longo deste percurso para relatar a minha experiência, irei utilizar pseudônimo para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

Otávio (nome fictício¹), aluno da instituição em que eu trabalhava, demonstrava-se um aluno inseguro, sempre em volta de outra estagiária e resistente nos primeiros momentos do dia à socialização com os colegas. Aproximei-me dele e, com o tempo, rapidamente ele se apegou a mim, me via como uma referência de segurança e mantinha-se fechado para que demais profissionais se aproximassem. Otávio se recusava a ser recebido por outras pessoas na porta da escola, não dormia na hora do sono se não fosse comigo e, por vezes, recusou comer porque eu não estava colocando em sua boca e até a andar, caso não estivesse no meu colo. No momento em que aconteciam essas situações, Otávio estava com quase dois anos de idade.

Eis aqui o surgimento da questão de partida dessa pesquisa: ele era uma criança que demandava muito mais do que poderíamos oferecer, com tantas outras crianças para supervisionar, e o mais agravante de tudo isso é que ele demandava muito e exigia somente de mim atenção plena. A situação deixou de ser saudável para mim e passou a ser preocupante, e foi quando, ao pesquisar dentro da escola como lidar com essa situação, descobri que ele sempre se comportou dessa mesma maneira, desde o berçário até o momento da época, e sempre escolhia um adulto referência para fazer tudo para ele e com ele.

Era um ciclo vicioso e sem fim, em que ninguém sabia como agir, e tornou-se cansativo as incontáveis vezes que os pais foram chamados para conversar. Por conta própria, tentava incentivar sua autonomia do jeito que enxergava como possível, às vezes com sucesso, às vezes sem. Não tenho conhecimento de como Otávio está depois da minha saída, mas acredito que, se ninguém buscou compreender mais profundamente, nada possa ter mudado. Neste sentido, vi-me motivada a tentar entender esse tipo de comportamento e, ainda, como o lado afetivo importa e deve ser levado em consideração em uma sala de aula.

A escola tem um papel fundamental socializador, visto que é nesse espaço que a criança interage com seus pares. Para Jean Piaget (1996)², não é apenas o crescimento orgânico que explica o desenvolvimento, mas as múltiplas interações

¹ Seguindo os princípios da ética da pesquisa com crianças, escolhemos utilizar um nome fictício, como forma de manter o anonimato das pessoas. A instituição também não será descrita, buscando manter os mesmos princípios.

² Jean Piaget (1896–1980) foi um marcante psicólogo, biólogo e epistemólogo suíço, fundador da Epistemologia Genética e autor da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, esta que detalha como a criança constrói o conhecimento por meio de estágios sequenciais (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), evidenciando os processos de assimilação e acomodação na interação com o meio.

que ocorrem tanto no meio físico quanto no social. Por isso, o educador deve ser capaz de compreender que sua função está para além da transmissão de conteúdos didáticos, uma vez que o cuidar e o educar não se desassociam, assim como afirmam Emmi Pikler (2002)³, Loris Malaguzzi (1999)⁴ e Magda Soares (2004)⁵, além de estar presente em documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

O professor tem papel fundamental e ativo na construção de uma base segura para a criança, além de ser visto como uma figura a ser seguida pelo aluno. A aprendizagem do aluno está inteiramente ligada à qualidade da relação educador-criança. Ao se sentir seguro e visualizar o professor como uma figura na qual ele pode confiar, está, portanto, assegurado para explorar o ambiente. Entende-se que o professor contribui para a forma como a criança passa a entender a si mesma, as pessoas e o mundo.

A problemática deste trabalho encontra-se na necessidade de entender de que maneira os professores compreendem teorias que tratam do desenvolvimento infantil, bem como lidam com as relações de afetividade em sala de aula com crianças que apresentam formas singulares de comportamento, como foi o caso que vivenciei com Otávio.

2 SOBRE AFETOS: SEGUNDA LIÇÃO

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende tanto da maturação quanto das condições do meio.
(WALLON, 1971, p. 288)

³ Emmi Pikler (1902–1984) foi uma pediatra húngara distinguida por seus estudos sobre o desenvolvimento infantil e pela elaboração da abordagem Pikler, fundamentada no respeito à autonomia da criança, no vínculo afetivo e no cuidado individualizado. Suas reflexões validam a importância do movimento livre, da segurança emocional e das relações estáveis entre o adulto cuidador e a criança nos primeiros anos de vida.

⁴ Loris Malaguzzi (1920–1994) foi um pedagogo e educador italiano, idealizador central da abordagem de Reggio Emilia, aprimorada no período pós-guerra na Itália. Sua proposta pedagógica entende a criança como sujeito ativo, competente e protagonista do próprio aprendizado, valorizando as múltiplas formas de expressão infantil, as interações sociais e a construção coletiva do conhecimento.

⁵ Magda Soares (1932–2023), educadora, linguista e pesquisadora brasileira, é referência nos estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil. Suas contribuições enfatizam a importância das práticas sociais da linguagem no processo educativo, resguardando uma educação que considere o desenvolvimento integral da criança e a relação entre aprendizagem, cultura e contexto social.

Afetividade significa a capacidade de experimentar e expressar sentimentos e emoções; é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e o acompanha desde o momento da concepção até a sua morte, estando presente em cada fase do desenvolvimento. Esta ideia não é diferente na Educação: A afetividade impacta diretamente na aprendizagem do aluno e na sua relação com a escola. Ela permite que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma mais significativa e fluida.

Ao proporcionar segurança, confiança e motivação, o aluno enxerga no professor um sujeito em quem pode depositar sua atenção e construir uma relação de vínculo e respeito mútuo. Dessa forma, o ambiente escolar se torna um espaço propício ao desenvolvimento integral, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação de aspectos socioemocionais essenciais para a vida em sociedade, para a relação com as outras pessoas e consigo mesmo.

Segundo Paulo Freire (1996),⁶ não há como educar sem amor. Neste sentido, podemos também pensar na teoria psicogenética de Henri Wallon (1971)⁷, médico, psicólogo e político francês, conhecido por seu trabalho científico sobre a psicologia do desenvolvimento.

Acreditava que o desenvolvimento da criança é global e integrado e não envolve apenas o lado intelectual, mas emocional, motor e social. Para Wallon, a afetividade ocupa lugar primordial na construção do sujeito e na sistematização de seu conhecimento e, logo ao nascer, já é entendido como um ser puramente afetivo. Partindo deste princípio, o professor precisa ser capacitado para enxergar e visualizar as emoções do aluno, compreendendo que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado aos aspectos afetivos, como defende a teoria de Wallon.

Para o especialista, a afetividade não deve ser compreendida como somente um complemento da razão; isto é, emoções como alegria, medo, tristeza, insegurança e confiança estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem, bem como a importância da interação com outros sujeitos.

