

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**“LAÇOS DE AFETOS”: CARTOGRAFIAS DO CUIDAR E EDUCAR EM DIÁRIO
DE BORDO**

TAINARA OLIVEIRA VALDAMERI

Francisco Beltrão (PR)
2026

TAINARA OLIVEIRA VALDAMERI

**“LAÇOS DE AFETOS”: CARTOGRAFIAS DO CUIDAR E EDUCAR EM DIÁRIO
DE BORDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela De Maman

Francisco Beltrão (PR)
2026

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

Valdameri, Tainara Oliveira
"LAÇOS DE AFETOS": CARTOGRAFIAS DO CUIDAR E EDUCAR EM DIÁRIO
DE BORDO / Tainara Oliveira Valdameri; orientadora Daniela
De Maman. -- Francisco Beltrão, 2026.
164 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2026.

1. Afeto. 2. Cuidado. 3. Bebês. 4. Educação Infantil. I.
De Maman, Daniela , orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

TAINARA OLIVEIRA VALDAMERI

TÍTULO DO TRABALHO: "Laços de Afetos": cartografias do cuidar e educar em diário de bordo.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DANIELA DE MAMAN**
Data: 28/06/2026 16:56:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Daniela De Maman (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
 **GLAUCIMARA PIRES OLIVEIRA**
Data: 28/06/2026 17:03:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Glaucimara Pires Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Documento assinado digitalmente
 **ROSELI DE FATIMA RECH PILONETTO**
Data: 29/06/2026 23:24:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 26 de junho de 2026.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha filha, cuja presença em minha vida se tornou uma fonte inesgotável de inspiração, coragem e esperança. É por ela e para ela que busco, diariamente, ser uma pessoa melhor, pois a sua existência ilumina os meus caminhos, ensina-me o verdadeiro significado do amor e desperta a vontade de ir além dos meus próprios limites. Que esta obra seja o reflexo do afeto, da dedicação e dos sonhos compartilhados com ela, e que, um dia, sirva de exemplo para nunca desistir daquilo em que se acredita.

Aos meus pais, que desde sempre foram o porto seguro e o alicerce, dirijo profundo agradecimento por me terem ensinado, com gestos e palavras, a importância da ética, do respeito e da perseverança. Foram as lições de vida transmitidas diariamente, o apoio incondicional nos momentos difíceis e a celebração das pequenas conquistas que fortaleceram a trajetória até este momento.

Esse agradecimento é estendido aos meus familiares e amigos, companheiros de jornada, que, mesmo diante dos desafios, mantiveram-se presentes, incentivando e acreditando no meu potencial, oferecendo amor, escuta e compreensão nos momentos em que isso foi mais necessário.

Dirijo também esta dedicatória a todos os bebês e às professoras que fizeram parte desta pesquisa. Cada olhar, sorriso, gesto de afeto e palavra compartilhada durante o percurso da investigação contribuiu de forma singular para a construção deste trabalho. Os bebês, com sua espontaneidade, sensibilidade e sabedoria, mostraram o quanto a afetividade é essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem. As professoras, com dedicação, acolhimento e compromisso, demonstraram que a educação é um ato de amor e resistência, e que, por meio dos pequenos encontros diários, é possível transformar realidades. A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste caminho, expresso minha mais profunda gratidão.

Que esta dissertação represente, em cada página, a soma dos afetos, dos incentivos e das vivências partilhadas. É a vocês que dedico não apenas estas linhas, mas todo o significado e a esperança que a pesquisa carrega.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Daniela De Mamam, por todo o conhecimento compartilhado, pelo suporte e pelo apoio oferecidos em todas as fases da trajetória do mestrado. Sua presença foi fundamental, especialmente nos momentos difíceis vivenciados na vida pessoal, demonstrando empatia, compreensão e incentivo diante das adversidades. Agradeço pela confiança, pela escuta sensível e por motivar-me a seguir adiante, mesmo quando as circunstâncias se mostravam desafiadoras.

Manifesto também minha sincera gratidão à Professora Doutora Tatiane Pecoraro, que foi uma importante incentivadora e fonte de inspiração no momento da decisão sobre participar ou não do processo de seleção do mestrado. Sua orientação e apoio mostraram os caminhos a serem seguidos, tornando possível acreditar no próprio potencial e dar o primeiro passo nessa trajetória acadêmica.

Estendo meus agradecimentos a todos os docentes do programa de mestrado, em especial, aos professores que ministraram as disciplinas cursadas, pelos ensinamentos, reflexões e contribuições que enriqueceram a formação acadêmica.

Reconheço também o trabalho das professoras que participaram das bancas, cuja dedicação, olhar crítico e sugestões foram essenciais para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa, que, com generosidade, colaboração e confiança, contribuíram para a construção deste estudo, tornando possível a realização desta dissertação.

RESUMO

VALDAMERI, Tainara Oliveira. “Laços de Afetos”: cartografias do cuidar e educar em diário de bordo. 2026. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2026.

Este estudo tem como objetivo compreender a relevância do afeto e da afetividade no contexto educacional da Educação Infantil, refletindo sobre como essas dimensões atravessam as relações entre professoras e bebês e participam dos processos de constituição subjetiva e de aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, na Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação. A escolha do tema da afetividade nas relações entre professoras e bebês na Educação Infantil emergiu de experiências pessoais e profissionais da pesquisadora, vivenciadas no campo da psicologia, inspiradas pelas obras de Baruch Spinoza (2007) sobre a potência dos afetos, de Deleuze e Guattari (1995) e Rolnik (2018), sobre os processos de subjetivação como movimentos rizomáticos, e ancoradas na abordagem educacional de Emmi Pikler (2011) sobre o desenvolvimento saudável, que enfatiza a movimentação livre, a autonomia e os vínculos afetivos como pilares centrais. Essas vivências despertaram um olhar mais atento para as relações e os afetos envolvidos, reforçando sua importância no ambiente educacional. O problema que norteia a pesquisa é: como as relações interpessoais que se formam no ambiente da Educação Infantil, especialmente aquelas baseadas na afetividade, no acolhimento e no respeito às individualidades, participam dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento e constituição subjetiva de bebês e professoras? Diante disso, o estudo busca compreender como as professoras do berçário percebem e experienciam a afetividade nas interações com os bebês no cotidiano escolar; analisar as práticas pedagógicas que favorecem a criação de vínculos afetivos e de ambientes acolhedores na rotina do berçário; e observar como os gestos, os toques, os olhares e as expressões emocionais se manifestam e mediam as relações entre adultos e bebês na instituição investigada. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que combina pesquisa bibliográfica com a produção de dados por meio da pesquisa empírica. O local da pesquisa é uma turma de berçário de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), selecionada em razão de sua localização entre o centro e bairros periféricos do município, um aspecto que possibilita o contato com diferentes realidades socioeconômicas, estilos de vida e estruturas familiares. Por meio dessa metodologia, pretendemos compreender

os efeitos e as potencialidades da afetividade nas relações educativas e nos processos subjetivos vivenciados por bebês e professoras. Como contribuição, o trabalho visa sensibilizar profissionais e instituições educacionais quanto à relevância dos encontros afetivos no ambiente escolar, compreendendo-os como elementos fundamentais para a experiência educativa na Educação Infantil. Ao destacar a influência do afeto e da afetividade na formação humana e nas relações pedagógicas, o estudo busca fomentar práticas educativas mais acolhedoras, sensíveis e atentas às singularidades dos sujeitos.

Palavras-chave: Afeto; Bebês; Cuidado; Educação Infantil.

ABSTRACT

VALDAMERI, Tainara Oliveira. "Bonds of Affect": cartographies of caring and educating in a field journal. 2026. 164 leaves. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2026.

This study aims to understand the relevance of affect and affectivity within the context of early childhood education, reflecting on how these dimensions permeate the relationships between teachers and infants and play a role in the processes of subjective formation and learning. The research was conducted within the Graduate Program in Education (master's level) at the State University of Western Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão Campus, under the "Society, Knowledge, and Education" research line. The choice of the topic—affectivity in the relationships between teachers and infants in early childhood education—emerged from the researcher's personal and professional experiences in the field of psychology. These experiences were inspired by the works of Baruch Spinoza (2007) regarding the power of affects; Deleuze and Guattari (1995) and Rolnik (2018) regarding subjectivation processes as rhizomatic movements; and grounded in Emmi Pikler's (2011) educational approach to healthy development, which emphasizes free movement, autonomy, and affective bonds as central pillars. These experiences fostered a more attentive perspective on the relationships and affects involved, reinforcing their importance within the educational environment. The research is guided by the following question: how do the interpersonal relationships formed in the early childhood education environment—particularly those based on affectivity, a welcoming atmosphere, and respect for individuality—contribute to the processes of teaching and learning, development, and the subjective formation of both infants and teachers? In light of this, the study seeks to understand how nursery teachers perceive and experience affectivity during daily interactions with infants; to analyze pedagogical practices that foster the creation of affective bonds and welcoming environments within the nursery routine; and to observe how gestures, touch, gazes, and emotional expressions manifest and mediate the relationships between adults and infants at the institution under study. Methodologically, we adopted a qualitative case study approach, combining a literature review with empirical data collection. The research setting was an infant classroom at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI), selected due to its location between the city center and outlying neighborhoods—a position that allows for engagement with diverse socioeconomic realities, lifestyles, and family structures. Through

this methodology, we aim to understand the effects and potential of affectivity within educational relationships and the subjective experiences of both infants and teachers. This study seeks to raise awareness among professionals and educational institutions regarding the importance of affective encounters in the school environment, recognizing them as fundamental elements of the early childhood educational experience. By highlighting the influence of affect and affectivity on human development and pedagogical relationships, the study aims to foster educational practices that are more welcoming, sensitive, and attentive to the unique characteristics of the individuals involved.

Keywords: Affection; Babies; Care; Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CEE - Conselho Estadual de Educação do Paraná.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais.

PPGEFB - Programa de Pós-graduação em Educação – Francisco Beltrão.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Dados das pesquisas contemporâneas sobre a Educação Infantil e a afetividade.....	27
Quadro II - Categorias de afeto e de cuidado nas relações entre as professoras e os bebês.....	31
Quadro III - Dimensão investigada, descrição, indicadores de observação e cartografia do território do berçário.....	40
Quadro IV - Descrição do processo de observação.....	43
Quadro V - Tópicos temáticos - orientadores das entrevistas semiestruturadas.....	46
Quadro VI - Princípios da abordagem de Emmi Pikler (2011).....	61
Quadro VII - O afeto como condição do trabalho pedagógico na Educação Infantil.....	63
Quadro VIII - Afetividade, formação docente e organização pedagógica na Educação Infantil.....	72
Quadro IX - Formação docente na Educação Infantil: dimensões, saberes e práticas.....	79
Quadro X - Cartografia das relações de afeto no cotidiano do berçário.....	123

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - A porta de entrada do Berçário.....	51
Imagem 2 - Mural de Aniversariantes.....	51
Imagem 3 - A sala do berçário.....	52
Imagem 4 - Berços e sua disposição.....	53
Imagem 5 – O armário de brinquedos.....	54
Imagem 6 - Lactário, o espaço do “mama”.....	54
Imagem 7 - Cadeiras de Alimentação “É hora do Papa”.....	55
Imagem 8 - Banheiro/Fraldário: o momento da troca de fraldas.....	56
Imagem 9 - O Parquinho de diversões.....	57
Imagem 10 – O diário de bordo da pesquisadora.....	83
Imagem 11 - Momento de Acolhida à chegada dos bebês.....	85
Imagem 12 - Acolhida dos bebês novos.....	86
Imagem 13 - Primeiros passos.....	87
Imagem 14 - O afeto da acolhida.....	87
Imagem 15 - O cuidado envolve afeto.....	90
Imagem 16 - O afeto demonstra-se nos detalhes.....	90
Imagem 17 - O brincar livre.....	92
Imagem 18 - Chegou a hora do “Papa”.....	94
Imagem 19 - O carinho está presente a qualquer momento.....	94
Imagem 20 - Depois do soninho vai bem um carinho.....	98
Imagem 21 - Um soninho sempre cai bem.....	100
Imagem 22 - À espera pelos pais, mães, pais, avós, avôs ou responsáveis.....	101
Imagem 23 - Que horas ela volta?.....	102

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Percurso investigativo da pesquisa.....	38
Figura II - A simbiose entre a comunicação, o afeto, o cuidar e o educar no berçário.....	66
Figura III -Subjetividade infantil e afetividade: fluxos de devir na primeira infância.....	74

SUMÁRIO

	LAÇOS QUE AFETAM: infâncias e encontros na pesquisa.....	16
1	CAPÍTULO I - ENTRE OLHARES, ESCUTAS E AFETOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
1.1	Tema, problema de pesquisa e objetivos.....	22
1.2	Estado do conhecimento: abordagens da afetividade na Educação Infantil...	26
1.3	Metodologia da pesquisa: estudo de caso.....	34
1.4	Bebês, professoras e pesquisadoras: encontros que traçam a pesquisa	41
1.5	<i>Lócus</i> da pesquisa: Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – de Francisco Beltrão.....	48
2	CAPÍTULO II - AS AFETAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ENCONTROS ENTRE A PROFESSORA E OS BEBÊS.....	59
2.1	As relações que atravessam os processos de subjetivação dos sujeitos.....	60
2.2	O campo familiar em interlocução com o contexto educativo.....	64
2.3	O afeto e a comunicação como estratégias educativas.....	65
2.4	A abordagem de Emmi Pikler como um olhar sobre a Educação Infantil: movimento livre, afetividade e autonomia.....	69
3	CAPÍTULO III - CARTOGRAFIAS DO EDUCAR E DO CUIDAR: AFETOS EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
3.1	Identidade Profissional: processos formativos e educação para o trabalho....	77
3.2	O afeto como forma de cuidar e de educar na Educação Infantil.....	81
3.3	Afetividade e tessitura do fazer docente: saberes, sentidos e relações e implicações éticas do cuidado docente.....	104
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	132
	ANEXOS.....	138
	Roteiro das entrevistas semiestruturadas.....	138
	Transcrições das gravações das entrevistas: tópicos, questões e narrativas	140

LAÇOS QUE AFETAM: infâncias e encontros na pesquisa

De onde nasce a pesquisa? O que gostaria de pesquisar? O que me motiva a tornar-me uma pesquisadora? Essas e outras perguntas me acompanharam na decisão de participar do processo seletivo do mestrado. No mundo das ideias, as opções são inúmeras, mas encontrar uma temática com a qual me identifique e que me mobilize a produzir conhecimentos úteis, não somente para mim, mas também para aqueles que possam se interessar por eles, torna essa escolha um processo complexo, reflexivo e experiencial.

