



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NIVEL DE MESTRADO/ PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE**  
**ENSINO E APRENDIZAGEM**

**DEBORA STELA PESAVENTO**

**CONEXÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE**  
**LITERATURA**

**CASCAVEL – PR**  
**2022**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/ PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM**

**DEBORA STELA PESAVENTO**

**CONEXÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE  
LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientador(a):** Tania Maria Rechia Schroeder

**CASCADEL – PR  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Stela Pesavento, Debora  
CONEXÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE  
LITERATURA / Debora Stela Pesavento; orientadora Tania Maria  
Rechia Schroeder. -- Cascavel, 2022.  
98 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Afetividade. I.  
Rechia Schroeder, Tania Maria, orient. II. Título.



## DEBORA STELA PESAVENTO

### CONEXÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Tiago Pereira Leite

Centro Universitário Univel

Fabio Lopes Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 29 de setembro de 2022

PESAVENTO, Debora Stela. **Conexões afetivas na Educação Infantil: uma revisão de literatura**. 2022. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processo de ensino e aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## RESUMO

A afetividade na relação entre professores e alunos é parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem e constitui-se tema de estudo relevante. Na Educação Infantil a afetividade ganha ênfase, pois, além do ensino e aprendizagem de conceitos formais que precedem a leitura e a escrita, o professor também exerce cuidados básicos com a criança, bem como as ensinam habilidades de vida diária. De acordo com os estudos realizados nesta pesquisa, para que a aprendizagem se concretize, o afeto na relação professor-aluno ocupa papel imprescindível. O objetivo geral desta pesquisa é o de verificar a inserção do afeto entre professores e alunos da Educação Infantil, procurando responder a seguinte problemática: como a literatura aborda a problemática da relação entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil? São objetivos da pesquisa: (I) compreender a infância e a trajetória da Educação Infantil no Brasil e suas relações com o afeto, por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentando-se nas teorias de autores como Ausubel e Wallon; (II) quantificar trabalhos científicos que abordam a temática nas plataformas de periódicos da Capes, Scielo, Portal de periódicos eletrônicos científicos da Unicamp e Biblioteca universitária da UFMG, com vistas a verificar a relevância dessa temática na área da Educação; (III) analisar a percepção do afeto nos trabalhos selecionados como objeto de estudo por meio de uma revisão de literatura. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica que engloba quantificação de dados e revisão de literatura. Os resultados apontam para uma certa estigmatização do afeto nas práticas de ensino que, de acordo com as pesquisas, desvaloriza o profissional da Educação Infantil, pois, supostamente, descaracteriza a ação pedagógica. Assim, identificamos, por meio da análise, o afeto como imperativo e relacionado, predominantemente, às práticas de cuidado, dissociando-o das práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Afetividade; Relação professor-aluno; Ensino-aprendizagem; Educação Infantil.

PESAVENTO, Debora Stela. **Affective connections in Early Childhood Education: a literature review. 2022.** 98 s. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: Teacher training and teaching and learning processes, State University of West Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

## ABSTRACT

Affection in the relationship between teachers and students is an inseparable part of the teaching and learning process and constitutes a relevant topic of study. In Early Childhood Education, affectivity gains emphasis, because, in addition to teaching and learning formal concepts that precede reading to exercise and education, the teacher also performs basic care with the child, as well as teaching daily life skills. According to the studies carried out in this research, affection in the teacher-student relationship plays an indispensable role for the concrete learning. The general objective of this research is to verify the insertion of affection between teachers and students of Early Childhood Education, trying to answer the following question: how does the literature approach the problem of the relationship between affectivity and the teaching-learning process in Early Childhood Education? The research objectives are: (I) to understand childhood and the trajectory of Early Childhood Education in Brazil and its relations with affection, through bibliographic research, based on the theories of authors such as Ausubel and Wallon; (II) to quantify scientific works that approach the theme in the journals platforms of Capes, Scielo, Unicamp electronic scientific journals portal and UFMG electronic university library, in order to verify the relevance of this theme in the area of Education; (III) to analyze the perception of affection in the works selected as object of study through a literature review. Methodologically, this is a approach research qualitative, through bibliographic research that includes data quantification and literature review. The results point to a certain stigmatization of affection in teaching practices that, according to research, devalues the Early Childhood Education professional, as it supposedly mischaracterizes the pedagogical action. Thus, we identified, through analysis, affection as imperative and predominantly related to care practices, dissociating it from teaching practices.

**Keywords:** Affectivity; Teacher-student relationship; Teaching-learning; Child education.

**LISTA DE TABELAS**

| <b>Tabela</b> | <b>Título</b>  | <b>Pág.</b> |
|---------------|--|-------------|
| Tabela 1      | Resultado da pesquisa de trabalhos que abordam o tema de maneira geral | 19          |
| Tabela 2      | Textos selecionados para análise                                       | 21          |

**LISTA DE IMAGENS/FIGURAS**

| <b>Imagem</b> | <b>Título</b>  | <b>Pág.</b> |
|---------------|--|-------------|
| Imagem 1      | Pintura Medieval de Virgem Maria e Menino Jesus -<br>Buoninsegna | 32          |
| Imagem 2      | Pintura Medieval de Virgem Maria e Menino Jesus - Ferrara        | 33          |
| Imagem 3      | Pintura de criança com características de adulto - Brescia       | 34          |



**LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS**

| <b>Siglas</b> | <b>Significado</b>  |
|---------------|---|
| PPGE          | Programa de Pós-graduação em Educação                       |
| CMEI          | Centro Municipal de Educação Infantil                       |
| AMOP          | Associações dos Municípios do Oeste do Paraná               |
| CAPES         | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| SCIELO        | <i>Scientific Electronic Library Online</i>                 |
| UNICAMP       | Universidade Estadual de Campinas                           |
| UFMG          | Universidade Federal de Minas Gerais                        |

## SUMÁRIO

|  |   |
|--|---|
| <b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....                                       | 12                                      |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 14                                      |
| <b>1. CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....                   | 19                                      |
| 1.1. Levantamento de dados .....                                     | <b>Erro! Indicador não definido.</b> 21 |
| 1.1.1. Critérios de Inclusão e exclusão.....                         | <b>Erro! Indicador não definido.</b> 22 |
| <b>2. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CUIDAR AO EDUCAR</b> ..... | 31                                      |
| 2.1. A descoberta da infância .....                                  | 31                                      |
| 2.2. A Educação Infantil no Brasil.....                              | 40                                      |
| 2.3. A criança e a afetividade .....                                 | 44                                      |
| 2.4. Conexões afetivas na Educação Infantil.....                     | 52                                      |
| 2.4.1. "Olha como ele te olha!" .....                                | 53                                      |
| 2.4.2. A formação da professora afetiva.....                         | 55                                      |
| 2.4.3. Rotina centrada na criança e seus direitos fundamentais ..... | 56                                      |
| 2.4.4. Seres de desejos.....   | 62                                      |
| 2.4.5. Concepções de afeto no berçário.....                          | 61                                      |
| 2.4.6. Laços afetivos na Educação Infantil .....                     | 65                                      |
| 2.4.7. Integração entre cuidado e educação .....                     | 68                                      |
| 2.4.8. De corpo e alma nas brincadeiras.....                         | 69                                      |
| 2.4.9. Duas faces de uma mesma moeda: a razão e a emoção .....       | 72                                      |
| 2.4.10. A prática do amor, gentileza e perdão .....                  | 76                                      |
| 2.4.11. A indissociabilidade entre o afeto e a cognição .....        | 80                                      |
| 2.4.12. A qualidade da relação dos docentes com os bebês .....       | 83                                      |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. CAPÍTULO III – Percepções dos professores e estudiosos acerca do afeto na Educação Infantil .....</b> | <b>86</b> |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>91</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>94</b> |

## PALAVRAS INICIAIS

Natureza distraída  
Toquinho

Como as plantas somos seres vivos,  
Como as plantas temos que crescer.  
Como elas, precisamos de muito carinho,  
De sol, de amor, de ar pra sobreviver.

Quando a natureza distraída  
Fere a flor ou um embrião,  
O ser humano, mais que as flores,  
Precisa na vida  
De muito afeto e toda compreensão.

Este trabalho surgiu de inquietações e desejos pessoais e profissionais. Desde muito cedo, ainda criança, sempre fui apaixonada por bebês e tinha afinidade por eles. Lembro-me que sempre que eu chegava perto de um bebê eu já queria pegá-lo no colo e, geralmente, as mães me confiavam seus pequenos por alguns minutos, que também costumavam se simpatizarem comigo.

Já na escola, no período de alfabetização, quando vinham aquelas famosas perguntas “o que você quer ser quando crescer? ”, a resposta era: “professora”. E o desejo era ser professora de gente pequena. Algo que sempre ficou evidente para mim era que gente pequena gostava de carinho, atenção, brincadeira e precisava de muito amor e acolhimento. Talvez por isso as crianças menores tinham simpatia por mim, pois eu costumava transmitir isso a elas. Também lembro de me importar e pensar sobre o que estavam sentindo e na necessidade de o adulto se conectar com a criança para entender o que ela necessitava. Me preocupava o fato de satisfazer as necessidades da criança de maneira assertiva, já que elas, quando pequenas, não possuem o domínio da linguagem para expressarem suas necessidades. Dessa maneira, eu via que a conexão afetiva era o que poderia ligar um ao outro na relação para que as necessidades fossem atendidas.

Em minha vida escolar tive professoras maravilhosas, as quais me despertaram sentimentos de carinho e nostalgia até hoje, quando me lembro delas. Gostaria de citar o nome de algumas aqui, como a Márcia, Edilane, Soninha e Silvana, da pré-escola. Rozana, Osmarina e Gasparina das séries iniciais do ensino fundamental. Simone e Jô do ensino médio. Confesso que não lembro as teorias que me ensinaram, nem contas, letras ou fórmulas. O que ficou para mim da relação com elas e que me

marca até hoje é o afeto. Lembro da professora Rosana, do primeiro ano, levando a turma para conhecer toda a escola no primeiro dia de aula, o que me trouxe muita segurança. Lembro de ensinamentos na prática sobre respeito aos colegas, recordo-me de quando fui diagnosticada com um problema de visão e passei por um tratamento, de toda a paciência que a professora teve comigo, mesmo nos dias que, devido aos procedimentos, eu praticamente não enxergava. Ela me conduzia na escrita e na vida. Por esse motivo e muitos outros é que hoje, ao escrever essas palavras, fico com os olhos marejados e o coração bem aquecido. Sinto amor e gratidão pela minha história como aluna e serei eternamente grata a todas as minhas professoras. Foram elas que me despertaram o desejo de seguir o caminho profissional na área da Educação.

Os anos se passaram e minha trajetória me fez escolher o curso de Psicologia, com o foco de trabalhar com crianças desde o início da graduação. Realizei meu objetivo ao ingressar no serviço público na prefeitura de Marechal Cândido Rondon – Paraná, como Psicóloga Escolar. Ali, vi a concretização de um sonho, pois no trabalho com crianças tive a oportunidade de colocar o meu saber profissional a serviço do desenvolvimento infantil.

A docência veio logo em seguida, ao ministrar aulas no curso de Pedagogia por cinco anos. Depois, unido a tudo isso, veio o momento de desfrutar os cuidados com uma criança em sua maior potencialidade possível, através da maternagem. Mas a vida é um constante caminhar. Buscar algo mais, além daquilo que já conquistamos, é o que nos mantém vivos. Os sonhos se renovam e é necessário continuarmos a buscar a realização desses. Sendo assim, ingressei no mestrado, na busca de mais conhecimento, de crescimento pessoal e profissional, aspirando contribuir com o desenvolvimento humano e social.

Minha história é o que me faz ser e ela estará comigo onde eu estiver. Dessa maneira, trazendo todas minhas vivências e interesses, trago como pesquisa a temática da afetividade na relação professor e aluno na educação infantil, por acreditar que as interações permeadas de afeto tornam o terreno fértil para o desenvolvimento integral da criança.

## INTRODUÇÃO

Muito se fala em metodologias de ensino, estratégias de ensino e de aprendizagem. No entanto, além da maneira de ensinar e aprender, há outros fatores que interferem nesse processo, que não se dá de maneira mecânica, mas sim a partir do relacionamento interpessoal, entre a criança e seus pares e, centralmente, entre a criança e aquele que a ensina, na figura do professor. O foco dessa pesquisa surgiu de uma inquietação de minha caminhada profissional como psicóloga escolar, entre os anos de 2012 a 2019 no município de Marechal Cândido Rondon na região oeste do estado do Paraná.

No acompanhamento de alunos e atendimento às demandas escolares, as mais frequentes com relação à Educação Infantil foram as relacionadas com a indisciplina em sala de aula. A maioria das crianças que frequentavam Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) o faziam em tempo integral e o público das turmas pré-escolares, atualmente denominadas Infantil IV e Infantil V, também eram de crianças que, em sua maioria, já vinham de uma caminhada anterior em CMEIs.

O currículo municipal está pautado na Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), que tem como pressuposto psicológico a abordagem histórico-cultural, que considera que as habilidades humanas são desenvolvidas em determinado contexto histórico, cultural e social (AMOP, 2020). Levando em conta esse pressuposto e considerando que as crianças passam boa parte de seu dia na escola com seus colegas e professores, precisamos considerar que a relação entre a família, que é o primeiro grupo social em que a criança está inserida, seus professores e seus colegas de sala é fundamental e tem também papel importante no desenvolvimento infantil.

Sendo assim, não há como o professor ignorar que o afeto em sua relação com os alunos pode influenciar na maneira em que as crianças se expressam e se comportam. Durante minha trajetória, em situações que surgiram problemas de indisciplina em sala de aula, uma das primeiras hipóteses levantadas pelos professores era a de que o contexto familiar poderia ser fator desencadeante do bom ou mau comportamento da criança. No entanto, percebia-se que, na maioria das vezes, não se tratava apenas de uma criança específica e, geralmente, eram queixas recorrentes dos mesmos professores, enquanto outros não tinham problemas com indisciplina.

De acordo com Leontiev (2014), a criança em idade pré-escolar tem como referência de aprendizagem a família e pessoas com quem tem contato mais próximo. Quando essa criança está inserida em um contexto escolar, os professores passam a integrar esse pequeno círculo de primeiras referências da criança, sendo fundamentais para seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse pensamento vai de acordo com a teoria de Ausubel (2003), de que a aprendizagem significativa é estabelecida quando o indivíduo é capaz de atribuir significados a um conhecimento a partir da interação com seus conhecimentos prévios.

Em observações em sala de aula, na tentativa de compreender essa questão da indisciplina, percebia-se que o contexto era regido por um clima de desorganização, dificuldade no diálogo entre professores-aluno e conversas paralelas em que professores precisavam aumentar seu tom de voz para serem ouvidos. Esses fatores tornavam o ambiente tenso e estressante.

No espaço escolar, o professor pode educar assumindo uma postura de exemplo, no intuito de constituir uma boa relação com seus alunos e, ao mesmo tempo, manter a organização e disciplina em sala de aula por meio de suas metodologias e didática, no planejamento e aplicação das aulas propostas.

O relato descrito acima, sobre problemas de indisciplina em sala de aula, é um recorte observacional de minha prática profissional e não de uma pesquisa e, por isso, não é possível dizer se era o ambiente da sala de aula que impossibilitava relações cordiais ou se a falta de relações cordiais que acabavam gerando o ambiente estressante. Essas inquietações, somadas ao pressuposto de que o afeto pode ser uma ferramenta significativa para o processo de ensino-aprendizagem, nos levaram ao seguinte questionamento: o que as pesquisas do campo da Educação demonstram sobre a percepção do afeto entre professores e alunos da Educação Infantil?

Wallon (1975) coloca a afetividade como tema central de sua obra. O psicólogo francês acredita que as emoções possuem uma função mobilizante do próprio indivíduo e também têm o potencial de mobilizar o outro. Wallon (1975) afirma que a criança deve ser compreendida em cada momento de seu desenvolvimento. Tal posição sugere repensar as práticas e as teorias em educação que colocam a criança em uma posição objetificante, e não como sujeitos de direito e de desejo.

A temática da afetividade na relação professor e aluno na Educação Infantil expressa a sua importância ao constatarmos o número de pesquisas destinadas a investigar o tema. Em busca de trabalhos que abordam a temática nas plataformas de

periódicos da Capes, Scielo, Portal de periódicos eletrônicos científicos da Unicamp e Biblioteca universitária da UFMG, foram encontrados um total de 452 trabalhos que abordam o tema de maneira geral. No entanto, muitos desses trabalhos não abordam a temática no âmbito da Educação Infantil, mas no ensino fundamental e médio.

Este estudo tem como objetivo verificar o que as pesquisas do campo da Educação demonstram, por meio da revisão de literatura, sobre a percepção do afeto entre professores e alunos da Educação Infantil, procurando responder a problemática da pesquisa: como a literatura aborda a problemática da relação entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil? São objetivos específicos da pesquisa: (I) compreender a infância e a trajetória da Educação Infantil no Brasil e suas relações com o afeto, por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentando-se nas teorias de autores como Ausubel e Wallon; (II) quantificar trabalhos científicos que abordam a temática nas plataformas de periódicos da Capes, Scielo, Portal de periódicos eletrônicos científicos da Unicamp e Biblioteca universitária da UFMG, com vistas a verificar a relevância dessa temática na área da Educação; (III) analisar a percepção do afeto nos trabalhos selecionados como objeto de estudo por meio de uma revisão de literatura.

Para responder à problemática da pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos, aplicando-se os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema afeto e desenvolvimento infantil, apoiando-se no método de pesquisa análise de conteúdo (Bardin, 2016) para levantamento, quantificação e organização dos dados, bem como uma revisão de literatura de textos selecionados para analisar a percepção do afeto nas pesquisas sobre a Educação Infantil.

No primeiro capítulo deste trabalho, discorreremos sobre as questões metodológicas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, fundamentamo-nos em Ariès (1986) na constituição histórica da infância e, para compreender os temas acerca da aprendizagem e do afeto, nos debruçamos em autores como Ausubel (2003) e Wallon (1975). Para o levantamento de artigos, teses e dissertações sobre o tema de análise, foram consultados periódicos nas bases: portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), portal de periódicos eletrônicos científicos da Unicamp e Biblioteca Universitária da UFMG, sem restrições em relação à data ou idioma. Esses sites de busca são conhecidos no mundo



acadêmico como plataformas confiáveis e possibilitam que a pesquisa seja realizada na modalidade on-line.

No segundo capítulo, apresentamos uma breve contextualização da história da infância, com vistas a compreender a Educação Infantil no Brasil. Inicialmente, os bebês e crianças com idade inferior ao período de alfabetização passavam o dia em instituições, as chamadas creches, por uma necessidade dos pais de saírem de suas casas para trabalhar. Isso ocorreu com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Sendo assim, o papel dessas instituições era cuidar das questões de higiene e alimentação da criança. O foco incidia sobre as necessidades físicas e biológicas, subentendendo que essas seriam condições básicas para sobrevivência das crianças (ARIÈS, 1986). No entanto, ao estudarmos o desenvolvimento humano podemos compreender que vai muito além de necessidades fisiológicas e biológicas (AUSUBEL, 2003; WALLON, 1975).

Após contextualizar a história da infância e compreender a importância da afetividade na Educação Infantil e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, apresenta-se, ainda no Capítulo 2, a revisão da literatura selecionada, com vistas a identificar como é apontada a relação entre a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Em que pese o conhecimento consolidado nos clássicos da educação sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo dos bebês e das crianças pequenas temos como hipótese que, na prática cotidiana dos docentes, persiste certa resistência em articular a dimensão do afeto com o ensino.

No capítulo três apresentam-se os resultados da análise, com as interpretações finais do que se apreendeu sobre as percepções de afeto, que apontam para uma certa estigmatização, que acaba por ser dissociado das ações pedagógicas por estar, predominantemente, aliado às práticas de cuidado. Esses resultados nos possibilitaram compreender a falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação sobre a importância do afeto não só nas práticas de cuidado, mas em todas as práticas de ensino, visto que, de acordo com os estudos realizados nesta pesquisa, é somente por meio de uma aprendizagem afetiva é que se constitui o desenvolvimento integral do indivíduo.

Por fim desenvolvemos as considerações finais, com a percepção da pesquisadora desta investigação sobre a importância do afeto na Educação Infantil como uma ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem para o

pleno desenvolvimento da criança pequena, garantindo que ela se constitua como um sujeito de direito e que tenha uma educação mais humanizada por meio de suas relações no ambiente escolar.

## CAPÍTULO I

### 1. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta a descrição do caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, construída com uma abordagem quanti-qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica acerca dos temas Infância, Educação Infantil e Afeto.

A pesquisa bibliográfica apresenta uma reflexão acerca da história da compreensão da infância, suas relações com o afeto e a trajetória da educação para crianças pequenas no Brasil para, então, realizar uma análise sobre a afetividade, seguindo o critério de pesquisa em: discussões teóricas de autores da Educação Infantil; estudos de caso e observação; observação participante com entrevistas, atividades e videogravação de professores e estagiários cursando pedagogia; análise histórica e comparativa da educação infantil no Brasil e Estados Unidos; descrição e análise de práticas pedagógicas executadas pelos profissionais da educação infantil e análise da expressão de afetividade da criança.

A escolha de realizar uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo se deve ao fato de que acreditamos que os métodos qualitativo e quantitativo são complementares e podem ser utilizados em conjunto nesta pesquisa, com vistas a possibilitar uma melhor visualização e compreensão dos fenômenos educacionais aqui investigados.

Após compreendermos a trajetória da Educação Infantil e a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, iniciamos a pesquisa quantitativa, no levantamento dos dados de análise. O objetivo era justamente quantificar os trabalhos que abordam o afeto na Educação Infantil, com o intuito de identificar a relevância dessa temática nas pesquisas educacionais, pois a pesquisa científica não pode justificar-se apenas pela vontade ou interesse do pesquisador.

A abordagem quantitativa se pauta em pressupostos positivistas, na objetivação e generalização dos resultados; no distanciamento entre sujeito e objeto; e da neutralidade do pesquisador como elementos que asseguram e legitimam a cientificidade de uma pesquisa (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 27).