⁶ Paulo Freire (1921–1997) foi um educador e filósofo brasileiro, identificado mundialmente por suas contribuições à pedagogia crítica. Patrono da Educação Brasileira, defendia uma educação humanizadora, dialógica e libertadora, baseada no respeito aos saberes dos sujeitos e na construção coletiva do conhecimento. Para Freire, o ato de educar envolve ética, escuta, afeto e compromisso com a transformação social.

⁷ Henri Wallon (1879–1962): médico, psicólogo, filósofo e político francês. Considerado o formulador da Teoria Psicogenética, na qual propõe uma visão integral do desenvolvimento humano, integrando as dimensões afetiva, cognitiva e motora. Sua teoria destaca que a afetividade é o elemento central que impulsiona o desenvolvimento da inteligência e a construção do "eu" por meio das interações sociais e do meio.

A afetividade é essencial na interação da criança com o meio social, pois é por meio das emoções e das trocas com o outro que o sujeito constrói sua identidade. Assim, o ambiente escolar, como espaço de convivência, exerce papel fundamental no desenvolvimento global do aluno, integrando razão e emoção no processo de aprendizagem.

Somando a isso, a Teoria do Apego de John Bowlby (1989)⁸ enfatiza a importância das relações afetivas seguras nos primeiros anos de vida, indicando que vínculos estáveis com figuras de cuidado contribuem para a construção da segurança emocional e da autonomia da criança. De acordo com John Bowlby, psiquiatra, psicólogo e psicanalista inglês, marcado por seu interesse no desenvolvimento infantil e por seu trabalho pioneiro na teoria do apego, considera que apego é um comportamento instintivo, presente tanto na mãe quanto no bebê ao nascer, logo, é um comportamento biologicamente programado presente em seres humanos e em outros mamíferos. É um dos mais importantes sistemas comportamentais e persiste ao longo da vida.

A Teoria do Apego (TA) foi influenciada pela teoria do imprinting da zoologia. Imprinting é um termo utilizado na psicologia e na biologia para definir um processo pelo qual os seres vivos, majoritariamente os animais, desenvolvem uma ligação afetiva ou comportamental com outro indivíduo ou objeto logo após o nascimento ou durante a fase inicial de vida.

Podemos citar como exemplo o caso dos patos que, ao saírem de seus ovos, seguem primeiro a figura que visualizam, podendo ser sua mãe ou não, sendo essa figura indiscriminada. Portanto, em bebês humanos, foi observado que o apego não têm relação genética, eles se apegam a figuras que lhes oferecem cuidado, como podemos observar em crianças adotadas logo ao nascer ou em crianças institucionalizadas. Mary Dinsmore Salter Ainsworth (2015⁹) formulou um sistema de avaliação do relacionamento mãe e bebê e observou que há dois tipos de apego: os

⁸ John Bowlby (1907–1990): psiquiatra, psicólogo e psicanalista britânico. É o formulador da Teoria do Apego, que investiga a importância dos vínculos afetivos precoces entre a criança e suas figuras de cuidado. Sua teoria postula que o apego é um comportamento biologicamente programado, essencial para a sobrevivência e para a formação da segurança emocional e da autonomia ao longo da vida.

⁹ Mary Dinsmore Salter Ainsworth (1913–1999), conhecida como psicóloga do desenvolvimento norte-americana-canadense. Colaboradora fundamental de John Bowlby, é mundialmente reconhecida por desenvolver o procedimento experimental da "Situação Estranha", a qual possibilitou identificar e classificar os diferentes padrões de apego (seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente). Suas pesquisas comprovaram a importância da sensibilidade materna e da base segura para a exploração do ambiente pela criança.

seguros e os inseguros. A criança caracterizada com apego seguro mostrava-se confiante ao explorar o ambiente e considerava seus cuidadores uma base segura de exploração, enquanto as crianças caracterizadas como inseguras possuíam pouco interesse na exploração do ambiente e pouca ou intensa interação com suas mães. Esse sistema de avaliação deu origem aos sistemas de classificação de apego, sendo eles: padrão seguro, padrão ambivalente ou resistente, padrão evitativo e desorganizado.

No padrão seguro, a criança sente-se empolgada em explorar seu ambiente e, quando estressada, passa credibilidade para receber a proteção das figuras de apego, que agem com sensibilidade. Quando separadas, se incomodam, mas não se abatem de maneira exagerada. No apego ambivalente, antes mesmo de sua separação, a criança demonstra-se imatura e com pouca vontade de conhecer o ambiente, estando muito focada na mãe, sentindo-se insegura para esse afastamento. No padrão evitativo, a criança sente-se bem ao estar longe da mãe e, quando são reunidas novamente, a criança mantém-se distante e não busca conforto. Por fim, o padrão desorganizado a criança apresenta comportamento contraditório e de enfrentamento para lidar com a situação de separação, aparentando estar brava durante a interação.

Sabemos que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, visto que é nesse espaço que a criança interage com seus pares. Neste sentido, Piaget (1896–1980), durante sua trajetória, investigou como as crianças constroem o conhecimento, destacando que o desenvolvimento mental acontece em estágios sequenciais, cada um com características próprias. Para Piaget (1996), não é apenas o crescimento orgânico que explica o desenvolvimento, mas as múltiplas interações que ocorrem tanto no meio físico quanto no social.

Para o psicólogo, a criança não é passiva; ela interage ativamente com o meio, construindo esquemas mentais que organizam o conhecimento. Enquanto Wallon (1971) destaca a afetividade como elemento central e integrador do desenvolvimento infantil, Piaget (1996) dá ênfase à construção ativa do conhecimento por meio da interação com o meio físico e social, considerando que fatores afetivos e cognitivos se inter-relacionam.

Por isso, o educador deve ser capaz de compreender que sua função está para além da transmissão de conteúdos didáticos, uma vez que o cuidar e o educar não se desassociam. O professor tem papel fundamental e ativo na construção de

uma base segura para a criança, além de ser vista como uma figura a ser seguida pelo aluno. A aprendizagem do aluno está inteiramente ligada à qualidade da relação educador-criança. Ao se sentir seguro e visualizar o professor como uma figura na qual ele pode confiar, está, portanto, assegurado para explorar o ambiente. Entende-se que o professor contribui para a forma como a criança passa a entender a si mesma, as pessoas e o mundo.

De modo que se estabelece uma vinculação segura na base familiar, introjetada na relação do “eu” com o “outro”, mantida pela escola, no vínculo com o professor enquanto cuidador representante. Isso contribui para que a criança tenha uma base mais assegurada em relação ao mundo externo, garantindo maior autonomia (Freddo, 2004). Oposto a isso, o comportamento desajustado demonstrado na escola e demonstrações de dificuldades de aprendizagem, sentimentos de incapacidade ou inferioridade advindos da criança, visualizando o mundo de maneira distorcida, podem ser fatores ligados diretamente à falta de interação positiva e segura da criança com suas referências cuidadoras (Bowlby, 1989). A insegurança se manifesta na escola como contexto de expressão do sintoma, podendo gerar dificuldades de adaptação, aprendizagem e de interação (Freddo, 2004).