Como pessoa, ao longo das minhas experiências de vida, ouvi muitas pessoas afirmarem que minhas características pessoais, como sensibilidade, afetividade e acolhimento, se destacam. Mas o que me torna essa pessoa? Refletir sobre a minha experiência pessoal com a afetividade, faz-me lembrar de que, além de ter sido criada em um lar no qual a afetividade entre os familiares sempre esteve presente, ao longo da vida, tive muitos encontros nos quais a troca de afetos fez-me sentir acolhida e segura para vivenciar plenamente cada momento.

Durante meu período escolar, lembro exatamente das professoras que fizeram parte desse percurso, dos afetos recebidos e de como o modo como eu era tratada pelas professoras interferia no meu estado emocional e nos meus comportamentos. Com as professoras que me faziam sentir mais segura, conseguia solicitar ajuda e/ou falar sobre minhas dificuldades. Também tenho lembranças de algumas professoras das quais sentia medo e insegurança e, por isso, dificilmente conseguia me expressar em suas aulas. Lembro-me, ainda, de professoras às quais tentei me expressar e pedir ajuda, mas fui ignorada, o que gerou diversas consequências, principalmente em relação à minha segurança naquele ambiente.

Como psicóloga, aprendi que os afetos nos atravessam ao longo de toda a vida e deixam marcas significativas. Na prática clínica, escuto constantemente os pacientes relatarem afetos que marcaram suas histórias de vida e que se refletem em seus estados emocionais e em sua saúde até hoje. Essas marcas, muitas vezes originadas na infância, demonstram a potência das experiências afetivas na formação de quem somos e de como nos relacionamos com o mundo. Observo ainda como lembranças de acolhimento, escuta e cuidado fortalecem a autoestima e a segurança emocional, ao passo que as vivências de rejeição ou indiferença tendem a gerar inseguranças e bloqueios que se manifestam em diferentes fases da vida.

Contudo, foi a maternidade que voltou meu olhar para a Educação, especialmente para a Educação Infantil, aflorando um interesse mais profundo e sensível. Tal olhar, evidentemente, é atravessado pelo afeto direcionado à maternidade, visto que se reflete em atitudes, emoções e

modos de ser. Ao confiar à escola parte do cuidado e do processo de ensino¹ e aprendizagem de minha filha, compreendo que os vínculos e as experiências vivenciados nesse ambiente escolar deixam marcas significativas em sua trajetória, contribuindo para o seu desenvolvimento e para a construção de sua subjetividade. Desse modo, acredito na Educação Infantil como um espaço formador de um convívio social mais empático, sensível e justo, reconhecendo e incentivando os múltiplos modos de manifestação do afeto, bem como o respeito à singularidade.

A escola contribui para a formação de pessoas que, dentre muitas outras ações humanas, culturais e sociais, estabeleçam relações interpessoais fundamentadas na ética, na companhia e na alteridade. O trabalho docente na Educação Infantil vai além do simples ensino de saberes, constituindo-se em uma prática política e ética na medida em que influencia diretamente a construção de um mundo mais humanizado e inclusivo. É entre “laços de afeto” que se constrói, portanto, não apenas a educação dos bebês, mas também o futuro de uma sociedade que valoriza a diversidade e o cuidado, como princípios estruturantes do convívio social. É nesse entrelaçamento de experiências pessoais, profissionais e afetivas que nasce o interesse por investigar a afetividade no contexto da Educação Infantil, especialmente no berçário.

A partir desse relato pessoal como pesquisadora, justifico a realização desta pesquisa e abro espaço para a construção deste estudo, por meio das tessituras percorridas entre revisões bibliográficas, produção de dados e investigação empírica. Muitas pesquisas nascem desse encontro entre a experiência pessoal, a inquietação profissional e o compromisso ético com a educação. A investigação proposta revela sensibilidade para compreender a afetividade como dimensão constitutiva das práticas na Educação Infantil, especialmente no cotidiano do berçário, onde cuidado e educação se entrelaçam de forma indissociável. Este estudo, portanto, emerge não apenas como um exercício acadêmico, mas também como um convite à reflexão sobre as relações humanas que sustentam o desenvolvimento dos bebês e o próprio fazer docente.

Nesse sentido, a afetividade² é entendida neste trabalho para além de um componente emocional, mas também como uma base essencial para o desenvolvimento integral dos bebês.

¹ A concepção de ensino que adotamos nessa dissertação distancia-se de uma perspectiva escolarizante, centrada na transmissão de conteúdos, e compreende o ensino como um processo intencional de mediação realizado pelo professor nas interações cotidianas. Ensinar, nessa etapa da Educação Infantil, significa organizar tempos, espaços, experiências, brincadeiras e relações que favoreçam o desenvolvimento integral dos bebês, respeitando suas formas próprias de comunicação, expressão e aprendizagem.

² Neste estudo utilizamos o termo “afetividade” para nos referirmos à dimensão emocional que permeia as relações educativas na Educação Infantil. Por sua vez, o termo “afeto” é mobilizado no sentido relacional e processual, sendo compreendido como as intensidades e experiências que emergem nos encontros entre as professoras, os bebês e o ambiente educativo.

Essa compreensão dialoga com a abordagem de Emmi Pikler (2011), que reconhece a importância das relações afetivas, do cuidado respeitoso e da autonomia do bebê como elementos fundamentais para o seu desenvolvimento e a sua constituição subjetiva. No contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, o modo como as professoras interagem, acolhem e valorizam cada bebê imprime marcas profundas e duradouras. É nesse ambiente que as primeiras relações sociais extrafamiliares são tecidas, e o modo como esses laços se estabelecem pode determinar a abertura à aprendizagem, à criatividade e à construção de vínculos de confiança.

Ao compartilhar minha trajetória pessoal e profissional, marcada por vivências que evidenciam a centralidade da afetividade na formação humana, percebemos como essas experiências se conectam diretamente à escolha do tema deste estudo. Os relatos, tanto de filha, estudante, psicóloga quanto de mãe, revelam que os vínculos afetivos permeiam não apenas o desenvolvimento individual, mas também os processos de aprendizagem e a maneira como nos relacionamos no ambiente educacional.

Dessa forma, a escuta atenta e o cuidado com as emoções dos bebês tornam-se não apenas um diferencial, mas também uma necessidade fundamental para que a escola cumpra seu papel formador em toda a sua amplitude. Ao trazer para o centro da discussão a importância dos afetos, reconhecemos que o processo de aprendizagem é fortemente influenciado por essas experiências, que moldam subjetividades, potencializam capacidades e humanizam as relações.

Diante dessas reflexões, enunciamos a pergunta que deu origem à intencionalidade desta pesquisa e investigação: *como as relações interpessoais que se formam no ambiente da Educação Infantil, especialmente aquelas baseadas na afetividade, no acolhimento e no respeito às individualidades, participam dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento e constituição subjetiva de bebês e professoras?*

Em desdobramento do objetivo geral, definimos os objetivos específicos da pesquisa: compreender como as professoras do berçário percebem e experienciam a afetividade nas interações com os bebês no cotidiano escolar; analisar as práticas pedagógicas que favorecem a criação de vínculos afetivos e de ambientes de acolhimento na rotina do berçário; e observar como os gestos, os toques, os olhares e as expressões emocionais se manifestam e medeiam as relações entre os adultos e os bebês na instituição investigada.

A partir dessa compreensão, desenvolvemos a pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão (PR), especificamente na linha de pesquisa “Sociedade, Conhecimento e Educação”,

inserida nas discussões contemporâneas que buscam repensar a prática educativa a partir da centralidade do bebê e da valorização da afetividade como eixo articulador do processo educativo. Assim, a proposta deste estudo concentrou-se em investigar como as relações interpessoais, mediadas pela afetividade, estabelecidas no ambiente educacional, especialmente no âmbito da Educação Infantil, contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês.

A instituição escolar, além de ser um espaço de construção de saberes, constitui um ambiente privilegiado para a formação de vínculos afetivos, sociais e culturais, sendo determinante para a formação de sujeitos plenos em suas dimensões emocionais, cognitivas, sociais e motoras. No contexto da infância, fase marcada por intensas descobertas e pela formação da base das competências humanas, a qualidade das interações entre os bebês, as professoras e os demais membros da comunidade escolar pode influenciar diretamente o modo como os pequenos percebem a si mesmos, os outros e o mundo ao seu redor.

Para alcançar os objetivos propostos, por meio de uma abordagem qualitativa e da metodologia do estudo de caso, realizamos a pesquisa empírica em uma instituição de Educação Infantil, cuja escolha se deu em razão de sua localização entre o centro e os bairros periféricos do município de Francisco Beltrão (PR), o que possibilita o contato com diferentes realidades socioeconômicas, estilos de vida e estruturas familiares. Para a análise dos dados produzidos, foi utilizada a metodologia da cartografia, recurso que possibilita não apenas observar, mas também sentir, registrar e interpretar os afetos que atravessam os espaços escolares. A cartografia, nesse sentido, não busca mapear territórios físicos, mas sim os fluxos de sensações, os gestos de cuidado, os olhares de escuta, os silêncios que dizem e os abraços que educam.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, com parecer favorável (CAAE: 88403725.9.0000.0107). Depois disso, iniciamos a produção dos dados, por meio da observação, da escuta sensível e dos registros dos afetos em movimento no diário de bordo. Por meio desse percurso, buscamos compreender como o ambiente educativo, pautado pela valorização da infância e pelo respeito às singularidades, pode ampliar as aprendizagens e fortalecer emocionalmente os sujeitos em formação. A produção dos dados também se apoiou nos registros narrativos das conversas-entrevistas com as professoras, na busca por cartografar a complexidade dos vínculos estabelecidos e os sentidos atribuídos às experiências vividas pelas profissionais no cotidiano escolar.

Essa pesquisa, traduzida nas trajetórias vivenciadas no berçário no âmbito da Educação Infantil, busca contribuir para que as instituições que abarcam o cuidar e o educar sejam espaços

de construção de afetos que atravessam e sustentam a vida dos bebês para além do espaço estrito da escola. Esses vínculos, marcados pela experiência de confiança e respeito, são imprescindíveis para que os bebês se sintam seguros para explorar, experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Para tanto, o texto está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "Entre olhares, escutas e afetos: o percurso metodológico da pesquisa", justifica as escolhas metodológicas que nortearam a pesquisa. Ele parte da apresentação da pergunta central e dos objetivos deste estudo, destacando o propósito de compreender como os vínculos afetivos e as relações coletivas na Educação Infantil contribuem para a aprendizagem significativa e para o fortalecimento emocional das professoras e dos bebês. Nas páginas do capítulo, os caminhos teóricos e práticos percorridos são discutidos, evidenciando o caráter sensível, ético e implicado da abordagem escolhida e fundamentando as discussões principalmente em autores das áreas da Psicologia e da Filosofia, como Spinoza (2007), Deleuze e Guattari (1995) e Rolnik (2018).

O segundo capítulo, intitulado "As afetações produzidas pelos encontros entre professoras e bebês", aborda as experiências e as transformações subjetivas que emergem das relações cotidianas estabelecidas na Educação Infantil, especialmente no berçário. Para fundamentar as tessituras de conhecimento produzidas ao longo da pesquisa, o capítulo dialoga com autores da área da Educação, como Oliveira (2002), Saldanha (2022), entre outros. Destacamos, ainda, a abordagem de Emmi Pikler (2011), que sustenta as análises ao evidenciar a importância dos afetos e da afetividade nas práticas educativas, especialmente por meio da valorização do movimento livre, da autonomia dos bebês e da construção de vínculos entre o bebê e o adulto. Nesse sentido, a instituição educativa é compreendida como um espaço de produção de afetos e subjetividades, no qual o cuidado, a escuta e o respeito às singularidades atravessam tanto o desenvolvimento dos bebês quanto a atuação docente. Assim, o capítulo enfatiza que as interações afetivas constituem elementos centrais nos processos de subjetivação, compreendidos como construções relacionais que integram o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos bebês.