É nítida a predominância da abordagem qualitativa nas pesquisas da área das ciências humanas, no entanto, Gatti (2002) *Apud* Souza e Kerbauy (2017, p. 27) constata que as críticas atribuídas à abordagem quantitativa nas pesquisas educacionais “nem sempre explicitaram seus princípios, ficando num discurso vago, pouco fundamentado em conhecimentos consistentes sobre os aspectos quantitativos no desenvolvimento da pesquisa”.

Para o levantamento de artigos, teses e dissertações sobre o tema de análise, foram consultados periódicos nas bases: portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), portal de periódicos eletrônicos científicos da Unicamp e Biblioteca Universitária da UFMG.

A importância desta pesquisa justifica-se pelo número de trabalhos encontrados nas plataformas de busca que abordam a temática afeto na Educação Infantil, considerando-se, assim, uma problemática comum entre uma quantidade considerável de profissionais da educação, porém ainda não muito explorada, e que deve ser investigada, já que se mostra um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa constatação, questionou-se: o que as pesquisas do campo da Educação demonstram sobre a percepção do afeto entre professores e alunos da Educação Infantil?

Para responder à essa pergunta, realizou-se uma revisão de literatura em artigos selecionados a partir de critérios de inclusão e exclusão, utilizando-se do método de pesquisa análise de conteúdo para levantamento, quantificação e organização de textos, apoiando-se na metodologia de Bardin (2016), que a define, atualmente, como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2016, p. 15).

Para tanto, utilizamos algumas etapas orientadas por Bardin (2016) para aplicar o método: organização da análise (pré-análise) e codificação (unidades de registro e unidades de contexto), para, então, tratar os resultados obtidos e interpretá-los.

Os subcapítulos na sequência explicam o passo a passo detalhadamente de como estruturou-se esta pesquisa para chegar nos resultados de análise.

### 1.1. Levantamento de dados

Para o levantamento de artigos, teses e dissertações que serviram de análise neste estudo, foram consultados, no período de 10 a 14 de junho de 2022, periódicos nas bases: portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), portal de periódicos eletrônicos científicos da Unicamp e Biblioteca Universitária da UFMG, sem restrições em relação à data ou idioma. Foram utilizadas a combinação de termos relacionados a “afeto” e “educação infantil” utilizando-se da ferramenta “pesquisa avançada” quando disponível nas bases de literatura eletrônica.

Optou-se por esses sites de busca por serem conhecidos no mundo acadêmico como plataformas confiáveis e por possibilitarem que a pesquisa fosse toda realizada na modalidade on-line. Segue, abaixo, uma tabela explicativa que separa os resultados por termos e sites de busca:

**Tabela 1. Resultado da pesquisa de trabalhos que abordam o tema de maneira geral**

| PERIÓDICOS                 |   | CAPES -<br>pesquisa<br>avançada<br>(assuntos que<br>contém os<br>termos) | SciELO<br>(Todos os<br>índices que<br>contém os<br>termos) | UNICAMP<br>(artigos<br>relacionados<br>ao tema) | UFMG -<br>pesquisa<br>avançada |
|----------------------------|---|--|--|---|--------------------------------|
| T<br>E<br>R<br>M<br>O<br>S | Afeto e<br>Educação<br>Infantil                       | 4 resultados   | 4 resultados   | ---   | ---                            |
|                            | Afeto e<br>Docente                                    | 4 resultados   | 6 resultados   | ---   | ---                            |
|                            | Cuidado e<br>Educação<br>Infantil                     | 58 resultados  | 86 resultados  | ---   | ---                            |
|                            | <i>Child e<br/>Education e<br/>Love*</i>              | 54 resultados  | ---  | ---   | ---                            |
|                            | <i>Early<br/>Childhood<br/>Education<br/>and Care</i> | ---  | 79 resultados  | ---   | ---                            |

|              |   |                |                |     |     |
|--------------|---|----------------|----------------|-----|-----|
|              | <i>Teaching e<br/>Childhood e<br/>Affectivity</i> | ---            | 157 resultados | --- | --- |
| <b>TOTAL</b> | <b>452<br/>resultados</b>                         | 120 resultados | 332 resultados | --- | --- |

\* Para refinamento: NÃO *parent* e NÃO *college*

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Foram encontrados um total de 452 trabalhos que abordam o tema de maneira geral, sendo que, dentre esses, muitos não focam a relação professor e aluno na Educação Infantil, mas no ensino fundamental e médio.

### 1.1.1. Critérios de Inclusão e Exclusão

Após a coleta de dados, iniciou-se a pré-análise, em que utilizamos a primeira etapa da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que diz respeito à organização, para desenvolver um plano de análise. Nessa fase, o objetivo foi escolher os documentos a serem submetidos para a análise e formular as hipóteses para, enfim, realizar uma revisão na literatura selecionada que fundamentou nossas interpretações.

Para tanto, determinamos os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos dados: Títulos relacionados à Educação Infantil; Pesquisas publicadas em periódicos de classificação *qualis* CAPES A na área da Educação; Pesquisas relacionadas a discussões teóricas de autores da educação infantil; estudos de caso e observação; observação participante com entrevistas, atividades e videogravação de professores e estagiários cursando pedagogia; análise histórica e comparativa da educação infantil no Brasil e Estados Unidos; descrição e análise de práticas pedagógicas executadas pelos profissionais da educação infantil e análise da expressão de afetividade da criança. Para efetuar essa seleção, foi necessário realizar uma “leitura flutuante” (Bardin, 2016) dos títulos e resumos.

Foram excluídos os títulos não relacionados à Educação Infantil e aqueles que abordavam o tema afeto e infância, continham os termos de busca, porém não estavam inseridos na Educação Infantil e/ou na relação professor-aluno.

Para uma melhor visualização dos textos selecionados para análise, segue, abaixo, uma tabela que contém os títulos, as palavras-chave e os resumos, com as

palavras que nos induziu à seleção em **negrito**, divididos pelo local em que foram encontrados e com a respectiva classificação CAPES *Qualis*.

**Tabela 2. Textos selecionados para análise**

| Periódico     | Título/ Palavras-chave  | Resumo   |
|---------------|---|--|
| CAPES –<br>A2 | <p style="text-align: center;"><b>AFETOS DOCENTES E<br/>RELAÇÕES DE CUIDADO NA<br/>CRECHE: NARRATIVAS DE<br/>PROFESSORAS EM<br/>DISCUSSÃO</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Educação infantil</b>. Creche. Docência. Cuidado. <b>Afetos docentes</b>.</p> | <p>O artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo foco analítico foi a problematização das concepções sobre <b>afetos na docência no berçário</b>. O mote de discussão da investigação foram os modos <b>como as professoras significam as relações de afeto</b> que permeiam as ações de cuidado <b>desenvolvidas com as crianças</b>. O campo teórico de fundamento da pesquisa foram os Estudos de Gênero, os Estudos da Pedagogia da Infância, assim como contribuições de pesquisas da antropologia e da sociologia que discutem a <b>temática dos afetos</b>. Metodologicamente, foi realizado um grupo focal com 20 professoras de bebês. Para tanto, foram propostos seis encontros, nos quais as professoras discutiram a <b>temática do afeto e suas relações com a docência na Educação Infantil</b>. A análise das narrativas docentes evidenciou a recorrência de duas concepções de afeto no exercício das ações de cuidado com os bebês: o afeto como imperativo; e o excesso de afeto como razão de desprestígio profissional. Embora o afeto seja entendido pelas professoras como um imperativo, é visto paralelamente como razão de desprestígio profissional quando demonstrado em excesso. Para as docentes, demonstrar afeto em excesso pelos bebês evidencia uma proximidade com a experiência materna, fato que gera a falta de reconhecimento profissional. Com base na pesquisa, concluiu-se que os significados dos afetos são construções culturais que demandam <b>desnaturalização e reinvenção</b> no âmbito da creche, tendo em vista a experimentação de modos próprios de exercício da docência.</p> |

|                        |   |  |
|------------------------|---|--|
| <p>CAPES –<br/>A1</p>  | <p style="text-align: center;"><b>HOW DO CHILDREN<br/>AND TEACHERS<br/>DEMONSTRATE LOVE,<br/>KINDNESS<br/>AND FORGIVENESS? FINDINGS<br/>FROM AN EARLY CHILDHOOD<br/>STRENGTH-SPOTTING<br/>INTERVENTION</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Early childhood.</b><br/><i>Social-emotional learning. Positive psychology. Character education. Love. Kindness. Forgiveness. Teacher education.</i></p> | <p><i>Character strengths such as <b>love</b>, kindness and forgiveness promote emotional health, positive <b>relationships and enhanced well-being for children and adults</b>. Yet little research has investigated how <b>early childhood educators practice love</b>, kindness and forgiveness at work, or <b>how they observe these virtues in children</b>. A strength-spotting intervention was adapted from positive psychology to collect 216 written examples of <b>teacher and child love</b>, kindness and forgiveness from 16 <b>early childhood educators</b> while they attended professional development in a large northeastern city in the United States. Behaviors associated with these character strengths were then coded using content and thematic analysis. <b>Teacher and child love</b> were most frequently associated with empathy and spontaneous <b>afection</b>. <b>Teacher and child</b> kindness were frequently associated with helpfulness and friendship. Teacher and child forgiveness were characterized by giving someone another chance, letting go, responding with kindness and speaking positively. Empathy, generosity, helpfulness and courtesy emerged as interrelated expressions of <b>love</b>, kindness and forgiveness. These traits are discussed in relation to goals of social-emotional learning, such as promoting secure attachment relationships.</i></p> |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p style="text-align: center;"><b>O IMPERATIVO DO AFETO NA<br/>EDUCAÇÃO INFANTIL: A<br/>ORDEM DO DISCURSO DE<br/>PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Educação Infantil. Afetos docentes.</b><br/>Discurso. Pedagogia.</p>   | <p>Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como foco de análise a problematização dos discursos sobre <b>afeto docente</b> presentes em relatórios de um estágio realizado em turmas de <b>Educação Infantil</b> por 30 acadêmicas de pedagogia em fase de conclusão do curso. O objetivo do artigo é problematizar como os discursos sobre <b>afeto</b> se constituem enquanto imperativos que inventam e regulam os modos de <b>exercício docente</b>. O campo de estudos no qual se fundamentou a pesquisa foi o dos estudos culturais e dos</p>  |



|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
|                        |  | <p>estudos desenvolvidos por Michel Foucault. A metodologia consistiu na análise do discurso foucaultiana, por meio da qual foram destacadas as regularidades e inflexões presentes nos relatórios. Estes foram escritos a partir de elementos recordatórios, como fotos, planejamentos e demais registros das acadêmicas. A análise evidenciou a assunção da <b>afetividade como um imperativo profissional</b> associado a um processo de generificação da docência. A partir da pesquisa, concluiu-se que os <b>significados do afeto no exercício da docência</b> só existem como resultados inacabados de processos que tratam de nomeá-lo e conformá-lo. Por essa razão, se for assumida a perspectiva de que os discursos que tomam o <b>afeto como imperativo docente</b> presentes nos relatórios analisados são produzidos pelas práticas sociais, pelas relações de poder e pelo tipo de lógica disciplinar que os operacionaliza, é possível desnaturalizá-los e reinventá-los, experimentando outros modos de agir e de pensar o exercício da <b>docência na Educação Infantil</b>.</p> |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p><b>O CUIDADO COMO DIMENSÃO ONTOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE CORPOS, ESPAÇOS E MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DO SER-NO-MUNDO</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Cuidado e educação</b>. Heidegger. Corpo e educação. <b>Educação infantil</b>. Espaço escolar.</p> | <p>O texto discute o <b>cuidado</b> como dimensão ontológica e potência constitutiva do humano. Vale-se de matriz teórica que une autores da <b>área da educação infantil</b> com a ontologia de Martin Heidegger. Apresenta o conceito heideggeriano de cura (sorge) – cuidado/curadoria numa dimensão ontológica – e o toma como eixo articulador a partir do qual são pensadas a corporeidade e a espacialidade. O conceito de tato, de Helmholtz, também é desenvolvido a fim de sustentar a noção de contato, trazida à tona por Marta Nörnberg. Ratifica-se o argumento da autora de que as <b>instituições de educação infantil</b> devem ser consideradas como domus, isto é, moradas comuns em que o estatuto de “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros” seja favorecido por meio de um <b>comprometimento cuidadoso/curador</b>. Destaca-se, ainda que brevemente, a importância do ato de brincar e a necessidade de um <b>olhar cuidadoso/curador</b> tanto para a brincadeira quanto para os ambientes e</p>   |

|                        |   |  |
|------------------------|---|--|
|                        |   | <p>corpos. Por fim, argumenta-se que as instituições de <b>educação infantil</b> devem ser ambientes <b>cuidados/cuidadores</b> que propiciem a convivência e o contato, indicando caminhos constitutivos do ser-no-mundo.</p>   |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p>“POR QUE APRENDER A LER?”:<br/><b>AFETO E COGNIÇÃO NA<br/>EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Educação Infantil. Afetividade. Cognição.</b></p>  | <p>O presente artigo tem como objetivo analisar os sentidos e os significados atribuídos à linguagem escrita na trajetória de duas crianças de 5 anos em uma turma de <b>Educação Infantil</b>. Para a investigação e a análise dos dados, foi realizado um estudo de caso e a observação participante, como anotações em caderno de campo, entrevista com os participantes e videogravação. Fundamentam essa investigação os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. A análise dessas trajetórias permitiu argumentar que os processos de apropriação da linguagem escrita envolvem aspectos cognitivos e <b>afetivos</b>, interação com artefatos culturais e vivências socioculturais.</p>   |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p><b>DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL<br/>AULA DE INFANTIL:<br/>PRÁCTICAS PROFESIONALES Y<br/>FORMACIÓN DOCENTE</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Afectividad.</b><br/><i>Emociones. Educación infantil.</i><br/><i>Prácticas profesionales.</i><br/><i>Formación de profesores.</i></p> | <p><i>El estudio que se presenta se enmarca en el Proyecto “DREAM”, cuya finalidad ha sido conocer las condiciones de los sistemas educativos de los países participantes respecto a <b>la dimensión afectiva de la educación como eje vertebrador de un Modelo Educativo Afectivo</b>. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en la franja 3-6. Se ha empleado una metodología mixta. En el estudio cuantitativo se ha podido poner de manifiesto que el profesorado participante posee una buena formación previa, con lo cual es comprensible que el modo de comprender y enfocar el currículum el profesorado participante en el estudio cualitativo sea más abierto, que las actividades tengan en cuenta las dos dimensiones, que exista una preocupación por escuchar al alumnado y que exprese las emociones.</i></p> |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p><b>ATENÇÃO À PRIMEIRA<br/>INFÂNCIA NOS EUA E NO<br/>BRASIL</b></p>   | <p>Transformações culturais, sociais e econômicas têm gerado o incremento de políticas públicas de <b>atendimento à criança pequena</b>. Nossa discussão sobre essas políticas é simultaneamente histórica (examina concepções de <b>cuidado e educação</b> ao longo do tempo) e comparativa (enfoca políticas</p>   |

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
|                        | <p>Palavras-chave: <b>Crianças pré-escolares. Cuidado. Educação Infantil.</b> Políticas públicas.</p>   | <p>estabelecidas nos Estados Unidos da América e no Brasil). Nossa análise indica que a <b>atividade de cuidar</b> tem sido desvalorizada no atendimento à <b>primeira infância</b>. Discutimos por que é necessário reconceitualizar o cuidado para que se transforme em fato <b>o direito da criança ao cuidado e à educação</b> e sugerimos ações em nível das políticas públicas, da pesquisa e das práticas.</p>   |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p><b>NA CRECHE, CUIDADOS CORPORAIS, AFETIVIDADE E DIALOGIA</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Educação Infantil.</b> Creche. Dialogia. <b>Afetividade. Cuidados corporais.</b></p>                                | <p>Este trabalho tem como objetivo compreender as <b>manifestações afetivas</b> e as possibilidades dialógicas na <b>relação professor-bebê</b> na creche, considerando-as como centrais na ação pedagógica. Com este intuito, foi realizada uma pesquisa de inspiração etnográfica no berçário de uma creche pública numa capital brasileira, onde foram descritas e analisadas práticas pedagógicas na perspectiva da discussão das peculiaridades da <b>docência com bebês</b>. O referencial teórico ancora-se nos estudos de Mikhail Bakhtin e Henri Wallon, de modo especial nos <b>conceitos de dialogia e afetividade</b>. Na pesquisa, os momentos de cuidado corporal destacaram-se como ocasiões privilegiadas de produção dialógica e <b>manifestação afetiva</b> onde expressões corporais e verbais entrelaçavam-se nos modos dos bebês afetarem os adultos e serem por eles afetados. O estudo indica que a intencionalidade pedagógica no berçário envolve a atenção para as iniciativas dos bebês, além da qualidade relacional do trabalho cotidiano.</p> |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p><b>INVESTIGANDO AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: WALLON E AS VINCULAÇÕES AFETIVAS ENTRE CRIANÇAS DE CINCO ANOS</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Afetividade.</b> Interação. <b>Relação Professor-aluno.</b></p> | <p>Na psicogenética de Henri Wallon a <b>dimensão afetiva</b> ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Defende-se, assim, que o fortalecimento dos <b>vínculos entre criança e adulto</b> contribui efetivamente para os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa empírica envolveu 24 crianças de cinco anos e duas professoras de uma escola pública do município de Curitiba/PR. Cinco instrumentos foram utilizados: desenhos com relatos; filmagens livres; jogo Gira-gira; emocionômetro; e autoscopia (autoanálise das imagens videogravadas de professoras e de alunos, acompanhada de entrevista). Os</p>  |

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
|                        |   | <p>dados foram organizados em categorias e analisados qualitativamente. <b>A afetividade manifestou-se nos vínculos que as crianças formam com os adultos</b>, os pares, a natureza. Características importantes do estágio do personalismo (sedução, oposição e imitação) foram observadas. A qualidade das interações mostrou-se determinante na condução das atividades de aprendizagem.</p>   |
| <p>SCIELO –<br/>A1</p> | <p>CENAS DO COTIDIANO NA<br/><b>EDUCAÇÃO INFANTIL:</b><br/>DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO<br/>ENTRE <b>CUIDADO E EDUCAÇÃO</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Educação infantil</b>. Rotina na educação infantil. <b>Relação educadores-crianças</b>. Integração entre <b>cuidado e educação</b>.</p> | <p>O objetivo deste artigo é discutir a rotina das crianças na <b>educação infantil</b>, especificamente daquelas de zero a quatro anos de idade, tendo como foco os momentos de descanso e alimentação. Nessa etapa do atendimento educacional, as <b>relações dialógicas entre os adultos e as crianças</b> e a integração entre <b>cuidado e educação</b> são pressupostos essenciais de uma educação infantil de qualidade, condição para garantia dos direitos fundamentais dos bebês e das crianças pequenas. A investigação consistiu em uma pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso de cunho etnográfico, realizado em 2010 e 2011, em um Centro de Educação Infantil (CEI) público da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de zero a quatro anos. Os procedimentos metodológicos conjugaram observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada com a equipe do CEI e com as famílias. A investigação envolveu revisão da literatura, tendo como principais referências Barbosa, Batista, Coutinho, Guimarães, Korczak, Tristão e Wallon. Os resultados evidenciaram que as emoções expressas pelas crianças nos momentos das refeições e descanso são, em grande medida, desconsideradas. Constatou-se também contradições entre as proposições de integração entre <b>cuidado e educação</b> expressas no projeto pedagógico e os discursos e práticas das professoras efetivadas junto às crianças. O estudo concluiu que é fundamental inserir as temáticas de <b>cuidado</b> com o corpo – alimentação, higiene, descanso, saúde – como parte da formação continuada e dos planejamentos semanais realizados nas instituições de <b>educação infantil</b>.</p> |

|                        |   |  |
|------------------------|---|--|
| <p>SCIELO –<br/>A2</p> | <p><b>CUIDAR E EDUCAR: O SUJEITO EM CONSTITUIÇÃO E O PAPEL DO EDUCADOR</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Educação Infantil.</b> Constituição psíquica. Bebês.</p> | <p>Esta pesquisa objetivou conhecer a concepção de educadoras sobre seu papel na <b>Educação Infantil</b>. Foi realizado estudo de casos múltiplos a partir de entrevistas e observações com cinco educadoras, considerando questões sobre o <b>cuidar e educar</b>. Os dados foram analisados conforme os eixos teóricos da metodologia IRDI: Suposição de Sujeito, Estabelecimento de Demanda, Alternância Presença/Ausência e Função Paterna. Os resultados mostraram como o discurso científico atravessa as concepções e atitudes das participantes e a importância das orientações realizadas pelas equipes diretivas. Considerou-se relevante afinar a relação entre <b>cuidar e educar</b> para se sustentar uma prática subjetivante no <b>espaço escolar infantil</b>.</p>   |
| <p>SCIELO –<br/>A2</p> | <p><b>DO CUIDADO COM O BEBÊ AO CUIDADO COM O EDUCADOR</b></p> <p>Palavras-chave: <b>Cuidado. Educadores. Bebês.</b></p>                                       | <p>Este trabalho foi construído a partir da experiência de acompanhamento de <b>educadoras e bebês</b> em instituições de <b>educação infantil</b> e do trabalho com psicologia escolar. O olhar sobre o <b>cuidado</b>, inicialmente dirigido ao bebê, foi apontando para o cuidado dirigido à educadora. Foram escolhidas para este trabalho as experiências vivenciadas junto a duas educadoras de instituições de <b>educação infantil</b> em duas cidades do Rio Grande do Sul. As educadoras foram acompanhadas semanalmente através da Metodologia IRDI. Os dados foram coletados a partir de diário de campo e entrevistas. O “estar com” o educador de berçário, em sua cena de trabalho, destacou-se como fundamental. O acompanhamento do pesquisador-psicanalista presente também com seu corpo, isto é, participando do cotidiano das educadoras e bebês, apontou para inúmeras possibilidades de intervenções. Como possibilidades de cuidado com o cuidador-educador, propomos o cuidado como presença implicada-reservada, o cuidado da experiência e o cuidado de si.</p> |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Ao final, após a exclusão dos estudos que não atendiam aos critérios de inclusão, ficamos com um total de 12 trabalhos a serem submetidos para análise. A pré-análise possibilitou levantar a hipótese de que o afeto na relação entre professor-aluno na Educação Infantil é imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem.

Essa hipótese nos levou ao objetivo desta pesquisa que é o de identificar, por meio da revisão de literatura, como é compreendido o afeto pelos profissionais da Educação Infantil.