Assim, fica evidente que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: ele se torna uma figura de referência emocional, capaz de acolher, escutar e estabelecer vínculos que sustentem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno. Se o professor compreende que o estado emocional de seus alunos influencia na atenção, memória, socialização e interesse para explorar aquele ambiente como um todo, ele certamente impulsiona positivamente o desenvolvimento daqueles sujeitos.

Neste sentido, o psicólogo Lev Semionovitch Vygotski (1993)¹⁰ também parte do pressuposto de que a afetividade é de suma importância para a aprendizagem. O autor afirma que a afetividade é indissociável do pensamento, sendo a principal ferramenta impulsionadora para o desenvolvimento cognitivo e a ação humana. Para ele, não há possibilidade de compreender o pensamento humano.

¹⁰ Lev Semyonovich Vygotsky (1896–1934), psicólogo bielo-russo, principal figura central da Teoria Histórico-Cultural. Investigou como as funções psicológicas superiores evoluem por meio da interação social e da mediação cultural, iniciou conceitos fundamentais como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e enfatizou o papel da linguagem e da cultura como ferramentas essenciais no aprendizado e no desenvolvimento mental.

completamente sem a parte afetiva, que está presente em todas as etapas do desenvolvimento e influencia diretamente na aprendizagem e na construção da identidade, pois:

Enquanto objeto de estudos, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VYGOTSKY, 1993, p. 6, apud SANTOS; JUNQUEIRA; SILVA, 2016, p. 89).

Refletiremos agora sobre o papel do professor dentro da sala de aula e a importância de sua atuação entre o mediador do conhecimento e o aluno. Compreende-se por mediação o processo no qual o professor atua como “elo” entre o que está sendo repassado e a criança. O professor tem como dever favorecer a construção de significados, a ampliação de saberes e o desenvolvimento integral do aluno. O objetivo nunca deverá ser transmitir conhecimento pronto, e sim criar situações que sejam capazes de contemplar experiências prévias, necessidades afetivas e cognitivas e o contexto social de cada criança.

Segundo Vygotsky (1993), a mediação consiste no processo em que a relação da criança com o conhecimento não ocorre de forma direta, mas por meio de elementos intermediários, como a linguagem, os símbolos, os objetos culturais ou a interação com outras pessoas, que atuam como pontes no processo de aprendizagem. Por meio das possibilidades que são oferecidas para a criança, ela amplia e constrói seu conhecimento; isto explica por que o meio/ambiente de aprendizagem é tão importante neste momento. Vygotsky afirma que existe aprendizagem quando a criança tem espaço para, aos poucos, ampliar o mundo ao seu redor:

Assim, para Vygotsky (1955, p. 229), a criança 'não espera se desenvolver para aprender algo, mas, por meio da mediação, impulsiona sua aprendizagem a partir dos momentos em que se estabelecem as possibilidades de aprender nas experiências significativas' que vivencia no meio. (BRITO; KISHIMOTO, 2019, p. 4).

Ainda neste sentido, Vygotsky afirma que, quando a criança adquire um número maior de experiências, maior é a possibilidade de criar um repertório mais

amplo de estruturas para o conhecimento, maiores serão suas possibilidades de criação.

Portanto, cabe ao professor, como adulto, favorecer uma prática que envolva interações colaborativas entre as crianças, já que o ambiente educativo que envolve uma relação de interação de grupos, pares de crianças e também adultos tem um potencial maior de aprendizagem na diversidade de situações, o que contribui para as crianças aprenderem umas com as outras e também com os adultos.

No âmbito da Educação Infantil, a aprendizagem acontece de maneira mais significativa quando a criança participa ativamente do processo, contando com o apoio do professor como mediador. Esse papel não se restringe à transmissão direta de conteúdo, mas envolve a criação de uma estrutura que favoreça a exploração, o brincar e a interação entre as crianças. Quando interage com colegas mais experientes e com o professor, a criança aumenta seus conhecimentos por meio do uso de signos e instrumentos culturais, como o calendário, os livros de histórias, as letras e os números. Essas práticas permitem que ela relacione experiências cotidianas com novas aprendizagens, construindo sentido e desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e linguísticas.

Embora tenhamos autores como Wallon, Vygotsky e Bowlby, que defendem que a aprendizagem se constrói em um entrelaçamento indissociável entre cognição e emoção, muitas práticas pedagógicas ainda priorizam o aspecto cognitivo em detrimento da dimensão afetiva, como se esta fosse um elemento complementar e não essencial para o desenvolvimento integral da criança. Questiono-me como a afetividade é trabalhada e se trabalhada em sala de aula, de que forma ela é contemplada de maneira digna e recebendo a valorização que merece.

A teoria e a prática andam juntas? Os professores saberiam lidar com alunos em situações de apego disfuncional? Um dos principais desafios que encontramos é relacionado à formação docente. Mesmo que as diretrizes curriculares apontem para a necessidade de um professor mediador e sensível às relações interpessoais, a formação inicial e continuada muitas vezes concentra-se no domínio de conteúdos e metodologias, deixando em segundo plano o preparo para lidar com questões emocionais e relacionais dos alunos (LIBÂNEO, 2002; PERRENOUD, 2000).

Essa lacuna impossibilita que o professor atue de forma efetiva diante de crianças que apresentam padrões de apego inseguros, exigindo um olhar atento e uma intervenção pedagógica pautada no vínculo, escuta e acolhimento.

Na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, vemos uma mudança radical que afeta diretamente o emocional da criança. Essa mudança, de modo “obrigatório”, a criança já não é vista como alguém que precisa da brincadeira para concretizar o conhecimento e começa a se enxergar em um lugar onde existem apenas teoria e transferência de conteúdo. Isso certamente impacta no emocional da criança e na forma como ela enxerga o professor e a escola.

É válido pontuar também a sobrecarga muito presente em nossa profissão, que consequentemente impacta na forma como aquele professor enxerga não somente a sala de aula, mas também os alunos. Com que disponibilidade o professor terá para buscar conhecer a respeito desse assunto? De que forma ele poderá acolher o aluno se ninguém o está acolhendo? Pouco se discute sobre a necessidade de suporte institucional e de condições de trabalho que possibilitem a visibilidade que assuntos relacionados à afetividade merecem. O professor, por sua vez, também carrega suas próprias histórias, fragilidades e desafios pessoais, o que reforça a urgência de pensar em políticas e práticas de apoio à sua saúde emocional.

