

Formação Docente na Educação Infantil como Pesquisa, Narrativa e Afeto

Nadir Azevêdo de Jesus Santos

Universidad San Carlos

Doutorado em Ciências da Educação

Resumo: A formação docente na educação infantil convive com exigências curriculares e com a necessidade de sustentar uma pedagogia do encontro, na qual a criança participa como sujeito de linguagem e cultura (Brasil, 2010). Problematiza-se como formar professoras e professores capazes de escutar, interpretar e intervir em situações marcadas por narrativas, brincadeiras e afetos, sem converter o cotidiano em rotina mecanizada. Define-se como objetivo geral analisar contribuições teóricas de abordagens discursivas, estéticas e socioemocionais para a formação docente na educação infantil, articulando diálogo, pesquisa e afetividade. A justificativa assenta-se na ampliação de repertórios formativos que reconheçam o ensino como produção de sentido, conforme Bakhtin (2010) e Benjamin (2012), e na defesa de uma docência investigativa, destacada por Esteban e Zaccur (2002) e por Madalena Freire (1999; 2017). Pergunta-se: de que modo a formação docente, organizada como práxis investigativa e dialógica, pode integrar narrativas, autonomia pedagógica e regulação afetivo-emocional na educação infantil? Adota-se metodologia qualitativa, de natureza bibliográfica, com revisão narrativa e síntese interpretativa. Os resultados sugerem que a docência se fortalece quando comprehende a linguagem como relação responsiva e situada, favorecendo registros, memórias e autoria no planejamento; indicam, ainda, que a pesquisa com crianças requalifica o currículo ao acolher perguntas infantis (Freire, 1996; Maia, 2019) e que afetividade e emoções de realização modulam atenção e engajamento, exigindo mediações sensíveis (Leite, 2012; Pekrun et al., 2010). Conclui-se que a formação docente ganha densidade quando organiza a prática como produção cultural compartilhada, sustentada por pesquisa, narrativa e cuidado.

Palavras-chave: Educação Infantil; Docência Pesquisadora; Afetividade.

Recebido em: setembro. 2025. Aceito em: dezembro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.743

Ciência e Tempo Histórico: Tramas do Agora

Janeiro, 2026, v. 3, n. 34

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Formación de Profesores En Educación Infantil como Investigación, Narrativa y Afecto

Resumen: La formación docente en educación infantil coexiste con los requisitos curriculares y la necesidad de sostener una pedagogía del encuentro, en la que el niño participa como sujeto de lengua y cultura (Brasil, 2010). Plantea cómo formar a profesores capaces de escuchar, interpretar e intervenir en situaciones marcadas por narrativas, juegos y afectos, sin convertir la vida cotidiana en una rutina mecanizada. El objetivo general es analizar las contribuciones teóricas de los enfoques discursivos, estéticos y socioemocionales a la formación docente en la educación infantil, articulando el diálogo, la investigación y la afectividad. La justificación se basa en la ampliación de repertorios formativos que reconocen la enseñanza como una producción de significado, según Bakhtin (2010) y Benjamin (2012), y en la defensa de una enseñanza investigativa, destacada por Esteban y Zaccar (2002) y Madalena Freire (1999; 2017). La cuestión es: ¿cómo puede la formación docente, organizada como una práctica investigativa y dialógica, integrar narrativas, autonomía pedagógica y regulación afectivo-emocional en la educación infantil? Se adopta una metodología cualitativa, de naturaleza bibliográfica, con revisión narrativa y síntesis interpretativa. Los resultados sugieren que la enseñanza se fortalece cuando entiende el lenguaje como una relación receptiva y situada, favoreciendo los registros, los recuerdos y la autoría en la planificación; también indican que la investigación con niños recalifica el currículo al dar la bienvenida a las preguntas de los niños (Freire, 1996; Maia, 2019) y que la afectividad y las emociones de realización modulan la atención y el compromiso, requiriendo meditaciones sensibles (Leite, 2012; Pekrun et al., 2010). Se concluye que la formación docente gana densidad cuando organiza la práctica como una producción cultural compartida, respaldada por la investigación, la narrativa y el cuidado.

Palabras clave: Educación Infantil Temprana; Investigador docente; Afectividad.