A seguir, apresentamos a base teórica desta pesquisa, bem como a fundamentação que nos levou à interpretação final da investigação, debruçando-se em autores que abordam os temas aprendizagem e afetividade, como Ausubel (1918-2008) e Wallon (1879-1962).

## CAPÍTULO II

### 2. EDUCAÇÃO INFANTIL – DO CUIDAR AO EDUCAR

Antes de adentrar, em profundidade, com a análise da literatura encontrada nas plataformas de periódicos on-line sobre as dimensões da afetividade entre docentes e discentes, foi conveniente, em um primeiro momento desta pesquisa, expor uma contextualização histórica da infância, com o intuito de comparar como a criança era compreendida há alguns séculos e como ela é compreendida hoje para, então, delinear a trajetória da Educação Infantil no Brasil. Após a fundamentação teórica acerca da temática, realizou-se a revisão de literatura, com vistas a identificar como o afeto é interpretado pelos pesquisadores e profissionais da Educação Infantil.

O capítulo II divide-se em quatro partes, sendo elas: 2.1. “A descoberta da Infância”, uma comparação histórica da criança da Idade Média e da compreensão da infância nos dias atuais; 2.2. “A Educação Infantil no Brasil”, a trajetória da Educação Infantil no Brasil com foco nas relações professor-aluno; 2.3. “A criança e a afetividade”, uma análise das relações afetivas no processo de desenvolvimento humano; e 2.4. “Conexões afetivas na Educação Infantil”, uma revisão de literatura, que fundamentará a interpretação final desta pesquisa.

#### 2.1. A descoberta da infância

Em termos históricos, a descoberta da infância é recente. No final da Baixa Idade Média e início da Idade Moderna, entre os séculos XV e XVI, as salas de aula reuniam pessoas dos seis aos vinte anos, pois ainda desconheciam as particularidades da infância e, portanto, não distinguiam crianças de adultos. Na sociedade medieval, segundo Ariès (1986), a partir do momento em que uma criança adquirisse a capacidade de agir sem a presença de um adulto que lhe instrísse, já não se distinguia mais deles. A criança era, então, inserida no mundo dos adultos, ajudando-os em suas tarefas.

O historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), em seu livro “História Social da Criança e da família” (1986), se dedicou a pesquisar a infância na Europa, e destaca que, no período medieval, a criança era ignorada na sociedade, ou seja, não fazia parte do convívio social. Vale ressaltar que as pesquisas de Ariès foram

realizadas por meio de análises de pinturas produzidas no período, cuja ausência das crianças foi constatada por ele nas cenas retratadas e, diante disso, o autor inferiu que naquele período a criança não era reconhecida como um sujeito social significativo. De acordo com o autor, desde o século XII, a arte medieval ignorava a infância ou não a representava.

Nesse sentido, podemos, portanto, compreender que, se a Arte Medieval desconhecia a criança, ou simplesmente ignorava a sua representação, esse seria, muito provavelmente, um universo no qual não haveria espaço para pensar a infância. Segundo Ariès, “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1986, p. 18).

As poucas pinturas de crianças da arte medieval são vistas, atualmente, com estranhamento, pois o aspecto angelical e delicado infantil não é retratado. Quando nos deparamos com pinturas da Idade Média em que há bebês ou crianças, nota-se que elas têm aspecto de pessoas mais velhas.

As curiosas características das crianças nas pinturas da arte medieval, segundo Ariès (1986), se estabeleceram devido à cultura da época, em que as pinturas eram predominantemente de cunho religioso, e a representação de bebês e crianças limitava-se, quase que exclusivamente, ao menino Jesus. Entretanto, não significa que os artistas medievais não tinham habilidade. As minis versões de pessoas adultas eram propositais, pois sustentava a perfeição do filho de Deus e, por esse motivo, era representado como um senhor em miniatura.

Essa característica relacionada à crença de que o menino Jesus já veio ao mundo plenamente formado, sem ter passado por grandes transformações até chegar na vida adulta, e o fato de que, nessa época, ignorava-se a infância como a compreendemos atualmente, moldou as peculiaridades das pinturas das crianças e bebês da Idade Média. Por conveniência ao leitor, trouxemos pinturas medievais extraídas da internet que continham bebês e/ou crianças, representadas nas Imagens 1, 2 e 3, sequenciadas por ordem cronológica.



**Imagem 1. Pintura Medieval de Virgem Maria e Menino Jesus – Buoninsegna.**



**Fonte:** El País, edição Espanha. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/verne/2019-12-24/de-senhor-idoso-a-bebe-angelical-como-mudou-a-representacao-do-menino-jesus-na-arte.html>>. Acesso: 21/07/2022.

A Imagem 1 representa a Virgem Maria e o menino Jesus, obra intitulada “Madonna de Crevole” de Duccio di Buoninsegna, datada de 1283-1284, e está exposta no Museo dell’Opera Metropolitana, em Siena, Itália. Nota-se que o menino Jesus, nessa imagem, é calvo e possui traços de um homem adulto. A Imagem 2 é outra representação do menino Jesus:

**Imagem 2: Pintura Medieval de Virgem Maria e Menino Jesus – Ferrara.**



**Fonte:** Pinterest. Disponível em: <<https://koredzas.tumblr.com/image/146595422110>>. Acesso: 09/08/2022.

A Imagem 2, intitulada “Madonna and Child”, de Bono da Ferrara, foi documentada entre 1442–1461, está exposta no Museu das Belas Artes, em Budapeste. Nesta pintura, o menino Jesus apresenta traços de adulto em seu corpo, como é possível observar em seus músculos bem desenvolvidos, tanto do abdômen quanto nas pernas e braços. A seguir, uma pintura medieval, datada de aproximadamente um século após a Imagem 2, de um menino com sua enfermeira. A pintura já não é mais de cunho religioso, porém as características de crianças que parecem pequenos adultos permanecem:

**Imagem 3: Pintura de criança com características de adulto - Brescia**



**Fonte:** Foto baixada na Wikipedia / Shakko. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Moretto\\_da\\_Brescia\\_-\\_Portrait\\_of\\_a\\_Boy\\_with\\_his\\_Nurse\\_%28Hermitage%29\\_by\\_shakko.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Moretto_da_Brescia_-_Portrait_of_a_Boy_with_his_Nurse_%28Hermitage%29_by_shakko.jpg)>. Acesso: 08/08/2022.

Na Idade Moderna, ainda podemos identificar resquícios da arte da Idade Média, como é o caso da Imagem 3, que retrata um menino com características de um adulto: apresenta calvície, trajes e postura de pessoas adultas. A obra intitulada “*A Boy with His Nurse*” é de Moretto da Brescia, documentada entre os anos de 1547-1549, e está exposta no Museu Hermitage que fica em São Petersburgo, na Rússia.

No final da Idade Moderna, a partir do século XVIII, é que já se distinguia criança de adulto, em que surgiram as pequenas escolas que se reconhecia a diferença de maturidade de crianças mais novas das mais velhas e, então, começaram a separar as crianças por idade (5-7 e 10-11 anos). Além da divisão por idade, neste mesmo período, as separaram, também, por classe: os ricos foram separados dos pobres (ARIÈS, 1986).

De acordo com a literatura, nem mesmo os historiadores contemplavam a infância e a criança como tema a ser pesquisado e compreendido ao longo da história. Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29), assinalam que “os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados.

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem”. A concepção de infância que conhecemos hoje foi construída ao longo da história, desde a concepção de que as crianças eram “mini adultos” até a criança cidadã contemporânea. Essa transformação de percepção infantil, segundo Ariès (1986), teve forte influência da Igreja Católica, que trouxe uma valorização dos laços sanguíneos a partir de novas concepções e condutas que condenavam pessoas que matavam crianças, atitude tratada com naturalidade desde a Roma Antiga.

Somente no século XX, na Europa, mais especificamente na França, que os historiadores da chamada Nova História Cultural<sup>1</sup> passaram a compreender a criança como sujeito histórico e a infância como tema de pesquisas históricas e se dedicam a compreender os processos de rupturas e permanências culturais que levaram a nossa sociedade a inserir as crianças nos meios sociais e destinar a elas espaço e tratamentos adequados à faixa etária e processo de desenvolvimento.

Ariès (1986) enfatiza, ainda, que o conceito de infância foi construído socialmente no final do século XVII e se consolida no final do século XVIII. É nesse período, inclusive, que se passou a pensar que a criança era um ser vulnerável, e não mais o adulto em miniatura e, diante dessa vulnerabilidade infantil, era necessário um novo olhar para esse ser, um olhar de compreensão e respeito. Além disso, é no contexto do século XVIII que se consolidam os pressupostos de que os primeiros anos de vida são os mais significativos no desenvolvimento da criança.

Precisamente na Europa no período transição entre o feudalismo e o capitalismo, houve uma mudança nas formas de produção que, inicialmente, eram domésticas, e aos poucos foi se tornando um sistema fabril. Nesse período, a sociedade passou por um processo de reorganização, ocasionando um profundo

---

<sup>1</sup> “A Nova História Cultural emergiu com o movimento dos Annales e seus historiadores, no período de 1929–1989. Lucien Febvre e Marc Bloch foram os líderes deste movimento e ambos tinham como princípio dialogar com outras ciências, como a psicologia, a antropologia, a sociologia e a geografia o que possibilitaria aos historiadores uma visão dos homens no tempo.” (FILIPIM; ROSSI, 2013, p. 22487).

impacto, sobretudo nas classes menos favorecidas. A revolução industrial (1760 – 1840), além de modificar o sistema de produção e fomentar o sistema econômico, produziu, ainda, uma nova classe social, a dos operários, que teve que se submeter ao regime da fábrica e das máquinas. As condições precárias de trabalho e as baixas remunerações contribuíram para que, nesse processo de revolução, houvesse a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho o que, por sua vez, alterou a forma da família cuidar e educar seus filhos.

Marx (1986), ao discutir a apropriação pelo capital das forças de trabalho suplementares, enfatiza que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorver as mulheres e as crianças nas fábricas. A maquinaria estabeleceu um meio de diversificar os assalariados, colocando, nas fábricas, todos os membros da família do trabalhador, independentemente do sexo e da idade de cada um. Se, até então, o trabalhador vendia somente sua própria força de trabalho, passou a vender a força da mulher e dos filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Na esteira de Marx, Paschoal e Machado (2009), uma vez que as leis fabris exigiam que houvesse sempre dois grupos - um com jornada de seis e outro de quatro horas ou cada um com cinco horas - de pessoas trabalhando de forma alternada, houve a substituição, em parte, de homens por mulheres e crianças nas fábricas. Apesar das condições precárias e perigosas aos quais eram submetidos, tal ação fez com que houvesse um significativo aumento no número de trabalhadores, uma vez que, em busca de sua sobrevivência, as famílias viam a necessidade de vender o trabalho parcial das crianças.

Dessa maneira, é possível afirmar que o advento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando radicalmente os hábitos e costumes das famílias. Nesse sistema, as mulheres que se tornavam mães foram as mais afetadas no processo, pois, mesmo em estado avançado de gravidez, ou em recém puerpério, cumpriam suas extensas jornadas de trabalho. Engels (1985) destaca:

As mulheres sofrem as consequências das precárias condições de trabalho comuns a todos os trabalhadores, agravados pelo fato de que, quando grávidas, serem obrigadas a trabalhar quase até a hora do parto. Evidentemente, se elas deixam de trabalhar muito cedo, correm o risco de se verem substituídas e de serem postas na rua, e além do mais perdem o salário. Sucede muitas vezes que mulheres

que trabalharam na tarde anterior têm o parto na manhã seguinte, e não é raro que o parto se dê na própria fábrica, no meio das máquinas. Muitas delas voltam à fábrica após oito dias de repouso, algumas mesmo três ou quatro dias depois, para trabalhar um turno completo. Certamente, o medo de serem despedidas leva-as a voltar à fábrica apesar de sua fraqueza e dos seus sofrimentos (ENGELS, 1985, p. 120).

O aperfeiçoamento técnico das fábricas, portanto, permitia, a utilização de mão-de-obra feminina e infantil a partir dos sete anos de idade. Entretanto, sobravam as crianças abaixo dessa idade, de quem ninguém tomava conta. Diante dessa situação narrada, era muito comum as mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos fazerem uso do trabalho das chamadas “mães mercenárias”, que eram mulheres da comunidade local que, por optarem por não trabalhar nas fábricas, vendiam seus serviços como cuidadoras dos filhos de outras mulheres.

Essas mães mercenárias, em geral, cuidavam das crianças em suas próprias casas e, de acordo com Rizzo (2003), obviamente, não possuíam qualquer tipo de proposta formal de instrução. Em geral, apenas mantinham uma rotina de atividades de canto e de memorização de rezas, instruções relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e, principalmente, de regras morais. Rizzo (2003) destaca, ainda:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

Segundo a autora, nesse momento, a maior preocupação das famílias pobres era a sobrevivência, e, por conseguinte, tornaram-se corriqueiros e até mesmo aceitos como regra geral da sociedade a imposição de maus tratos e o desprezo pelas crianças. Dessa forma, o número de crianças abandonadas cresceu e a “solução” encontrada para esse problema recaiu-se na filantropia, meio pelo qual pessoas acolhiam essas crianças desvalidas que se encontravam nas ruas.

Sendo assim, tanto na Europa como nos Estados Unidos, as primeiras instituições que abrigavam crianças objetivavam apenas cuidar e protegê-las durante o período em que suas mães estavam trabalhando. Logo, é possível afirmar que a

origem da Educação Infantil na sociedade ocidental está diretamente relacionada à criação da família nuclear e, segundo Didonet (2001), fundamenta-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. “As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80-81).

Kuhlmann (2001) ressalta que, apesar de as instituições infantis, no início, estarem realmente mais focadas nas questões assistenciais e de custódia, essas instituições passaram também a se preocupar com questões que não envolviam somente os cuidados, mas também a educação, posto que já se apresentavam como pedagógicas desde o começo. Instituições francesas e escocesas, por exemplo, já se preocupavam em ensinar atividades manuais, como aulas de tricô, e também aulas de leitura da bíblia. Em consonância com essas afirmações, Paschoal e Machado (2009) também comentam:

De acordo com seus objetivos, nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião. [...] Os materiais didáticos tinham um propósito educativo, porque possibilitavam às crianças o desenvolvimento do raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.81).

Kuhlmann menciona, também, que as chamadas salas de asilo<sup>2</sup> francesas, desde o seu início, foram idealizadas com o objetivo de não apenas prover cuidados à criança, mas também educação moral e intelectual: “o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (KUHLMANN, 2001, p. 8). Segundo

---

<sup>2</sup> “Na literatura que trata da educação de países, como a Inglaterra, a França e Portugal, encontra-se menção às chamadas “Salas de Asilo”. Na França, a primeira teria se instalado em 1800, em Paris, chamada “Salle de Hospitalé”, atendendo bebês de quinze dias a três anos de idade, filhos de mães operárias. Contudo, este empreendimento durou pouco por falta de recursos. Mais tarde, em 1826, foi instalada a primeira “Sala de Asilo” que tinha como modelo a iniciativa inglesa, qual seja, o princípio de uma iniciativa privada que aliava o trabalho de religiosas e senhoras da sociedade. Estes espaços destinavam-se ao atendimento de crianças desfavorecidas, sendo, posteriormente, criados pela iniciativa do Estado. As “Salas de Asilo” antecederam a criação das “Escolas maternais” na França. Alguns autores entendem que essas já defendiam uma proposta educacional, representado por Jean-Marie Denis Cochin em seu “Manual de asilos” publicado em 1833.” (GARNIER, 2014; ZAMBON, 2006, *apud* FILIPIN; ROSSI, RODRIGUES, 2014, p. 611).

o autor, essas instituições tinham como propósito resgatar das ruas crianças que se encontravam expostas a situações de risco e perigos e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de desenvolver a inteligência e aprender os bons costumes.

A historiografia especializada, segundo Paschoal e Machado (2009), aponta o jardim de infância como uma instituição que, desde sua origem, pode ser considerada exclusivamente pedagógica, e que sua preocupação não estava apenas nos cuidados físicos das crianças. Porém, é importante ressaltar que o primeiro Jardim de Infância criado em meados de 1840 por Froebel (1782 – 1852), na cidade de Blankenburgo, estava preocupada não somente em educar e cuidar das crianças, mas, sobretudo, de modificar a estrutura familiar, com a intenção de que as famílias pudessem cuidar melhor dos filhos.

## 2.2. A Educação Infantil no Brasil

Assim como inicialmente na Europa, no Brasil podemos determinar que a História da Infância também parte do desconhecimento da infância, todavia, afirma-se ainda que existem outros traços que devem ser destacados, e que marcaram fortemente a infância brasileira, como, por exemplo, a desigualdade social, situação presente em toda a história do país - desde o período colonial até os dias atuais, que inferiorizou crianças devido sua classe social e, principalmente, cor de pele.

A partir da segunda metade do século XIX as instituições destinadas à primeira infância, basicamente, estavam constituídas por creches e jardins de infância. No Brasil, diferentemente das experiências europeias e estadunidenses que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram exclusivamente com finalidade assistencialista, que objetivavam ao auxílio de mulheres que trabalhavam fora de casa, bem como as viúvas desamparadas.

Segundo Gilda Rizzo, há um segundo elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições de assistência, que está relacionado ao acolhimento de órfãos abandonados os quais, em geral, “eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37). A chamada “roda dos expostos” ou “roda dos excluídos” foi uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, e já estava em vigor antes mesmo da criação das creches.



Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.82).

De acordo com Maria Luiza Marcílio (1997), a roda dos expostos, por mais de um século, pode ser considerada como a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com a existência de vários movimentos contrários a essa instituição, somente em meados de 1950 que ela foi efetivamente extinguida no Brasil, que foi, inclusive, o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados.

No contexto do período colonial e imperial brasileiro, as famílias da elite possuíam mulheres escravizadas que cuidavam de seus filhos e, posteriormente à abolição, essas famílias pagavam babás. Já as mulheres pobres se viam na necessidade de deixar seus filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que cuidasse deles. Segundo Didonet, em função disso:

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

É necessário mencionar, também, que, nesse momento, o alto índice de mortalidade infantil e a desnutrição das crianças foram fatores que incentivaram alguns setores da sociedade a começar a pensar em um espaço no qual as crianças pudessem ser cuidadas fora do âmbito familiar. Sendo assim, diante dessa preocupação, ou com esse “problema, que a criança [no Brasil] começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Devido a esses fatores citados, podemos perceber que os momentos da vida das crianças se passavam rapidamente, pois não tinham tanta importância. Basicamente, a criança passava de recém-nascido, que recebia alguns cuidados básicos, e em pouco tempo, ao atingir certa idade, passava a ser considerada como um adulto em miniatura, ou seja, com uma estatura menor. Sucessivamente, as fases passavam-se despercebidas para as crianças, jovens e adolescentes e, se possível, quando chegavam à fase adulta (ARIÈS, 1986).

No período pós-abolição, nos anos finais do século XIX e o início da República, houve, por parte do governo, o incentivo da imigração de europeus para o Brasil. Nas grandes cidades, que estavam começando seu processo de industrialização, surgem iniciativas isoladas de proteção à infância, que visavam, sobretudo, o combate aos altos índices de mortalidade infantil. Ainda que o trabalho desenvolvido pelas casas de Misericórdia por meio da roda dos expostos fosse realizado, foram criadas, por organizações filantrópicas, um número significativo de creches para atender as necessidades das famílias. De acordo com Paschoal e Machado,

Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.83).

Segundo Kuhlmann, podemos demarcar três tendências de certa forma diferentes, que foram responsáveis pela implementação do sistema de creches e jardins de infância no Brasil, desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, que foram: a jurídico-policia, que objetivava a defesa da infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, essas últimas, que tinham objetivos semelhantes: especificamente, combater o alto índice de mortalidade infantil que ocorriam tanto no âmbito familiar como no universo das instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 88).

Nesse mesmo período foram criadas duas instituições importantes na assistência das crianças: o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro (1899), e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. O primeiro foi criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho (1871-1944), que visava atender as mulheres grávidas pobres, bem como dar assistência aos recém-nascidos, com a distribuição de leite, vacinação e higiene dos bebês. Esse instituto foi considerado como uma das entidades mais importantes. Já a segunda instituição mencionada, tinha como objetivo não apenas fiscalizar as demais instituições de atendimento à criança, mas sobretudo de combater o trabalho daquelas mães voluntárias que, como vimos anteriormente, muitas vezes cuidavam precariamente das crianças (KUHLMANN Jr., 1998).

Assim como ocorreu na Europa no século XVIII e XIX, no início do século XX, no Brasil, o processo de implantação da industrialização no país levou à inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e, posteriormente, com a chegada dos imigrantes europeus no território nacional, os movimentos operários ganharam força. Diante das precárias condições de trabalho por eles enfrentadas, organizaram-se, principalmente, nas regiões mais industrializadas, grupos que reivindicavam melhores condições de trabalho, e a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos era uma das principais pautas. Dessa forma, tanto a iniciativa privada, dos próprios donos das fábricas, como a iniciativa governamental passam a dar um pouco mais de atenção à criação de espaços que pudessem atender às necessidades desses trabalhadores e, conseqüentemente, de seus filhos.

Como podemos observar, ainda que brevemente, nesse histórico da Educação Infantil, as instituições criadas com o objetivo de cuidar das crianças, por muito tempo, estiveram focadas apenas no cuidado efetivo, na manutenção das necessidades básicas da criança e, principalmente, com um cunho assistencialista, não oportunizando a essas crianças o desenvolvimento cognitivo e educacional necessário na infância. Da mesma forma, vimos também que a afetividade também não se fazia presente no discurso e no trabalho realizado por essas instituições, sendo locais. Muitas vezes, a violência e o descaso com a infância eram os elementos principais.

### 2.3. A criança e a afetividade

A criança é uma alma delicada que precisa ser vista, ouvida e percebida como tal. E, para percebê-la assim, é necessário estar conectado na mesma sintonia dela, e a sintonia da criança é a espontaneidade, a simplicidade, a atenção, o trato, o gesto, o carinho (ALMEIDA, 2014, p. 19).