O contexto social em que a escola está inserida também é um fator que deve ser levado em consideração. Muitas escolas estão marcadas por vulnerabilidades, desigualdades de acesso e recursos, o que dificulta a construção da visão de que a escola é um ambiente seguro e familiar. Nesse cenário, fica evidente a contradição: ao mesmo tempo em que a BNCC e as DCNEI enfatizam a integração entre cuidar e educar, a realidade mostra que essa integração ainda não se efetiva plenamente no cotidiano pedagógico, afetando tanto o professor como os alunos.

Outra problemática perceptível presente é a falta de documentos e arquivos que abordam esses assuntos e, quando abordam, são de maneira superficial, o que certamente dificulta a visibilidade da temática. Durante a elaboração deste trabalho, constatou-se a dificuldade em encontrar artigos, pesquisas ou até mesmo materiais oficiais que tratassem minimamente da questão, o que evidencia uma lacuna significativa na literatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por exemplo, ao falar sobre “Articulação com o Ensino Fundamental”, dedicam-se muito mais a relatar o processo de construção do documento do que a explorar, de fato, os fundamentos teóricos e práticos da afetividade na mediação docente.

3 SOBRE AFETOS E NARRATIVAS DOCENTES: TERCEIRA LIÇÃO

Não é certo que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e 'cinzento' eu me ponha entre o que faço e os alunos. (FREIRE, 1996, p. 143)

Esta pesquisa utiliza-se da abordagem qualitativa de cunho exploratório descritivo, a fim de compreender as representações, experiências e práticas de professoras da Educação Infantil, busca evidenciar os diferentes tipos de apegos presentes em uma sala de aula e se estes podem ser caracterizados como disfuncionais. Neste sentido, compreender de que maneira as professoras entrevistadas conhecem (ou não) diferentes teorias sobre afetividade e quais estratégias foram adotadas para lidar com alunos com apegos considerados não saudáveis. A opção qualitativa revelou-se apropriada para acessar sentidos, estratégias pedagógicas e dilemas afetivos que não seriam captados por instrumentos quantitativos.

Optou-se por um estudo de caso múltiplo, com foco em professoras que atuam na Educação Infantil, visando mapear diferentes experiências e estratégias em contextos reais de aprendizagem. Esse delineamento possibilitou compreender de que maneira as teorias da afetividade, com destaque para a teoria do apego, se manifestam no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à identificação de apegos disfuncionais e se estes estão realmente presentes em sala de aula.

Para essa pesquisa, contou-se com a escolha de 3 professoras com majoritariamente maior experiência em Educação Infantil, selecionadas de maneira criteriosa, cujas práticas pedagógicas são previamente conhecidas por mim. Essa escolha provou ser adequada por permitir o acesso a relatos ricos e diferentes sobre os diferentes vínculos afetivos construídos em sala de aula. Para preservar confidencialidade, as participantes receberam pseudônimos (Prof. Alice, Prof. Jéssica e Prof. Renata).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas mediante um roteiro flexível, com algumas perguntas orientadoras, gravadas em áudio e transcritas posteriormente, com o consentimento de todas as professoras.

As entrevistas ocorreram entre outubro e novembro de 2025, com duração média de 40 minutos. As crianças citadas também receberam nomes fictícios, para garantir a confiabilidade.

A entrevista ocorreu de maneira fluida, sem rigidez para as perguntas, de modo que pudessem compartilhar suas experiências de maneira livre e aberta, o que permitiu que as entrevistadas compartilhassem suas experiências, percepções e emoções, inclusive para aquelas que já vivenciaram situações delicadas com crianças pequenas que apresentam padrões de apego disfuncional. A natureza flexível das entrevistas semiestruturadas proporcionou a exploração de temas sensíveis, como dificuldades no estabelecimento de vínculos, comportamentos intensos de dependência afetiva ou rejeição à professora, bem como as estratégias adotadas para lidar com esses desafios no cotidiano. Após as entrevistas, voltamos às descrições e buscamos criar algumas categorias sobre as percepções delas na temática em questão. Algo que será abordado adiante.

4 SOBRE AFETOS E NARRATIVAS DAS VIVÊNCIAS DAS DOCÊNCIAS: QUARTA LIÇÃO

Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência. (ARROYO, 2000, p. 67)

A fim de relatar lições e compreensões a respeito das vivências docentes entre apegos intensos, trabalharemos com algumas categorias a partir dos relatos das entrevistadas, que considere de suma importância para a questão desta pesquisa. As categorias receberam o nome de: Abismo da formação, a qual discutiremos a seguir; Vivências de apegos singulares; Encontros e Desencontros; e, por fim, Culpabilização e (des)amparo.

4.1 ABISMO DA FORMAÇÃO

Fundamental neste processo, compreendo tal categoria como o alicerce de toda a prática pedagógica. Afinal, é na formação inicial e continuada que o docente

deveria encontrar o instrumental teórico necessário para ler e significar os fenômenos afetivos em sala de aula.

A professora Alice é formada em Magistério desde 2010 e atua como educadora desde 2012. Atualmente, aprimora seus estudos por meio da licenciatura em Pedagogia, a qual ainda está em curso. Alice possui sua experiência voltada para a Educação Infantil e sua trajetória profissional segue sendo consolidada na rede privada. Atualmente, exerce a função de berçarista em uma escola de rede privada.

Já a professora Jéssica possui uma trajetória acadêmica e profissional de 14 anos, marcada por uma formação contínua e diversificada. Licenciada em Pedagogia e Educação Especial, é mestranda em Educação e cursa bacharelado em Educação Física e Terapia Ocupacional. A especialização da docente consiste em mais de dez pós-graduações, com ênfase em Educação Especial Inclusiva (TEA, AEE, Neuropsicopedagogia e Linguagens Inclusivas) e em Gestão e Orientação Educacional. Com mais de uma centena de cursos de extensão na área, Jéssica atua como professora efetiva na rede municipal, trazendo uma bagagem técnica que transita entre a regência, a coordenação e o atendimento especializado. A professora possui vivências em berçário, Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Por fim, a professora Renata possui formação inicial em Magistério e está em fase de conclusão da licenciatura em Pedagogia, complementando sua formação com diversos cursos de extensão voltados à Educação Infantil. Com atuação exclusiva na rede municipal há 15 anos, sua trajetória é marcada pela versatilidade, tendo lecionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Além disso, Renata também possui experiência no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, onde atuou como professora de Artes.