Por fim, o terceiro capítulo, "Cartografias do educar e do cuidar: afetos em movimento na Educação Infantil", trata da experiência no campo empírico da Educação Infantil, especialmente no berçário, por meio de uma escuta sensível e de uma escrita implicada. A investigação se apoia no uso do diário de bordo como ferramenta formativa e reflexiva, conforme defendem Zabalza (2004) e Porlán e Martín (2004), o que permite documentar, analisar criticamente e problematizar as vivências e os afetos surgidos na prática educativa.

A análise segue o método cartográfico, fundamentado em Passos, Kastrup e Escóssia (2020), Kastrup e Passos (2013) e no conceito de rizoma³ de Deleuze e Guattari (1995), valorizando os fluxos, os encontros e os afetos que atravessam o cotidiano com ênfase nos gestos, silêncios, olhares e toques que constituem as relações entre as professoras e os bebês.

Desse modo, a pesquisa sinaliza a necessidade de compreender a afetividade como dimensão constitutiva das relações educativas na Educação Infantil, especialmente no contexto do berçário, onde o cuidado, a escuta e a presença se articulam de forma indissociável.

Ao tomar os encontros entre as professoras e os bebês como eixo central de análise, este estudo evidencia que os vínculos afetivos não apenas acompanham, mas também sustentam processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de constituição subjetiva.

Assim, ao longo dos capítulos que seguem, procuramos cartografar essas experiências e problematizar seus sentidos, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e comprometidas com a singularidade da infância.

³ Uma forma de organização em rede, composta por múltiplas conexões e entradas possíveis, na qual qualquer ponto pode se ligar a qualquer outro, produzindo novos percursos, sentidos e relações. propõe uma forma de pensar em rede, diferente de modelos tradicionais hierárquicos (como árvore ou raiz única). Em vez de um pensamento linear e fechado, ele valoriza multiplicidades, conexões e movimentos de criação.

CAPÍTULO I

ENTRE OLHARES, ESCUTAS E AFETOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O propósito deste capítulo é detalhar e explicar as escolhas metodológicas que serviram de base para esta pesquisa. Inicialmente, trataremos do assunto principal da investigação, da pergunta-chave e dos objetivos que dão forma ao estudo, mostrando as dúvidas que motivaram a análise e as intenções que a sustentam. Nesse sentido, a pergunta nuclear da pesquisa busca compreender como as relações interpessoais, permeadas pelo afeto na Educação Infantil, impactam os aprendizados e os processos subjetivos das professoras e dos bebês em seu desenvolvimento pleno.

Na sequência, analisamos a linha metodológica adotada, que se configura como um estudo de caso, ressaltando sua pertinência diante da complexidade do objeto em questão e do desejo de compreender os acontecimentos em sua especificidade, em um cenário delimitado. A razão por trás dessa opção metodológica está nos fundamentos teóricos que conferem solidez ao percurso investigativo, em conformidade com padrões de consistência interna e de rigor científico.

O capítulo contempla, ainda, a caracterização do lócus da pesquisa, com a devida contextualização do espaço em que se desenvolveu o estudo, bem como a apresentação dos sujeitos participantes, destacando os critérios de inclusão, como a atuação direta no berçário e a participação voluntária na pesquisa, e os procedimentos éticos envolvidos. Desse modo, oferecemos uma compreensão precisa e fundamentada dos caminhos metodológicos percorridos, garantindo a transparência, a fidedignidade e a validade dos resultados alcançados.

1.1 Tema, problema de pesquisa e objetivos

De acordo com os dicionários etimológicos da língua portuguesa (Machado, 1987; Cunha, 2019), o termo “afeto” deriva do termo em latim *Affectus*, compreendido como “estado, disposição da alma; sentimento; vontade ou sentimento de amizade” (Machado, 1987, p. 127). Além disso, está relacionado à palavra *afecção*, que se refere a “alteração, moral ou física, que se origina de diversas causas” (Cunha, 2019, p. 16). Ou seja, o conceito de afeto envolve não apenas emoções e sentimentos, mas também transformações internas e externas, que podem ser provocadas por situações diversas, sejam elas de ordem física ou psicológica.

Sobre os afetos e a afetividade, o filósofo Spinoza (2007) explica que a essência do

corpo e da mente se constitui em seu próprio esforço, denominado por ele “conatus”, ou seja, “[...] é o esforço para perseverar em seu ser ou em sua natureza” (Spinoza, 2007; Ferreira, 2009, p. 21). Dessa forma, o desejo que movimenta o ser humano em sua vida - está relacionado ao conatus, uma vez que se manifesta na mente, revela-se à vontade – e, quando envolve corpo e mente, temos o apetite; uma vez conscientes desse apetite, temos a manifestação do desejo. O desejo movimenta o ser humano em sua vida, buscando manter a sua conservação (Spinoza, 2007; Ferreira, 2009).

De acordo com Spinoza (2007), o nosso corpo passa a todo instante por afecções (afetações) ocasionadas pelos diferentes encontros entre corpos (humanos, objetos, ambientes etc.). Essas afecções são compreendidas como afeto e, por meio delas, a nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada. Nesse sentido, nosso desejo de perseverar no mundo passa por constantes variações; essas variações do nosso conatus, associadas ao aparecimento das emoções e dos sentimentos, compreendem-se como afeto-paixão, produzido pelos encontros de corpos. Então, somente por meio da compreensão das afecções é que percebemos a variação do conatus (Spinoza, 2007; Ferreira, 2009).

Deleuze (1978), em seus cursos proferidos em Vincennes, explica que o afeto é um modo de pensamento, assim como a ideia. No entanto, diferem em sua natureza, pois o modo de pensamento ligado ao afeto não pode ser representado. Apesar disso, há uma relação entre a ideia e o afeto, pois o afeto pressupõe uma ideia, por mais confusa que seja. Por exemplo, quando amamos algo, não conseguimos representar o amor, mas temos uma ideia (mesmo que confusa) daquilo que amamos (Zambenedetti; Silva, 2011). Nessa relação entre o afeto e a ideia, a todo momento uma ideia substitui a outra e, conseqüentemente, há uma variação do afeto, que resulta numa variação em nossa potência de existir (Deleuze, 1978).

Diante disso, os conceitos apresentados sobre "afeto", tanto a partir dos dicionários etimológicos quanto das perspectivas filosóficas de Spinoza (2007) e Deleuze (1978), dialogam diretamente com a pesquisa, que investiga como as relações interpessoais permeadas pelo afeto entre professoras e bebês impactam o desenvolvimento na Educação Infantil. O entendimento de afeto como estado que envolve emoções, sentimentos e transformações internas e externas, reforça que, no ambiente escolar, cada interação (seja um gesto, um olhar, uma palavra ou um toque) pode gerar afecções que alteram o estado emocional e cognitivo dos sujeitos envolvidos.

Segundo Spinoza (2007), as afecções decorrentes dos encontros entre corpos aumentam ou diminuem nossa potência de agir, o que se reflete nas relações cotidianas entre professoras e bebês em que cada encontro estimula ou reduz o desejo, a curiosidade, a segurança e o

pertencimento. Assim, a construção de vínculos afetivos na Educação Infantil não é apenas um aspecto emocional, mas também um processo que potencializa o desenvolvimento pleno dos bebês, pois influencia diretamente sua disposição para aprender, explorar e se relacionar.

Deleuze (1978), ao afirmar que o afeto é um modo de pensamento que não se representa, mas que está sempre em variação conforme as ideias se sucedem, contribui para compreender que as experiências vividas na interação entre professoras e bebês são únicas e dinâmicas, permeadas por sentidos e emoções, muitas vezes difíceis de expressar em palavras, mas fundamentais para a constituição subjetiva. Essas variações de afeto, presentes no cotidiano do berçário, atravessam os sujeitos e moldam o ambiente educativo, tornando-o um espaço propício à emergência de novos modos de ser, sentir e aprender.

Ao relacionar os fundamentos teóricos sobre afeto à temática da pesquisa, a afetividade nas relações entre professoras e bebês na Educação Infantil, evidenciamos que as relações interpessoais construídas nesse contexto são atravessadas por afecções que alimentam e transformam tanto os bebês quanto as professoras. Isso reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis e éticas, que reconheçam o afeto como elemento central na promoção de um desenvolvimento pleno, acolhedor e humanizado.

Diante dessa intencionalidade de estudo, em nossa trajetória inicial da pesquisa, problematizamos, para além da questão norteadora: *como a afetividade é experienciada nas interações entre bebês e professoras? De que maneira a criação de vínculos afetivos favorece as práticas pedagógicas? Quais sentidos são atribuídos, pelas professoras, à afetividade e ao cuidado na Educação Infantil? E como as relações afetivas atravessam as constituições subjetivas desses sujeitos, professoras e bebês?*

Colocamos em perspectiva o seguinte problema de pesquisa: *como as relações interpessoais que se formam no ambiente da Educação Infantil, especialmente aquelas baseadas na afetividade, no acolhimento e no respeito às individualidades, participam dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento e constituição subjetiva de bebês e professoras?*

É neste viés que se estrutura o objetivo geral da pesquisa de compreender como as relações interpessoais e os vínculos afetivos estabelecidos entre professoras e bebês no contexto do berçário contribuem para o desenvolvimento integral e para os processos subjetivos destes (as) em uma instituição de Educação Infantil.

Ao desmembrarmos este objetivo, apresentamos os objetivos específicos como os entrelaçamentos que conduzem a pesquisa em sua singularidade:

- Compreender como as professoras do berçário percebem e experienciam a afetividade nas interações com os bebês no cotidiano escolar.
- Analisar as práticas pedagógicas que favorecem a criação de vínculos afetivos e de ambientes acolhedores na rotina do berçário.
- Observar como os gestos, toques, olhares e expressões emocionais manifestam e mediam as relações entre adultos e bebês na instituição investigada.

Tais objetivos delineiam o percurso metodológico da pesquisa caracterizada pela revisão bibliográfica de obras relevantes nas áreas de educação e psicologia contemporâneas, bem como de seus comentadores, com ênfase nos conceitos de educação, afeto e relações interpessoais. Inclui também a realização de pesquisa empírica por meio de entrevistas semiestruturadas, observação direta e registros em diários de bordo (Porlán e Martín, 2004), documentando as manifestações afetivas identificadas no contexto entre professoras e bebês, bem como as experiências da pesquisadora. Posteriormente, analisamos os processos de subjetivação no âmbito da Educação Infantil, considerando as interações entre trabalho e educação e suas implicações na construção da subjetividade e no desenvolvimento integral do bebê.

Nesse caminho, adotamos uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa (Yin, 2015; Flick, 2004) que busca compreender as experiências singulares das professoras e dos bebês nos espaços cotidianos da instituição. A observação participante, as conversas-entrevista e os registros narrativos são considerados não apenas como técnicas de produção de dados, mas também como práticas de escuta implicada, capazes de captar os fluxos de afetos e sentidos em movimento. A cartografia⁴ emerge como estratégia complementar sensível, captando o que escapa às formas tradicionais de registro: os gestos, os silêncios, os olhares, os ritmos do corpo e os modos de estar juntos que atravessam as relações e compõem os territórios subjetivos da infância.

A análise dos dados, inspirada nas contribuições de Deleuze e Guattari (1995) e de Rolnik (2018), considera os processos de subjetivação como movimentos rizomáticos, plurais e em constante transformação. Assim, deslocando o foco de uma análise centrada em categorias fixas para uma leitura das intensidades, dos afetos e das potências de vida que emergem no cotidiano educativo. Ao olhar para a prática docente e os vínculos estabelecidos nos espaços de

⁴ A cartografia rizomática como método de pesquisa foi utilizada pois constrói conhecimento por meio de conexões múltiplas. No contexto desta pesquisa, a cartografia se constitui para mapear os afetos, as relações e as intensidades que atravessam o cotidiano da Educação Infantil. Acompanhando os processos em movimento, identificando como os vínculos, gestos, olhares, cuidados e interações entre professoras e bebês, produzem sentidos e configuram o ambiente educativo.

cuidado e aprendizagem, a pesquisa procura compreender como os discursos institucionais são apropriados, tensionados ou reinventados nas relações entre adultos e bebês, revelando as brechas por onde novos modos de existir, educar e conviver podem emergir. Dessa forma, a metodologia assume não apenas um compromisso com a produção do conhecimento, mas também com a valorização da escuta, da sensibilidade e da ética da presença na pesquisa com e sobre a infância.

1.2 Estado do conhecimento: abordagens da afetividade na Educação Infantil

Para enfatizar a relevância dessa pesquisa na área da Educação, desenvolvemos o levantamento do estado do conhecimento por meio de uma revisão bibliográfica sistematizada das produções sobre essa temática na última década (2015-2025) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Delimitamos a pesquisa aos últimos 10 anos para mapear produções mais recentes e contemporâneas sobre afetividade na Educação Infantil, considerando as transformações ocorridas nas discussões acadêmicas e nas práticas educativas voltadas à infância nesse período.