Teacher Training in Early Childhood Education as Research, Narrative and Affect

Abstract: Teacher training in early childhood education coexists with curricular requirements and the need to sustain a pedagogy of encounter, in which the child participates as a subject of language and culture (Brazil, 2010). It proposes how to train teachers capable of listening, interpreting and intervening in situations marked by narratives, games and affects, without turning daily life into a mechanized routine. The general objective is to analyze the theoretical contributions of discursive, aesthetic and socio-emotional approaches to teacher training in early childhood education, articulating dialogue, research and affectivity. The justification is based on the expansion of formative repertoires that recognize teaching as a production of meaning, according to Bakhtin (2010) and Benjamin (2012), and on the defense of investigative teaching, highlighted by Esteban and Zaccar (2002) and Madalena Freire (1999; 2017). The question is: how can teacher training, organized as a research and dialogic practice, integrate narratives, pedagogical autonomy and affective-emotional regulation in early childhood education? A qualitative methodology is adopted, of a bibliographic nature, with narrative review and interpretative synthesis. The results suggest that teaching is strengthened when it understands language as a receptive and situated relationship, favoring records, memories, and authorship in planning; they also indicate that research with children recalifies the curriculum by welcoming children's questions (Freire, 1996; Maia, 2019) and that affectivity and emotions of fulfillment modulate attention and commitment, requiring sensitive meditations (Leite, 2012; Pekrun et al., 2010). It is concluded that teacher training gains density when it organizes practice as a shared cultural production, supported by research, narrative and care.

Keywords: Early Childhood Education; Teaching researcher; Affectivity.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, compreendida como etapa inaugural da educação básica, demanda uma docência que articule cuidado, brincadeira e intencionalidade pedagógica, sem reduzir a criança a destinatária passiva de conteúdos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reposicionam a experiência infantil como direito, enfatizando interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Nesse quadro, o trabalho docente passa a envolver escolhas interpretativas diante de situações imprevisíveis, nas quais fala, gesto, silêncio e materialidade constituem sentidos. A formação, portanto, precisa abarcar a linguagem como acontecimento social e histórico, pois o cotidiano da creche e da pré-escola produz enunciados que solicitam resposta responsável, conforme a noção de dialogismo em Bakhtin (2010).

Quando o cotidiano pedagógico ganha estatuto de narrativa, amplia-se a possibilidade de compreender a escola como espaço de memória, experiência e autoria. Benjamin (1995; 2012) sugere que narrar envolve partilhar vivências, selecionar detalhes e produzir continuidade entre tempos, gesto que contrasta com formas de comunicação acelerada e fragmentada. Na educação infantil, registros, portfólios, diários e conversas de roda podem funcionar como dispositivos de narração que preservam a singularidade das experiências e, ao mesmo tempo, permitem reflexão coletiva. A poesia de Barros (1996), ao valorizar o mínimo, o insignificante e o imprevisto, inspira uma ética do olhar que reconhece potência formativa nos pequenos acontecimentos, dimensionando a escuta docente como prática de leitura do mundo.

A justificativa deste artigo concentra-se na constatação de que programas de formação continuada muitas vezes privilegiam prescrições metodológicas e instrumentos padronizados, enquanto negligenciam a dimensão investigativa e a elaboração de sentidos produzidos no encontro com as crianças. Esteban e Zaccar (2002) defendem a pesquisa como eixo formativo, indicando que a professora pesquisadora constrói saberes ao problematizar a própria prática e ao produzir registros sistemáticos do cotidiano. Madalena Freire (1999; 2017) corrobora essa perspectiva ao compreender a observação e o registro como

caminhos para conhecer o mundo e, simultaneamente, para educar a dor, no sentido de acolher conflitos e afetos sem deslegitimá-los. Assim, delineia-se a necessidade de uma formação que integre narrativa, ética e afetividade, evitando tecnicismos descontextualizados.

Define-se como objetivo geral analisar, em perspectiva teórica, fundamentos para a formação docente na educação infantil que articulem linguagem, pesquisa e afetividade. Estabelecem-se três objetivos específicos: (1) discutir como a docência, compreendida como prática discursiva e narrativa, pode orientar processos formativos ancorados em dialogismo e experiência; (2) examinar a formação como práxis de autonomia e pesquisa com crianças, tomando o currículo como construção situada e eticamente orientada; (3) problematizar a dimensão afetivo-emocional na mediação pedagógica, considerando evidências sobre emoções e engajamento na aprendizagem inicial. A pergunta de pesquisa que orienta o texto formula-se assim: de que modo a formação docente, organizada como práxis investigativa e dialógica, pode integrar narrativas, autonomia pedagógica e regulação afetivo-emocional na educação infantil?

Para atender aos objetivos propostos, o artigo organiza-se em três seções de desenvolvimento, cujos títulos correspondem aos eixos analíticos. A primeira, intitulada "Linguagem, narrativa e experiência: a docência que responde ao cotidiano", aprofunda contribuições de Bakhtin (2010), Benjamin (1995; 2012), Barros (1996), Brasil (2010) e Madalena Freire (1999; 2017) para compreender a formação docente como elaboração narrativa e responsável do cotidiano. A segunda, "Autonomia e pesquisa com crianças: currículo como construção ética", mobiliza Freire (1996) e estudos de Maia (2018; 2019; 2021) para discutir docência investigativa e ética da pesquisa com crianças, recolocando o currículo no plano das perguntas infantis. A terceira, "Afetividade e emoções no aprender: mediações para engajamento e escrita inicial", articula referenciais sobre afetividade e emoções acadêmicas, com Leite (2012; 2018), Pekrun et al. (2010), Scherer (2005) e Vygotsky (1998), além de evidências sobre emoção e ortografia (Largy et al., 2018), compondo implicações para a formação docente.