Conseguimos analisar nesta categoria formações e atuações diversas entre as entrevistadas, mas há um tópico preocupante em comum entre elas: O abismo dentro dos meios de formação docente. Todas as professoras, ao serem questionadas, consideram que teorias da afetividade e assuntos relacionados a apegos intensos não são trabalhados de forma profunda dentro das especializações e licenciaturas. A Professora Alice relata uma falta severa em relação a esses conteúdos e afirma taxativamente que “na faculdade não tem nada falando sobre o apego da criança” (Entrevista, 2025), aponta que o mais comum são diálogos entre

os próprios alunos e suas vivências, o que não inclui base teórica. De maneira semelhante, a professora Jéssica, apesar de sua trajetória acadêmica robusta, que inclui mestrado e especialização em Educação Especial, é enfática ao afirmar que o embasamento teórico recebido não a sustenta na prática cotidiana e que precisou chegar até o mestrado para que esse assunto se tornasse mais evidente.

Esse cenário demonstra que, embora as entrevistadas possuam tempos de atuação e formações distintas, todas compartilham a sensação de desamparo teórico. Questiono-me se o “abismo” que nos circula é somente uma falha curricular, ou seria também silenciamento acadêmico sobre a dimensão afetiva?

4.2 VIVÊNCIAS DE APEGOS SINGULARES

A segunda categoria, nomeada como “Vivências de apegos singulares”, busca refletir, por meio das vivências das professoras com apegos disfuncionais (ou não) durante seus percursos docentes, de que forma isso as impactou e relacionar, assim, as teorias aqui apresentadas. Nesta etapa, as narrativas deixam de ser apenas relatos de sala de aula e passam a ser análises de evidências da parte teórica desta pesquisa. Observamos aqui o momento em que a figura do professor é interpelada a ocupar um lugar de cuidado que, muitas vezes, transborda os limites consideravelmente saudáveis, revelando as nuances do apego inseguro-ambivalente e os desafios de mediar a autonomia infantil diante da angústia da separação.

A professora Alice relata já ter vivenciado situações de apegos singulares advindas de outra criança durante sua trajetória na segunda escola privada, esta que atua há 5 anos, e ressalta que, durante seus 10 anos em outra rede privada de ensino, não vivenciou nada semelhante e acredita ter como motivo principal desta distinção os modelos diferentes em que cada escola se enquadra, sendo a primeira escola mais tradicional e a segunda voltada para abordagens acolhedoras, como as de Emmi Pikler, que privilegiam o vínculo e o cuidado individualizado.

Ao trazer sua experiência com uma aluna que acompanhou do Berçário ao Maternal I, Alice descreve um movimento de forte apego proveniente de sua aluna, que se intensificou com o desenvolvimento da criança. Segundo a docente, a aluna demonstrava uma necessidade constante de monitoramento visual: “Ela parava, lembrava que eu existia e voltava a seguir a vida.” (Entrevista, 2025).

Esse vínculo tornou-se tão profundo que a separação por conta da licença-maternidade da professora gerou um grande sofrimento em sua aluna, exigindo uma transição gradual de cuidados para outra profissional antes de sua saída. Alice destaca que essa relação, marcada por uma intensa necessidade de presença, acabou por transbordar os muros da escola, postergando-se para fora da escola, gerando uma relação de amizade entre ela e a mãe dessa aluna. Outro relato impactante trazido pela docente refere-se a uma outra aluna, uma bebê de apenas dez meses. Alice descreve que a criança “gritava horrores” diante de qualquer tentativa de afastamento da professora, fosse para o horário de almoço ou café. A angústia da separação era tamanha que a docente, por vezes, via-se compelida a sair “escondida” para evitar o confronto emocional.

Com a intensificação do vínculo entre elas e o fortalecimento do apego advindos de sua aluna bebê, Alice relata episódios de descontrole advindos de sua aluna, que, por vezes, ainda sem conhecimento de como regular suas emoções, enxergava na mordida em outros colegas uma forma de aliviar suas frustrações. Contudo, é interessante salientar que, quando a professora saiu de férias, a aluna surpreendentemente lidou de maneira positiva com a situação, e Alice acredita que sua ausência e a quebra da presença diária contribuíram significativamente para a evolução de sua aluna, mas, até sua aluna trocar de escola, a situação permaneceu desafiadora.

Ao ser questionada sobre estratégias ou métodos que tentou utilizar para melhorar as situações vivenciadas, Alice confia que não só sua sensibilidade com as crianças e o diálogo constante com frases acolhedoras, como: “eu vou sair, mas irei voltar” (entrevista, 2025), o amadurecimento das crianças contribuíram fortemente para tal evolução e talvez isso explique o porquê Alice vivenciou situações como essas majoritariamente na Educação Infantil, sendo bem menos recorrente no Ensino Fundamental.

Os relatos apresentados pela professora Alice dialogam diretamente com as contribuições de Bowlby (1969) e Ainsworth (1978) acerca dos padrões de apego inseguros, sobretudo o apego ambivalente ou resistente. Nesse padrão, a criança atesta intensa necessidade de proximidade com sua figura de referência, demonstrando desconfortos acentuados diante da separação e dificuldades em explorar o ambiente de forma autônoma. A necessidade frequente de monitoramento da presença da professora, os episódios de choro intenso e a

resistência à aproximação de outros adultos evidenciam características similares com esse padrão de apego. Em contrapartida, a melhora observada durante o período de férias sugere que a ampliação gradual das experiências de separação pode contribuir para a construção de maior autonomia emocional.

Neste sentido, a professora Jéssica traz um relato forte e impactante sobre suas vivências singulares de apego e contou toda sua dificuldade e como isso a impactou não somente na sua vida profissional, mas pessoal também. A docente relata ter acompanhado Bruna (nome fictício)¹¹ desde seu período na creche, onde, aos 2 anos de idade, passava a maior parte de seu tempo com a aluna, construindo um vínculo marcado por trocas afetivas intensas, marcadas por grandes conflitos diante da separação. Segundo Jéssica, Bruna apresentava comportamentos de extrema angústia sempre que precisava afastar-se da professora, chegando a gritar, chorar intensamente e recusar qualquer interação com outros profissionais: “A Bruna berrava quando eu saía da sala” (Entrevista, 2025), relata a professora, ao recordar que os gritos da criança podiam ser ouvidos mesmo durante seus breves momentos de pausa, levando-a à conclusão de que este apego poderia ser prejudicial para ambas.

Além disso, Jéssica recorda-se de momentos em que Bruna sofreu sintomas físicos em decorrência da ausência da professora, chegando a ter febre emocional (como relatado pelos médicos), o que exigiu um encontro entre elas durante o período das férias, após uma ligação desesperada da mãe de Bruna para Jéssica, solicitando tal encontro. Jéssica saiu da escola por motivos pessoais quando a aluna tinha 4 anos e ficou 1 ano afastada da instituição em que Bruna estudava, mas manteve a relação presente fora do ambiente escolar, pois a docente também era professora particular de Bruna. Jéssica retornou aos seus trabalhos na escola quando Bruna tinha 5 anos, o que, conseqüentemente, deixou ainda mais forte o vínculo e o apego existente entre elas.