Dentre estas transformações estão: a consolidação de debates em torno da criança e do bebê como sujeitos de direitos, ativos e produtores de cultura; a ampliação da compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar; a valorização das interações, da brincadeira, da escuta sensível e da documentação pedagógica; e o fortalecimento das reflexões sobre afetividade, vínculos, cuidado ético e formação docente. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, também intensificou debates sobre os direitos de aprendizagem, os campos de experiências e a centralidade das interações e da brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil (Brasil, 2018).

Esse contexto também foi precedido por marcos normativos relevantes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que reafirmaram a indissociabilidade entre educar e cuidar e fortaleceram a identidade pedagógica dessa etapa da Educação Básica. E posteriormente, destacaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica (Brasil, 2015), a homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; 2018), as mudanças decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio e a intensificação do uso de tecnologias digitais nos processos educativos durante a pandemia de COVID-19. Esse período foi marcado pelo fortalecimento das discussões acerca da valorização docente, do desenvolvimento profissional e da formação continuada, transformações que impactaram diretamente a

organização do trabalho pedagógico e justificaram a escolha desse recorte temporal.

Em uma primeira busca, utilizamos os descritores “Educação Infantil” e “Afetividade” e encontramos 494 documentos, sendo 369 dissertações e 125 teses. Ao refinar a busca, acrescentando o descritor “Berçário”, considerando nosso público-alvo do estudo, encontramos 14 trabalhos, sendo 12 dissertações e 2 teses. Destes trabalhos, após a leitura flutuante dos resumos, foram selecionados 5 estudos, sendo 3 dissertações e 2 teses, listados no quadro a seguir, que se aproximam da temática abordada nesta pesquisa, por desenvolverem discussões acerca da interação entre bebês e professoras, das práticas de cuidado, das emoções e da afetividade. Na sequência, apresentamos o estado do conhecimento no Quadro I.

Quadro I - Dados das pesquisas contemporâneas sobre a Educação Infantil e a afetividade.

Título	Entre afetos, cognições e cuidados: ambiências bioecológicas na educação infantil (0-3 anos).
Ano	2023
Autores	Lilian dos Santos Pomina de Moura Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Nível	Mestrado
Objetivos	<u>Objetivo geral:</u> compreender os movimentos e processos relacionais da educadora e dos bebês ao produzirem artesanias pedagógicas e protagonizarem ambiências bioecológicas durante os três primeiros anos da Educação Infantil. <u>Objetivos específicos:</u> identificar os atributos pessoais da docente e os dos bebês mobilizados na produção criadora das artesanias pedagógicas; explicitar como são propostas e desenvolvidas as ambiências bioecológicas no cotidiano educativo dos três primeiros anos da Educação Infantil; reconhecer as artesanias pedagógicas desenvolvidas pela educadora infantil e pelos bebês.
Metodologia	Memorial autobiográfico da educadora infantil e autora, na perspectiva de Magda Soares, estabelecendo nexos compreensivos com o Modelo PPCT.
Referência	MOURA, Lilian dos Santos Pomina de. Entre Afetos, Cognições e Cuidados: Ambiências Bioecológicas na Educação Infantil (0-3 anos) . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2023.
Título	Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas
Ano	2021
Autores	Georgete De Moura Barboza. Orientadora Prof. ^a . Dra. Flávia Miller Naethe Motta
Nível	Doutorado
Objetivos	<u>Objetivo geral:</u> compreender como os bebês dão continuidade ao processo de formação humana em um contexto de vida coletiva. <u>Objetivos específicos:</u> Buscar as contribuições da filosofia da linguagem, a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin, para compreender as relações constitutivas entre os sujeitos que habitam o espaço-tempo da creche; investigar como os bebês afetam e são afetados nas relações que estabelecem com o outro (bebês, adultos e objetos); compreender como as atividades de educar-cuidar presentes na rotina contribuem para o processo de subjetivação dos bebês; investigar como as relações na creche podem se abrir para um horizonte de possibilidades no processo de humanização dos bebês.
Metodologia	A escolha é pela narrativa de pesquisa em educação como materialidade textual para compreender o conhecimento que se dá nas experiências vividas, em um movimento que, ao mesmo tempo confere um sentido novo ao passado, também aponta para o futuro; São elegidas as enunciações e suas relações dialógicas como elemento privilegiado para a nossa busca de compreensão e interpretação dos sentidos; trabalha-se com o processo de cotejo de textos na busca de uma compreensão profunda, uma vez que cotejar é fazer emergir os sentidos presentes em cada interação; compreensões a partir dos fios da filosofia da

	linguagem de Bakhtin e o seu círculo de estudos.
Referência	BARBOZA, Georgete de Moura. Horizonte de possibilidades para a humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas . 2021. 198 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.
Título	Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche.
Ano	2020
Autores	Patrícia Vieira Bonfim Orientadora: Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.
Nível	Doutorado
Objetivos	<u>Objetivo geral:</u> identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre adultos e bebês no cotidiano de um berçário. <u>Objetivos específicos:</u> observar e registrar, por meio de notas escritas e fotografias, os movimentos e gestos dos corpos de professoras e bebês em relação à prática educativa de um berçário; colocar em diálogo o observado com as teorias sobre corpo, bebês e Educação Infantil; e tecer fios analíticos sobre o material fotográfico reunido, colocando-o em apreciação e discussão por meio de encontros entre professoras e pesquisadora, vislumbrando narrativas dos corpos.
Metodologia	Abordagem qualitativa de investigação que utilizou, em um primeiro momento, registros escritos (notas de campo) e fotográficos do cotidiano observado, associados às narrativas dos sujeitos investigados.
Referência	BONFIM, Patrícia Vieira. Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche . 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2020.
Título	Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na Educação Infantil: o banho e a alimentação em foco.
Ano	2019
Autores	Thamisa Sejanny De Andrade Rodrigues Orientadora: Prof. ^a Dra. Maria Inês Oliveira Araújo Coorientadora: Prof. ^a Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos
Nível	Mestrado
Objetivos	<u>Objetivo geral:</u> Compreender como a afetividade é experienciada nas interações entre bebês e professoras na Educação Infantil, analisando de que modo os vínculos afetivos se articulam às práticas pedagógicas e à constituição subjetiva dos sujeitos envolvidos. <u>Objetivos específicos:</u> identificar como se manifestam as expressões afetivas nas relações cotidianas entre professoras e bebês; analisar os sentidos atribuídos pelas professoras à afetividade e ao cuidado em suas práticas pedagógicas; investigar de que forma a criação de vínculos afetivos favorece o desenvolvimento de práticas educativas significativas; compreender como as relações afetivas atravessam os processos de subjetivação de professoras e bebês.
Metodologia	A abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, utiliza como instrumentos de geração de dados a observação participante, o diário de campo, fotografias e videogravações de momentos de alimentação e de banho. A análise baseia-se na seleção e na descrição de episódios interativos, articulando os dados empíricos ao referencial teórico adotado. Adota-se um recorte longitudinal e uma análise microgenética (Góes, 2000), fundamentada na Pragmática do Objeto (Rodríguez, 2022; Basilio & Rodríguez, 2016; Rodríguez et al., 2015; Rodríguez & Moro, 2008, 2002, 1999), tendo como unidade de análise a relação bebê-objeto-sujeito.
Referência	RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco . 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.
Título	Os cuidados oferecidos aos bebês nas escolas de educação infantil e a capacidade de mentalização de educadores de berçário.
Ano	2018

Autores	Karina Recktenvald Orientadora: Prof. Dra. Tagma Marina Schneider Donelli
Nível	Mestrado
Objetivos	Objetivo geral: descrever e avaliar os cuidados corporais e psíquicos nos momentos de alimentação e de higiene nas escolas de Educação Infantil, bem como avaliar a capacidade de mentalização dos educadores. Objetivos específicos: compreender como se constituem as ações de cuidado/educação entre bebês e sua professora nos momentos destinados aos cuidados pessoais, nas situações de alimentação e banho; observar ações interativas entre bebês e sua professora, a fim de analisar como essas ações se constituem enquanto práticas educativas na instituição de Educação Infantil.
Metodologia	Adota-se a abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com estudo de casos múltiplos (Yin, 2015), como método empregado.
Referência	RECKTENVALD, Karina. Os cuidados oferecidos aos bebês nas escolas: a mentalização do educador de berçário . 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2018.

Fonte: Pesquisa documental - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2026).

A partir da análise dos trabalhos selecionados, observamos que a produção acadêmica recente sobre afetividade no contexto do berçário tem avançado na compreensão das múltiplas dimensões das interações entre professoras e bebês. Os estudos destacam a centralidade dos vínculos afetivos no desenvolvimento integral dos bebês, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que valorizam o acolhimento, o respeito às individualidades e a escuta sensível. Além disso, evidenciam a necessidade de considerar os bebês como sujeitos ativos e participantes no processo educativo, cujas experiências emocionais e relacionais contribuem significativamente para a construção de sua subjetividade e para a ressignificação do papel docente na Educação Infantil.

Na dissertação de Moura (2023), o afeto e o cuidado são descritos como elementos indissociáveis do processo educativo na primeira infância. A autora cita autores do Modelo Biológico, também conhecido como modelo PPCT (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo), como Bronfenbrenner (2005), que define o desenvolvimento humano como um processo que envolve afetos, cognições e cuidados. Essa abordagem considera que a afetividade e as cognições estão entrelaçadas e que a professora, ao estimular as aprendizagens, deve ter “um olhar atento e sensível”, garantindo o desenvolvimento integral e saudável dos bebês. Nesse sentido, a autora também dialoga com a abordagem de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 2016), que enfatiza a Pedagogia da escuta, em que a professora se transforma em uma parceira e provocadora de descobertas, e não em uma mera transmissora de conteúdo, destacando também a necessidade de uma escuta sensível e atenta para os bebês, fundamental para a formação dos vínculos.

O trabalho analisado de Barboza (2021), por meio dos estudos da Filosofia da

Linguagem de Bakhtin (2016), aponta que os bebês que compartilham um contexto de vida coletiva dão continuidade ao seu processo de humanização como sujeitos livres e expressivos. Dessa forma, ressalta que nas relações das creches, os bebês afetam e são afetados nas relações que estabelecem com os outros (bebês, professoras, objetos e ambiente) e as atividades de educar-cuidar contribuem para o processo de subjetivação dos bebês (Locatelli; Vieira, 2019). A autora Emmi Pikler (2011) também é citada nesse trabalho, defendendo a ideia de cuidado respeitoso nas "atividades de atenção pessoal" (banho, troca de fralda, alimentação) como momentos privilegiados de interação, onde o bebê deve ser visto como um parceiro ativo e não um objeto passivo. A pesquisa conclui que, ao se colocar na escuta ativa do bebê e considerá-lo um sujeito único e singular, as professoras podem transformar a creche em um horizonte de possibilidades na formação humana e a Documentação Pedagógica é uma estratégia fundamental para dar visibilidade ao percurso de cada bebê e ampliar o horizonte de possibilidades de percepções e interações entre os sujeitos.

Na tese de Bonfim (2020), foram analisados seis pontos principais na relação corporal entre adultos e bebês no berçário, identificando e analisando as narrativas sobre/com o corpo tecidas nessas interações cotidianas. Nas narrativas corporais tecidas entre professoras e bebês, foi identificada uma profusão de gestos, que revelaram relações ora próximas, ora distanciadas, tanto dentro quanto fora da sala de referência. Para tratar da afetividade, a autora cita Wallon (2007), que compreende a emoção como a manifestação mais visível da afetividade e o canal de comunicação primordial do bebê com o meio social, e Le Breton (2016), que aborda a antropologia das emoções percebendo-as como uma construção social e cultural, e não apenas um fenômeno fisiológico.

No trabalho de Rodrigues (2019), foram feitas as análises das ações interativas entre bebês e a professora nos momentos de cuidado/educação, enfatizando o momento de banho e a alimentação. Através do diálogo com Emmi Pikler em obras organizadas por Falk (2016; 2011), a pesquisa demonstrou que os momentos de cuidado vão além de suprir as necessidades básicas, são momentos de aprendizagens sociais, culturais e afetivas que integram a indissociabilidade entre cuidar e educar. As práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora se aproximam da perspectiva do cuidado como ato educativo, uma dimensão relacional que afeta todos os sujeitos envolvidos. Os autores Wallon (2007) e Vygotsky (1989) também são citados, por fornecerem a base para entender o afeto como elemento facilitador da aprendizagem e a constituição do ser biológico em ser cultural por meio da mediação do outro. A pesquisa conclui que reconhecer os bebês como protagonistas das atividades e o seu desejo de participar do seu desenvolvimento

demonstram a sensibilidade e disposição da professora em atender às necessidades dos bebês e o olhar atento que revela a dimensão do cuidado que vai além de aspectos repetitivos e mecânicos, focando no afeto, atenção, carinho, respeito e envolvimento.