De acordo com Davis (2012), as características humanas são historicamente constituídas, e não herdadas biologicamente, como ocorre com outras espécies animais. É através do processo de desenvolvimento, nas relações ativas com o meio físico e social, que o homem vai construindo-se. Vemos, então, que a formação das habilidades humanas se dá por intermédio da interação social. A apropriação dos conteúdos da experiência humana se dá por meio da aprendizagem.

Não existe reação mental que seja independente, se não sempre no presente ao menos em termos de seus recursos e de seu conteúdo, das circunstâncias exteriores, de uma situação, do meio. Esse é mais um aspecto que se opõe a uma exata assimilação do desenvolvimento psíquico com o desenvolvimento embrionário que, ao contrário, prossegue a portas fechadas sobre exclusiva influência de fatores orgânicos (WALLON, 1941, p. 30).

Para Ausubel (2003), de forma geral, existem três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. As aprendizagens cognitivas e afetivas são compostas por experiências, e algumas afetivas estão sempre acompanhadas das cognitivas. De acordo com Moreira (1995), as habilidades psicomotoras são compostas por treinos e práticas, algo mais mecanizado, mas que também necessita de alguma aprendizagem cognitiva.

Professores e alunos são afetados de forma recíproca no processo de formação, em que a ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos também fazem parte do desenvolvimento cognitivo. O desafio do afeto, no âmbito escolar, é compartilhado entre as crianças e todos os profissionais da educação (WALLON, 1975).

Davis (2012), fundamentando-se na teoria de Vygotski, afirma que o desenvolvimento se baseia na concepção “de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e, em essência, social” (DAVIS, 2012, p. 49). A autora destaca que a interação entre as condições sociais e

as bases biológicas do comportamento interagem continuamente. Essa afirmação vai de encontro com as teorias da psicogenética de Wallon (1941):

A similitude que às vezes se constata entre certas atitudes ou operações mentais das crianças e aquelas dos que costumam ser chamados genericamente de primitivos parece explicável por uma similitude, totalmente relativa, aliás, de situação. O meio colabora com nossa atividade através de instrumentos e técnicas tão intimamente ligados às práticas e às necessidades de nossa vida cotidiana que muitas vezes nem desconfiamos de sua existência. Mas a criança só aprende a dispor deles agressivamente. Portanto, em cada uma de suas idades sucessivas ela está na situação daqueles para quem essas técnicas ainda não existiram, como é o caso, em graus variados, dos supostos primitivos (WALLON, 1941, p. 31).

Com o passar do tempo, profissionais de diversas áreas, tais como Educação, Psicologia e Neurociências, foram direcionando seus olhares para a importância que os primeiros anos de vida tem sobre todo o desenvolvimento do indivíduo. Para além dos cuidados básicos, a criança precisa de estimulação motora, sensorial e cognitiva. Para isso, a socialização com as pessoas mais próximas e a relação afetiva são primordiais para o desenvolvimento integral da criança.

A concepção psicogenética dialética do desenvolvimento de Henri Wallon, de acordo com Ferreira e Acioly-Régner (2010, p. 24) “apresenta uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral, ajudando na superação da clássica divisão mente/corpo presente na cultura ocidental e dos seus múltiplos desdobramentos”. Wallon, segundo os autores, contribui para os estudos dos processos de ensino-aprendizagem no tocante da afetividade, cognição e níveis biológicos e socioculturais, bem como enfatiza que a relação professor-aluno e a escola são elementos fundamentais no processo de desenvolvimento do indivíduo completo.

Conforme Davis (2012) pontua, a afetividade está diretamente ligada com o desenvolvimento da cognição e a motivação para o aprender. Outro autor, um neurobiólogo, também correlaciona emoções e aprendizagem:

Do ponto de vista biológico, o amor é a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como é no presente, sem expectativas em relação às consequências da convivência, mesmo quando seja legítimo esperá-las. O desenvolvimento biológico sadio de uma criança requer uma vida de amor e aceitação mútua – e sem

expectativas sobre o futuro -, com sua mãe e os outros adultos com os quais ela convive (MATURANA, 2004, p. 223).

O indivíduo que se sente amado cria uma relação de segurança com seus cuidadores que, por sua vez, tornam-se exemplos seguros para a aprendizagem de novas habilidades. Por conseguinte, faz-se relevante explorar o que a bibliografia já existente traz sobre o papel da afetividade na relação professor-aluno e na aprendizagem.

O ambiente afetivo e a afetividade são construídos a partir das relações que os sujeitos estabelecem. Essas relações se fortalecem e deixam sinais afetivos, que são os sentimentos, que vão se manifestar, agir e interagir no mundo de forma positiva ou negativa (WALLON, 1975).

Dessa maneira, primeiramente é importante salientar que a afetividade vai muito além dos sentimentos que comumente associamos ao amor, ternura e carinho. Ela se relaciona diretamente aos estados de humor, personalidade, temperamento, motivação e emoção dos indivíduos.

Portanto, podemos dizer que ela exerce papel fundamental nas relações humanas, e pode, inclusive, intervir em vários aspectos, como, por exemplo, na aprendizagem, na autoestima, na memória, na percepção, nas vontades e ações, sendo um fator muito relevante na construção da personalidade humana.

Quando falamos em afetividade na relação entre professor e aluno, é necessário articularmos esse elemento justamente com os aspectos citados acima, ou seja, com as emoções, a motivação e, principalmente, com a postura de conflito entre o eu, o outro e a disciplina. A teoria walloniana contribui significativamente para a compreensão das relações entre o docente e o discente, situando a escola como o local fundamental para o desenvolvimento do sujeito.

A noção de domínios funcionais “entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1995, p. 117). Eles são construtos teóricos que ajudam na compreensão dos processos de desenvolvimento e são postos como indicadores na condução dos processos ensino/aprendizagem (Ferreira; Acioly-Régner, 2010, p. 25).

Em todo meio que a criança faz parte, seja família, escola ou outro ambiente, essas questões estão sempre presentes. De acordo com Almeida (2014, p. 29), a

educação, quando é fundamentada no afeto e no cuidado, demonstra tanto para a criança como para seus educadores a importância de se restaurar o que não está em equilíbrio e colocar essas relações em um patamar de equidade.

Ainda nesse sentido, Paulo Freire (1996) ressalta características do professor que se envolve afetivamente com seus alunos:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96)

Partindo dessa ideia de Freire, Almeida (2014) defende que todo o esforço da escola deve estar focado no sentido de que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam se sentir bem, que esse processo ocorra em paz, sem guerras, sem lutas e com a condição da escuta ativa. Qualquer quadro que difere desse só vem a demonstrar que estamos em desequilíbrio, pois ao ter o cuidado como um valor a ser buscado, a escola demonstra que age no coletivo, em prol de uma educação transformadora, em todos os sentidos.

A educação baseada no cuidado e no afeto traz o homem ao centro da escola e faz com que a escola pense no homem a partir dele mesmo e não a partir daquilo que a fábrica espera ou daquilo que a tecnologia exige. A educação que tem o homem no centro de suas ações tem também o cuidado, o amparo e o afeto como premissas de seu trabalho (ALMEIDA, 2014, p. 35).

O afeto e o cuidado desenvolvem confiança nos indivíduos, e quando se tem uma relação de confiança em sala de aula, conseqüentemente o ensino se torna mais eficaz e prazeroso, o aluno tem mais disposição para aprender, os educadores se sentem mais motivados e seguros, favorecendo um ensino com trocas de conhecimentos. Nesse sentido, Piaget (1999, p. 22) aponta que “existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual”. Assim, o educador deve trabalhar a afetividade da criança, desse modo se desenvolverá a intelectualidade dela.

Embora tenham desenvolvido diferentes teorias a respeito da criança e o seu desenvolvimento, tanto Piaget, Vygotsky, e Wallon concordam que a afetividade é

indispensável para o ato de ensinar, facilitando o processo de aprendizagem. Portanto, o professor, em seu trabalho cotidiano, necessita organizar sua atuação para que alguns sentimentos e emoções não se façam presentes:

[...] evitar despertar nas crianças determinados sentimentos negativos, como hostilidade, desprezo, ciúme e inveja que em nada contribuem para o convívio em sociedade [...], despertando a cooperação e não a rivalidade. [...] A família e a escola têm uma participação íntima, pois são um meio favorável à aprendizagem de sentimentos que marcam a vida da criança. Por isso, já nos primeiros anos escolares, o professor deve ser competente em preparar a criança para viver em coletividade (ALMEIDA, 2008, p. 353).

Pensando em relação ao preparo da criança para viver em coletividade, devemos nos atentar que isso implica, de certo modo, algum tipo de confronto de realidade distintas e, principalmente, de diálogo para construir esse convívio. Segundo Paulo Freire (1980), para que haja a construção do conhecimento, são necessários dois ingredientes fundamentais em sala de aula: debate e respeito. Segundo o educador, o diálogo é o encontro entre os homens, é a nossa exigência existencial, é o que nos designa. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens (FREIRE, 1980, p. 42).

Podemos observar a importância do diálogo, em sala de aula, na mediação do conhecimento. Todavia, o diálogo, de fato, só existe quando há uma relação positiva e afetiva que, por sua vez, irá permitir trocas de experiências, questionamentos sobre o tema e, finalmente, um aprendizado em conjunto. De acordo com Almeida (2014), quando a criança ou o jovem está em relação diária com seu professor, ele deve, portanto, priorizar a fala da criança, uma vez que, a partir dessa relação de afeto e confiança, os alunos se sentirão confortáveis para expressar conhecimentos e dúvidas.

Sendo assim, podemos perceber que o diálogo e o afeto são ingredientes fundamentais para a formação humana, tendo em vista que esses elementos podem ajudar o indivíduo a desenvolver o ato de escutar, de respeitar, de entender, de aprender e de ensinar. Nesse sentido, a afetividade está relacionada com a maior parte das experiências que o sujeito pode ter, seja na família, no ambiente escolar, na comunidade ou na sociedade. Para a construção de laços saudáveis e duradouros, o



afeto é fator imprescindível, especialmente porque essa experiência pode influenciar durante toda a vida. Reforçando essa compreensão, Almeida (2014, p. 57) destaca que o cuidado não se dá só na proteção física, mas, sobretudo, na proteção e constituição de crianças emocionalmente saudáveis.

Piaget (1976) ainda acrescenta que o afeto é fundamental também para que ocorra o desenvolvimento do raciocínio e inteligência. De acordo com o autor:

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em Matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão (PIAGET, 1976, p. 16).

Diante do exposto, podemos perceber como a afetividade possui um papel de destaque na construção do processo de ensino-aprendizagem. Ela proporciona um ensino que levanta questionamentos, participações e relações sociais entre os sujeitos, tornando-se um dos meios pelos quais surja o interesse por parte dos educandos nas ações e atividades propostas. Nesse sentido, a maior tarefa da escola, hoje, é devolver o sentimento humano nos professores e nos alunos.

Almeida (2014, p. 85) enfatiza que a escola é o ambiente onde a empatia é construída. É nesse ambiente que descobrimos que para efetivamente vivermos coletivamente, é necessário desenvolvermos empatia, não apenas por um indivíduo ou um grupo, mas por todos, pois do contrário não seremos capazes de estabelecer relações, o que é condição extremamente necessária à coletividade.

Dessa maneira, como vimos, o cuidado e a empatia, são construídos na proximidade, no olhar, na escuta, nos gestos. Gestos esses que devem estar impregnados do anseio de amparar, de dar suporte, de encaminhar. Esse sim é o papel, ou pelo menos deveria ser o papel principal da escola. Porém, ele é também o mais complexo, ainda mais na realidade da educação que está apenas interessada em índices, rankings e números de aprovações, dados esses, em sua maioria, tão frios, sem absolutamente nada de humano, mas fabris.

Diante desse cenário, a escola foi se acostumando ao processo, se afastando do educando e criando relações cada vez menos humanas e mais comerciais. Almeida (2014) explica esse “acostumar-se” e como podemos nos afastar desses costumes para transformar a nossa realidade (nesse caso, a realidade da educação):

Os gregos expressavam o que entendiam por aquilo que, no humano, é a herança e aquisição de uma forma bem peculiar. Para eles, se a herança é biológica, a aquisição é cultural, ou seja, se vamos nos acostumando diariamente com a poluição, a fome, a violência, é porque nós mesmos construímos isto e, por ser parte de nossa construção e de nossa omissão, não nos incomodamos mais, mas isto não quer dizer que não seja possível viver de outra forma. Pelo contrário, isto mostra que, ao nos esquecer de outras formas de viver, temos de viver somente daquela que é ruim, e aí negamos o princípio da educação transformadora e restauradora por meio do cuidado e do afeto, princípio maior da delicadeza humana (ALMEIDA, 2014, p. 33).

Utilizando-se desse pensamento para analisarmos a Educação Infantil, podemos constatar que a afetividade pode se dar dentro das escolas como instituição e refletir na sala de aula. Cada professor tem suas próprias características na forma de dar aula. Também vão aprendendo algumas maneiras de lidar com os alunos através de relatos de colegas professores. Alguns com mais experiências podem acreditar que os anos de trabalho trouxeram certos conhecimentos que seriam os corretos, e assim tornarem-se inflexíveis quanto a novos conhecimentos.

A prática e a impossibilidade da troca de experiências, em que o professor fica no pedestal de seu conhecimento, em um determinado ponto de vista podem trazer um olhar rígido, de que a realidade que se apresenta é a única possível e que não há perspectiva de mudança. E ano após anos os mantras de que o “aluno não aprende porque não se interessa”, “o problema está na família”, dentre outros, vão se repetindo, sem que haja reflexões institucionais do que poderia ser feito para melhorar as relações interpessoais na sala de aula.

Ao pontuarmos isso, não estamos anulando todas as outras nuances que interferem no processo educativo. Sabemos que existem questões macro existentes, tais como culturais, sociais e políticas. Há muitos problemas envolvendo essas perspectivas que influenciam diretamente a qualidade do trabalho do professor e impactam no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, este trabalho, de caráter *stricto sensu*, dedica-se a um recorte de apenas um dos aspectos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, que é a afetividade na relação professor e aluno. E porquê falarmos disso sabendo que há tantos outros fatores a serem discutidos? Porque entendemos que as questões macro não anulam as questões micro, ou seja, não é porque temos muitos outros problemas que interferem

na educação que devemos deixar de pensar na importância da afetividade na sala de aula. Falar em sociedade não exclui falar do indivíduo.

Dessa maneira, voltamos a enfatizar que, na etapa da Educação Infantil, a relação entre professor e a turma deve ser positiva, pois, como vimos, quando o professor é afetuoso e atencioso, demonstrando se importar com o aluno, ele busca sempre despertar nele o interesse pelo que está sendo lhe apresentado e, com isso, conseqüentemente, as crianças irão desenvolver melhor várias áreas cognitivas e não cognitivas, como o raciocínio, o pensamento e até mesmo a autoestima.

Souza (2013) ressalta que:

[...] as relações afetivas nas salas de aula dependem muito das atitudes do professor. Se ele se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que essas atitudes causem reações recíprocas nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento. As emoções e os sentimentos das crianças influenciam o seu desempenho escolar. A relação que elas estabelecem com o meio tem um importante papel na aprendizagem (SOUZA, 2013, p. 20-21).

Quando falamos especificamente de afetividade na Educação Infantil, devemos deixar bem claro que isso se refere ao acolhimento da criança em um ambiente totalmente diferente de sua casa e, a partir disso, proporcionar trocas de experiências, estímulos à sua aprendizagem e, principalmente, despertar nela motivações diferentes da que está habituada.

Portanto, não se trata apenas de abraçar o tempo todo, ou fazer demonstrações de carinho. É importante salientar que, nessa fase inicial da criança no ambiente escolar, o professor deve preocupar-se, principalmente, com aspectos que influenciam no desenvolvimento cognitivo da criança, produzindo um ambiente escolar afetivo, seguro e confortável.

A Educação Infantil é a etapa em que a criança inicia seu processo de construção de sua identidade e, nesse momento, é de suma importância que a criança se sinta amada, acolhida, aceita e ouvida, pois, dessa maneira, ela se sentirá segura o suficiente para que possa despertar para a vida, desenvolver sua curiosidade e busca pelo conhecimento, permitindo, assim, que ela se torne sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento. Souza (2013) aponta que:

A afetividade é fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivas nas crianças e conseqüentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professor e aluno, é por meio dela que acontece a identificação com as outras pessoas. O afeto, a sensibilidade e a maneira de se comunicar do professor vão influenciar o modo de agir dos alunos e facilitar o desenvolvimento cognitivo, já que durante o processo de aprendizagem não se consegue separar no aluno o intelectual e o afetivo (SOUZA, 2013, p. 11).

A criança, portanto, precisa ser ouvida, ter sua opinião valorizada, ter seu ritmo e seu tempo respeitados e, principalmente, receber estímulos e motivação para que possa se desenvolver e aprender de forma efetiva para que, diante disso, possa construir sua autoestima, autonomia e pensamento crítico. Nesse tipo de processo de ensino-aprendizagem, o professor transforma também a sua forma de atuação e, deixando para trás a função de transmissor do conhecimento, passa a ser um mediador da aprendizagem em sala de aula, contribuindo de maneira mais efetiva para a preparação de crianças inteligentes e felizes.

Sendo assim, a escola também necessita modificar sua atuação, precisa sentir o sentir. Ela deve trazer o sentir para o rol dos conteúdos que serão trabalhados com as crianças. E talvez o mais importante, e difícil ao mesmo tempo, a escola precisa ouvir o sentir de seus alunos e de seus professores, “pois é somente a partir de sentimentos que se dão as linguagens, o desenvolvimento, a fé, a alegria, o respeito e o desenvolvimento de um povo” (ALMEIDA, 2014, p. 81).

Em que pese esse contexto, fundamentando-se na aprendizagem afetiva de Ausubel e na teoria da afetividade de Wallon, compreendemos a importância do afeto na Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e, a partir disso, realizou-se uma revisão de literatura que fundamentará a interpretação final desta pesquisa, com o objetivo de responder à pergunta desta pesquisa: como a literatura aborda a problemática da relação entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

#### 2.4. Conexões afetivas na educação infantil

O estudo sobre a infância e Educação Infantil relacionados com a teoria da afetividade e aprendizagem afetiva demonstrou a importância do afeto nas relações entre educadores-educandos para o processo de ensino-aprendizagem. Nesta

sessão apresenta-se a revisão de literatura sobre as dimensões da afetividade na educação infantil, que tem como objetivo fundamentar a interpretação final deste estudo, a fim de responder à seguinte questão: como a literatura aborda a problemática da relação entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

#### 2.4.1. “Olha como ele te olha!”

No artigo “Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador” (WILES; FERRARI, 2020) as autoras acompanharam, semanalmente, por meio da metodologia IRDI (Indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil), duas educadoras e bebês de instituições de educação infantil em duas cidades do Rio Grande do Sul. As pesquisadoras-psicanalistas participaram do cotidiano nessas escolas, intervindo, quando conveniente, na forma de conversas, por meio de reflexões acerca da importância do estabelecimento de vínculos afetivos. Foram observadas, nesse estudo, as experiências dessas educadoras no cuidado diário dos bebês no olhar da psicologia escolar.

O objetivo dessa observação, que teve a duração de um ano, foi o de identificar, antecipadamente, possíveis obstáculos no desenvolvimento e constituição psíquica dos bebês e, sobretudo, trazer uma reflexão junto às educadoras sobre a importância de seu trabalho no processo constitutivo das crianças que recebiam seus cuidados.

As autoras, em suas observações, constataram uma falta de reflexão sobre as práticas realizadas pelas educadoras, e as conduziram a experienciar novas formas de interação com seus educandos, visando a ética do cuidado, destacando que um dos papéis da psicanálise e do psicanalista é o da disponibilidade afetiva, que se associa à noção de hospitalidade, aproximando-se do cuidado como uma presença sensível.

Utilizaram-se de nomes fictícios para as educadoras, Margarida e Rosa: “Na troca de M., Rosa mediu sua temperatura, parecia diferente, cantarolando e olhando em seus olhos. O bebê, por sua vez, olhava encantado para a educadora. Falei: ‘Olha só como ele te olha, Rosa!’ Ela riu, encabulada: ‘Aham!’ ” (WILES; FERRARI, 2020, p. 4). A exemplo dessa situação, as autoras afirmam que a educadora Rosa relatou sentir-se privilegiada por ter sido amparada e sustentada com a presença delas em

sala e no desenvolver das conversas que traziam reflexões sobre suas interações, que costumavam ser mais mecanizadas, segundo entrevista com Margarida:

Por que às vezes a gente leva um dia corrido, faz tanta coisa que acaba realmente não se dando conta... dificilmente tu para e pensa. Tu pensa na atividade, naquilo que tu vai desenvolver, tu vai lá e faz. Mas tu não pensa em si quando está acontecendo, o quê está acontecendo né. Então quando tem alguém que vem de fora, que tem esse olhar, que faz tu olhar né (WILES; FERRARI, 2020, p. 6).

A pressa e a pressão no trabalho das profissionais, segundo as autoras, fazia com que momentos essenciais, muitas vezes, passassem despercebidos. Em meio ao cotidiano repleto de atividades e tarefas pedagógicas, as autoras entrevistadas destacando os momentos propícios para estabelecer uma experiência singular entre a professora e a criança de quem se dedicava como, por exemplo, por meio de uma brincadeira, uma troca de fraldas, uma refeição (WILES; FERRARI, 2020).

Em uma das conversas com as educadoras acompanhadas pelo projeto, Margarida relatou sobre a preocupação com a rotina de atividades e horários das docentes que atuam em berçário. A educadora disse que passou a dar atenção especial aos momentos que antes eram considerados apenas obrigações e, após o acompanhamento das pesquisadoras-psicanalistas, passaram a ser de fato vivenciados.

Wiles e Ferrari (2020), enfatizam a importância do cuidado, na Educação Infantil, não só das crianças, mas também dos educadores: “Nessa posição, trata-se de oferecer uma escuta e ainda emprestar palavras para as atitudes expressas pelo cuidador, permitindo uma elaboração das vivências em sua relação ambivalente com o bebê, mediando-a” (WILES; FERRARI, 2020, p. 3).

A partir desse projeto, as autoras pontuaram que, de acordo com os relatos das educadoras, foi possível uma mudança em seus olhares para os bebês, consequência do acompanhamento que receberam e das observações e reflexões induzidas pelas pesquisadoras.