O vínculo estabelecido era tão intenso que a criança demonstrava resistência em dividir a atenção da professora com os demais colegas, recusando que outras crianças sentassem em seu colo ou participassem das interações. A professora conta que, em muitos momentos, não conseguia executar plenamente seu

¹¹ Seguindo os princípios da ética da pesquisa com crianças, escolhemos utilizar um nome fictício, como forma de manter o anonimato das pessoas. A instituição também não será descrita, buscando manter os mesmos princípios.

planejamento pedagógico, pois precisava permanecer com a aluna no colo durante grande parte da rotina escolar, delegando a função de aplicar as atividades para sua auxiliar de turma. Jéssica considera-se uma professora empenhada em trabalhar com dinâmicas lúdicas que exigem contato físico entre seus pares e Bruna apresentava dificuldade em entender que as brincadeiras e atividades propostas não eram só para ela, e sim para a turma toda.

Em situações mais delicadas, a criança chegava a se agredir fisicamente, arranhando-se e batendo-se diante da tentativa da professora de direcionar atenção para outras crianças da turma. Jéssica relata que, diante do sofrimento da criança, passou a manter contato frequente com a família e chegou a levar a aluna para sua própria casa durante os períodos de recesso escolar. A relação manteve-se viva ao longo dos anos, estendendo-se inclusive para aulas particulares durante a adolescência da estudante. Essa situação relatada por Jéssica demonstra como o professor, muitas vezes, ocupa um lugar de cuidado emocional que ultrapassa as atribuições pedagógicas formais, mostrando também a fragilidade dos limites entre afeto, responsabilidade profissional e sobrecarga emocional docente. Nesse mesmo sentido, a docente relata que, por diversas vezes, saiu da escola machucada física e emocionalmente, sentindo-se sem suporte institucional para lidar com a situação.

Apesar dos desafios enfrentados, a professora relata que buscou estratégias capazes de reforçar a autonomia de Bruna, incentivando-a a auxiliar os colegas nas atividades, enquanto buscava um equilíbrio nos momentos de separação entre elas.

Ainda assim, a docente entrevistada reconhece a complexidade da situação ao afirmar que, em muitos momentos, também se percebia emocionalmente envolvida com a criança. Segundo Jéssica, “o profissionalismo acaba” (Entrevista, 2025), indicando o quanto relações dessa natureza podem afetar profundamente não apenas a criança, mas também o equilíbrio emocional e a atuação do professor. Levanto o seguinte questionamento: Como não se envolver ao extremo em situações como essa? Qual postura Jéssica deveria ter tomado para evitar esses conflitos? Era possível ela se envolver “menos”?

Sob a perspectiva da teoria do apego de Bowlby (1989), a professora encaixa-se no lugar de uma figura de apego secundária para Bruna, tornando-se uma base segura diante das inseguranças experimentadas pela criança. Além disso, as manifestações também podem ser compreendidas à luz da teoria de Wallon (1971), na qual enfatiza que a emoção preenche um papel central no

desenvolvimento infantil. Ao enfatizar que a criança expressa inicialmente seus estados afetivos por meio do corpo, Wallon colabora para a compreensão de comportamentos como o choro intenso, a autoagressão e até mesmo sintomas físicos diante da separação. Por isso, as reações apresentadas por Bruna podem ser compreendidas como tentativas de comunicar um sofrimento emocional que ainda não conseguia ser elaborado de outras maneiras.

4.3 ENCONTROS E DESENCONTROS

Refletiremos agora sobre a categoria “Encontros e Desencontros”, essa que tem por objetivo trazer semelhanças e diferenças entre os relatos das entrevistadas e que podemos concluir (ou não), a partir desses apontamentos. A professora Renata, por exemplo, afirma ter vivenciado situações delicadas durante sua trajetória, mas nada tão intenso ao ser comparado com o caso da professora Jéssica. Ela afirma que o apego para ela é “uma forma de carinho entre professor e aluno” (Entrevista, 2025). Quando questionada se, durante sua trajetória escolar, foi desafiada diante de apegos intensos advindos de alguma criança, a professora relata que sim, mas que foi possível amenizar rapidamente.

Ademais, Renata relata que, em sua atuação com a Educação Infantil, notou um aluno bastante apegado a ela e que necessitava de sua presença a maior parte do tempo, procurando-a em momentos em que ela não estava presente, indo atrás dela quando a mesma precisava sair e ficando “grudado” o tempo em que estava com ela em sala de aula. Porém, a entrevistada ressalta que, no momento em que notou, criou estratégias para que a situação não piorasse. A docente relata que buscou ferramentas para que ele se sentisse seguro durante sua presença, mas principalmente em sua ausência.

Outro relato trazido pela professora, em que considero não estar relacionado diretamente a uma situação de apego singular, mas sim que é capaz de revelar desafios que atravessam as relações afetivas construídas no contexto escolar, é o caso de uma aluna de quatro anos que apresentava intensa resistência às aulas de Educação Física.

A aluna supracitada recusava-se a participar das atividades conduzidas por um professor homem e, diante dessa situação, a docente passou a acompanhar a criança até a quadra, oferecendo-lhe segurança emocional para explorar

gradativamente aquele espaço. Ainda que a origem desse comportamento não estivesse totalmente esclarecida, a narrativa evidencia a importância do acolhimento, da escuta e do trabalho articulado entre professores, família e equipe multiprofissional.

Já ao comparar os relatos de Alice e Jéssica, é possível observar aspectos de convergência e divergência que enriquecem a compreensão dos fenômenos relacionados ao apego no contexto escolar. Nos dois relatos, as crianças demonstraram intenso sofrimento diante da separação da professora, necessidade constante de monitoramento de sua presença e dificuldades em compartilhar sua atenção com outras pessoas. Essas características unem os dois casos das descrições de Bowlby (1969) e Ainsworth (1978) sobre comportamentos associados ao apego inseguro-ambivalente, determinados pela busca intensa da figura de referência e pelos obstáculos para desenvolver autonomia diante de sua ausência.

Entretanto, as experiências diferenciam-se quanto à intensidade e aos desdobramentos desses vínculos. No caso relatado por Alice, embora o apego tenha produzido sofrimento diante da separação e exigido adaptações na rotina escolar, observa-se que, com o amadurecimento da criança e a ocorrência de períodos de afastamento, houve avanços significativos na construção de sua autonomia. O vínculo que ultrapassou o ambiente escolar não trouxe prejuízos para a professora ou para a aluna. Já na experiência narrada por Jéssica, o vínculo que ultrapassou os limites do contexto escolar, mantendo-se ao longo dos anos, alcançou dimensões que afetaram profundamente a vida pessoal e profissional da docente. A criança passou a apresentar manifestações emocionais e físicas mais intensas, como crises de choro, autoagressão e sintomas somáticos associados à separação, enquanto a professora assumia, aos poucos, um papel que transcendia suas atribuições pedagógicas.