LINGUAGEM, NARRATIVA E EXPERIÊNCIA: A DOCÊNCIA QUE RESPONDE AO COTIDIANO

A formação docente na educação infantil encontra um ponto de partida fecundo quando reconhece que a sala de atividades opera como arena de linguagem, na qual crianças e adultos produzem enunciados, disputam sentidos e negociam regras em tempo real. A compreensão do ensino como prática discursiva desloca o foco de técnicas para relações, pois a ação pedagógica passa a depender de respostas responsáveis às vozes que emergem nas interações (Bakhtin, 2010).

No horizonte bakhtiniano, enunciado não se confunde com frase isolada; trata-se de unidade concreta da comunicação, marcada por destinatário, situação e expectativa de réplica. Em creches e pré-escolas, a réplica nem sempre assume forma verbal, pois pode se materializar em gestos, brincadeiras, recusas e deslocamentos corporais. Formar docentes para ler esse tecido responsivo implica trabalhar escuta, interpretação e escolhas éticas de intervenção, evitando transformar a infância em objeto de controle (Bakhtin, 2010).

Esse deslocamento repercute diretamente no currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) enfatizam interações e brincadeiras como eixos e demandam planejamento que considere as experiências da criança em múltiplas linguagens. Tal formulação convoca uma docência que observe, registre e reorganize propostas a partir do que acontece, e não apenas do que se previa. A formação, portanto, precisa incluir modos de documentar o cotidiano para que o planejamento funcione como escrita em processo.

A documentação pedagógica, entendida como narrativa do vivido, abre uma via de reflexão que dialoga com Benjamin (1995; 2012). Em "Rua de mão única", a experiência urbana aparece por fragmentos, placas e notas, sugerindo que o sentido se constrói pela montagem de vestígios. De modo análogo, o cotidiano infantil oferece rastros - desenhos, falas, coleções de objetos, dramatizações - que, quando reunidos, permitem interpretar percursos de aprendizagem e de sociabilidade. Formar professoras e professores para montar

tais rastros envolve uma estética do detalhe e uma ética da preservação do singular.

O ensaio "O narrador" (Benjamin, 2012) tensiona a perda da experiência compartilhável em sociedades orientadas pela informação imediata. Na educação infantil, a narração comparece como prática de tempo lento: contar e recontar, rememorar um conflito, revisitar uma brincadeira, reorganizar um percurso no pátio. Quando a formação docente incorpora a narração como método de reflexão, o registro deixa de servir apenas para comprovação burocrática e passa a funcionar como dispositivo de pensamento, produzindo continuidade entre acontecimentos dispersos.

Nesse ponto, Bakhtin (2010) contribui com a noção de autoria e de posicionamento valorativo. Todo enunciado carrega uma entonação e uma tomada de posição, ainda que discreta, diante do mundo. Ao escrever registros de observação, a docente seleciona o que considera relevante, qualifica a ação da criança e decide o que merece ser retomado. Um processo formativo atento a esse aspecto problematiza adjetivações, generalizações e diagnósticos apressados, favorecendo descrições densas que respeitam a alteridade infantil.

A poesia de Barros (1996) ajuda a desnaturalizar hierarquias do que merece atenção. Ao celebrar "coisas desimportantes", o poeta desloca o olhar para o mínimo, para o resto, para o que escapa ao utilitarismo. Em formação docente, tal gesto pode operar como exercício de sensibilidade: reparar no modo como a criança insiste em empilhar tampinhas, no ritmo com que percorre o corredor, na frase inventada durante o almoço. A partir desse reparo, a professora encontra temas, problemas e possibilidades de intervenção que não cabem em listas de habilidades.

Madalena Freire (1999) propõe a observação como ato de conhecer o mundo, afirmando que registrar não corresponde a copiar a realidade, mas a construir um recorte interpretativo. Em contextos de educação infantil, essa compreensão fortalece a prática de diários de bordo, relatórios narrativos e portfólios, por meio dos quais a docente elabora hipóteses sobre processos de linguagem, brincadeira e convivência. A formação continuada pode operacionalizar essa proposta ao instituir rodas de análise de registros, nas quais diferentes leituras se confrontam e se ampliam.

No entanto, registros também podem se converter em instrumentos de vigilância, quando orientados por parâmetros apenas classificatórios. Madalena Freire (2017) adverte que educar implica lidar com dores - frustrações, conflitos, medos - que atravessam crianças e adultos; quando a formação ignora essa dimensão, tende a produzir respostas punitivas ou indiferentes. A escrita docente, nesse caso, precisa acolher a complexidade do vivido, descrevendo situações e refletindo sobre a própria intervenção, de modo a ampliar possibilidades de cuidado e de diálogo.