Na pesquisa de Recktenvald (2018), as bases teóricas concentram-se em Fonagy e Target (2003), com o conceito de mentalização, entendida como a capacidade de interpretar o comportamento (próprio e do outro) em termos de estados mentais, como sentimentos, desejos, crenças e intenções. Para abordar os afetos e os cuidados, a autora fundamenta-se em Winnicott (2011), citado para discutir como os cuidados corporais são, simultaneamente, cuidados psíquicos. Wallon (2007) também é citado pelos seus fundamentos sobre o "diálogo dos corpos" e por considerar a afetividade como elemento central que sustenta o desenvolvimento nos primeiros anos de vida. A Teoria do Apego de Bowlby (2002) explica a necessidade inata do bebê de estabelecer vínculos de segurança com seus cuidadores. Em síntese, a capacidade de mentalização das professoras mostrou-se fundamental para o cuidado sensível e atento aos bebês, sendo que aquelas mais aptas a considerar os estados mentais dos bebês proporcionaram experiências mais participativas e afetivas. Por outro lado, dificuldades de reflexão sobre os próprios sentimentos podem limitar a qualidade das interações, especialmente nos momentos de higiene, quando o envolvimento do bebê é essencial para seu desenvolvimento e bem-estar.

O Quadro II a seguir resume as principais categorias de afeto e cuidado discutidas nos trabalhos, destacando como cada pesquisa aborda a relação entre professoras e bebês, bem como as fundamentações teóricas utilizadas para compreender o desenvolvimento afetivo e os cuidados na Educação Infantil.

Quadro II - Categorias de afeto e de cuidado nas relações entre as professoras e os bebês.

Trabalho	Categoria de Afeto	Categoria de Cuidado	Abordagem Teórica
Moura (2023)	Afetividade entrelaçada à cognição; olhar atento e sensível da professora; formação de vínculos	Cuidado indissociável do processo educativo; escuta sensível e atenta	Modelo Biológico PPCT (Bronfenbrenner); Pedagogia da escuta (Reggio Emilia)
Barboza (2021)	Relações de afeto mútuo; subjetivação dos bebês; escuta ativa	Cuidado respeitoso; bebê como parceiro ativo; documentação pedagógica	Filosofia da Linguagem (Bakhtin); Cuidado respeitoso (Pikler)
Bonfim (2020)	Emoção como manifestação da afetividade; gestos e proximidade; construção social das emoções	Interação corporal entre adultos e bebês; narrativas corporais	Wallon; Breton (Antropologia das emoções)
Rodrigues (2019)	Afeto como facilitador da aprendizagem; protagonismo dos bebês; desejo de participar	Cuidado como ato educativo; práticas pedagógicas afetivas; atenção, carinho, respeito	Emmi Pikler; Falk; Wallon; Vigotski
Recktenvald (2018)	Mentalização (interpretação dos estados mentais); diálogo dos	Cuidado corporal e psíquico; experiências participativas;	Fonagy e Target (mentalização); Winnicott; Wallon; Bowlby

	corpos; vínculos de segurança	envolvimento do bebê	(Teoria do Apego)
--	-------------------------------	----------------------	-------------------

Fonte: Pesquisa documental elaborada pelas autoras (2026).

Diante do exposto, observamos que, apesar das pesquisas utilizarem diferentes perspectivas teóricas para fundamentar seus achados empíricos, todas reconhecem a importância da afetividade e da interação entre adultos e bebê nos momentos de cuidado para o desenvolvimento integral do bebê. Ressaltamos ainda que dois dos trabalhos apresentados também dialogaram com a teoria de Emmi Pikler (2011), o que demonstra sua relevância na área, especialmente ao considerar o cuidado respeitoso e a participação ativa do bebê nas atividades rotineiras, como alimentação, banho e trocas. Essa abordagem destaca o bebê como sujeito de direitos, capaz de se expressar e de construir relações significativas com os adultos e com o ambiente, rompendo com a visão tradicional de passividade infantil. Ademais, observamos que a afetividade é compreendida como elemento transversal, integrando dimensões emocionais, cognitivas e sociais, e promovendo o bem-estar e a autonomia dos bebês.

Outro ponto relevante é o entendimento de que a presença sensível e atenta da professora tem papel fundamental na constituição dos vínculos e na potencialização das experiências de aprendizagem. As práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e o respeito às singularidades infantis favorecem a construção de ambientes acolhedores e seguros, nos quais o bebê se sente reconhecido e estimulado a explorar o mundo ao seu redor. Dessa forma, o reconhecimento da afetividade e da interação adulto-bebê como eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil contribui para a promoção de práticas mais humanizadas e integradoras, nas quais o cuidar e o educar se tornam dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil.

Os estudos apontam que a afetividade não se restringe a um aspecto emocional individual, mas se configura como um processo relacional e coletivo, mediado pelas práticas pedagógicas, pela organização dos espaços e tempos da rotina, e pelas concepções de infância e educação que orientam o trabalho docente. Nesse sentido, a presença afetiva da professora é reconhecida como condição essencial para a criação de ambientes de confiança, escuta e acolhimento, favorecendo a expressão, a curiosidade e a autonomia dos bebês.

Em síntese, apesar do estado do conhecimento realizado restringir-se a uma única plataforma de pesquisas, revela um movimento teórico e empírico que reconhece a afetividade como elemento estruturante das práticas educativas na Educação Infantil (Oliveira, 2002). Entendemos que são necessários investimentos na formação docente e nas políticas públicas de

forma a valorizar o cuidado, o vínculo e as experiências emocionais como constituintes do processo educativo, reivindicando novas pesquisas que visem promover mudanças práticas e teóricas. Além disso, é fundamental que as instituições de Educação Infantil promovam ambientes formativos que favoreçam a construção de relações sensíveis e respeitadas entre professoras e bebês, reconhecendo a singularidade de cada sujeito e potencializando o desenvolvimento integral (Falk, 2016).

Desse modo, esta pesquisa se diferencia dos estudos mapeados, por centrar sua análise nas relações interpessoais entre professoras e bebês no contexto específico do berçário, tomando a afetividade não apenas como dimensão associada ao cuidado ou como elemento facilitador da aprendizagem, mas como componente constitutivo dos processos de subjetivação, desenvolvimento e constituição dos sujeitos envolvidos. Embora as investigações analisadas reconheçam a relevância dos vínculos afetivos, do cuidado respeitoso e das interações cotidianas na Educação Infantil, esta pesquisa avança ao articular tais dimensões a uma perspectiva teórico-metodológica que compreende os afetos como forças que atravessam e produzem modos de ser, sentir e aprender.

Nesse sentido, distinguimos tanto pelo recorte empírico, voltado às experiências vividas no berçário, quanto pela interlocução entre referenciais da Educação, da Filosofia e da Psicologia, especialmente a partir de Spinoza (2007), Deleuze (1978), Deleuze e Guattari (1995), Rolnik (2018) e Emmi Pikler (2011), bem como pela adoção da cartografia como caminho metodológico, o que permite acompanhar os fluxos de afetos, os encontros, os gestos, os olhares e as intensidades que se produzem no cotidiano educativo. Assim, mais do que descrever práticas ou momentos de cuidado, o estudo busca compreender como essas relações afetivas se configuram como experiência formativa e como potência produtora de subjetividades no âmbito da Educação Infantil.

Além disso, a intenção genuína desta pesquisa é inspirar reflexões e transformações tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no da formulação de políticas públicas, ampliando o debate sobre o papel fundamental da afetividade na formação dos sujeitos desde a primeira infância. Deste modo, reafirmamos a importância de investir em processos formativos contínuos e em estudos que aprofundem a compreensão das relações afetivas como eixo estruturante do trabalho educativo, contribuindo para uma Educação Infantil mais humanizada, democrática e integradora.

1.3 Metodologia da pesquisa: estudo de caso

Adotamos para o desenvolvimento da pesquisa, uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso de caráter descritivo e interpretativo, conforme proposto por Creswell (2014). A escolha dessa metodologia, ocorreu pela intenção de compreender, em profundidade, os sentidos atribuídos às relações afetivas no cotidiano de uma turma de berçário, considerando o contexto social, cultural e institucional em que essas relações se desenvolvem.

A pesquisa teve como campo empírico a única turma de berçário do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Delfo Fregonese, localizado no Bairro Industrial, no município de Francisco Beltrão (PR). A escolha dessa instituição se deu em razão de sua localização centro-periférica, que possibilita o contato com diferentes realidades socioeconômicas, estilos de vida familiares, organizações parentais e singularidades dos bebês, e por valorizar, em seu Projeto Político-Pedagógico (CMEI Delfo João Fregonese, 2021), ser um espaço onde se desenvolvem práticas pedagógicas voltadas à valorização da escuta, do afeto e do respeito às particularidades dos bebês. O público-alvo da pesquisa foi composto por três professoras efetivas da rede pública municipal e quatorze bebês matriculados e frequentadores da instituição, todos atuantes na turma de berçário durante o ano de 2025.

A realização da pesquisa com título provisório foi precedida pela submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)⁵, sendo que a produção de dados se iniciou somente após a aprovação ética e a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas participantes, além da autorização institucional do CMEI (Brasil, 2018; Conselho Nacional de Saúde, 2016).

As técnicas de produção de dados em pesquisa incluíram, inicialmente, observações in loco realizadas em uma semana intensiva em dias alternados e diferentes turnos, com o objetivo de acompanhar a rotina diária entre professoras e bebês. Essas observações buscaram apreender como os vínculos afetivos se expressam nas atividades de cuidado, brincadeira, bem como as reações e emoções que emergem dos encontros pedagógicos. Os dados observacionais foram registrados em diário de bordo, conforme proposto por Zabalza (2004) e Porlán e Martín (2004), instrumento que permite documentar, refletir e problematizar as experiências da pesquisadora durante a imersão no campo, incluindo os afetos vividos, as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas.

⁵ Projeto “Laços de afetos” a subjetividade e as relações na primeira infância. CAAE: 88403725.9.0000.0107 Aprovado em 01/07/2025.

Como técnica complementar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras atuantes no berçário, mediante suas autorizações para a participação nas entrevistas, as quais precedem um roteiro previamente elaborado e anexado nesta dissertação. As entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas e, posteriormente, transcritas na íntegra para análise. Este tipo de entrevista, foi escolhido por permitir explorar as percepções, experiências e sentidos atribuídos pelas professoras às práticas de cuidado e às relações afetivas que constroem no cotidiano com os bebês.

Em nossa pesquisa, há diversas pistas que confirmam o enquadramento metodológico como estudo de caso, a começar pela compreensão da relevância da afetividade no contexto da Educação Infantil, o que demonstra a intenção de aprofundar as análises sobre esse fenômeno, delimitado em seu contexto natural, sem pretensão de generalização ou de mapeamento de uma cultura escolar ampla.

O problema de pesquisa, centrado nas relações interpessoais entre professoras e bebês, evidencia um caso delimitado (um grupo específico de sujeitos, em uma instituição e em situações concretas de interação afetiva) (Flick, 2004). A metodologia descrita é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e em análise interpretativa. O foco está em compreender fenômenos relacionais e afetivos, e não em descrever práticas culturais de um grupo, o que reforça o caráter de caso instrumental, conforme define Stake (1995).

Segundo Yin (2015), o estudo de caso é apropriado quando se busca compreender um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e contexto não estão claramente definidas. No mesmo sentido, Lüdke e André (1986) ressaltam que o estudo de caso permite uma investigação intensiva e detalhada de uma unidade (escola, turma, professor ou prática pedagógica), favorecendo a compreensão da totalidade e da singularidade das relações que nela se estabelecem.

Conforme afirmam Merriam (1998) e Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse na particularidade, no significado e na compreensão profunda de um fenômeno, valorizando o contexto, as percepções dos participantes e a interpretação do pesquisador. É, portanto, uma escolha coerente com os objetivos e o foco investigativo desta pesquisa.

Para a análise dos dados utilizamos o método cartográfico, conforme descrito por Passos, Kastrup e Escóssia (2020), fundamentado no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). A cartografia propõe um processo de pesquisa que não busca representar a realidade de forma linear ou totalizante, mas sim mapear experiências vividas, captando os fluxos, as

rupturas, as intensidades e os afetos que atravessam a cena educativa. Sendo assim, trata-se de um método que exige imersão e implicação do pesquisador, reconhecendo os efeitos produzidos na relação entre o sujeito pesquisador e o campo investigado.

O método cartográfico, inspirado nas concepções de Deleuze e Guattari (1995) e desenvolvido segundo as perspectivas de Passos, Kastrup e Escóssia (2020) e de Kastrup e Passos (2013), acompanha processos e não representa realidades fixas. Diferentemente dos métodos que partem de hipóteses ou categorias prévias, a cartografia propõe seguir os movimentos, as intensidades e as relações que se produzem no campo, mapeando afetos, fluxos e transformações (Ferreira, 2009). Trata-se de um modo de pesquisar implicado e processual, que reconhece o pesquisador como parte do território investigado e compreende o conhecimento como produção situada e em constante devir, isto é, um movimento de transformação e produção de diferenças que emerge nos encontros e nas relações, no qual sujeitos e realidades se modificam mutuamente, sem que haja uma identidade final ou estável.

A cartografia, conforme delineada por Deleuze e Guattari (1995), não é um método de representação do real, mas de acompanhamento dos processos de produção da realidade. Ela parte da ideia de que o conhecimento se faz no encontro entre o pesquisador e o campo, nas zonas de afetação e nas linhas de força que constituem os territórios existenciais. Assim, o método cartográfico na pesquisa qualitativa implica mapear movimentos, captar variações e seguir os fluxos de sentido e de afeto que emergem das práticas e relações observadas.