Outro aspecto que diferencia os relatos refere-se à percepção das próprias docentes acerca do impacto dessas relações. Alice descreve o vínculo como um desafio importante, mas atribui sua evolução principalmente ao amadurecimento infantil e às estratégias de acolhimento adotadas no cotidiano. Jéssica, por sua vez, evidencia sentimentos de exaustão, impotência e responsabilização, mas ambas se encontram quando revelam como a ausência de suporte institucional e de formação específica pode ampliar o sofrimento docente diante de situações de apego intenso.

Apesar das diferenças, todas as experiências foram capazes de demonstrar que o vínculo afetivo é elemento constitutivo e essencial da prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, na qual foi a fase em que todos os relatos se desenvolveram. Contudo, também evidenciam que, quando não há mediações adequadas para favorecer a autonomia da criança e oferecer suporte ao professor, esse vínculo pode assumir configurações que ultrapassam os limites do desenvolvimento saudável, produzindo impactos tanto para a criança quanto para o educador.

4.4 CULPABILIZAÇÃO E (DES)AMPARO

Por fim, a última categoria, intitulada “Culpalização e (des)amparo”, busca refletir sobre como o professor se sente diante de situações como as descritas anteriormente e de que forma ele encontra (ou não) amparos que sejam capazes de oferecer não só auxílio pedagógico, mas também mental. Conforme já visto anteriormente na categoria “Abismo da formação”, todas as professoras entrevistadas relatam que a faculdade não as preparou para questões que envolvem a afetividade, menos ainda aquelas que trazem consigo desafios e peculiaridades, como a de Jéssica, por exemplo. A professora Renata relata que a escola teve uma postura acolhedora quando ela relatou o caso da aluna nas aulas de educação física e que, em todos os projetos que ela se dispõe a realizar, a escola demonstra-se parceira e apoiadora.

Em contrapartida, Alice pontua que sentiu falta de orientação de seus gestores e ainda reflete que a falta de convivência deles no dia a dia da escola traz uma não compreensão do que está acontecendo no momento:

A: É uma outra perspectiva falar de onde você não vivencia... É fácil você falar o que fazer sem vivenciar e parecer 'fácil', mas, na verdade, nem o gestor sabe (Professora Alice, entrevista, 2025)

A docente também relata que, por algumas vezes, sentiu-se desconfortável no ambiente quando a criança apresentava comportamentos de gritar, chorar e agarrar-se ao portão enquanto via ela indo embora, pois geravam olhares de julgamento, como se a culpa pudesse ser dela:

A: Porque a escola inteira ouvia e ficava parecendo que você se apegou à criança, que você que cativou aquele apego proposital. E não era, é da criança. Você se sente julgada e vê que está sendo. E às vezes você se pergunta: "O que fazer para ela entender que eu me ausento e vou voltar?" Para cessar com esse sofrimento. (Professora Alice, entrevista, 2025)

Além disso, para além do sentimento de desconforto, Alice também relatou que sentia-se culpada quando via-se sobrecarregada e cansada. Para exemplificar, ela trouxe uma vivência de dentro do berçário, de um aluno que ainda não se sentia seguro no ambiente e chorava do começo ao final do expediente, causando uma desordem mental na professora e um sentimento de culpa por estar esgotada. Tal situação pode ser compreendida à luz da teoria de Wallon (1971). Para o autor, as emoções possuem caráter contagioso e mobilizador, influenciando não apenas a criança, mas também aqueles que interagem com ela. Nesse sentido, o sofrimento emocional manifestado pelo bebê impactava diretamente Alice, produzindo desgaste emocional e sentimentos de impotência e culpa diante de uma situação que nem sempre estava ao seu alcance resolver.

Nesse mesmo viés, a professora Jéssica relata que se sentia totalmente desamparada em seu trabalho, não podendo contar nem mesmo com a diretora, já que esta não estava presente no dia a dia da escola. A professora relata que levou não só a situação de Bruna, como também de outros alunos que demonstravam comportamentos agressivos inúmeras vezes para seus superiores, e que nenhuma postura realmente eficiente foi tomada a respeito:

Já tiveram várias reuniões, mas a creche, nesse ponto, era um pouco relapsa com o professor. A gente não participava das reuniões de pais. A gente passava para a coordenadora, a coordenadora chamava o pai, a mãe, mas a gente não estava presente. Falavam assim: "Ah, os pais estão providenciando. Ah, os pais estão resolvendo isso, ah, os pais vão ver isso (...). (Professora Jessica, entrevista, 2025)

A docente relata que a sensação de culpabilização estava muito presente nela, principalmente nas ocorrências de Bruna. Jéssica se sentia responsável por ela e muito culpada quando a aluna apresentou febre emocional. Encontramos aqui diferentes relatos e perspectivas sobre o apego, infelizmente a maioria delas marcada por desamparos e sobrecargas emocionais. Ainda que todas as professoras reconheçam a importância do vínculo afetivo para o desenvolvimento

infantil e para a construção de um ambiente escolar seguro, suas narrativas comprovam que a afetividade, quando não acompanhada de suporte institucional e formação adequada, tem como consequência sentimentos de exaustão, impotência e responsabilização excessiva.

As entrevistas analisadas revelam que, em alguns casos, o professor é levado a ocupar um lugar que excede suas atribuições pedagógicas. Tal constatação dialoga com a teoria do apego de Bowlby (1989), que compreende que figuras consistentes e responsivas podem assumir o papel de base segura para o desenvolvimento infantil. Entretanto, os dados desta pesquisa demonstram que, quando esse vínculo se estabelece de maneira muito intensa e sem mediações que contribuam para a autonomia da criança, ele pode gerar fortes impactos tanto para o aluno quanto para o docente.

5 SOBRE AFETOS E SEUS ENSINAMENTOS: ÚLTIMA LIÇÃO

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.

(Carl Gustav Jung)

Feito ao que foi narrado e ao que eu vivi, seria de suma importância que, nos cursos de pedagogia, algumas disciplinas avançassem em estudos e diálogos sobre afetividade, vivências e apegos singulares. Cada uma das entrevistadas aqui trouxe perspectivas diferentes sobre o que compreendem por apego:

J: É difícil de responder. O excesso ou falta do limite. Não o excesso de limite, né? O excesso de afetividade e a falta do limite. Que às vezes a gente mesmo não sabe pôr, se talvez eu tivesse tratado a Bruna de uma forma diferente desde o começo, não teria virado o que virou. (Professora Jéssica, entrevista, 2025).