Esteban e Zaccur (2002) defendem a pesquisa como eixo de formação docente, sugerindo que a professora pesquisadora constrói saberes ao problematizar o cotidiano e ao formular perguntas sobre sua prática. A aproximação com Bakhtin (2010) reforça que tais perguntas emergem do encontro com o outro, pois a criança interpela a docência por meio de curiosidades, recusas e invenções. Assim, a formação ganha consistência quando institui dispositivos coletivos de investigação, nos quais registros, fotografias, produções infantis e transcrições de fala se tornam material de estudo.

A prática investigativa, contudo, demanda critérios. Brasil (2010) orienta que propostas respeitem direitos e singularidades, o que implica evitar interpretações que patologizam diferenças culturais ou modos diversos de brincar. Um percurso formativo alinhado a essa orientação pode combinar leitura de referenciais, oficinas de escuta e exercícios de escrita descriptiva, articulando teoria e análise de casos. O objetivo não reside em produzir uma narrativa "bonita", mas em construir uma narrativa analítica capaz de fundamentar decisões pedagógicas.

Benjamin (1995) sugere que a modernidade multiplica estímulos e exige formas de atenção que resistam à dispersão. Na educação infantil, esse desafio também atravessa docentes, frequentemente pressionados por rotinas aceleradas, sobrecarga administrativa e expectativas de resultados imediatos. A formação, portanto, precisa trabalhar tempo e atenção como dimensões pedagógicas, instituindo pausas para observar, conversar e registrar. Sem esse tempo, a escuta se empobrece e o planejamento tende a reproduzir modelos prontos.

Nesse contexto, a docência narradora pode funcionar como estratégia de resistência. Ao narrar, a professora reconstitui o sentido das situações, reconhece contradições, identifica aprendizagens invisíveis e cria memória institucional, o que favorece continuidade entre turmas e equipes. Bakhtin (2010) ajuda a compreender que toda narrativa se orienta por um destinatário; formar docentes envolve discutir para quem se escreve - para a família, para a equipe, para a própria criança - e quais efeitos se pretendem produzir.

A formação docente, portanto, ganha densidade quando articula dialogismo, experiência e poética do cotidiano, permitindo que o professorado reconheça a educação infantil como produção cultural compartilhada. Ao incorporar Bakhtin (2010), Benjamin (1995; 2012), Barros (1996), Brasil (2010), Esteban e Zaccur (2002) e Madalena Freire (1999; 2017), delineia-se um repertório que desloca a docência do cumprimento de rotinas para a elaboração responsiva de sentidos, condição que prepara o terreno para discutir autonomia curricular e pesquisa com crianças.

AUTONOMIA E PESQUISA COM CRIANÇAS: CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO ÉTICA

A discussão sobre formação docente na educação infantil ganha outra camada quando se coloca em pauta a autonomia pedagógica e o estatuto da pesquisa com crianças. Em Freire (1996), autonomia não se confunde com voluntarismo; ela deriva de uma prática reflexiva, comprometida com a curiosidade epistemológica e com a responsabilidade ética do educador diante do outro. Na educação infantil, essa responsabilidade se concretiza ao reconhecer que a criança não apenas aprende, mas também interpreta, avalia e pergunta, produzindo saberes sobre a vida escolar.

Freire (1996) ressalta que ensinar envolve criar possibilidades para a produção do conhecimento, e não transferi-lo. Quando essa formulação se aplica à educação infantil, emerge uma crítica às propostas que antecipam escolarização formal e padronizam experiências. A formação docente, nesse caso, precisa problematizar a relação entre intenção pedagógica e abertura ao imprevisível, pois a criança reorganiza atividades, reinterpreta regras e desloca

sentidos por meio da brincadeira. Autonomia docente passa, então, por sustentar planejamento flexível, sensível às perguntas que surgem no percurso.

Maia (2018) propõe caminhos de pesquisa que operam como "sobrevoos" e "trilhas", imagens que ajudam a pensar a formação docente como alternância entre visão panorâmica e atenção ao detalhe. No sobrevoo, a equipe formativa interroga políticas, concepções de infância e condições institucionais; nas trilhas, acompanha cenas concretas, observa interações e analisa materiais produzidos pelas crianças. Essa alternância evita tanto a abstração sem lastro quanto o pragmatismo sem reflexão, configurando uma ética do olhar que sustenta escolhas curriculares.

No debate curricular, Maia (2019) mostra como as palavras das crianças desestabilizam certezas adultas. Ao ouvir "isso é o que eu não sei responder", expressão que dá título ao estudo, evidencia-se que o currículo não se limita a documentos; ele se produz nas negociações diárias sobre o que vale perguntar, brincar, narrar e pesquisar. Formar docentes para essa escuta requer dispositivos de participação infantil que não se reduzam a consultas simbólicas, mas incorporem a criança na definição de temas, na organização de espaços e na avaliação do que se viveu.