Como destacam Passos, Kastrup e Escóssia (2020) e Kastrup e Passos (2013), todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, em que valores, interesses, desejos e crenças estão sempre em jogo. Nesse sentido, a cartografia permite a construção de um conhecimento situado, ético e afetivo, em constante transformação, comprometido com a escuta do outro e com a emergência de novas formas de compreender a realidade.

Nesse contexto, o diário de bordo da pesquisadora assume um papel central como instrumento de registro cartográfico das experiências, afetações e acontecimentos observados no campo. Inspirado nas proposições de Porlán e Martín (2004), o diário de bordo não se limita à função descritiva, mas atua como um espaço de reflexão e análise, no qual a pesquisadora documenta, problematiza e interpreta as situações vividas durante a imersão no berçário. Por meio desses registros, acompanhamos o movimento dos encontros, as variações de sentido e as transformações subjetivas que emergem das relações entre professoras e bebês, compondo, assim, o material que sustentará a análise cartográfica posterior.

Além da cartografia como método de análise, as observações foram orientadas pela

abordagem de Emmi Pikler (2011), especialmente no que diz respeito à atenção cuidadosa ao cotidiano dos bebês e às experiências que se constituem em suas atividades diárias. Nessa perspectiva, observar não se limita a registrar comportamentos ou acontecimentos pontuais, mas implica desenvolver um olhar sensível e atento às formas pelas quais os bebês se relacionam com o ambiente, os objetos e as pessoas que os cercam. Tratando de compreender o cotidiano como um espaço privilegiado de desenvolvimento, no qual as pequenas ações, gestos e interações carregam significados importantes para a constituição física, psíquica e emocional do bebê.

A partir dessa abordagem, a observação concreta das atividades diárias, como o brincar, o repousar, o alimentar-se e o interagir, é um instrumento fundamental para compreender os processos de desenvolvimento infantil. Esses momentos, aparentemente simples, revelam modos singulares de exploração, descoberta e comunicação por parte dos bebês, permitindo identificar como constroem gradualmente sua relação com o mundo. Assim, a observação é realizada com base em parâmetros como a qualidade da atividade, sua duração, seu conteúdo e o lugar que ocupa no comportamento global do bebê, conforme sugerido por Falk (2016; 2011), colaboradora e continuadora do trabalho desenvolvido no Instituto Pikler, em Budapeste.

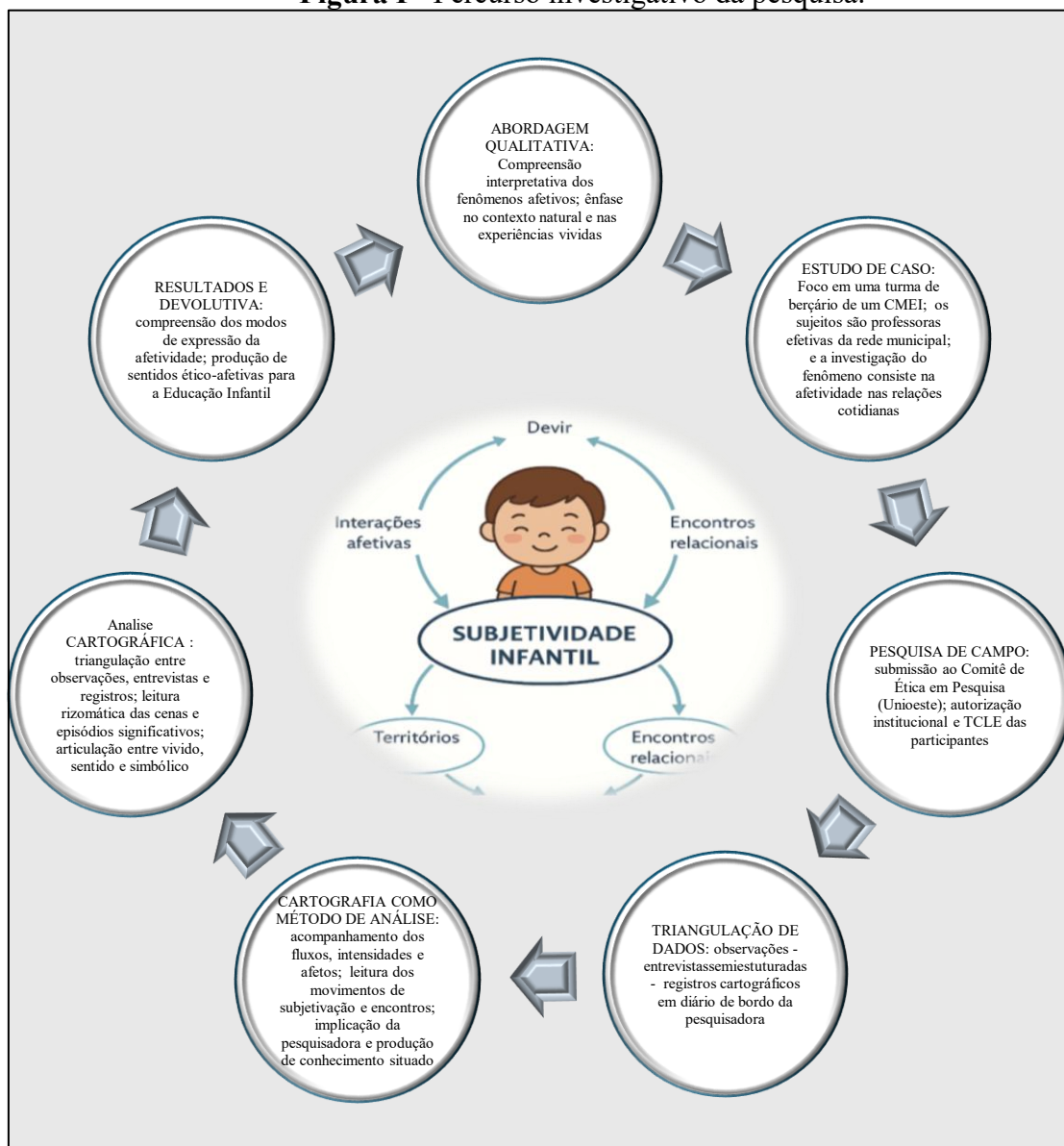
Nesse sentido, o ato de observar também envolve um exercício de escuta e de interpretação das expressões infantis, reconhecendo que os bebês comunicam seus interesses, necessidades e afetos por meio de gestos, movimentos, olhares e vocalizações. Ao considerar esses elementos, acompanhamos os processos que emergiram no cotidiano do berçário, valorizando as experiências vividas pelos bebês e as interações estabelecidas com as professoras e com o ambiente educativo. Tal perspectiva dialoga com a proposta cartográfica adotada neste estudo, na medida em que ambas privilegiam o acompanhamento atento dos movimentos e das relações que se produzem no campo investigado.

Dessa forma, a observação do cotidiano dos bebês não é apenas um procedimento metodológico, mas também uma forma de aproximação sensível ao campo de pesquisa, permitindo compreender como os processos de cuidado, interação e aprendizagem se entrelaçam no contexto da Educação Infantil.

A triangulação dos dados, composta por observações, entrevistas semiestruturadas e registros cartográficos, é utilizada como estratégia metodológica para ampliar a compreensão dos fenômenos investigados e fortalecer a validade da pesquisa qualitativa. Essa triangulação articula diferentes perspectivas e modos de produção de sentido, contribuindo para uma análise mais densa e coerente com os princípios da cartografia. Na sequência, a figura I apresenta uma

síntese do percurso investigativo, evidenciando como as diferentes etapas da pesquisa se articulam com a lógica da abordagem qualitativa adotada neste estudo.

Figura I - Percurso investigativo da pesquisa.



Fonte: Valdameri, Maman (2025).

Neste sentido, o tratamento dos dados foi desenvolvido a partir da articulação entre os instrumentos mencionados, tendo em vista o acompanhamento dos processos e movimentos que emergem nas relações entre professoras e bebês. Assim, buscamos compreender como a afetividade se expressa, se transforma e se inscreve nas práticas cotidianas do berçário. A partir dessa perspectiva, definimos os elementos a serem mapeados no exercício cartográfico ao longo da pesquisa, que constituem os seguintes tópicos de análise:

- a) Afetações e encontros: afetações produzidas nas interações entre professoras e bebês;
- b) Cuidado e educação: relação entre cuidado e educação no contexto do berçário;
- c) Afeto e subjetivação: formas pelas quais o afeto atravessa os processos de subjetivação dos sujeitos;
- d) Família e contexto educativo: interfaces entre o campo familiar e o ambiente escolar;
- e) Afeto como estratégia pedagógica: afeto como mediador de comunicação, ensino e inclusão;
- f) Afetividade e ludicidade: relações entre afetividade, ludicidade e mediação pedagógica;
- g) Vínculos afetivos e aprendizagem: vínculos e laços afetivos como elementos estruturantes do processo de aprendizagem;
- h) Afetividade e desenvolvimento psíquico: afetividade como organizadora das atividades psíquicas e qualificadora da aprendizagem.

Com base na inferência analítica e no processo de triangulação entre os diferentes elementos produzidos ao longo da pesquisa, tais como as falas das participantes, os registros do diário de bordo e os referenciais teóricos mobilizados, construímos um conjunto de dimensões que orientam a leitura e a interpretação do material empírico. A triangulação desses dados ampliou a compreensão do fenômeno investigado, favorecendo uma análise que considera a complexidade das relações, experiências e afetos que atravessam o cotidiano do berçário. Nesse sentido, a análise se aproxima da perspectiva da cartografia, entendida não como um procedimento de categorização fixa, mas como um método de acompanhamento de processos, atento aos movimentos, às intensidades e às forças que se produzem no campo de pesquisa (Deleuze; Guattari, 1995; Passos; Kastrup; Escóssia, 2020).

A partir dessa perspectiva metodológica, os dados são compreendidos como pistas que emergem das experiências e interações vivenciadas no contexto investigado, o que permite mapear sentidos, afetos e modos de relação que se constituem nas práticas educativas. Tal compreensão dialoga com autores que destacam a importância de articular diferentes fontes de informação e estratégias interpretativas na análise qualitativa, o que amplia a consistência analítica do estudo (Lüdke e André, 1986; Stake, 1995). Assim, o Quadro III, apresentado a seguir, delinea as dimensões investigadas, suas respectivas descrições e os indicadores de observação que orientarão a análise cartográfica. Esses indicadores são compreendidos como dispositivos analíticos que auxiliam no mapeamento das relações, práticas e afetos presentes no cotidiano da Educação Infantil, permitindo acompanhar os processos que se constituem no

espaço do berçário e contribuem para a compreensão da afetividade nas interações entre professoras e bebês.

Quadro III - Dimensão investigada, descrição, indicadores de observação e cartografia do território do berçário

Dimensão investigada	Descrição	Indicadores de observação	Procedimentos cartográficos
Afetações e encontros	Compreende as afetações produzidas nas interações cotidianas entre professoras e bebês.	Expressões corporais e faciais, gestos de aproximação, tom de voz, trocas de olhar, reações emocionais mútuas.	Acompanhamento das cenas de encontro e análise dos fluxos de afeto que se produzem; registros no diário de bordo e seleção de episódios significativos.
Cuidado e educação	Analisa a articulação entre o cuidar e o educar no contexto do berçário.	Momentos de alimentação, higiene e repouso; atitudes de acolhimento e escuta; intencionalidade pedagógica nas ações de cuidado.	Cartografar as práticas de cuidado como territórios de aprendizagem e afeto; observação participante em momentos de rotina.
Afeto e subjetivação	Investiga como o afeto atravessa os processos de constituição da subjetiva das professoras e bebês.	Narrativas docentes, modos de expressão afetiva, respostas emocionais e criação de vínculos.	Mapeamento dos processos de subjetivação emergentes; análise micro genética das cenas.
Família e contexto educativo	Examina as interfaces entre o campo familiar e o contexto institucional da Educação Infantil.	Comunicação com famílias, continuidade de práticas de cuidado, referências familiares nas brincadeiras.	Cartografar as ressonâncias entre contextos familiar e escolar; análise dos discursos e interações. Através dos relatos das professoras.
Afeto como estratégia pedagógica	Considera o afeto como mediador das relações de ensino, comunicação e inclusão.	Estratégias de escuta ativa, mediação de conflitos, uso do toque e da fala afetuosa.	Acompanhar os movimentos de mediação afetiva; registrar gestos, entonações e contextos que expressam o cuidado pedagógico.
Afetividade e ludicidade	Aborda as relações entre afetividade, ludicidade e mediação pedagógica no cotidiano da sala.	Engajamento nas brincadeiras, interações cooperativas, expressão de prazer e envolvimento emocional.	Mapear as cenas lúdicas como territórios de invenção; registro audiovisual e análise dos fluxos de alegria e criação.
Vínculos afetivos e aprendizagem	Identifica como os vínculos e laços afetivos estruturam os processos de aprendizagem.	Estabilidade emocional, confiança nas professoras, participação e iniciativa dos bebês.	Acompanhar os processos de vínculo e suas variações; descrição densa de episódios de cooperação e confiança.
Afetividade e desenvolvimento psíquico	Analisa a afetividade como organizadora das atividades psíquicas e qualificadora da aprendizagem.	Demonstrações de empatia, autorregulação emocional, curiosidade e exploração do ambiente.	Cartografar movimentos de transformação subjetiva; análise dos registros à luz da pragmática do objeto de estudo.