A: Necessidade da criança de ter o educador referência o tempo todo a vista dela, ela não tem liberdade emocional para sair, brincar, se divertir, compreender que ela está num ambiente seguro, o educador não precisa nem estar ao lado dela, mas precisa estar à vista. (Professora Alice, entrevista, 2025).

R: Eu acho que é uma forma de carinho entre o aluno e o professor...O apego que as crianças têm comigo. Eu paro, dependendo do que eu tô

fazendo, pra dar aquela atenção pra eles, pra acolher eles, para que eles se sintam seguros no ambiente escolar. Então, eu acho que é uma troca de carinho. Passa a confiança para o aluno. Então o aluno vai se apegar ao professor ou auxiliar de uma forma carinhosa, ele vai se sentir seguro. (Professora Renata, entrevista, 2025)

Aqui, não colocaremos juízos de valor sobre certo ou errado, mas como cada uma delas interpreta o apego de acordo com suas vivências, positivas ou negativas. Isso comprova ainda mais a importância de aporte não somente teórico, mas institucional, de modo que o apego não seja visto como algo negativo, pesado ou advindo de sobrecargas emocionais, mas como um sentimento que carrega consigo camadas densas e delicadas ao mesmo tempo. Este trabalho teve por objetivo compreender de que maneira os professores compreendem teorias que tratam do desenvolvimento infantil, bem como suas vivências com os vínculos de afetividade em sala de aula com crianças que apresentam formas singulares de comportamento, como foi o caso que vivenciei com Otávio.

Isto posto, fica evidente que o vínculo afetivo é indispensável na Educação Infantil. Torna-se, portanto, humanamente impossível, ao meu ver, educar sem se envolver, apegar e amar os alunos. É em meio à convivência que se ensina, mas principalmente que se aprende. Ao longo deste trabalho, a concepção de Paulo Freire de que o professor não é o detentor de todo conhecimento, ficou ainda mais clara e certa ao analisarmos como, em cada entrevista, os desafios que cercam relações afetivas eram marcados por angústias, carinhos, preocupação, zelo e muita incerteza de como proceder e agir em prol do desenvolvimento positivo da criança.

O professor realmente não sabe de tudo e nem deve. O professor precisa ser humano para ensinar e ter humildade para admitir que existem situações nas quais nenhuma técnica ou teoria que ele conhece saberá explicar, mas seria de suma importância ter onde encontrar apoio não somente teórico, mas também de suas respectivas instituições.

As entrevistas demonstraram professoras extremamente competentes e capacitadas para seus trabalhos, mas que, em meio a situações complexas, viram-se em posição de desespero e dúvida, o que me leva a alguns apontamentos: A formação inicial não é capaz de preparar suficientemente o professor para lidar de forma cautelosa com os vínculos de apego.

Há casos em que o apego favorece o desenvolvimento e a adaptação escolar, mas também casos em que ele se torna excessivo e produz sofrimento para a criança e para o professor, por isso precisam ser enxergados como uma problemática a ser discutida dentro da formação docente. Os professores frequentemente ocupam o lugar de figuras de apego secundárias, e isso não é um problema, desde que esse vínculo contribua para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente, estabelecer novas relações e desenvolver gradativamente sua autonomia. Entretanto, quando a relação passa a ser marcada pela dependência excessiva, pelo sofrimento intenso diante da separação e pela sobrecarga emocional do docente, torna-se necessário refletir sobre os limites e as responsabilidades que envolvem esse vínculo para que o cenário não seja mais de docentes que se sintam pouco preparados, como também não encontram suporte eficiente capaz de auxiliar nesse processo.

É possível concluir que a compreensão de apego vai muito além de sua metalinguística, isto é, de seu significado real. A compreensão de apego possui diferentes significados e perspectivas, pois é moldada por diferentes vivências de cada indivíduo. Através desse trabalho, conseguimos concluir o apego como: segurança, carinho, vínculo, dependência, excesso de afetividade, responsabilidades que perpassam o ambiente escolar e como esse sentimento está diretamente relacionado com os desafios docentes. Essa pluralidade de sentidos demonstra que os vínculos construídos no ambiente escolar são atravessados por dimensões afetivas, pedagógicas e sociais que nem sempre recebem a atenção adequada durante a formação docente, apesar de impactarem profundamente a experiência de professores e crianças.

Hoje, com a vivência que tenho e com os estudos que me foram agregados durante essa pesquisa, compreendo que o que vivi com o Otávio foi um dos meus primeiros desafios quanto atuante na educação, o que antes deste estudo era interpretado apenas como uma situação desafiadora e intrigante, passou a ser visto como uma oportunidade de refletir sobre a complexidade dos vínculos construídos na escola e sobre a necessidade de que professores estejam cada vez mais preparados para compreender as dimensões afetivas presentes no desenvolvimento infantil.

A partir das contribuições de diversos autores que tratam da dimensão da afetividade e suas nuances, principalmente John Bowlby (1969), passei a

compreender que alguns dos comportamentos apresentados por Otávio, como a intensa necessidade de proximidade, o sofrimento frente à separação e a dificuldade em manter-se longe da figura de referência, possuem características semelhantes às aquelas descritas pela literatura sobre padrões inseguros de apego, e isto possibilita a nós, docentes, interpretar e lidar melhor com esses desafios. Mais do que encontrar respostas, pude ressignificar minha experiência e compreendê-la melhor.

Portanto, encontrei novas respostas — tais como aquelas que explicaram alguns tipos de comportamentos, ainda que a intenção não seja diagnóstica — e, por isso, enfatizo novamente que, para que possamos responder: “Como lidar com situações de apegos singulares?”

Devemos modificar as raízes; as disciplinas voltadas para licenciaturas precisam avançar com teorias que agreguem o suficiente às vivências de apegos singulares presentes na trajetória docente, principalmente na Educação Infantil. Espero que este trabalho possa contribuir positivamente para esses estudos e que possamos continuar viabilizando cada vez mais as discussões sobre os afetos, os vínculos e a docência nas relações entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

- AINSWORTH, Mary D. S.; BLEHAR, M. C.; WATERS, E.; WALL, S. *Padrões de apego: uma investigação psicológica da situação estranha*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.
- BOWLBY, John. *Apego e perda: apego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2026.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 jun. 2026.
- BRITO, Angela do Céu Ubaiara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644436248>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36248>. Acesso em: 28 jun. 2026.
- FREDDO, Andrea. *O vínculo professor-aluno e sua importância no processo de aprendizagem*. Porto Alegre: PUC-RS, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil*. Porto Alegre: Penso, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Summus, 1996.
- PIKLER, Emmi. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues; SILVA, Graciela Nunes da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. *Perspectivas em Psicologia*, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 86–101, jan./jun. 2016.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1971.