Essa participação, contudo, envolve problemas éticos específicos. Maia (2019), ao discutir ética, pesquisa e práticas com crianças, indica que consentimento, respeito e proteção não podem ser tratados como procedimentos formais isolados. Na formação, essa discussão precisa aparecer associada a situações concretas: fotografar ou não fotografar, divulgar ou não produções infantis, interpretar falas sem descontextualizá-las. A autonomia docente, nesse sentido, inclui capacidade de decidir com base em princípios, e não apenas em regras externas.

Freire (1996) também afirma que a prática pedagógica se alimenta de rigorosidade metódica, entendida como atitude de estudo e de reinvenção. Na educação infantil, tal rigor pode se materializar em ciclos de investigação: observar, registrar, interpretar, planejar devolutivas, retomar com as crianças. A formação continuada pode institucionalizar esses ciclos por meio de grupos de estudo e de análise de documentação, garantindo que a pesquisa não dependa apenas da iniciativa individual, mas se consolide como cultura coletiva.

Maia (2021) insiste na importância de preservar o riso, a imaginação e a leveza como dimensões políticas da infância, ao sugerir que "pessoas grandes" reaprendam a rir como crianças. Embora o texto convoque uma tonalidade poética, o argumento toca o coração da formação docente: sem abertura ao humor e à surpresa, o cotidiano escolar tende a converter-se em rotina disciplinar. Autonomia docente, portanto, também envolve coragem para sustentar propostas que valorizem o jogo simbólico e a criatividade, mesmo quando indicadores externos pressionam por resultados imediatos.

Essa coragem dialoga com a noção freireana de esperança crítica, que não confunde esperança com espera (Freire, 1996). No campo da educação infantil, esperar corresponderia a aguardar que políticas e materiais resolvam problemas; já a esperança crítica se traduz em agir coletivamente para transformar condições de trabalho, reorganizar espaços e qualificar relações. A formação precisa, então, incluir dimensões institucionais, como gestão democrática e trabalho em equipe, pois autonomia docente se sustenta em coletivos e não se esgota na esfera individual.

Quando a pesquisa com crianças entra no centro da formação, o currículo passa a operar como construção situada. A docente observa brincadeiras recorrentes, identifica temas que atravessam o grupo - medo, amizade, animais, cidade - e constrói projetos que devolvem essas questões em novas linguagens. Maia (2018) sugere que as trilhas de pesquisa não procuram respostas finais, mas modos de olhar; essa formulação legitima percursos investigativos em que a pergunta vale tanto quanto a resposta, produzindo aprendizagens conectadas à experiência.

Em termos de formação inicial, tal enfoque exige revisar disciplinas e estágios. A prática de observação, por exemplo, não pode se restringir a fichas de checagem; ela demanda leitura de teorias de infância, reflexão ética e produção de registros narrativos, de modo a construir uma "gramática" para descrever interações sem reduzir sujeitos a rótulos. Freire (1996) reforça que a reflexão sobre a prática ganha consistência quando se realiza com a prática, e não após ela; por isso, o acompanhamento formativo precisa ocorrer no próprio cotidiano escolar, em diálogo com a equipe.

Na formação continuada, a pesquisa como eixo pode se traduzir em comunidades de aprendizagem, nas quais docentes compartilham documentação, discutem dilemas e constroem repertórios de intervenção. Maia (2019) indica que a escuta das crianças produz desconfortos produtivos, pois a fala infantil pode revelar contradições entre discurso institucional e experiência vivida. Em vez de amortecer tais contradições, a formação pode convertê-las em problemas de pesquisa, articulando reflexão curricular e ética do cotidiano.

Assim, autonomia e pesquisa com crianças configuram um eixo formativo que desloca a docência do lugar de executora para o lugar de autora e investigadora. Ao mobilizar Freire (1996) e Maia (2018; 2019; 2021), delineia-se uma formação que reconhece o currículo como narrativa coletiva, construída em diálogo com as crianças, com a comunidade e com a equipe, o que prepara a discussão, na seção seguinte, sobre afetividade e emoções implicadas no aprender.

AFETIVIDADE E EMOÇÕES NO APRENDER: MEDIAÇÕES PARA ENGAJAMENTO E ESCRITA INICIAL

A formação docente na educação infantil tende a perder potência quando trata afetividade como "tema transversal" decorativo, desconectado de decisões curriculares, de organização do tempo e de práticas de avaliação. Leite (2012) argumenta que a afetividade atravessa as práticas pedagógicas, pois a relação professor-aluno, mediada por expectativas e modos de comunicação, marca o significado atribuído às tarefas. Assim, discutir formação docente envolve compreender como emoções circulam nas interações e como a escola produz climas afetivos que podem favorecer curiosidade ou, ao contrário, produzir retraimento.

Para sustentar essa compreensão, convém delimitar o que se entende por emoção. Scherer (2005) propõe uma visão multicomponencial, segundo a qual emoções articulam avaliação cognitiva, mudanças fisiológicas, expressões, tendências de ação e experiência subjetiva. Essa definição ajuda a evitar reduções, como imaginar que emoção se limitaria a "sentir" algo; na educação infantil, emoção se manifesta no corpo - aproximações, afastamentos, posturas

- , na linguagem - tom de voz, escolha de palavras - , e na participação em atividades. A formação docente, portanto, precisa trabalhar leitura desses sinais e planejamento de mediações que não violem a singularidade infantil.