Fonte: Valdameri; Maman (2025).

A partir do quadro apresentado, observamos que as dimensões investigadas se articulam em um movimento processual e dinâmico, no qual a cartografia atua como método de acompanhamento dos processos e não de representação estática da realidade. Em consonância

com Deleuze e Guattari (1995) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015), o gesto cartográfico não busca descrever um objeto fixo, mas seguir os fluxos, intensidades e afetações que emergem nas relações entre professoras, bebês e contextos educativos. Assim, a triangulação entre observações, entrevistas e registros cartográficos possibilita tramar múltiplas camadas de sentido, conectando o vivido, o sentido e o simbólico em uma análise que acompanha o devir dos encontros. O quadro orienta a observação e a análise, oferecendo um mapa conceitual que favorece a leitura das forças e dos afetos em circulação no campo pesquisado.

1.4 Bebês, professoras e pesquisadora: encontros que traçam a pesquisa

Primeiramente, as observações compõem o adentrar no contexto educativo da Educação Infantil, em especial no território do berçário, espaço onde se desenrolam as rotinas de cuidado e de educação de bebês, o que caracteriza a imersão no campo empírico da pesquisa. Essa aproximação inicial, por meio da escuta atenta e do olhar sensível, permitiu não apenas reconhecer a dinâmica cotidiana do ambiente, mas também construir vínculos, perceber afetos em circulação e compreender a linguagem própria que ali se expressa por meio de gestos, sons e silêncios (Valdameri; Maman, 2025).

As professoras participantes da pesquisa apresentavam trajetórias formativas e profissionais distintas, o que contribui para a compreensão da pluralidade de saberes, experiências e modos de atuação que atravessam o trabalho docente no berçário. Duas delas possuíam Licenciatura em Pedagogia, enquanto a terceira era formada em Magistério, em nível médio, e graduada em Engenharia Química. Apesar das diferenças em seus percursos de formação, todas possuíam experiência na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês de até dois anos de idade, o que lhes conferia familiaridade com as demandas específicas dessa etapa.

A seleção dessas profissionais ocorreu em razão de sua atuação direta e constante com os bebês, bem como de sua disponibilidade e interesse em refletir sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano institucional. No contexto do berçário, suas atuações envolviam não apenas a organização das experiências pedagógicas, mas também os momentos de acolhimento, alimentação, higiene, repouso, brincadeira e interação com as famílias, evidenciando a indissociabilidade entre cuidar e educar. Desse modo, mais do que caracterizar um perfil funcional, a presença dessas professoras na pesquisa foi significativa por possibilitar a compreensão de como diferentes trajetórias, formações e experiências se articulam à produção

de vínculos, saberes e afetos no trabalho com bebês.

Os quatorze bebês que compunham a turma do berçário apresentavam um perfil heterogêneo, tanto em termos de sexo quanto de experiências familiares e sociais que os atravessavam. Segundo relato das professoras, não havia, naquele momento, nenhum bebê com deficiência diagnosticada ou em processo de diagnóstico, tampouco foram observados atrasos significativos no desenvolvimento que demandassem encaminhamentos específicos. A turma era composta por meninas e meninos, e três bebês estavam em período de adaptação à instituição, o que implicava maior necessidade de acolhimento, atenção individualizada e construção gradual de vínculos com as professoras e com o novo ambiente. As docentes também destacaram que os bebês provinham de diferentes configurações familiares e apresentavam marcas de contextos sociais diversos, o que se manifestava nas rotinas, nos modos de cuidado, nas formas de interação e nas singularidades percebidas no cotidiano do berçário.

Cabe destacar, ainda, que o cuidado e a educação dos bebês no cotidiano do berçário não se restringiam exclusivamente às professoras regentes. Nos momentos destinados às horas-atividade⁶ dessas docentes, a turma era acompanhada por outras professoras formadas, o que assegurava a continuidade do trabalho pedagógico e dos cuidados cotidianos, com qualidade e intencionalidade educativas. Além disso, ao longo do ano, o berçário recebe estagiárias do curso de Pedagogia, que participam das rotinas institucionais sob acompanhamento e inserção formativa. Esse aspecto revela a importância de que os sujeitos envolvidos no cuidado com os bebês sejam pessoas qualificadas para atuar na Educação Infantil, uma vez que o trabalho nessa etapa exige sensibilidade, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, compreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar e compromisso ético com a singularidade de cada bebê. Assim, a presença de profissionais e estudantes em formação na área da educação contribui para que o atendimento aos bebês permaneça pautado em práticas pedagógicas responsáveis, acolhedoras e coerentes com as especificidades da primeira infância.

A inserção da pesquisadora no campo empírico ocorreu ao longo de três meses, período em que foram realizados acompanhamentos do cotidiano institucional, observações sistemáticas no berçário e entrevistas com as professoras. Inicialmente, foram realizados

⁶ Hora-atividade é o período da jornada de trabalho das professoras da Educação Infantil destinado ao planejamento das práticas pedagógicas, à organização dos espaços e materiais, à elaboração e avaliação de propostas educativas, ao registro e acompanhamento do desenvolvimento das crianças, à formação continuada e à participação em reuniões pedagógicas. Esse tempo integra a carga horária docente e tem como finalidade qualificar o planejamento, a reflexão sobre a prática e a promoção de experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

contatos com a instituição para a apresentação da pesquisadora à equipe, bem como da proposta de pesquisa. As observações ocorreram durante uma semana intensiva, na qual a pesquisadora permaneceu na instituição por três dias, em horários distintos, realizando observação por cinco horas diárias e registrando no diário de bordo. O horário estendido⁷ até às 18h30 foi acompanhado apenas pelo encaminhamento de entrada dos bebês, tendo em vista que, nesse horário, são outras profissionais da instituição que os acompanham, assim como as demais crianças que permanecem na instituição.

Os dados observacionais foram registrados em diário de bordo, conforme proposto por Zabalza (2004) e Porlán e Martín (2004), que recomendam o uso desse instrumento para a cartografia das experiências de pesquisa. Tal cartografia, fundamentada no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995) e desenvolvida por Passos, Kastrup e Escóssia (2020), propõe um processo investigativo que não busca representar a realidade de forma linear ou totalizante, mas sim mapear as experiências vividas, captando os fluxos, as rupturas, as intensidades e os afetos que atravessam a cena educativa.

Dessa forma, o diário de bordo atua como uma ferramenta de escrita e documentação sensível, de registro e análise, permitindo acompanhar as múltiplas conexões e movimentos presentes no cotidiano do berçário e revelando a tessitura dos laços afetivos que permeiam o fazer docente e os processos de cuidado e educação na transição do berço familiar para o berçário institucional. O Quadro IV representa o ponto de partida para a imersão no campo empírico da pesquisa.

Quadro IV - Descrição do processo de observação

Aspecto	Descrição
Contexto da Observação	Educação Infantil, com foco no berçário, espaço das rotinas de cuidado e de educação de bebês.
Objetivo da Observação	Adentrar o campo empírico da pesquisa para captar a dinâmica cotidiana, construir vínculos, perceber afetos em circulação e compreender a linguagem presente no ambiente.
Abordagem Metodológica	Escuta atenta e olhar sensível para registrar gestos, sons e silêncios que compõem a cena educativa.
Instrumento de Registro	Diário de bordo, usado para a cartografia das experiências, conforme Zabalza (2004) e Porlán e Martín (2004).

⁷ O horário estendido de funcionamento dos CMEIs é uma prática comum nas instituições do Paraná, sendo ajustado conforme o horário de trabalho do(a) pai/mãe ou responsável legal, o qual deve ser comprovado por meio de documentos entregues no momento da matrícula do bebê. O atendimento geralmente é estendido até as 18h30min.

Fundamentação Teórica	Cartografia das experiências, baseada no conceito de rizoma (Deleuze e Guattari, 1995), desenvolvida por Passos, Kastrup e Escóssia (2020), que valoriza fluxos, rupturas e afetos.
Objetivo do Registro	Mapear as experiências vividas de forma não linear, captando as intensidades e as conexões presentes no cotidiano do berçário.
Resultados Esperados	Produção de sentidos a partir do vivido, revelando as múltiplas conexões e a tessitura dos laços afetivos entre professores e bebês no processo educativo.

Fonte: Valdameri; Maman (2025).

O processo de observação, fundamentado, deste modo, na imersão sensível no cotidiano do berçário e no registro cuidadoso por meio do diário de bordo, revelou-se fundamental para apreender as múltiplas dimensões das relações afetivas e educativas que se desenrolam nesse espaço. Ao mapear os fluxos, as rupturas e as intensidades das experiências vividas, é possível captar não apenas as rotinas e práticas de cuidado, mas também os sentidos e vínculos que se configuram entre professoras e bebês. Dessa forma, a observação ultrapassa a simples descrição factual, constituindo uma ferramenta potente para compreender a tessitura dos laços afetivos e a singularidade das relações presentes na Educação Infantil, contribuindo para a produção de um conhecimento que respeita a complexidade e a riqueza do processo educativo.

Após a realização das observações, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro composto por tópicos temáticos, com o intuito de aprofundar a compreensão das experiências das três professoras atuantes no berçário. A adesão à pesquisa foi voluntária, ética e acolhedora. Posteriormente, após a apresentação dos objetivos do estudo, as professoras demonstraram interesse em participar, destacando a importância de discutir e tornar visíveis as nuances do trabalho com bebês, muitas vezes invisibilizado nas discussões educacionais. Todas as etapas seguiram os trâmites éticos, com assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O roteiro inclui tópicos temáticos pré-elaborados para a realização das entrevistas, atuando como um constructo delineador do encontro e um fio condutor flexível que orienta a escuta sem engessá-la, permitindo que as vozes das professoras e, ao fundo, os sons dos bebês emergem com espontaneidade e singularidade.

Neste sentido, os tópicos temáticos orientaram o fluxo das entrevistas, favorecendo uma escuta aberta e alinhada aos focos da pesquisa. Sendo assim, cada tópico foi formulado como uma pergunta durante as entrevistas. O primeiro tópico abordamos o entendimento sobre afetividade e afetos; o segundo compreende como a afetividade está presente no trabalho das professoras; o terceiro aborda a influência dos afetos e emoções na relação com os bebês; o quarto indagamos sobre a experiência de desempenhar a função de cuidado com os bebês; o

quinto questionou se os cuidados com os bebês são parte do processo de ensino e aprendizagem, em caso afirmativo, por quê; o sexto tratou do papel do adulto no desenvolvimento físico e psíquico dos bebês; o sétimo propôs uma reflexão sobre a importância de promover a autonomia dos bebês nas atividades diárias. O oitavo abordou o processo de comunicação entre professoras e bebês; o nono discutiu a necessidade de atenção individualizada ao bebê; o décimo abordou os diferentes comportamentos dos bebês no momento da docência; o décimo primeiro, investigou de que forma os comportamentos dos bebês afetam o estado emocional das professoras, e como essas influências são gerenciadas ao longo do dia; o décimo segundo, explorou quais seriam, segundo os valores pessoais e profissionais das entrevistadas, as formas mais adequadas de tratar um bebê; o décimo terceiro tratou da interação entre família e escola, questionando sua importância, necessidade e presença na realidade profissional das participantes; por fim, o décimo quarto tópico propôs uma reflexão sobre o papel da Educação Infantil na vida dos bebês atualmente.

A construção desses tópicos teve como base a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, como a afetividade atravessa o cotidiano das práticas docentes no berçário, envolvendo dimensões emocionais, relacionais e pedagógicas. Cada tópico tematiza aspectos que se entrelaçam no fazer das professoras: desde a compreensão conceitual dos afetos até os impactos emocionais decorrentes da convivência diária com os bebês. Ao mesmo tempo em que funcionaram como orientadores da entrevista, os tópicos permitiram certa abertura para que as interlocutoras expressassem suas experiências com liberdade, trazendo à tona memórias, valores, práticas e sentimentos que nem sempre são capturados por instrumentos de investigação mais rígidos. Inspirada em Kastrup e Passos (2013), a elaboração dos tópicos não se deu de forma linear, mas como uma construção processual e implicada, conectada aos movimentos do campo e aos afetos despertados durante a imersão nas rotinas do berçário.

A entrevista, nesse contexto, não se configura apenas como uma técnica, mas como um espaço de encontro e de escuta sensível, em que o vínculo previamente construído por meio das observações contribuiu para a confiança e a espontaneidade das falas. As narrativas compartilhadas revelaram nuances das relações estabelecidas no cotidiano do berçário, evidenciando que o cuidado e a educação não são processos dissociados, mas entrelaçados por afetos, responsabilidades e compromissos éticos. Nesse movimento, os tópicos funcionaram como dispositivos disparadores de enunciações, cuja análise conduzimos por meio da cartografia proposta por Passos, Kastrup e Escóssia (2020) e por Kastrup e Passos (2013), entendendo o método não como uma técnica fixa, mas como acompanhamento de processos,

rastreamento de forças e atenção aos modos pelos quais o campo afeta e é afetado pela pesquisadora. Assim, mais do que capturar dados, a cartografia permitiu acompanhar a produção de sentido no encontro com as professoras, suas palavras, seus silêncios e seus gestos.