De acordo com Wiles e Ferrari (2020), a reflexão do cuidado com o educador a partir de um cuidado à experiência vai ao encontro dos estudos de Rodolfo (2012), que trouxe uma diferenciação na compreensão do cuidar como possibilidade de fazer surgir experiências e outro cuidar onipotente que causa uma experiência no outro. O autor define essa experiência como “o acompanhamento e a sustentação da

possibilidade da emergência de um gesto espontâneo, ou seja, que não obedeça a nenhuma fórmula de ação-reação” (WILES; FERRARI, 2020, p.5.)

#### 2.4.2. A formação da professora afetiva

Em “O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação”, Carvalho (2014) expõe os resultados de sua pesquisa que, por meio de uma análise de discurso foucaultiana, problematizou a compreensão do afeto docente presentes em relatórios de um estágio realizado por 30 acadêmicas de pedagogia em fase de conclusão do curso em turmas de Educação Infantil.

Carvalho (2014), em sua pesquisa, problematiza a afetividade por parte do educador que é, frequentemente, compreendida como a única faculdade imprescindível para o exercício da docência, como se fosse uma estratégia infalível para a identificação e resolução dos problemas das turmas de Educação Infantil, como podemos vislumbrar no discurso a seguir:

Durante minha prática de estágio na Educação Infantil, tive ainda mais certeza de que precisamos amar nossas crianças para ensinar, respeitando suas especificidades. A aprendizagem é uma consequência do carinho que demonstramos por elas. Através da convivência, acabamos gostando até das crianças mais terríveis, pois temos que aprender a lidar com todas sem exceção. Não é tarefa fácil, mas quem disse que é fácil ser professora? É uma diversidade enorme dentro da sala de aula e por isso é importante sabermos lidar de modo afetivo com todas as crianças para que todas possam aprender (CARVALHO, 2014, p. 235).

Nesse contexto, a análise evidenciou, por meio dos discursos das futuras pedagogas, o imperativo do afeto associado à uma legitimação da performance docente, conforme podemos conferir nas transcrições de excerto de relatório de estágio: “aprendi a lidar com as minhas emoções, pois, muitas vezes, perdi o controle e, dessa forma, acabei errando com as crianças. Uma professora de Educação Infantil jamais deve perder a calma e a paciência” (CARVALHO, 2014, p. 237). Nessa fala, é possível confirmar a teoria de Carvalho de que, para os futuros professores da educação infantil, o afeto tem influência direta na performance docente.

A pesquisa de Carvalho (2014) selecionou apenas os discursos em que haviam citações literais de relatos reflexivos e, a partir desses relatos, percebemos o quanto o afeto se constitui como imperativo para os futuros docentes: “É preciso ser um

professor afetivo e dedicado para que realmente a mudança ocorra em sala de aula” (CARVALHO, 2014, p. 238); “Procuro ser cuidadosa em tudo que falo e afetuosa em todas as minhas ações em sala de aula” (CARVALHO, 2014, p. 238).

O autor atribui essa postura dos acadêmicos de pedagogia para o fato de que, frequentemente, divulgam-se por meio de palestras, publicações, mídias, cursos, etc., orientações para a criação e conservação de vínculos afetivos como uma forma eficaz de garantir o sucesso da docência na Educação Infantil: “os discursos que sustentam e incitam a produção da professora afetiva, ao descrevê-la e reconhecê-la somente por esse valor, buscam modos de condução desta” (CARVALHO, 2014, p. 241).

O autor, então, traz a reflexão de que, ao assumir que os discursos analisados no estágio dos acadêmicos de pedagogia se produzem a partir das prescrições discursivas de afeto, é possível repensar a ação docente na Educação Infantil, reinventando e experimentando outras posições de sujeito.

#### 2.4.3. Rotina centrada na criança e os seus direitos fundamentais

O objetivo do artigo de Monção (2017) intitulado “Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação” foi o de trazer uma discussão acerca da rotina de crianças de zero a quatro anos, de um Centro de Educação Infantil (CEI) público da rede municipal de São Paulo, por meio de observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada com a equipe do CEI e com os responsáveis pelas crianças.

A pesquisa teve como foco os horários de descanso e de alimentação em que, para uma educação infantil de qualidade que garante os direitos fundamentais dessas crianças, é preciso estabelecer diálogos entre educadores e educandos e a integração da prática do cuidado com a prática de ensino.

A autora conclui, com essa pesquisa, que a formação continuada e dos planejamentos semanais realizados nas instituições de educação infantil devem contemplar as temáticas de cuidado com o corpo, já que os resultados de suas observações apontam para uma desconsideração das emoções expressas pelas crianças nesses momentos, distanciando-as de seus direitos fundamentais.

A predominância de pressupostos do senso comum sobre o cuidado e educação da criança pequena evidencia que, apesar dos avanços legais e das produções acadêmicas sobre a primeira infância, a



criança, em muitas instituições, ainda é tida como objeto de tutela e não como sujeito de direitos (MONÇÃO, 2017, p. 163).

Com isso, a autora aponta para a importância da ética do cuidado na Educação Infantil, enfatizando que bebês e crianças necessitam de afeto e atenção para seu desenvolvimento integral como sujeito de direito. Monção (2017) afirma, ainda, que, em sua dimensão ética, o cuidado é indissociável do processo educativo.

Durante a pesquisa de Monção (2017), identificou-se, por meio de observações e relatos nas entrevistas, que os horários estabelecidos para as crianças não priorizavam os desejos e necessidades delas, mas na distribuição equilibrada de tempo e espaços coletivos que cada turma poderia ter. A pesquisadora afirma, nesse estudo, que em apenas uma reunião presenciou a reflexão sobre essa discussão, em que professoras relataram que o curto período de refeições eram prejudiciais para o desenvolvimento de seus alunos.

A forma como a maioria das professoras se referia à rotina permitiu-me perceber como é difícil para elas questionar as ações cotidianas estabelecidas, talvez porque garantir o respeito às necessidades individuais das crianças em um contexto coletivo ainda seja um princípio que necessite ser mais bem compreendido. As professoras temem perder o controle sobre as crianças e, da forma como está estruturada, a rotina lhes dá segurança. Além disso, é possível dizer que as políticas públicas de educação infantil, no município de São Paulo, não favorecem a constituição de uma rotina centrada na criança. Isso porque ignoram a especificidade dos bebês e das crianças pequenas e não garantem formação, materiais e condições adequadas de trabalho para as professoras e demais profissionais do CEI (MONÇÃO, 2017, p. 165).

Durante seu período de pesquisa (2010-2011), a autora enfatiza como as educadoras da Educação Infantil levam a rotina e o esquema de horários de forma muito rigorosa, pois qualquer atraso em alguma atividade poderia prejudicar que outra turma pudesse utilizar o mesmo espaço ou o mesmo tempo de realização de atividade.

Essa forma de conduzir as práticas de ensino dificulta o atendimento às necessidades individuais das crianças, como podemos conferir no caso de um bebê do berçário, que adormeceu ao retornar de um passeio e não conseguiu acordar no seu horário de refeição. Nesse caso, as professoras conseguiram guardar sua comida para servi-lo posteriormente, no entanto não tinham como reaquecê-la, submetendo

o bebê a fazer a sua refeição fria. Um outro caso parecido, com piores consequências, aconteceu no ano de 2011, relatado no livro de ocorrências das professoras:

O almoço do B1 atrasou nesta manhã e as professoras foram informadas pela coordenadora Marjorie que as cozinheiras disseram que estavam esperando a professora ir pedir, pois, se colocar nos pratinhos antes, pode cair algum bichinho. As professoras desconheciam esta função e também discordam, porque é o horário em que estão terminando as trocas, organizando os brinquedos utilizados, colocando babadores e levando os bebês para os cadeirões, de modo que às 10h em ponto a comida precisa estar nos pratos com temperatura adequada, pois já estão com muito sono e não aguentam esperar. Hoje o Sérgio ficou sem almoço porque dormiu antes de ser servido, acordou às 12h25 e teve que comer bolacha doce. Estavam presentes nesta manhã as professoras Karin, Joana e Carolina (do período da tarde). Esta última acompanhou a turma até terminar o almoço (MONÇÃO, 2017, p. 167).

Monção (2017) analisou esse relato, concluindo que seu conteúdo expressa diretamente a desconsideração da necessidade individual do bebê, evidenciando mais a insatisfação das professoras com o atraso do almoço, do que sobre um questionamento ou preocupação com a criança que não teve sua refeição porque dormiu no horário de “deveria” ter almoçado. “Oferecer bolacha no lugar de almoço para um bebê é algo inadmissível e fere os direitos fundamentais da criança” (MONÇÃO, 2017, p. 167).

Além da rotina baseada na organização dos horários para utilização dos espaços coletivos - desconsiderando as necessidades de cada faixa etária e a ética do cuidado -, a autora percebeu, em suas observações, que, apesar do reconhecimento por parte das professoras de que a rotina era um dos principais obstáculos para estabelecer relações dialógicas com as crianças e respeitar sua subjetividade, elas mesmas não respeitavam as subjetividades das crianças nos momentos de alimentação e descanso, como podemos confirmar nas notas do caderno de campo: “Todas as crianças se sentam no chão do solário e a professora Leonilda diz: ‘Quem não ficar quietinho não vai tomar suco!’ Leonilda em seguida adverte: ‘Não pode derramar, Felipe! Toma esse suco!’ ” (MONÇÃO, 2017, p. 166).

As educadoras da instituição infantil pesquisada afirmavam que o descumprimento dos horários previstos poderia atrapalhar o trabalho pedagógico e causar atrasos nas outras salas. Talvez esse era o motivo pelo qual agiam mecanicamente, sem refletir em como suas interações com as crianças poderiam

estar ferindo seus direitos fundamentais, desconsiderando-os como sujeitos de direito e da importância do feto para seu desenvolvimento integral:

“O trabalho com os bebês requer delicadeza e um olhar aguçado para suas necessidades, para a efetivação de práticas humanizadoras, pois as ações sem reflexão podem, mesmo sem a intenção, transformar-se em ações desumanas com as crianças” (MONÇÃO, 2017, p. 167-168).

Durante todas as cinco refeições em que as crianças de zero a quatro anos faziam, a autora percebeu interações precárias e advertências severas, percebendo-se que as professoras esperavam das crianças pequenas um comportamento que não condizia com sua fase desenvolvimento.

Essa situação revela que o trabalho com crianças pequenas, especialmente com os bebês, ainda é desprovido de uma intencionalidade pedagógica clara, o que reforça a permanência de práticas educativas improvisadas e sem reflexão, fruto de uma política pública que desconsidera a especificidade do trabalho com a primeira infância e não promove acompanhamento adequado do trabalho pedagógico e condições de trabalho necessárias para que as professoras possam atentar mais às necessidades das crianças (MONÇÃO, 2017, p. 168).

De acordo com Monção (2017), os momentos de descanso não eram muito diferentes das refeições: havia pouca interação das educadoras com as crianças e, quando interagiam, dialogavam com certa ironia e direcionavam suas falas para outras professoras que dividiam o mesmo espaço, conforme exposto em suas observações:

Em determinado momento, a professora Ivanize dirige-se à professora Sidineia e diz: “A Poliana foi para o colchão de tênis, mas tem que ser, né? Se a Poliana fizer alguma coisa certinha... O que foi, Poliana? Não está conseguindo [tirar os sapatos]?”. Ivanize é pouco cuidadosa ao falar com as crianças. Poliana não responde, apenas olha para a professora e continua a tirar os tênis. [...] Na sequência, a professora Sidineia repreende uma criança, dizendo: “Por que Emília está com o travesseiro da Isabella?” Emília devolve o travesseiro para Isabella e circula pela sala chorando, porque quer o travesseiro... A professora Ivanize observa a cena e pergunta para a professora Sidineia: “O que será que ela quer?” [referindo-se à Emília]. Não obtém resposta e logo se concentra em outra situação, ao constatar que Isabella não tem fraldas, dizendo a esta: “Mas hoje não tem fralda... Vou pegar de outra criança... Não adianta falar com a Isabella... Isabella, se você quiser fazer xixi, você fala?” A criança responde afirmativamente com a cabeça (MONÇÃO, 2017, p. 169).

Essa forma de comunicação, segundo a autora, aconteceu na maioria das salas observadas, e reflete a falta de afeto, reflexão e questionamento nas relações dialógicas com as crianças pequenas, o que causou espanto na pesquisadora. De acordo com Monção (2017), as professoras repreendem e ameaçam as crianças com espontaneidade, sem tentar compreender suas manifestações, e suas posturas diante das crianças concentram-se no controle e dominação.

A partir de sua experiência de observação, a autora dá ênfase à importância de se considerar as emoções, em que os adultos devem atentar-se às manifestações da criança, cuja linguagem oral está em desenvolvimento e necessita de um olhar acentuado, respeitando seus desejos e necessidades como um sujeito de direito a partir de práticas humanizadoras, garantindo seu desenvolvimento integral. A esse respeito, a autora menciona Wallon, que considera que as emoções ocupam um lugar central, e comportam tanto uma dimensão fisiológica quanto social.

Os resultados da pesquisa de Monção (2017), no que tange as entrevistas com os profissionais da educação somadas às observações em campo, revelaram contradições entre a compreensão, por parte das educadoras, da importância da integração entre cuidado e educação e as práticas efetivadas. “A cisão entre as ações de cuidado e educação está presente no cotidiano do CEI pesquisado, e as ações de cuidado com o corpo, promovidas pelas professoras junto às crianças, são vulneráveis às emoções dos adultos” (MONÇÃO, 2017, p. 175).

Ao considerar o papel das emoções no processo de desenvolvimento da criança pequena, a autora sugere a constituição de novas propostas pedagógicas nas creches, garantindo novas práticas de socialização, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Monção (2017) pontua, ainda, para a importância de definir políticas públicas voltadas para a rede de educação infantil que considerem os aspectos que compõem o cotidiano das relações entre crianças e adultos no intuito de torná-las democráticas, investindo na formação dos professores e na melhoria das condições objetivas de trabalho.

#### 2.4.4. Seres de desejos

A pesquisa de Oliveira *et al.* (2020) “Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador” teve como objetivo identificar qual é a compreensão de educadoras sobre seu papel na Educação Infantil, por meio de entrevistas e observações com cinco educadoras, abordando questões sobre o cuidar e educar. Para a análise de dados, as autoras fizeram o uso da metodologia IRDI: Suposição de Sujeito, Estabelecimento de Demanda, Alternância Presença/Ausência e Função Paterna.

Nesse estudo, as autoras pontuam que a educação infantil não deve ser tratada aos moldes educativos atuais, em que há uma supervalorização nas práticas pedagógicas e técnicas educativas direcionadas para a competitividade e produtividade do capitalismo. Oliveira *et al.* (2020) problematizam o trabalho dos educadores de crianças pequenas que, por vezes, são desvalorizados por precisarem desempenhar um papel de cuidador. “Nesta fase é necessário reconhecer as operações inconscientes, possibilitando maior liberdade para que o professor e a criança construam juntos os processos de aprendizagem, a partir do seu desejo” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 2).

De acordo com as pesquisadoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil deixam claro que o cuidar é indissociável do educar, apesar disso, a relação cuidar/educar ainda é alvo de reflexões, pois muito se valoriza aspectos de ações pedagógicas para o estímulo cognitivo, associando o cuidar às funções de maternagem o que, conseqüentemente, pode desvalorizar o papel do educador.

Segundo Oliveira *et al.* (2020), a relação entre professor-aluno é fortemente influenciada pela compreensão do cuidar e educar e, para que se estabeleçam laços afetivos, é preciso considerar o professor e a criança como seres de desejo, em que um responde à ação do outro inconscientemente.

[...] é de incumbência do Outro “ir regulando as funções do bebê por meios simbólicos, recalçando sua condição animal, inserindo-o numa ordem simbólica, numa ordem de linguagem, e nessa tarefa vai organizando os tempos implicados em sua constituição como sujeito” (MAYA, 2011, p. 21 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 2).

Em seus estudos, Oliveira *et al.* (2020) compreendem que o vínculo educador-bebê não acontece de naturalmente, e que intervenções de uma psicanalista tem o

potencial de facilitar o enlaçamento da educadora com o bebê, orientando-a para atuar em uma “função maternante”, papel realizado por um terceiro que se diferencia da função materna por não ter o objetivo de substituir o papel da mãe, e sim o de auxiliar no processo de educação e desenvolvimento da criança, pois “a Educação Infantil funciona como agente da constituição psíquica das crianças, as quais frequentam estas instituições desde os primeiros meses de vida” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 3).

Ao verificar como as educadoras entendiam o seu papel na Educação Infantil e participação no processo de constituição psíquica das crianças, as autoras perceberam que algumas condutas das professoras eram bastante influenciadas pelas orientações da direção e coordenação pedagógica.

Isto mostra o quanto é importante que a escola, tanto quanto as educadoras, tenham clareza das necessidades das crianças conforme faixa etária e do quanto de flexibilidade é importante neste espaço, a fim de promover um ambiente capaz de oferecer cuidado e educação (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 9)

Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2020) consideraram que a Psicologia pode auxiliar no processo das relações entre professor-aluno na Educação Infantil, além de contribuir para a compreensão sobre o desenvolvimento das crianças pequenas, visto essa demanda foi identificada por parte de todas as educadoras entrevistadas nessa pesquisa. Verificou-se a necessidade de agir como facilitador nas relações entre docentes e discentes, por meio de ações como sanar as dúvidas por parte das educadoras, compreender seus posicionamentos, percepções e, inclusive, suas dificuldades. Outro ponto destacado pelas autoras foi a participação do psicólogo de Educação Infantil em todos os espaços escolares, com vistas a auxiliar também a equipe diretiva nas orientações e acompanhamento das práticas de ensino.

#### 2.4.5. Concepções de afeto no berçário

No artigo de Carvalho (2019), problematizou-se as concepções do afeto no exercício da docência no berçário. O trabalho “Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão” é fruto dos resultados da análise de um grupo focal com 20 professoras do berçário, em que se discutiu, em seis encontros, como as professoras compreendem as relações de afeto relacionado ao cuidado na ação docente da Educação Infantil.

De acordo com o pesquisador, a temática do afeto torna-se, cada vez mais, tema de discussão no âmbito educacional, principalmente no que tange as práticas de cuidado dos educadores da Educação Infantil: “tem se considerado as relações decorrentes da atenção individualizada da professora com os bebês como uma das características específicas da ação pedagógica na creche” (CARVALHO, 2019, p. 190). Segundo o autor, é necessária uma maior atenção quando estamos tratando de bebês, pois é consenso de que suas necessidades biológicas, físicas e emocionais precisam ser sanadas por parte de um adulto, seja em seu âmbito familiar ou educacional.

Carvalho (2019) declara que o afeto com os bebês na prática docente está diretamente vinculado a uma pedagogia das relações, em que a ética do cuidado constitui-se como referência para a ação pedagógica, atribuindo a creche como uma “matriz relacional constitutiva de cuidados”. Ou seja, o afeto é construído no decorrer das práticas diárias e não algo que surge espontânea ou instintivamente.

A análise das narrativas das professoras resultou em duas concepções de afeto no cuidado com os bebês: o afeto como imperativo para o exercício docente na Educação Infantil; e o afeto como motivo da desvalorização do educador, quando em excesso – pelo que se observou, há uma medida de afeto que se considera “pedagogicamente correto”.

Em seus estudos, Carvalho (2019) compreende o afeto como algo socialmente construído a partir de interações entre as relações, e considera o afeto não só pelo aspecto emocional, mas também no sentido de afetar ao outro, concepções que estiveram presentes nas falas das professoras que fizeram parte do grupo focal de sua pesquisa:

O afeto está sempre presente em nosso trabalho com os bebês na creche, pois exercemos intensamente práticas de cuidado. Mas não é afeto somente no sentido de sentimento de carinho, respeito e afeição pelas crianças. Afinal, somos humanas, e não máquinas. Por isso, refiro-me também ao afeto no sentido de ser afetado, de afetar os outros [...] somos afetadas e afetamos diariamente os bebês [...] ninguém se preocupa com o que nos afeta, com o modo como somos afetadas [...] posso dizer que a alegria, a tristeza, a impotência, a calma, o cansaço, a euforia e a realização são elementos com os quais nós, professoras de berçário, temos que aprender a lidar diariamente (CARVALHO, 2019, p. 193).

Nessa narrativa, é possível notar o afeto como imperativo no exercício da docência, tornando-se necessário reconhecer que o cuidado com bebês é algo complexo e não deve reduzir-se apenas ao bem-estar dos destinatários, se não também daqueles responsáveis por afetá-los.

O sentimento de desprestígio profissional é relatado por outra professora, que concorda com o relato de sua colega sobre as demandas de afeto mesmo em dias difíceis, e acrescenta:

[...] gostaria de acrescentar que as relações de cuidado com os bebês são centrais em nossas ações como professoras. A nossa prática pedagógica é permeada pelo cuidado, e isso é muito visível para todas as pessoas com as quais lidamos diariamente. A mãe que deixa o seu bebê na creche certamente espera que ele seja bem cuidado, tendo todas as suas necessidades atendidas. Desse modo, é natural que as nossas colegas entendam os afetos docentes exclusivamente no âmbito dos cuidados que temos com os bebês. Afinal, afeto e relações de cuidado são aspectos constituintes de nossa docência. Por outro lado, o que me espanta é o fato de sermos muitas vezes avaliadas, criticadas e menosprezadas profissionalmente por nossas próprias colegas, professoras das crianças maiores, pelo fato de passarmos muito tempo cuidando dos bebês. Enfim, somos cobradas pelos nossos pares para exercermos a “correta medida dos afetos” nas práticas de cuidado com os bebês, já que não devemos ser confundidas com mães ou simples cuidadoras (CARVALHO, 2019, p. 194).

De acordo com as narrativas apresentadas por Carvalho (2019), o cuidado com os bebês toma grande espaço na rotina das professoras e, ao mesmo tempo que torna-se imprescindível para a prática educativa de crianças pequenas, sua exacerbação é vista como uma descaracterização da ação pedagógica.

Diante dos resultados de sua análise, Carvalho (2019) destaca a distinção entre cuidado e educação por parte das educadoras que, segundo seus relatos, recebem críticas pela falta de atividades pedagógicas com os bebês, apontando para a necessidade de que os bebês precisam produzir algo para que o trabalho seja considerado educativo, ao mesmo tempo que são submetidas à uma avaliação moral da ética com o cuidado, já que a família das crianças pequenas esperam que suas demandas fisiológicas, biológicas e emocionais sejam plenamente atendidas.