A psicologia histórico-cultural também oferece aportes relevantes. Em Vygotsky (1998), emoções se articulam à história social do sujeito e às formas culturais de significar o mundo, o que desloca explicações naturalizantes. Quando a criança vivencia frustração ao não conseguir amarrar um avental, por exemplo, não se trata apenas de reação biológica; a emoção envolve sentido social atribuído ao erro, expectativa do adulto e memória de experiências anteriores. Formar docentes nesse horizonte implica compreender que mediações simbólicas - palavras, gestos, brincadeiras - transformam a qualidade da vivência emocional.

Leite (2018), ao discutir as marcas do "professor inesquecível", mostra que a experiência escolar se fixa na memória não apenas por conteúdos, mas por modos de acolhimento, reconhecimento e exigência. A formação docente na educação infantil, nessa perspectiva, necessita articular afeto e exigência de maneira não punitiva, sustentando desafios possíveis e devolutivas que preservem dignidade. Tal articulação dialoga com a noção de que aprender envolve risco, pois a criança se expõe ao olhar do outro quando fala, desenha, canta ou escreve, e esse risco precisa de um ambiente de confiança.

Na literatura internacional, a teoria controle-valor, proposta por Pekrun e colaboradores, fornece um modelo para compreender emoções de realização, vinculadas a tarefas e resultados. Pekrun et al. (2010) exploram o tédio em contextos de desempenho e mostram que percepções de controle (capacidade de influenciar o resultado) e de valor (importância atribuída à tarefa) antecedem a emoção, com efeitos sobre persistência e desempenho. Pekrun e Stephens (2010; 2012) ampliam a discussão ao sistematizar categorias de emoções acadêmicas e seus vínculos com motivação e autorregulação. Mesmo que tais estudos tenham como foco segmentos mais avançados, eles oferecem pistas para a educação infantil, na qual o engajamento também depende de sentido e de agência.

Quando a criança percebe que uma atividade não lhe pertence - porque não entende o propósito, porque não consegue influenciar o percurso ou porque

teme errar -, aumenta a probabilidade de desengajamento, que pode aparecer como dispersão, resistência ou conflito. A formação docente pode operacionalizar o modelo controle-valor ao orientar professoras e professores a (i) elevar o sentido das propostas, conectando-as a interesses do grupo; (ii) ampliar a percepção de controle, oferecendo escolhas reais e andaimagens - apoios graduais -; (iii) reconhecer emoções, nomeando-as e criando estratégias de regulação. Assim, afetividade deixa de figurar como "clima" genérico e se converte em critério pedagógico.

Essa discussão se torna particularmente relevante quando se pensa a linguagem escrita em transição para o ensino fundamental. Embora a educação infantil não se organize por escolarização formal, práticas de letramento emergem em brincadeiras, jogos de faz-de-conta, produções gráficas e exploração de livros. Largy, Simoes-Perlant e Soulier (2018) analisam o efeito da emoção na ortografia de estudantes do ensino primário e indicam que estados emocionais modulam desempenho, o que reforça a necessidade de considerar afetos em situações de escrita. A formação docente, então, precisa compreender que dificuldades em registros gráficos podem intensificar ansiedade e vergonha, exigindo intervenções cuidadosas.

Leite (2012) aponta que práticas pedagógicas carregadas de acolhimento tendem a favorecer participação e persistência, pois o estudante se sente reconhecido em sua singularidade. Na educação infantil, reconhecimento não corresponde a elogio vazio; ele envolve devolutivas específicas, que descrevem processos - "você tentou outro jeito", "você combinou com seu colega" - e validam esforços. Ao mesmo tempo, a formação deve problematizar o risco do afeto instrumental, quando o professor usa carinho como estratégia para obter obediência. O desafio reside em sustentar relações éticas, nas quais afeto se articula a respeito.

A regulação emocional também atravessa o adulto. Em contextos de trabalho intenso, com turmas numerosas e demandas administrativas, docentes podem vivenciar exaustão, irritação e sensação de impotência, o que repercute na qualidade da interação. Formação docente, portanto, precisa incluir espaços de análise de práticas e de cuidado institucional, evitando a responsabilização individualizante. O modelo controle-valor (Pekrun; Stephens,

2010) ajuda a pensar que, quando a professora percebe baixo controle sobre condições de trabalho e baixo valor social atribuído à educação infantil, cresce o risco de desânimo, o que afeta o clima do grupo.

Do ponto de vista metodológico, a relação entre emoção e aprendizagem pode ser investigada por diferentes estratégias. Embora este artigo assuma revisão bibliográfica, a literatura sugere caminhos para pesquisas aplicadas, como escalas de emoção, protocolos de observação e análise de registros. Scherer (2005) discute a mensuração de emoções e alerta para a necessidade de triangulação de indicadores. Nesse quadro, abordagens como a Análise Estatística Implicativa e a análise de similaridade, discutidas por Regnier e Andrade (2020), podem dialogar com diários de campo e entrevistas, ao mapear relações entre categorias, sem eliminar a interpretação qualitativa. A formação docente se beneficia quando conhece tais possibilidades, pois amplia repertórios para avaliar intervenções.

Em termos de prática pedagógica, algumas implicações emergem. Primeiro, propostas precisam equilibrar desafio e suporte, para evitar tédio e ansiedade; isso inclui variar materiais, permitir movimentos e instituir tempos de pausa (Pekrun et al., 2010). Segundo, a docente pode nomear emoções e negociar estratégias com as crianças, transformando conflitos em aprendizagem socioemocional, sem moralizar sentimentos (Vygotsky, 1998). Terceiro, registros narrativos ajudam a identificar padrões: quais situações geram entusiasmo, quais geram resistência, quais envolvem exclusões sutis. Ao analisar tais padrões, a formação se torna mais concreta.

Por fim, afetividade não se separa de justiça curricular e de inclusão. Uma pedagogia que reconhece emoções precisa considerar que crianças expericiam a escola de modos distintos, conforme gênero, raça, classe, necessidades específicas e repertórios culturais. A formação docente, portanto, deve articular sensibilidade afetiva e leitura crítica de desigualdades, evitando atribuir a "temperamento" o que deriva de exclusões. Ao integrar Leite (2012; 2018), Pekrun e Stephens (2010; 2012), Scherer (2005), Vygotsky (1998), Largy et al. (2018) e Regnier e Andrade (2020), conclui-se que o trabalho com afetos demanda conhecimento teórico e dispositivos institucionais, e não apenas boa vontade.

METODOLOGIA

O presente artigo adota delineamento qualitativo, de natureza bibliográfica, organizado como revisão narrativa com ênfase interpretativa. A escolha pelo recorte bibliográfico permite reconstruir conceitos, controvérsias e matrizes analíticas sobre formação docente na educação infantil, produzindo uma síntese argumentativa capaz de orientar futuras pesquisas aplicadas e processos formativos. Em termos epistemológicos, a revisão narrativa favorece articulações entre obras clássicas e estudos recentes, sem pretender exaustividade típica de revisões sistemáticas, aspecto discutido por Gil (2002) ao caracterizar a pesquisa bibliográfica como procedimento que se serve de material já publicado para compreender um problema e propor interpretações. Severino (2016) corrobora que o estudo bibliográfico não se reduz a compilação, pois envolve leitura analítica, fichamento, comparação de argumentos e construção de categorias, procedimento que sustenta a produção do texto acadêmico.

O corpus teórico foi constituído por (i) obras de filosofia da linguagem, estética e experiência, com Bakhtin (2010), Benjamin (1995; 2012) e Barros (1996); (ii) documentos e produções que tematizam docência investigativa e currículo na educação infantil, com Brasil (2010), Esteban e Zaccur (2002), Madalena Freire (1999; 2017), Paulo Freire (1996) e Maia (2018; 2019; 2021); e (iii) referenciais sobre afetividade, emoções e aprendizagem, com Leite (2012; 2018), Pekrun et al. (2010), Pekrun e Stephens (2010; 2012), Scherer (2005), Vygotsky (1998) e Largy et al. (2018), além de contribuições metodológicas de Regnier e Andrade (2020) para pensar análises de relações entre categorias. A seleção priorizou obras com circulação consolidada na área e relevância para os objetivos do artigo.

Os procedimentos de análise seguiram três movimentos: (1) leitura exploratória para delimitação de núcleos temáticos; (2) leitura analítica com fichamento e construção de categorias, inspirada em orientações metodológicas de Lakatos e Marconi (2003) e Severino (2016); (3) síntese interpretativa, na qual os argumentos foram articulados em eixos coerentes com os objetivos específicos. Para assegurar consistência, realizou-se triangulação interna entre

autores, confrontando conceitos e identificando convergências e tensões. O estudo, por tratar de fontes públicas, dispensa procedimentos de consentimento, ainda que incorpore discussão ética quando aborda pesquisa com crianças, conforme Maia (2019).