#### 2.4.6. Laços afetivos na Educação Infantil

Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) apoiam-se na psicogenética de Henri Wallon para realizar sua pesquisa empírica, que utilizou desenhos, filmagens, jogo, emocionômetro, autoanálise das imagens videogravadas de professoras e de alunos e entrevista. O objetivo desse estudo foi o de verificar as percepções do afeto nas interações entre professores e alunos e se a qualidade dessas interações auxilia no processo de ensino-aprendizagem, concentrando-se no estágio do personalismo de Wallon, caracterizado pela faixa etária de crianças de três a seis anos em que, de acordo com Wallon, há uma forte presença da afetividade.

De acordo com as autoras, a temática do afeto ocupa um lugar central nas teorias de Wallon, defendendo-se que o fortalecimento dos laços afetivos entre crianças e adultos, em especial na Educação Infantil, tem o potencial de contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Baseado em uma revisão de literatura das obras de Henri Wallon e estudiosos desse autor, Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) consideram que a qualidade das interações entre professor e aluno nos espaços educacionais tem o potencial de possibilitar o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas, afetivas e motoras das crianças. A construção do conhecimento é atribuída, pelas autoras, por meio das relações entre educadores e educandos.

O trabalho buscou analisar o papel da afetividade no desenvolvimento humano com base nas obras de Henri Wallon, associando a busca bibliográfica ao desenvolvimento da metodologia do estudo de campo. O objetivo foi analisar a qualidade das interações professor-aluno promovidas no espaço da sala de aula e de que forma essas interações contribuem para levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam elas cognitivas, afetivas ou motoras. Além disso, buscou-se investigar como a qualidade das interações entre professor e aluno interfere na aprendizagem em contexto escolar e qual a percepção, sob as lentes da afetividade da criança e do professor, sobre essas interações.

Segundo Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013), o autor Henri Wallon defende como ponto de grande importância em sua teoria psicogenética, a dimensão afetiva. Para o autor, o nascimento da afetividade é anterior ao da inteligência. Seus trabalhos demonstram as emoções como constituição intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. Os três campos funcionais –

afetivo, motor, cognitivo – funcionam de forma integrada; a pessoa é o todo que integra esses campos. Apresenta em sua teoria explicações sobre o papel das emoções na vida, desmistificando a dicotomia razão e emoção. De acordo com Wallon, o desenvolvimento é um processo constante e construiu uma sequência de estágios para buscar explicar como o indivíduo se relaciona com o ambiente e com os outros humanos, e, finalmente, se constitui como pessoa. Os estágios propostos por ele são denominados impulsivo-emocional; sensório motor; projetivo; personalismo; categorial; puberdade-adolescência; e adulto.

De acordo com Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013), o princípio da alternância funcional, postulado por Wallon, explica que as dimensões da afetividade e da cognição se revezam ao longo dos referidos estágios. Nos estágios impulsivo emocional, personalismo e puberdade-adolescência, predomina o movimento “para si mesmo” (força centrípeta) e, portanto, há uma forte preponderância da afetividade. Em contrapartida, nos estágios sensório-motor, projetivo e categorial o movimento se dá “para fora”, para o conhecimento do outro (força centrífuga), onde o domínio é do conjunto funcional cognitivo.

Com base na teoria desse autor, as autoras apreendem que o domínio sobre as fases do desenvolvimento fornece esclarecimentos sobre o mecanismo psicológico da criança e do adolescente. O profissional em sala de aula pode então elaborar atividades que viabilizem um relacionamento produtivo entre os conteúdos da escola e as necessidades do indivíduo em desenvolvimento, tornando a aprendizagem mais prazerosa e com significado individual. Fundamentando-se nessa teoria, a metodologia da pesquisa de campo foi desenhada de forma que se criasse a oportunidade de observar e identificar, em ações, palavras e registros das crianças que se encontram na fase do personalismo, manifestações de oposição ao adulto, de imitação e de sedução, bem como de busca pela admiração das professoras e pessoas com quem possuem vínculos e se situam como referências para essas crianças.

Dessa forma, foram utilizados cinco instrumentos para a análise das interações: desenhos com relatos das crianças; filmagens livres das atividades em sala de aula; jogo Gira-gira, dividindo a turma em dois grupos para desvendar palavras de animais; emocionômetro utilizando-se dinâmica em grupo representando as emoções em quadro e utilização de músicas instrumentais representantes dos quatro sentimentos básicos: alegria, tristeza, medo e raiva; e autoscopia (autoanálise da videogravação

de professoras e de alunos, seguida de entrevista). Foram incluídas na amostra 24 crianças de cinco anos (fase de personalismo) e duas professoras de uma escola pública do município de Curitiba/PR. Após a análise qualitativa de dados observou-se por meio dos instrumentos escolhidos, várias informações articuláveis entre si, as quais compõem a ideia das diversas maneiras pelas quais somos, desde crianças, afetados pelas interações próximas.

Observou-se por meio dos desenhos, além das imagens representadas, crianças buscando a opinião do colega sentado ao lado, emprestando lápis de cor. Nos jogos filmados em atividades livres, o espírito de coletividade também foi intenso. O jogo gira-gira tinha, como um de seus objetivos específicos, ressaltar a postura e a linguagem da professora, e também o modo como esta poderia interferir no engajamento dos alunos na atividade. Constatou-se então que a postura e as formas de comunicação do professor para com seus alunos interferiram em seus desempenhos nas situações de aprendizagem. O emocionômetro mostrou-se uma oportunidade de percepção das próprias emoções e sua verbalização, ajudando as crianças a compreenderem como se expressa seu "interior".

Na análise da autoscopia, as professoras enfatizaram a importância do vínculo afetivo para o bom andamento do trabalho realizado e proposto aos alunos. A qualidade das vinculações também se relaciona com o conjunto de crenças que o profissional transpõe de sua vida pessoal para a escola. Quanto à autoscopia aplicada às crianças, observou-se comportamentos característicos do estágio de desenvolvimento descrito por Wallon.

Por fim, segundo Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013), Wallon atribui à criança um status de pessoa que deve ser entendida em cada momento próprio de desenvolvimento no qual se encontra. Tal posição walloniana implica repensar as práticas e as teorias em educação que colocam a criança em uma posição objetificante, e não como sujeitos de direito e de desejo. Nessa investigação, a afetividade manifestou-se nos vínculos que as crianças formam com os adultos, os pares, a natureza. Características importantes do estágio do personalismo (sedução, oposição e imitação) foram observadas nesse estudo e depreende-se de sua leitura que a qualidade das interações tem papel determinante na condução das atividades de e na aprendizagem.

#### 2.4.7. Integração entre cuidado e educação

O artigo “Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil”, de Freitas e Shelton (2005), traz uma discussão histórica e comparativa sobre a extensão de políticas públicas para o atendimento de crianças pequenas, devido às mudanças culturais, sociais e econômicas. Nesse estudo, as autoras discutem sobre a necessidade de integrar o cuidado à educação como direito fundamental da criança, trazendo um novo conceito e sugerindo ações de políticas públicas.

As autoras consideram que são nos primeiros anos de vida que se estabelecem bases cognitivas, emocionais, sociais e morais, por meio das relações entre a criança e o mundo, imprescindíveis para o pleno desenvolvimento humano.

Pesquisas na área econômica têm sugerido que os programas destinados às crianças pequenas devem ser entendidos pela sociedade em geral, e particularmente pelos governantes, como um bom investimento (e não como despesa) por causa de seus amplos e duradouros benefícios (FREITAS; SHELTON, 2005, p. 197).

De acordo com Freitas e Shelton (2005), foi constatado que investir em programas de qualidade na Educação Infantil para pessoas de baixa renda, nos Estados Unidos, reduz taxas de criminalidade, o número de crianças que necessitam da educação especial e, conseqüentemente, traz a redução de recursos destinados a programas de assistência social.

Sobre as semelhanças e diferenças entre o Brasil e os Estados Unidos da América, as autoras puderam perceber, em ambos países, uma disparidade nos serviços educacionais destinados às famílias de baixo poder aquisitivo, que tinham como prioridade apenas os serviços de cuidado básico como o de alimentação e proteção da criança, às famílias de alto poder aquisitivo que, além dos cuidados básicos necessários para a sobrevivência da criança, tinham foco no desenvolvimento cognitivo.

Inicialmente, segundo Freitas e Shelton (2005), em ambos países, o cuidado e educação eram de responsabilidade familiar, portanto os pais que precisavam trabalhar tornavam-se incapazes de fornecer a educação para seus filhos. Nos EUA já haviam formas de atender às crianças pequenas de pais trabalhadores, no entanto o Brasil passou a estar presente nesse âmbito quase um século depois. Apesar de o Estado brasileiro ter demorado muito mais tempo para dar início aos serviços de

atendimento à criança, hoje existe pouca diferença temporal no estabelecimento de políticas públicas e desafios enfrentados nos dois países.

Quanto às diferenças recentes entre os dois países, gostaríamos de assinalar o fato de que, enquanto no Brasil os serviços de cuidado e educação das crianças de zero a seis anos foram incorporados ao sistema de educação (desde a LDB de 1996), nos Estados Unidos da América apenas os jardins de infância foram incorporados ao sistema de educação. Para as crianças de zero a cinco anos, não existe um sistema único, mas uma variedade de serviços, critérios de elegibilidade, fontes de financiamento e diversas agências governamentais são responsáveis por sua regulamentação nos diferentes estados (FREITAS; SHELTON, 2005, p. 201).

A revisão das políticas públicas tanto dos Estados Unidos da América quanto do Brasil, feitas por Freitas e Shelton (2005), indicaram que existe uma dicotomia entre o cuidar e o educar, originada pelas disparidades da educação destinada às crianças de famílias de baixa renda e àquelas destinadas às crianças de famílias privilegiadas.

[...] acreditamos que não basta integrar cuidado e educação, mas é preciso que se estabeleça um conceito de cuidado no atendimento à criança pequena: um conceito que não reduza o cuidar ao atendimento de necessidades básicas (alimentação, higiene, segurança etc) nem seja ideológico (o “cuidado” é apenas para os pobres; como se a necessidade de cuidado não fosse inerente à condição humana, mas somente os pobres precisassem ser cuidados!) (FREITAS; SHELTON, 2005, p. 202).

Os resultados desse estudo apontaram para a necessidade reformulação do cuidar e educar em três níveis: políticas públicas voltadas para a infância, coordenação entre políticas da saúde e educação; produção de conhecimento na reconstituição do conceito de cuidado na educação infantil, promovendo o desenvolvimento da criança em todas as dimensões, considerando a diversidade cultural e desigualdades sociais; e práticas de ensino que estabeleçam parcerias entre profissionais da área da saúde e da educação, inserindo o psicólogo no cotidiano escolar, auxiliando os educadores nas práticas de cuidado, garantindo os direitos fundamentais das crianças pequenas.

#### 2.4.8. De corpo e alma nas brincadeiras

O texto de Colla (2020) traz uma discussão sobre o cuidado como dimensão ontológica, que tem o potencial de constituir o ser humano por meio dos corpos,

espaços e movimentos que ocupam no mundo. Para tanto, a pesquisa se baseia nos conceitos de cura de Martin Heidegger, de tato de Helmholtz e de contato de Marta Nörnberg. Considera-se, nesse estudo, as instituições de Educação Infantil como “domus”, ou seja, moradas comuns que exigem o comprometimento do cuidador (expresso também como curador) para favorecer o “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros”.

O artigo se organiza em três seções que abordam os seguintes temas: o cuidado como dimensão ontológica; o corpo como um instrumento de força para experimentações, como forma de existir e viver; e o espaço, abarcando os espaços da educação infantil. Esses últimos também são abordados na relação com o cuidado em sua dimensão ontológica.

[...] o artigo vem ao encontro de uma tendência das últimas décadas de buscar consolidar o binômio cuidar/educar. Porém, mais do que isso, aqui o cuidado será pensado como dimensão ontológica, como disposição dos seres que somos, que a cada instante nos transformamos (também por meio do cuidado) (COLLA, 2020, p. 4).

Colla (2020), de acordo com Heidegger, afirma que a cura “exprime a estrutura ontológica que unifica todos os momentos constitutivos do ‘ser-no-mundo’” (HEIDEGGER, 1967, p. 34 *apud* COLLA, 2020, p. 4). A partir disso, o autor a compreende como um processo de autocuidado, pois ao praticar o cuidado com o próximo, também se é cuidado, constituindo-se como um “ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros”.

A disposição do ser-no-mundo (que é na condição de ser junto com outros seres e com tudo àquilo que está à mão, ou seja, que é passível de ser manipulado, cuidado) não deixa de ter certo cuidado para com o Aí, constituindo-o. Inarredavelmente, disposto a cuidar, o ser cuida de si. Cuidar e ser cuidado são práticas determinantes para o ser que se pergunta pelo que é – ser humano [...] Cura é um panorama de composição desse indivíduo, que só pode ser nesse Aí e só pode se constituir por meio de relações. Ela é como uma coleção de acontecimentos que condensa os agenciamentos entre ser e Aí e prospecta caminhos para a autocriação. Nada mais cuidadoso com o ser-no-mundo do que deixá-lo ser e projetá-lo adiante no Aí. (COLLA, 2020, p. 5)

Colla (2020) afirma nossa existência no mundo a partir da participação de corpo inteiro com “Aí”, ou seja, com o ambiente e nas relações com o outro e com as coisas. Portanto, a concepção de cuidado, nesse estudo, vai muito além da simples proteção

do ser, mas como uma ação que permite a interação com o mundo das coisas e relações que acolhemos e somos acolhidos.

No âmbito da educação, de acordo com Colla (2020), o corpo está, predominantemente, associado aos aspectos cognitivos relacionados ao movimento, à criatividade e à afetividade. O cuidado associa-se à uma prática essencial ao corpo da criança pequena.

Não por acaso, uma pedagogia atenta ao corpo, na educação infantil, deve reconhecer o corpo do bebê como “potência de criação e construção de conhecimento” (Nörnberg, 2013, p. 110). A corporeidade, afinal, é, por excelência, a principal linguagem dos bebês. Esse reconhecimento deve apostar nas linguagens não verbais, passando pelo campo da sensibilidade e fomentando o exercício desta junto com os diversos interlocutores desses espaços institucionais, que devem prezar pelo acolhimento e pela qualidade das interações, pois “a relação entre os bebês e os adultos, feita por seus corpos, no contexto do berçário, dá razão de ser à Pedagogia” (COLLA, 2020, p. 9).

Assim, a noção de curadoria se entrelaça ao afeto, principalmente no cuidado com os bebês nos berçários, configurando a concepção de cuidado em um sentido mais amplo. Colla (2020), apoiado nos conceitos de tato de Helmholtz e de contato de Marta Nörnberg, define o “tato como o mais corpóreo dos sentidos, arrisco-me a dizer, converte-se aqui em potência da sensibilidade que, na educação infantil, se manifesta por meio do corpo e no contato” (COLLA, 2020, p. 10).

Assim, a cura, dimensão ontológica que exprime esse cuidadoso existir do ser que se pergunta pelo que é, no modo de ser deste e pela sua perspectiva (numa relação corpórea-existencial), impregna o ambiente que o vivente desbrava e no qual experimenta a liberdade de ser. Cuidado pelo ente, cuidador da existência, o espaço representa não só essa liberdade, mas o convite a ela (COLLA, 2020, p. 14).

Ao final de seus estudos, Colla (2020) enfatiza sobre a importância do brincar nas instituições de ensino infantil, para que se constituam como uma morada comum em que a criança pequena tenha a liberdade de experienciar o encontro com os outros, com as coisas, com o espaço e seus limites, e o contato consigo mesma.

É de costume utilizarmos a expressão “de corpo e alma”, referindo-nos às atividades em que estabelecemos afetividade, paixão, que nos mantêm abstraídos. Ser criança, é entregar-se de corpo e alma às brincadeiras. “Quando a criança se

move, brinca, se expressa, se comunica, experimenta o espaço onde está, ela vive seu corpo, experiencia um fenômeno que, pode-se dizer, aponta para o horizonte do ser – em seu caso, a plenitude de ser-criança” (COLLA, 2020, p. 15).

#### 2.4.9. Duas faces de uma mesma moeda: a razão e a emoção

O artigo intitulado “Dimensão afetiva na sala de aula de crianças: práticas e formação de professores<sup>3</sup>” fez parte de um projeto chamado “DREAM” (*Development and Run-test of an Educational Affective Model*<sup>4</sup>). O objetivo foi o de compreender os sistemas educacionais dos países Espanha, Itália, França e Grécia, tendo como foco a concepção de um Modelo Educacional Afetivo.

Trata-se de um estudo misto, com recorte na faixa etária de 3 a 6 anos, em que a abordagem quantitativa mostrou que os docentes envolvidos possuem uma boa formação inicial, o que explica como eles compreendem e abordam o currículo de forma mais ampla, bem como o fato de as atividades considerarem ambas dimensões emocional-afetiva e cognitiva, e a preocupação em ouvir os alunos e deixá-los expressarem suas emoções.

Ferdandez *et al.* (2022), consideram a escola como uma instituição que deve objetivar o desenvolvimento integral de seus alunos por meio de suas práticas educativas que, de acordo com os autores, implica em trabalhar indistintamente duas dimensões: a emocional-afetiva e a cognitiva: “*El profesorado debe poner al alcance de los estudiantes los recursos y estrategias necesarias para afrontar las situaciones cotidianas, gestionar los conflictos y las frustraciones, convivir, desarrollar la autoestima, buscar soluciones, etc.*”<sup>5</sup> (FERNANDEZ *et al.*, 2020, p. 2), ou seja, sua responsabilidade como professor deve ultrapassar os limites do meio acadêmico e intelectual, assumindo também a função de educador emocional.

Os autores afirmam que a escola, ao longo dos anos, focou principalmente no desenvolvimento da razão e não da emoção e, portanto, acreditam ser necessária uma formação adicional à estabelecida pela Administração Educacional, que torne o docente emocionalmente competente e capaz de desenvolver em sala de aula competências sócio emocionais e cognitivas com seus alunos.

---

<sup>3</sup> Título traduzido para o Português pelos próprios autores.

<sup>4</sup> Tradução livre: Desenvolvimento e execução de testes de um Modelo Afetivo Educacional

<sup>5</sup> Tradução livre: “O professor deve colocar à disposição dos alunos os recursos e estratégias necessários para lidar com as situações cotidianas, administrar conflitos e frustrações, conviver, desenvolver a autoestima, buscar soluções etc.”



*Por tanto, la educación emocional se debe considerar como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, por lo que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Esta concepción conlleva el desarrollo de conocimientos y habilidades emocionales, con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana<sup>6</sup> (FERNANDEZ et al., 2022, p. 3).*

Segundo Fernandez et al. (2022), há um consenso na comunidade docente sobre a necessidade de incluir a educação emocional nas escolas, mostrando uma crescente conscientização e sensibilização por parte dos educadores. No entanto, a maioria não recebeu nenhum tipo de formação de capacitação para competências emocionais e, devido à essa formação limitada, por vezes, os professores carecem de recursos para responder adequadamente ao desenvolvimento das capacidades emocionais e afetivas de seus alunos.

*[...] para que dichos docentes puedan hacer frente a esas demandas es necesario que ellos mismos posean un equilibrio emocional y unas competencias socio-afectivas que les permitan afrontar con serenidad, sin sentirse desbordados, culpables o quemados, las situaciones adversas e imprevisibles con las que se encuentran a nivel educativo<sup>7</sup> (FERNANDEZ et al., 2022, p. 3)*

Portanto, o objetivo do trabalho de Fernandez et al. (2020) foi o de verificar as condições atuais do sistema educacional dos países participantes (Espanha, Itália, França e Grécia) em relação à dimensão afetiva, na faixa de 0 a 10 anos, que auxilia na criação de diretrizes metodológicas para os professores como espinha dorsal de um Modelo Educacional Afetivo.

No artigo exposto, são apresentados os resultados para a faixa etária de 3-6 anos na Espanha, divididas em oito categorias: (1) sobre o valor educacional que os professores atribuem à instituição escolar; (2) as relações entre os papéis docentes e

---

<sup>6</sup> Tradução livre: “Assim, a educação emocional deve ser considerada como um processo educativo, contínuo e permanente, que visa potenciar o desenvolvimento emocional como complemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, pelo que deve estar presente em todo o currículo académico, constituindo ambos os elementos essenciais à personalidade integral. Essa concepção envolve o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades emocionais, a fim de capacitar o indivíduo a enfrentar melhor os desafios que surgem no dia a dia”.

<sup>7</sup> Tradução livre: “para que esses professores sejam capazes de lidar com essas demandas é necessário que possuam um equilíbrio emocional e competências sócio afetivas que lhes permitam enfrentar com serenidade, sem se sentirem sobrecarregados, culpados ou esgotados, as situações adversas e imprevisíveis com que se deparam a nível educativo”

o desenvolvimento de competências emocionais em estudantes; (3) condição do estudante; (4) currículo e educação emocional; (5) organização escolar: espaços e tempos; (6) obstáculos ao desenvolvimento da educação emocional; (7) estratégias alternativas; e (8) dificuldades na expressão emocional.

Sobre o valor educacional que os professores atribuem à instituição escolar, Fernandez *et al.* (2022) expõem as contribuições dos diferentes grupos focais que mostram que a escola deve ser uma instituição educacional muito mais aberta, onde toda a comunidade educativa tem lugar e pode participar ativamente para facilitar a inclusão dos alunos nesse espaço educacional, proporcionando-lhes uma maior estabilidade emocional.

Fernandez *et al.* (2022) discutem, ainda, ao redor das relações entre os papéis docentes e o desenvolvimento de competências emocionais em estudantes, em que afirmam que uma das lacunas importantes que os professores manifestam é a que se refere à formação em educação emocional, considerando-a como uma questão pendente.

Referente à categoria da condição do estudante, Fernandez *et al.* (2022) verificaram que, para os professores, o aluno é uma pessoa que se deve respeitar, levando em consideração seus interesses, pois eles se emocionam e se expressam por meio de diferentes sentimentos.