No plano da validação argumentativa, a pesquisa qualitativa bibliográfica requer explicitação de escolhas e de trajetos de leitura, uma vez que a interpretação se constrói por mediações teóricas e pela posição do pesquisador. Minayo (2014) indica que, em abordagens qualitativas, coerência interna e densidade interpretativa dependem da clareza conceitual e do diálogo crítico com a literatura. Nesse sentido, o texto explicita autores mobilizados em cada seção e delimita o alcance dos achados: trata-se de inferências teóricas, úteis para orientar formação e pesquisa, sem pretensão de generalização empírica imediata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica desenvolvida neste artigo buscou compreender de que modo a formação docente, organizada como práxis investigativa e dialógica, pode integrar narrativas, autonomia pedagógica e regulação afetivo-emocional na educação infantil. Ao retomar o primeiro objetivo específico, que discutia a docência como prática discursiva e narrativa, o texto mostrou que o dialogismo em Bakhtin (2010) fornece uma chave para interpretar o cotidiano como rede de enunciados que solicitam resposta responsável. A aproximação com Benjamin (1995; 2012) tensionou a diferença entre informação e experiência, sugerindo que registros e documentação pedagógica podem funcionar como narração do vivido, desde que ultrapassem função burocrática e se orientem por reflexão coletiva. A poesia de Barros (1996), ao valorizar o mínimo e o imprevisto, contribuiu para uma ética do olhar que amplia a sensibilidade docente e legitima pequenos acontecimentos como material formativo.

Quanto ao segundo objetivo, voltado à autonomia e à pesquisa com crianças, a discussão indicou que autonomia, em Freire (1996), se constrói por rigorosidade metódica, curiosidade e responsabilidade ética, e não por improvisação. Articuladas a essa matriz, as contribuições de Maia (2018; 2019;

2021) evidenciaram que o currículo se produz nas palavras e nas escolhas das crianças, o que exige formação capaz de instituir participação infantil e de sustentar uma ética da pesquisa no cotidiano. Destacou-se que a docência investigativa ganha consistência quando se apoia em coletivos, com análise de registros, discussão de dilemas e reorganização de propostas. Tais achados respondem à pergunta de pesquisa ao indicar que a integração entre narrativa e autonomia depende de processos formativos que ensinam a observar, registrar e interpretar, alinhando planejamento e escuta.

Por fim, o terceiro objetivo, referente à dimensão afetivo-emocional, levou a problematizar que afetividade não pode figurar como adorno, pois atravessa significados atribuídos às tarefas e a qualidade do engajamento (Leite, 2012). A abordagem multicomponencial de emoção em Scherer (2005) e a leitura histórico-cultural de Vygotsky (1998) sustentaram a compreensão de que emoções se constroem socialmente e se transformam por mediações simbólicas. A teoria controle-valor (Pekrun et al., 2010; Pekrun; Stephens, 2010; 2012) relacionou sentido, agência e emoções de realização, oferecendo implicações para propostas que equilibram desafio e suporte, prevenindo tédio e ansiedade. Evidências sobre o efeito da emoção na ortografia (Largy et al., 2018) reforçaram a necessidade de mediações cuidadosas quando práticas de letramento emergem.

Em resposta à pergunta de pesquisa, conclui-se que a formação docente integra narrativa, autonomia e afetividade quando se organiza como cultura de pesquisa nas instituições, sustentada por documentação pedagógica, análise coletiva de práticas e princípios éticos na relação com as crianças. Tal integração solicita condições institucionais de tempo e trabalho colaborativo. Como limite, o estudo não realizou verificação empírica das implicações; como desdobramento, recomenda-se desenvolver pesquisas de campo que articulem observação, entrevistas e análises de relações entre categorias, incluindo aportes metodológicos discutidos por Regnier e Andrade (2020), aprofundando a compreensão sobre vínculos entre climas afetivos, práticas narrativas e engajamento infantil.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LARGY, P.; SIMOES-PERLANT, A.; SOULIER, L. Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, Neuchâtel, v. 40, n. 1, p. 191-216, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sergio Antonio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LEITE, Sergio Antonio da Silva (org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Sobrevoo e trilhas da pesquisa: caminhos para olhar a educação infantil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 590-607, maio/ago. 2018.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. "Isso é o que eu não sei responder": o currículo nas palavras das crianças. In: KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor P. B.; BARBOSA, Silvia Néli Falcão (org.). **Ética - pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019. p. 99-124.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Que as pessoas grandes possam rir como as crianças. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v. 6, p. 14-26, 2021.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; DANIELS, L. M.; STUPNISKY, R. H.; PERRY, R. P. **Boredom in achievement settings**: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, v. 102, n. 3, p. 531-549, 2010. DOI: 10.1037/a0019243.

PEKRUN, R.; STEPHENS, E. J. Achievement emotions: a control-value approach. **Social and Personality Psychology Compass**, v. 4, n. 4, p. 238-255, 2010.

PEKRUN, R.; STEPHENS, E. J. Academic emotions. In: HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve; URDAN, Tim (org.). **APA educational psychology handbook**. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. v. 2, p. 3-31.

RÉGNIER, Jean-Claude; ANDRADE, V. L. V. X. (org.). **Análise estatística implicativa e análise de similaridade no quadro teórico e metodológico das pesquisas em ensino de ciências e matemática com a utilização do software CHIC**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2020.

SCHERER, Klaus R. What are emotions? and how can they be measured? **Social Science Information**, London, v. 44, n. 4, p. 695-729, 2005. DOI: 10.1177/0539018405058216.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Théorie des émotions**: étude historico-psychologique. Paris: L'Harmattan, 1998.