Os resultados da análise sobre currículo e educação emocional mostraram a necessidade de flexibilização do currículo. De acordo com os autores, apesar de os professores terem de basear a sua prática num currículo oficial, todos os países participantes afirmam estarem atentos aos interesses e emoções dos seus alunos e, por isso, procuram tornar mais flexível a obtenção de aprendizes ativos.

No que tange a organização escolar, conforme resultados da pesquisa, Fernandez *et al.* (2022) não têm dúvidas de que a organização dos espaços e tempos influencia o bem-estar de todos os envolvidos no processo educativo.

Em relação à categoria “estratégias alternativas”, os resultados de Espanha, Itália e Grécia foram consistentes em apontar que a escola, para se aproximar, conhecer e respeitar as preferências e interesses das crianças, deve contar com uma escuta atenta, empatia e proximidade, no intuito de estabelecer uma relação educativa adequada. No caso da Espanha, fica explícito que essa escuta é condicionada pela programação ou pelo ritmo do dia-a-dia da sala de aula. Apesar disso, há professores que consideram essa escuta de tal importância que não só a colocam em prática como

profissionais, mas também buscam os momentos para que seus alunos tenham a oportunidade de ouvirem uns aos outros.

Em que pese as dificuldades na expressão emocional, os autores afirmam que é preciso estar atento aos alunos para não confundir suas preferências com mau comportamento. De acordo com Fernandez *et al.* (2022), os professores expressam que, em algumas ocasiões, essa manifestação e atitude podem ser interpretadas como um pedido de ajuda. Ou seja, um determinado comportamento pode estar expressando múltiplos sentimentos.

A Espanha, nesse sentido, acredita que devem ser estabelecidos limites para impedir essa forma de atuação dos estudantes e estabelecer regras que todos devem respeitar. O corpo docente, do ponto de vista dos professores espanhóis entrevistados, são mais emocionais que os adultos, não reprimem suas emoções nem as escondem, são mais naturais e não são contaminados pela sociedade. Assim, as expressões de emoção às vezes são confundidas com mau comportamento. Outros profissionais argumentam que as emoções são as mesmas, apenas a forma de expressá-las varia.

Os autores concluem, portanto, que nas fases iniciais da escolarização e especificamente na Educação Infantil, o desenvolvimento emocional desempenha um papel essencial para a vida e constitui a base ou condição necessária para o progresso da criança nas diferentes dimensões do seu desenvolvimento.

Portanto, para Fernandez *et al.* (2022), nas fases iniciais da escolarização e especificamente na Educação Infantil, o desenvolvimento emocional desempenha um papel essencial para a vida e constitui a base ou condição necessária para o progresso da criança nas diferentes dimensões do seu desenvolvimento.

Por essa razão, a escola é um lugar privilegiado para a socialização e desenvolvimento emocional, em que o professor tem um papel de educador emocional e, sob esta concepção, fundamenta-se a tese de que esse desenvolvimento emocional é possível através da educação emocional, principalmente nas crianças.

No entanto, há uma grande lacuna em relação à formação de professores, como se verificou no estudo de Fernandez *et al.* (2022), apesar de, dentre as competências profissionais estabelecidas pelo Modelo Europeu, destacarem-se as competências intrapessoais e interpessoais, também denominadas competências profissionais.

#### 2.4.10. A prática do amor, gentileza e perdão

O artigo “Como as crianças e os professores demonstram amor, gentileza e perdão? Resultados de uma intervenção de força na primeira infância<sup>8</sup>”, de Haslip *et al.* (2019), considera que as forças de caráter como amor, gentileza e perdão promovem a saúde emocional, relacionamentos positivos e maior bem-estar para crianças e adultos. No entanto, poucas pesquisas investigaram como os educadores da primeira infância praticam o amor, a gentileza e o perdão no trabalho, ou como observam essas virtudes nas crianças.

Portanto, uma intervenção de força de caráter foi adaptada da psicologia positiva para coletar, de 16 educadores da primeira infância, 216 exemplos escritos de amor, gentileza e perdão de professores e crianças, enquanto eles frequentavam o desenvolvimento profissional em uma grande cidade do nordeste dos Estados Unidos. Comportamentos associados a essas forças de caráter foram então codificados usando análise de conteúdo e temática.

O objetivo desse estudo foi o de analisar como professores e crianças praticam amor, gentileza e perdão nas configurações da primeira infância no contexto de uma intervenção de força de caráter durante o desenvolvimento profissional. O ponto de força é uma intervenção de psicologia positiva usada para ajudar os adultos a ativar conscientemente as virtudes já presentes em sua personalidade por meio de um processo de observação de dois estágios que envolve a busca da virtude específica em outras pessoas e em si mesmo.

De acordo com os autores, esse é o primeiro estudo a aplicar intervenção de força de caráter com educadores da primeira infância, pedindo-lhes que observem e documentem as virtudes-alvo de seus alunos e seus próprios comportamentos dentro das escolas. Além de ajudar os educadores a praticar a observação da virtude para se tornarem mais conscientes desses traços no comportamento visível, Haslip *et al.* (2019) utilizaram as observações documentadas dos professores para concluir uma análise qualitativa detalhada, no intuito de entender melhor como os professores relatam praticar esses traços e como os professores observam esses traços em crianças.

---

<sup>8</sup> Tradução livre.

Haslip *et al.* (2019) identificaram insights sutis e específicos sobre os tipos de comportamentos e habilidades que os professores associam ao amor, gentileza e perdão. Entre crianças pequenas em ambientes escolares, amor, gentileza e perdão podem aparecer no ajudar, compartilhar brinquedos, brincar, compartilhar sentimentos positivos sobre os outros verbalmente e confortar outras crianças que estão chateadas. Com a pesquisa, os autores verificaram que as expressões de amor, gentileza e perdão do professor e da criança se manifestavam de maneira indicativa de relacionamentos com uma conexão segura.

*Secure attachment is associated with positive emotions such as hope and self-esteem and reduced negative emotions such as anger. Securely attached people have high empathetic skills and emotional awareness. They build strong relationships and seek support under stress. They are also more resilient in difficult circumstances. Furthermore, Burnette et al. (2007) have suggested that forgiving is facilitated by secure attachment, as forgiveness transitions negative emotions to positive emotions. Disproportionately forgiving people and securely attached people share the characteristics of empathy, self-regulation and agreeableness<sup>9</sup> (HASLIP et al., 2019, p. 541).*

Haslip *et al.* (2019) apontam que a empatia foi frequentemente associada ao amor e gentileza expressos por professores e crianças, o que é significativo porque, de acordo com os autores, a empatia é uma competência pró-social primária, essencial para o desenvolvimento social, emocional e moral saudável. Como a expressão da empatia é um objetivo importante relacionado à aprendizagem socioemocional, é importante considerar que o incentivo aos educadores a praticar o amor e a gentileza em sala de aula pode melhorar sua própria forma de comportamento empático.

*Smith (2013) claims that loving experiences that young children have with their teachers in childcare centers or classroom settings, such as hugging, smiling, and laughing, help them to care about themselves and others. When these positive experiences occur before the age of*

---

<sup>9</sup> Tradução livre: A conexão segura está associada a emoções positivas, como esperança e autoestima, e a emoções negativas reduzidas, como raiva. Pessoas com conexão segura têm altas habilidades empáticas e consciência emocional. Eles constroem relacionamentos fortes e buscam apoio sob estresse. Eles também são mais resilientes em circunstâncias difíceis. Além disso, Burnette *et al.* (2007) sugeriram que o perdão é facilitado pela conexão segura, pois o perdão transforma emoções negativas em emoções positivas. Pessoas que perdoam desproporcionalmente e pessoas com conexão segura compartilham as características de empatia, autorregulação e amabilidade.

*four children are most likely to have a hopeful life and to bring happiness to other peoples' lives*<sup>10</sup> (HASLIP, 2019, p. 542).

A força de caráter do amor está relacionada com a felicidade, a vida satisfação, menos ansiedade e sucesso na escola e no futuro trabalho. Os professores, durante a investigação de Haslip *et al.* (2019), descreveram seu comportamento amoroso principalmente em termos de fornecer afeto, expresso como empatia em resposta ao sofrimento da criança, bem como afeto espontâneo, como abraçar cada criança quando ela entra na sala de aula.

O que foi descoberto é que os professores, muitas vezes, recorrem ao amor sem estímulo, o que indica um senso de internalização do professor da saliência do amor na sala de aula da primeira infância: *“Teachers reported recognizing when their students ‘need some extra love’ and value this trait highly, as described by one teacher who said ‘I think it is important for children to see adults practice love through gestures and words*<sup>11</sup>” (HASLIP *et al.* (2019, p. 542).

A força de caráter do perdão, segundo os autores, está relacionada com autoestima, bem-estar subjetivo, empatia, amizade e baixa ansiedade. O perdão parece ser uma característica essencial para o educador de primeira infância, dada a ampla gama de erros, aborrecimentos, confrontos e desafios que os professores enfrentam diariamente com as crianças, colegas de trabalho e pais.

Durante a experiência de Haslip *et al.* (2019), os professores que praticaram o perdão permitiram que as crianças voltassem a brincar, se engajassem novamente com os materiais, mantinham um relacionamento mais próximo com as crianças ao deixar de lado sua própria frustração, restabeleceram relacionamentos mais próximos com os colegas e praticaram a compreensão e a empatia com os pais.

A força de caráter da gentileza está relacionada a ser aceito pelos seus pares. A gentileza do professor foi relatada como um ato tangível direcionado às crianças, colegas de trabalho e pais. A gentileza, segundo resultados da pesquisa de Haslip *et*

---

<sup>10</sup> Tradução livre: Smith (2013) afirma que as experiências amorosas que as crianças pequenas têm com seus professores em creches ou salas de aula, como abraçar, sorrir e rir, as ajudam a se preocupar com si mesmos e com os outros. Quando essas experiências positivas ocorrem antes dos quatro anos de idade, as crianças têm maior probabilidade de ter uma vida esperançosa e trazer felicidade à vida de outras pessoas.

<sup>11</sup> Tradução livre: Os professores relataram reconhecer quando seus alunos “precisam de um pouco de amor extra” e valorizam muito essa característica, como descrito por um professor que disse: “Acho importante que as crianças vejam os adultos praticando o amor por meio de gestos e palavras”.

*al.* (2019), foi expressa ao fazer algo útil para outra pessoa e sendo generoso com os próprios recursos. Ser gentil com os pais incluía agradecê-los e elogiá-los.

O amor infantil foi relatado pelos professores, em metade das observações de Haslip *et al.* (2019), como empatia (como, por exemplo, confortar um colega angustiado) geralmente com carinho físico em forma de abraço. Ajudar uns aos outros com tarefas e desafios, demonstrar amizade e mostrar amor pelos professores constituíram a outra metade dos comportamentos amorosos das crianças. De acordo com os autores, o amor da criança e o amor do professor espelharam-se, o que era esperado, já que os valores e as forças de caráter regularmente demonstrados por adultos por meio da socialização afetam o desenvolvimento das mesmas forças de caráter de seus alunos.

A capacidade do professor em mediar o perdão da criança entre seus pares emergiu, na investigação de Haslip *et al.* (2019) como uma habilidade importante. Em 29 casos de perdão infantil descritos pelos professores, 20 pareciam ser iniciados pela criança e nove mediados pelo professor. No contexto de melhorar ou apoiar relacionamentos professor-criança e conexão segura, os autores notaram que as crianças pequenas perdoavam também seus professores, e não apenas seus colegas.

*Since forgiving children tend to have secure attachment with their teachers, children's forgiving acts may have been facilitated by their secure relationships with their teachers (Burnette et al. 2007). When forgiving each other, young children most frequently used the apology-acceptance method. One child would say sorry and the other accepted the apology by saying okay. This apology method facilitated 33% of children's peer forgiveness scenarios. Accepting the situation and moving on, as well as reengaging in play after an incident, were also commonly used forgiveness methods among children<sup>12</sup> (HASLIP et al, 2019, p. 542-543).*

Sobre a força de caráter de gentileza das crianças, no estudo de Haslip *et al.* (2019), as crianças mais comumente demonstraram gentileza ao ajudar alguém a fazer algo que elas não poderiam fazer sozinhas. Outras situações de gentileza infantil

---

<sup>12</sup> Tradução livre: "Como as crianças que perdoam tendem a ter um vínculo seguro com seus professores, os atos de perdão das crianças podem ter sido facilitados por seus relacionamentos seguros com seus professores (Burnette et al. 2007). Ao perdoar uns aos outros, as crianças pequenas usavam com mais frequência o método de aceitação de desculpas. Uma criança se desculpava e a outra aceitava o pedido de desculpas dizendo tudo bem. Esse método de pedido de desculpas facilitou 33% dos cenários de perdão dos pares das crianças. Aceitar a situação e seguir em frente, bem como voltar a brincar após um incidente, também foram métodos de perdão comumente usados entre as crianças" (HASLIP *et al.* 2019, p. 542-543).

incluíam: a limpeza do quarto, a partilha de brinquedos, a aceitação de novas crianças, a necessidade de empatia, a prática de linguagem cortês, entre outras.

Por fim, Haslip *et al.* (2019) verificaram que os comportamentos relacionados ao amor, gentileza e perdão do professor e da criança às vezes se sobrepõem. Por exemplo, depois de analisar como o amor e a gentileza eram praticados tanto por educadores da primeira infância quanto por crianças, surgiram quatro temas comuns: empatia, ajuda, generosidade e cortesia. A empatia girava em torno de mostrar preocupação e afeição pelas crianças em apuros. A ajuda abrangeu uma série de atos tangíveis. Muitas vezes, a generosidade era necessária para ser gentil e amoroso, como ser gentil com os pais organizando um almoço. A cortesia, por sua vez, emergiu como expressão de uma linguagem amável, amorosa e perdoadora.

#### 2.4.11. A indissociabilidade entre o afeto e a cognição

O artigo de Dominici *et al.* (2018) teve como objetivo realizar uma análise acerca dos sentidos e significados atribuídos à linguagem escrita na trajetória de duas crianças de 5 anos, cujos nomes fictícios são Débora e Diego, realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2013 por um período de 65 dias.

Trata-se de um estudo de caso e observação participante, utilizando-se de anotações em caderno de campo, entrevista com os participantes e videogravação, apoiando-se na Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Como pressuposto, as autoras consideraram que as vivências socioculturais, o afeto e a cognição são aspectos indissociáveis para constituição do sujeito e de seu anseio de aprender. O interesse das autoras foi o de compreender aspectos essenciais na relação entre afeto, cognição e as vivências socioculturais na apropriação da linguagem escrita.

Em seus estudos, as autoras perceberam um traço comum nos trabalhos pesquisados: “o fato de a afetividade imprimir qualidade aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que é considerada, pelos professores investigados, como indissociável à cognição” (DOMINICI *et al.* 2018, p. 17). Em sua pesquisa, verificaram que a construção da subjetividade atravessa processos educativos, ações do indivíduo e suas relações sociais e de poder na sociedade e ambientes que frequentam.



É por meio do diálogo entre os pressupostos da Etnografia em Educação (Castanheira, Crawford, Dixon, & Green, 2001; Heath, 1982; SBCDG, 1992) e da Psicologia HistóricoCultural (Vigotski, 1934/1993, 1983/1997) que compreendemos o sujeito como ser social, histórico e cultural. O sujeito não nasce “pronto e acabado”, tampouco é produto do meio em que vive. É sim, um ser que se modifica e transforma a cultura em que vive. A construção do conhecimento pelo sujeito é, da mesma forma, social, mediada pela linguagem e demais artefatos culturais (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 18).

A realização da análise microgenética da sala de aula feita pelas autoras partiu da concepção do diálogo entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, principalmente como princípios para análise e compreensão da indissociabilidade entre afeto, cognição e vivências socioculturais. “Os sentidos atribuídos pelas crianças investigadas à escrita, especialmente por Diego e Débora, foram construídos ao longo do tempo por meio das interações sociais vivenciadas dentro e fora da escola” (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 18).

De acordo com Dominici *et al.* (2018, p. 20), “a relação entre o ato e o efeito não acontece de forma direta e unidirecional, mas de forma complexa e dialética, sendo fator fundamental na constituição da emoção e, então, da afetividade pelo sujeito”. Através de suas falas e ações, Diego e Débora trouxeram a confirmação de que a relação entre o ato e o efeito do que vivenciam é imprescindível para a apropriação de seus conhecimentos.

O interesse de Diego pela linguagem escrita manifestava-se quando ele tentava produzir, sozinho, gêneros textuais como o convite e o bilhete e, em alguns momentos, quando solicitava auxílio de colegas, da professora e até da pesquisadora, para produzir tais gêneros. O interesse de Débora era percebido quando levava, para alguma colega, cartas realizadas com o auxílio de um membro da família, ou quando imitava a pesquisadora escrevendo no caderno de campo (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 23).

Por meio da pesquisa etnográfica, as autoras puderam compreender o lugar do desenho animado na construção de sentidos e significados para as vivências sociais e para a linguagem escrita das crianças observadas.

A partir do interesse e do gosto pelo desenho animado e pelos super-heróis, Diego busca aprender a escrever os nomes dos personagens, a desenhá-los e a utilizá-los na produção de gêneros textuais como

cartazes e convites [...] Diego e Débora, ao participarem das diversas interações sociais, tanto no contexto familiar quanto na UMEI, construíram significados sociais e sentidos pessoais para os eventos de letramento, transformando a si mesmos e a sala de aula (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 26-27).

Sobre os eventos de letramento, as autoras consideram como um estado ou condição de sujeitos ou grupos das sociedades letradas que tem a capacidade de exercer práticas de leitura e escrita no meio social e a competência de participar de eventos de letramento. O evento de letramento analisado por Dominici *et al.* (2018) iniciou-se quando Diego pediu para usar o caderno de campo da pesquisadora:

Pesquisadora: O que/você quer aprender na escola?  
 Diego: A ler/e a escrever.  
 Pesquisadora: Você quer/aprender na escola/ a ler e a escrever? Por quê?  
 Diego: Você deixa/ eu fazer um desenho/ no seu caderno?  
 Pesquisadora: Deixo.  
 Diego: Eu quero aprender a ler e escrever/ Pra quando eu ficar adulto/ eu não ficar/ sem saber ler e escrever.  
 Pesquisadora: Você conhece/ alguém que não sabe escrever?  
 Diego: Conheço.  
 Pesquisadora: Você não quer ficar igual essa pessoa?  
 Diego: Não/ É porque/ eu quero ensinar pra ela.  
 Pesquisadora: Entendi/ E quem é essa pessoa?  
 Diego: É a minha babá (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 30).

O diálogo entre Diego e a pesquisadora remeteu às autoras as proposições de Vigotski e Wallon sobre a contribuição das vivências socioculturais e do afeto na apropriação da linguagem escrita associada ao desenvolvimento do indivíduo. “A fala de Diego também nos remete a Bakhtin (1979/2006), ao referir-se às esferas de atividade e de circulação do discurso como a família e a escola” (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 31).

O objetivo de Diego, de aprender a ler e a escrever para ensinar à sua babá, está carregado de sentidos e significados afetivos e ideológicos, pois vive em uma sociedade que supervaloriza a leitura e a escrita sem a devida consideração dos seus diversos usos e funções sociais. O que indica que tais sentidos e significados foram construídos na sua vivência em casa, na escola, com outras crianças e, principalmente com sua babá, ou seja, nas esferas de atividades da família e da escola, assim como pela imaginação e criatividade dessa criança (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 32).

Diante dessa experiência, as autoras afirmam que as crianças na faixa etária de 5 anos, apoiam-se em critérios afetivos na seleção de temas que ocupam suas atividades mentais. Apoiadas em Wallon (2008), Dominici *et al.* (2018) expõem que o desenvolvimento da inteligência se constitui na afetividade, que está entrelaçada com a atividade cognitiva. No evento de letramento de Diego, o afeto por sua babá aliado às práticas culturais de letramento familiar fomentou o desejo de aprender a ler e escrever.

A experiência de evento de letramento com Débora apontou para resultados semelhantes aos de Diego. “O irmão de Débora lhe ensinou escrever seu nome e outras palavras por meio dos pontilhados, o que a motivou saber uma das formas de se aprender a escrita” (DOMINICI *et al.*, 2018, p. 34). Assim como Diego, o processo de apropriação e atribuição de sentidos e significados à linguagem escrita de Débora atravessa as experiências pessoais no ambiente escolar e familiar.

Ao concluir sua investigação, Dominici *et al.* (2018) identificaram que as vivências socioculturais, as experiências, o afeto e as emoções contribuem significativamente para o processo de atribuição de sentidos e significados, seja à realidade ou à linguagem escrita.

#### 2.4.12. A qualidade da relação dos docentes com os bebês

O artigo “Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia” abrange uma pesquisa institucional que investiga a essência da docência na educação das crianças de 0 a 3 anos, cujo objetivo foi conhecer e compreender a expressão da afetividade e as manifestações dialógicas no cenário da relação entre adultos e bebês no berçário de uma Escola de Educação Infantil universitária, considerando os bebês como centrais na ação pedagógica.

O referencial teórico é fundamentado em dois autores principais: Mikhail Bakhtin e Henri Wallon, de modo especial nos conceitos de dialogia e afetividade. Esses estudiosos ressaltam a formação subjetiva atrelada ao coletivo, chamando a atenção para como processos afetivos e de construção de sentido por parte dos sujeitos são motores na construção da vida humana e social.

De acordo com a teoria de Wallon (2005), desde os primeiros contatos do bebê com o mundo, o meio social torna possível o desenvolvimento das capacidades biológicas, que são as condições necessárias da vida em sociedade. As emoções,

assimiladas como expressões corporais (choros, manifestações viscerais, etc.) afetam o indivíduo que se relaciona com o bebê, produzem ressonância e também são significadas no meio humano, tornando-se modo de comunicação social. Para Wallon, atribui-se uma característica de consonância ou oposição às atitudes emocionais dos indivíduos no convívio, o que determina uma forma de compreensão mútua. Posteriormente, a mímica se torna linguagem verbal contendo o instinto das emoções e, simultaneamente, aumentando as manifestações de afetividade. Essa evolução no convívio traz para o bebê novos modos de contato e expressão de afetos.

Em consonância à teoria de Wallon, Bakhtin afirma que a participação da vida social significa produzir mensagens em relação ao outro mergulhando na corrente discursiva de um contexto. Assim, a participação dos bebês na corrente dialógica dentro de seus contextos possibilita que eles sejam inseridos, seja com gestos ou palavras, como sujeitos envolvidos, ativos e produtores das vivências compartilhadas. Desta forma, para compreender como se expressam a afetividade e a dialogia na creche, foi delineada a metodologia do estudo, a qual consistiu em observação e registro das práticas pedagógicas no berçário de uma Escola de Educação Infantil universitária com abordagem de viés etnográfico. A intenção foi explorar a qualidade das relações na ação docente com os bebês.

Foram realizadas 72 sessões de observação, de 4 horas consecutivas cada uma, três vezes por semana, em diferentes momentos da rotina do berçário. O conjunto das situações observadas foram organizadas em três categorias, a partir de suas recorrências: interação entre adultos e crianças no espaço da sala de atividades; interação das crianças entre si também no espaço da sala de atividades e interações nos momentos de cuidados corporais em variados espaços. As situações de cuidado corporal (de modo especial banho, alimentação e sono) ocupavam a maior parte do tempo dos bebês na creche e promoviam diversas oportunidades de troca e manifestação afetiva na relação entre adultos e bebês. Por isso, destacaram-se na produção e reflexões da investigação.

Para documentar detalhadamente os episódios de interação, o instrumento metodológico priorizado foi o caderno de campo. A partir da observação e descrição densa de eventos de interação dos adultos com as crianças no berçário, foi possível identificar principalmente nos momentos de cuidado corporal, eminente desenvolvimento de afetividade e diálogo. A qualidade ritualística destes momentos promove continuidade e evolução de formas de contato. Dentre as observações,

constatou-se a atenção das professoras quanto aos movimentos silenciosos dos bebês, indicando que as professoras estão comprometidas com as possibilidades afetivas dos pequenos. Além disso, a imitação pelas crianças de gestos, ações, entonações, e demais comportamentos daqueles com quem convivem são absorvidas por elas, de modo que são pouco a pouco apropriados. Nessa dinâmica, os sentidos e simbolismos seguem sendo partilhados e significados pelos sujeitos no coletivo. Os adultos atuam como referência para o desenvolvimento de novas formas de agir por parte da própria criança.

Essa experiência observacional permitiu analisar as interações entre professor e bebês na creche, norteadas com discussões teóricas do âmbito da Educação Infantil. No decorrer do trabalho, os autores apresentam e alinham aspectos da relação afetiva e o movimento dialógico do trabalho pedagógico na creche, especialmente nos momentos de cuidado corporal com a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, que compreende a formação do eu no enlace com o outro e o diálogo como constituinte do sujeito e do mundo. Relacionam a experiência de campo também com e a perspectiva histórico-cultural de Henry Wallon, o qual apresenta pistas para considerar a afetividade como propulsora de encontros e construção de significatividade na relação do bebê com o outro.

Sob o sentido afetivo, constatou-se o contágio emocional, imitação e oportunidades potenciais para os adultos decodificarem com a palavra as ações dos bebês. Manifestações afetivas corporais e verbais, estimulando o diálogo, a troca, o cotejo de perspectivas e desenvolvimento das crianças entrelaçavam-se nos rituais de refeição, banho e no sono.

Na perspectiva dialógica, os momentos de cuidado corporal mostraram-se como oportunidades potenciais para observar as respostas dos adultos em relação às iniciativas das crianças, alargando através das suas falas os possíveis significados dos movimentos gestuais e corporais dos bebês. Assim, a prática pedagógica em seu propósito, abarca a organização de contextos, a atenção para a iniciativa das crianças, a resposta às iniciativas, a multiplicidade concomitante das relações, uma escuta responsiva.

Considerou-se delicada a exigência no trabalho afetivamente disponível e atento com os bebês na creche. O diálogo - que não é exclusivamente composto de palavras, as demandas da rotina, a relação que se alterna entre o individual e o coletivo configuram desafios postos para pensar o trabalho pedagógico com as

crianças pequenas. Além disso, permeadas pelas relações dialógicas e afetivas, acontece a construção da aprendizagem.

Apesar dessas experiências não envolverem os modelos tradicionais do processo de ensino de modo transmissivo na escola, “dar” conhecimento ou instruir. Para além desses métodos, a ação pedagógica com os pequenos se dá através do oferecimento, troca, diálogo (seja com o corpo ou com a fala verbal), proposição, encorajamento, dentre tantos outros que exteriorizem uma educação respeitosa e ciente das especificidades pedagógicas na primeira infância.

Por fim, de acordo com a experiência desta pesquisa, os autores sugerem a busca de caminhos para o relacionamento com as crianças que contemplem a dimensão afetiva e dialógica no seu desenvolvimento e proporcionem uma experiência de educação institucionalizada que fomente a autonomia, a segurança, a criação e alegria de estar no mundo.

## CAPÍTULO III

### 3. Percepção dos professores e estudiosos acerca do afeto na Educação Infantil

Neste capítulo expomos as interpretações finais relacionadas à percepção do afeto por parte dos professores e pesquisadores, presentes tanto nos discursos e observações apresentados pelos autores quanto em seus estudos e investigações que abarcam o afeto na Educação Infantil dos textos analisados no capítulo anterior.

No artigo “Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador”, de Wiles e Ferrari (2020) os fizeram refletir sobre a importância do acompanhamento de um/uma psicólogo/a no cotidiano escolar, já que existe uma frágil formação docente relacionada aos cuidados de crianças pequenas, em que os futuros professores, muitas vezes, não são instigados a pensar em suas ações e, por isso, acabam por exercer suas funções de forma mecanizada.

Nesse debate foi possível perceber que, na presença de outros profissionais que auxiliem nas práticas de cuidado, os educadores conseguem prestar mais atenção nas suas interações com seus alunos e, assim, agir com afeto, aspecto imprescindível para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Salienta-se, portanto, que a psicanálise, nesse estudo, vai além de um simples exercício técnico e interpretativo, mas tem o potencial de contribuir com o exercício docente, ao aproximar-se da experiência do cuidado como oferta de uma presença sensível.

Em “O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação”, de Carvalho (2014), concluiu-se que os significados do afeto no exercício da docência constituem-se como resultados de processos que tratam de nomeá-lo e conformá-lo.

Na análise dessa pesquisa, podemos perceber, a partir dos discursos das professoras presentes nos relatórios analisados, que as educadoras percebem o afeto como imperativo, produzido pelas práticas sociais, pelas relações de poder e pelo tipo de lógica disciplinar que os operacionaliza.

Nesse estudo, foi possível notar uma regulação marcante dos discursos dos docentes em relação ao que sentem por seus alunos e sua profissão, já que eles se encontram no âmbito da ordem do discurso afetivo.

A análise do artigo “Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação” possibilitou compreender que a complexidade do trabalho com a criança pequena é um desafio a ser vencido e requer disposição para atuar numa área que exige análise crítica com relação à efetividade das instituições, no sentido de se colocar as crianças como foco do trabalho.

Nessa pesquisa, identificamos uma contradição em relação às percepções de afeto e a efetivação dele. Apesar de as professoras relatarem terem ciência dos direitos fundamentais da criança pequena, e reconhecerem a importância do afeto nas relações com seus alunos, as rotinas de horários e de práticas pedagógicas acabavam por serem priorizadas pelas educadoras.

Foi recorrente, nas observações do pesquisador, ouvir as professoras relatarem que estavam cansadas e desanimadas em função dos problemas com a equipe de gestão, com as determinações da Secretaria de Educação, com as famílias, que transferiam suas responsabilidades para o CEI, e com as crianças, que apresentavam “comportamentos inadequados”. Portanto, entendemos que a percepção dessas educadoras é a de que deve-se colocar como prioridade os horários e a rotina para garantir a execução de todas as práticas do dia a dia das crianças, e o afeto por meio das interações e diálogos entre professor-aluno ficam em segundo plano – ou em esquecimento.

Sobre o artigo “Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador”, as atitudes e posicionamentos das educadoras evidenciou uma relação subjetivante com as crianças. O cuidar e o educar parecem dissociados algumas vezes, e as educadoras afirmam que as brincadeiras e o afeto trocado com as crianças têm um fim pedagógico, que a educadora precisa estar atenta nas brincadeiras para compreender sobre o desenvolvimento dos bebês e poder instigá-lo. Grande parte das condutas das educadoras tinham relação com as orientações da equipe diretiva e especialmente da coordenação pedagógica.

A análise das narrativas docentes no texto “Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão” evidenciou duas concepções de afeto no exercício docente de crianças pequenas: o afeto como imperativo; e o excesso de afeto como razão de desprestígio profissional.

Para as educadoras, o excesso de afeto pelos bebês proporciona uma proximidade com a função materna, fato que gera a falta de reconhecimento profissional. Com base na pesquisa de Carvalho (2019), concluiu-se que os



significados dos afetos das professoras de bebês são construções culturais e necessitam de uma reinvenção no âmbito da creche, para que todos os profissionais da educação possam compreender o afeto como parte do processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas, evitando, assim, a desvalorização no cuidado com bebês, visto que é uma prática fundamental para garantir os direitos dos bebês.

Por meio dessa análise foi possível perceber que os afetos expressos nos cuidados das professoras com os bebês possuem uma importância linear nos modos de organização da creche, já que, além de serem frequentemente regulados, expressam hierarquias e distinções entre as docentes.

A partir dos resultados da investigação de Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) intitulada "Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos", foi possível apreender que a percepção de afeto das professoras é a de que ele é sim imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem e deve estar presente em suas práticas de ensino.

As professoras relatam que o afeto, em suas perspectivas, não está somente no "dar carinho" prestar atenção nas manifestações e desejos das crianças, mas também está presente no momento em que estabelecem limites, pois, para elas, o educar é também uma forma de manifestar o afeto por seus alunos, por considerarem também importantes para seu desenvolvimento. A qualidade das interações, nessa pesquisa, mostrou-se determinante na condução das atividades de aprendizagem.

Freitas e Shelton (2005), ao traçarem um paralelo entre as políticas públicas dos Estados Unidos da América e do Brasil, constataram que, enquanto no Brasil o cuidado e a educação são atualmente reconhecidos como um direito da criança desde o seu nascimento, o mesmo não ocorre nos Estados Unidos da América.

Em seus estudos, as autoras ressaltaram que, desde suas origens, existe uma diferença entre os serviços destinados às crianças das camadas sociais mais baixas e àquelas provenientes de famílias abastadas. A análise histórica das políticas de atendimento à criança pequena indicou que essa disparidade constituiu a separação entre cuidado e educação nesse campo.

Freitas e Shelton (2005), apontam, portanto, para a necessidade da indissociação entre o cuidar e o educar, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos da América. As autoras apontam para uma lacuna conceitual nesse domínio, a qual deve ser sanada para a efetivação do direito universal da criança, de qualquer classe, ao cuidado e à educação.

Na discussão sobre “O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo”, de Colla (2020), apreende-se que as instituições de educação infantil devem se constituir em espaços de cuidados/cuidadores que propiciem uma convivência e contatos que possibilitem a tomada de caminhos constitutivos do ser-no-mundo.

A percepção de Colla (2020) sobre as interações entre professores e alunos é a de que o educador de crianças pequenas precisa estar atento aos espaços em que elas se corporificam. O autor acredita que a instituição de Educação Infantil deve ser uma morada comum (*domus*) para as crianças e adultos, e requer um olhar cuidadoso/curador que potencie a liberdade do espaço como ambiente formativo.

O autor demonstra que, para que a criança possa experimentar um encontro consigo mesma e, assim, constituir-se como ser no mundo, ela precisa desbravar o ambiente e experienciar encontros com o outro, com as coisas e com os limites dos espaços. Assim, o caminho para a constituição do ser-no-mundo se expressa nas dimensões do cuidado.

Na pesquisa sobre a “Dimensión afectiva en el aula de infantil: prácticas profesionales y formación docente”, os resultados obtidos apontam para a necessidade de os professores se conscientizarem de suas emoções e dos processos emocionais que elas acarretam para agir e reagir de acordo com elas perante os alunos, bem como ter a capacidade de controlar essas emoções.

Fernandez (2020) afirma, diante de seus resultados, que os professores devem desenvolver um novo papel onde percebam as necessidades, interesses e motivações de seus alunos, para que os ajude a estabelecer seus objetivos, facilite os processos de tomada de decisão e, principalmente, tudo que desenvolve um clima emocional positivo.

O estudo de Fernandez (2020) também mostra que a formação adequada favorece muito o desenvolvimento de habilidades emocionais em professores, resultados que, segundo o autor, coincidem com os obtidos por Pérez-Escoda *et al.* (2012) com uma amostra de 92 professores, em que verificou-se a eficácia da aplicação de um programa de Educação Emocional para os professores.

O afeto no texto “Por que aprender a ler?": afeto e cognição na Educação Infantil” aparece, predominantemente, no interesse de crianças em aprender a ler e escrever. As autoras Dominici *et al.* (2018), em sua investigação, apreenderam como se dá o processo de letramento de duas crianças de cinco anos.

Durante sua pesquisa, Dominici *et al.* estabeleceu uma relação de afeto entre Diego e Débora e, a partir disso, abriu portas para o diálogo com essas crianças para a realização da análise dessas trajetórias, que possibilitou às autoras argumentar que os processos de apropriação da linguagem escrita envolvem aspectos cognitivos e afetivos, interação com artefatos culturais e vivências socioculturais

O estudo intitulado “Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia” apontou para a atenção nas manifestações corporais dos bebês sob intencionalidade pedagógica, garantindo uma qualidade relacional do trabalho cotidiano nos berçários.

Na pesquisa de Guimarães e Arenari (2018), as manifestações afetivas entre os bebês e os professores se deram nos momentos de cuidado corporal, destacando-se como ocasiões privilegiadas de interação e produção dialógica, em que as expressões corporais e verbais entrelaçavam-se nos modos dos bebês afetarem os adultos e serem por eles afetados.

Diante da investigação de Haslip *et al.* (2019), consideramos que os autores apreendem o afeto na Educação Infantil nas forças de caráter compreendidas no amor, gentileza e perdão.

De acordo com os autores, estimular as crianças e professores a agirem a partir da psicologia positiva com intervenções de força de caráter tem o potencial de promover a saúde emocional, relacionamentos positivos e bem-estar para crianças e adultos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo contribuir com o exercício da docência em relação à temática da afetividade na relação professor-aluno da Educação Infantil. Uma das questões que procuramos demonstrar foi da necessidade da inserção do afeto nas práticas de ensino com crianças pequenas na busca de contribuir para um desenvolvimento integral e mais humanizado, com o desafio de responder à seguinte questão: como a literatura aborda a problemática da relação entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil?

Para tanto, realizou-se, primeiramente, estudos bibliográficos sobre a temática e suas diferentes vertentes, no intuito de compreender a história da infância e da Educação Infantil e de apreender os conceitos e definições de infância, afeto e aprendizagem de crianças pequenas, utilizados como parâmetro para identificar as percepções de afetividade de educadores e pesquisadores da área da Educação Infantil durante a revisão de literatura.

A pesquisa bibliográfica nos mostrou que, em termos históricos, a descoberta da infância é recente, pois até o século XIII ainda eram desconhecidas suas particularidades e, portanto, não distinguiam crianças de adultos. Por meio dos estudos de Ariès (1986), verificamos que o papel das primeiras instituições de ensino infantil era cuidar das questões de higiene e alimentação da criança. O foco incidia sobre as necessidades físicas e biológicas, subentendendo que essas seriam condições básicas para sobrevivência das crianças.

A história da infância no Brasil não foi diferente em suas origens, em que as crianças também eram tratadas como mini adultos e que, assim que tivessem capacidade e autonomia para realizar suas atividades diárias sem que precisassem de um responsável para auxiliá-la, já eram inseridas no mundo dos adultos e tinham que cooperar com as tarefas cotidianas.

Por meio deste estudo, foi possível identificar traços que devem ser destacados por marcarem fortemente a infância brasileira, como, por exemplo, a desigualdade social, situação presente em toda a história do país - desde o período colonial até os dias atuais, que inferiorizou crianças devido sua classe social e, principalmente, cor de pele.

A partir da segunda metade do século XIX as instituições destinadas à primeira infância, basicamente, estavam constituídas por creches e jardins de infância. No

Brasil, diferentemente das experiências europeias e estadunidenses que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram exclusivamente com finalidade assistencialista, que objetivavam ao auxílio de mulheres que trabalhavam fora de casa, bem como as viúvas desamparadas.

Esta investigação possibilitou identificar a importância do afeto nas instituições de ensino como um instrumento poderoso que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, pois, de acordo com Wallon (1975), a criança deve ser compreendida em cada momento de seu desenvolvimento.

Apoiando-se na teoria da afetividade, tema central em suas obras, compreendemos que professores e alunos são afetados de forma recíproca no processo de formação, em que a ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos também fazem parte do desenvolvimento cognitivo. Além disso, verificamos que o desafio do afeto, no âmbito escolar, é compartilhado entre as crianças e todos os profissionais da educação.

Após esses estudos, foi possível realizar uma análise na revisão de literatura que permitiu nossa apreensão sobre qual é a percepção do afeto de pesquisadores e profissionais da Educação Infantil. Apesar de ele estar em pauta em todas as pesquisas analisadas e de constatar que os professores assumem que ele deve estar presente na Educação Infantil, percebemos uma certa contradição entre os educadores que, apesar de considerarem que suas relações com bebês, crianças pequenas e, inclusive, com seus colegas de trabalho, devem ser à base de uma afetividade, muitas vezes, sentem-se pressionados a serem sempre afetuosos com seus alunos, como se fossem máquinas que não têm sentimentos de angústia, tristeza, raiva ou pensamentos negativos, o que provoca, por vezes, uma insatisfação pelo seu trabalho e sentimento de desprestígio profissional.

Os resultados da análise desta pesquisa apontaram para uma certa estigmatização do afeto nas práticas de ensino que, de acordo com os textos analisados, desvaloriza o profissional da Educação Infantil, pois, supostamente, descaracteriza a ação pedagógica. Assim, identificamos, por meio da análise, o afeto como imperativo e relacionado, predominantemente, às práticas de cuidado, dissociando-o das práticas de ensino.

No entanto, independente das percepções encontradas nesta investigação, consideramos, ainda, que o afeto deve continuar sendo amplamente discutido tanto na

área da Educação como nas áreas da Psicologia, Sociologia, Filosofia, para que seja repensado suas formas de ser praticado no âmbito escolar em todas as suas dimensões, respeitando tanto as crianças pequenas como sujeitos de direito como seus educadores como seres humanos que também possuem problemas e momentos de fraqueza.

Ampliar os conhecimentos acerca dessa temática tem o potencial de auxiliar na criação de estratégias de ensino que possam ser inseridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como possibilidade de instruir as instituições de ensino a orientarem os profissionais diretivos e seus educadores sobre a importância do afeto para o processo cognitivo de nossas crianças, e fomentar uma formação de professores que possa trazer uma maior compreensão sobre as dimensões do afeto.

Para além das questões curriculares, poderíamos sugerir, também, que o Estado se responsabilize mais no sentido da valorização dos profissionais da Educação Infantil, por meio de melhorias tanto em seu âmbito de trabalho quanto no aumento de seus salários, já que são responsáveis, em grande parte, pelo desenvolvimento cognitivo e educacional de nossos futuros cidadãos brasileiros.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. **A Pedagogia da delicadeza**: bases conceituais para uma educação baseada no cuidado e na empatia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- \_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. In: **Educação e Pesquisa** [online]. 2014, v. 40, n. 1, pp. 231-246. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000026>>. Acesso em: 27 jul 2022.
- CARVALHO, R. S. de. Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 188–207, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10239. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10239>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- COLLA, R. A. O cuidado como dimensão ontológica na educação infantil: sobre corpos, espaços e movimentos na constituição do ser-no-mundo. In: **Pro-Posições**, São Paulo, v. 31, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0059>>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DOMINICI, I. C.; NEVES, V. F. A.; GOMES, M. de F. C. Por que aprender a ler? Afeto e cognição na Educação Infantil. In: **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 14–40, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656389>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

EUZÉBIO, W. S. **Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. p. 163. 2018.

FERNÁNDEZ, M. J. M.; RUIZ, M. P. S.; VIVAR, D. M. Dimensión afectiva en el aula de infantil: prácticas profesionales y formación docente. In: **Educação & Sociedade** [online]. v. 43, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.231042>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FERREIRA, A.L.; ACIOLY-RÉGNIER, N.M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. In: **Educar em Revista** [online]. 2010, n. 36, pp. 21-38. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>>. Acesso: 4 ago 2022.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. B. L.; SHELTON, T. L. Atenção à primeira infância nos EUA e no Brasil. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online]. v. 21, n. 2, 2005, pp. 197-205. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000200010>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

GAULKE, A. G. Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. p. 145. 2013.

GUIMARÃES, D.; ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. In: **Educação em Revista** [online]. v. 34, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

HASLIP, M. J.; ALLEN-HANDY, A.; DONALDSON, L. *How do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention*. In: **Early Childhood Educ J** 47, p.p. 531–547, 2019.



Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014

LOOS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. In: **Educação em Revista - UFMG**. 29(3), p.p. 199-230, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360935009>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

LUZ, C. L. **Formação do professor, subjetividade e relação com crianças da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Goiás. Goiânia. p. 130. 2008.

MAFFESOLI, Michel. **A dinâmica da violência**. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MATOS, D. K. R. **Apego e habilidades escolares em alunos de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. p.108. 2013.

MATURANA, R. H.; VERDEN, Z, **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MARX, K. **O Capital**. I.1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São paulo: hucitec, 2014.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. In: **Educação e Pesquisa** [online]. v. 43, n. 1, pp. 162-176, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608147080>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

OLIVEIRA, M. A., DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. In: **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 24, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020213679>>. Acesso em: 1 ago. 2022.

PARANÁ. **Associação dos Municípios do Oeste do Paraná**. Proposta pedagógica curricular: educação infantil: rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: Ed do Autor, 2020.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, ,2009, p.78-95.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, D. R. **Agressividade em crianças: um estudo em contexto educacional pré-escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. p. 79. 2006.

SOUZA, C. B. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 21–44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 2 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança** (1941). Lisboa: Edições 70,1968.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial. Estampa, 1975.

WILES, J. M.; FERRARI, A. G. Do cuidado com o bebê ao cuidado com o educador. In: **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 24, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020213976>>. Acesso em: 1 ago. 2022.