Como técnica de produção de dados, as entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuam diretamente no cuidado e na educação de bebês no berçário oferecem a possibilidade de acessar as percepções, experiências e sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas cotidianas, especialmente no que se refere à afetividade, ao cuidado e às relações estabelecidas com os bebês. A entrevista semiestruturada, conforme orientam Lüdke e André (1986) e Triviños (1987), possibilita uma escuta aberta, flexível e dialógica, permitindo que as participantes expressem suas vivências de forma espontânea, ao mesmo tempo em que mantém um fio condutor orientado pelos objetivos da pesquisa.

O roteiro de entrevista foi elaborado com base nas dimensões analíticas previamente definidas — afeto, cuidado, vínculo e subjetivação —, a fim de compreender como essas professoras percebem e vivenciam o ato de cuidar e educar bebês em suas rotinas. As entrevistas foram realizadas em ambiente reservado, em horários previamente combinados, garantindo o conforto e o sigilo das participantes. Com o consentimento das professoras, as falas foram gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise cartográfica e narrativa, compondo, junto com os registros do diário de bordo e as observações, o corpus empírico da pesquisa. Na sequência, o Quadro V detalha os tópicos e suas respectivas temáticas.

Quadro V - Tópicos temáticos - orientadores das entrevistas semiestruturadas.

Tópico	Temática da entrevista
1	Entendimento sobre afetividade e afetos.
2	Presença da afetividade/afetos no trabalho cotidiano.
3	Influência dos afetos e emoções na relação com os bebês.
4	Experiência de desempenhar a função de cuidado com os bebês.
5	Relação entre o cuidado e o processo de ensino e aprendizagem.
6	Papel do adulto no desenvolvimento físico e psíquico dos bebês.
7	Importância de promover autonomia nas atividades com os bebês.
8	Processo de comunicação entre professoras e bebês.
9	Necessidade de atenção individual ao bebê.
10	Diferentes comportamentos dos bebês no momento da docência.
11	Efeitos dos comportamentos dos bebês no estado emocional das professoras e formas de gerenciamento dessas influências.
12	Formas adequadas de tratar um bebê, segundo valores pessoais e profissionais.

- | | |
|----|---|
| 13 | Interação entre família e escola: importância, necessidade e situação real. |
| 14 | Reflexão sobre o papel da Educação Infantil na vida dos bebês hoje. |

Fonte: Valdameri; Maman (2025).

Durante a realização das entrevistas, buscamos identificar as características distintas na maneira como cada docente compreende e vivencia sua prática profissional. Os tópicos abordados favorecem a expressão subjetiva, com diferentes ênfases, sobre as demandas do trabalho com bebês, que requer sensibilidade, escuta ativa e presença, além de ressaltar a relevância das interações como base para o desenvolvimento infantil nas dimensões afetiva, cognitiva, motora e linguística. As contribuições das professoras ampliam a compreensão das relações entre a professora e o bebê, elementos essenciais nos processos educativos da primeira infância.

Além das falas das docentes, a observação foi aliada à entrevista, na medida em que observar as práticas cotidianas revelou como estas são atravessadas por uma postura ética de cuidado que vai além da técnica ou da rotina institucionalizada (Maman, 2025). As entrevistas e observações mostram-se técnicas de pesquisa qualitativa, no sentido de nos possibilitarem vivenciar a constante negociação entre os saberes formais adquiridos na formação inicial e os saberes experienciais das professoras, construídos no dia a dia com os bebês.

Tal afirmação confirma a perspectiva de Tardif (2014) de que os saberes docentes são múltiplos, situados e atravessados pelas vivências concretas do fazer pedagógico. Entendemos, que o uso das técnicas de pesquisa possibilita acompanhar, por exemplo, os movimentos das professoras participantes, desde o narrar situações rotineiras, como o momento de acolhida ou os rituais de descanso, deixando transparecer a importância de uma escuta, de um fazer pedagógico, que não se dá apenas pelo ouvido, mas também pelo olhar, pelo toque e pela presença atenta, capaz de captar as sutilezas das expressões infantis.

Diante destas justificativas, para o uso das técnicas de pesquisa mencionadas, os relatos das professoras contribuem para adentrarmos na dimensão central da afetividade nos trabalhos docentes com bebês, em especial nos contextos institucionais que, em geral, desapreciam as relações, privilegiando a organização do tempo e do espaço. Conforme salienta Oliveira (2002), a qualidade das interações na Educação Infantil está diretamente vinculada às disposições afetivas dos adultos e à abertura desses adultos em relação aos mundos subjetivos dos bebês.

Nesse sentido, as entrevistas podem revelar não apenas dados objetivos, mas também afetos em circulação, medos, dúvidas, alegrias e encantamentos que fazem parte da experiência de ser professora de bebês (Corazza, 2014). A pesquisa, assim, não se limita a descrever

práticas, mas busca compreender os sentidos que as professoras atribuem a essas práticas, revelando a potência do cuidado como categoria pedagógica e a complexidade dos vínculos que se formam no berçário como espaço de formação humana.

1.5 Lócus da pesquisa: Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI - de Francisco Beltrão

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando o estudo de caso como método, cuja escolha foi considerada apropriada diante da complexidade do fenômeno analisado. Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso permite captar, de maneira aprofundada, determinada singularidade, conhecendo seus vários significados por meio das interações ali em jogo. Tal escolha metodológica coaduna-se com os fins da pesquisa, que busca descrever, compreender e interpretar, no cotidiano, as relações afetivas e os vínculos de professoras com bebês na Educação Infantil. Como assinala Oliveira (2002), o cotidiano das instituições de Educação Infantil é atravessado por experiências singulares que exigem um olhar atento e sensível, sendo o estudo de caso uma das estratégias mais potentes para capturá-las.

O berçário do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Delfo Fregonese, em Francisco Beltrão (PR), foi o cenário da pesquisa, escolhido por sua localização estratégica entre o centro e os bairros periféricos e por valorizar, em seu Projeto Político-Pedagógico (CMEI Delfo João Fregonese, 2021), ser um espaço onde se desenvolvem práticas pedagógicas voltadas à valorização da escuta, do afeto e do respeito às particularidades dos bebês. A presença dessas práticas reflete a importância de um ambiente educativo comprometido com os princípios do cuidado e da ética relacional, conforme enfatizado por Guimarães (2011), que defende que o cotidiano da creche deve ser pautado por vínculos de confiança e respeito à singularidade infantil.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Delfo João Fregonese foi inaugurado oficialmente em 14 de junho de 2000, por meio do Decreto Municipal nº 239/2000, como parte dos esforços do município de Francisco Beltrão (PR) para ampliar a oferta de educação pública voltada à primeira infância. Sua autorização de funcionamento foi posteriormente concedida pela Resolução nº 3646/2000, de 5 de dezembro, expedida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que reconheceu a instituição como espaço educativo comprometido com os princípios da educação infantil de qualidade (Francisco Beltrão, Decreto nº 239/2000; Paraná, Resolução nº 3646/2000).

Desde sua fundação, o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Delfo João Fregonese tem se consolidado como referência na rede municipal de ensino, especialmente por suas práticas pedagógicas que valorizam o cuidado, a escuta e o respeito às singularidades dos bebês. Localizado em um bairro da zona urbana, próximo ao centro e às regiões periféricas de Francisco Beltrão. O CMEI atende bebês e crianças pequenas de zero a cinco anos, distribuídas em turmas de berçário, maternal e pré-escola (CMEI Delfo João Fregonese, 2021).

Ao longo dos anos, a instituição tem buscado qualificar seu projeto pedagógico com base em formações continuadas, parcerias com universidades e em uma gestão democrática que incentiva a participação das famílias e da comunidade. Com uma equipe comprometida e experiente, o CMEI tornou-se um espaço de referência no cuidado e na educação dos bebês, destacando-se por reconhecer, em seu Projeto Político-Pedagógico, práticas que valorizam a infância como tempo de direitos, de expressão e de vínculos afetivos. Adotando dessa forma, o compromisso para o desenvolvimento integral dos bebês, como descrito no seguinte trecho:

[...] que as crianças que frequentam a instituição sejam cuidadas em todos os aspectos, e se desenvolvam de forma integral, assim, optamos por desenvolver nosso trabalho a partir da Pedagogias da Infância, buscando conhecer a criança, respeitar seus limites, estimulando o ser em desenvolvimento de forma lúdica, afetiva e criativa (CMEI Delfo João Fregonese, 2021, p. 7)

Dessa forma, o estudo foi realizado com a colaboração de três professoras efetivas do setor da Educação Infantil, que atuavam, em 2025, diretamente com os bebês no cotidiano do berçário. Além dessas profissionais, a observação considerou os bebês que compunham o grupo, em respeito aos princípios éticos de consentimento e anonimato expressos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a formação dos profissionais da Educação Básica constitui elemento fundamental para a garantia da qualidade do atendimento educacional, especialmente na Educação Infantil, etapa que articula cuidado e educação de forma indissociável. Nesse contexto, a instituição investigada conta com três professoras efetivas atuando diretamente no berçário, todas com formação em nível médio e/ou superior em educação, incluindo pós-graduação. Tal organização atende à exigência de um cuidado formativo qualificado, assegurando que os bebês sejam acompanhados, em todos os momentos da rotina institucional, por profissionais com formação específica para o trabalho pedagógico com a infância. Além disso, a instituição organiza o

atendimento, considerando, em média, uma professora para cada cinco bebês⁸, o que favorece relações mais próximas, individualizadas e atentas às necessidades afetivas, emocionais e educativas das crianças.

Como recurso metodológico complementar, utilizamos a cartografia, que permitiu o mapeamento sensível dos afetos em circulação no ambiente educativo. Inspirada em Passos, Kastrup e Escóssia (2020), essa abordagem não se limita à descrição objetiva dos acontecimentos, mas propõe-se a acessar os fluxos de sensações, gestos e atmosferas que atravessam as relações interpessoais.

Acrescentamos que, embora as professoras tivessem conhecimento da realização da pesquisa e da observação do cotidiano do berçário, não lhes foi apresentado, de forma direta, que o foco analítico incidia especificamente sobre as manifestações de afeto em suas práticas profissionais. Nossa inserção prolongada no campo empírico, ao longo de três meses, favoreceu a construção de relações de confiança e a gradual naturalização da nossa presença no cotidiano institucional. Desse modo, as interações observadas tenderam a ocorrer espontaneamente, preservando a dinâmica habitual das relações entre professoras e bebês e reduzindo possíveis efeitos de performatividade⁹ decorrentes da observação.

A cartografia torna possível captar os modos como o afeto se faz presente nos silêncios, nos toques, nas ausências e nas presenças, operando como uma forma de conhecimento sensível. Nesse sentido, a proposta dialoga com a perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), ao considerar os processos de subjetivação como rizomáticos, sempre em devir, e com a de Rolnik (2018), que defende a necessidade de escutar os afetos como potências éticas e políticas no campo da educação.

A análise dos dados, orientada por uma postura interpretativa, considerou os sentidos emergentes das vivências e das interações registradas em campo. Os registros foram organizados em unidades de sentido, constituídas a partir da escuta sensível das narrativas e das experiências compartilhadas, valorizando os detalhes e as nuances do cotidiano como fontes legítimas de conhecimento. Essa escuta implicada está ancorada em uma ética do cuidado, que considera os gestos cotidianos, muitas vezes invisibilizados, como expressões significativas de aprendizagem, acolhimento e construção da subjetividade.

⁸ A Resolução CEB/CNE nº 01/2024 estabelece que para bebês de 0 (zero) a 12 (doze) meses, são 5 (cinco) bebês por educador(a).

⁹ O termo “efeitos de performatividade” refere-se às possíveis alterações comportamentais produzidas quando os sujeitos sabem que estão sendo observados em determinado contexto investigativo. No âmbito desta pesquisa, inspirada em referenciais da esquizoanálise e da cartografia, compreendemos que o campo se organizou a partir da produção relacional de afetos, encontros e experiências.

Nessa direção, autores como Novikoff e Cavalcanti (2015) reforçam que os processos de subjetivação se constituem por meio de experiências relacionais marcadas por trocas simbólicas e afetivas, sendo a Educação Infantil um espaço privilegiado para essas produções. A atuação docente, nesse contexto, requer não apenas preparo técnico, mas, sobretudo, disponibilidade afetiva, sensibilidade ética e abertura à alteridade.

A seguir, serão apresentadas fotos dos espaços que compõem a sala do berçário, lócus da nossa pesquisa. Organizada para atender às demandas e necessidades de cuidado dessa faixa etária, a sala conta com um espaço amplo, onde os berços estão dispostos de modo a garantir sobra de espaço para exploração e deambulação dos bebês durante as atividades pedagógicas e no tempo livre em que passam no CMEI. Anexo à sala, temos um pequeno lactário para o preparo das mamadeiras e um banheiro/fraldário para a troca de fraldas dos bebês.

As imagens 1 e 2 demonstram, respectivamente, a porta de entrada da sala e o mural de aniversariantes decorado com o trabalho em EVA realizado pelas professoras. Observamos que todo o espaço do CMEI é decorado com trabalhos artesanais e manuais feitos pela própria equipe de professoras, visando transmitir, por meio da decoração, um ambiente acolhedor e aconchegante aos bebês.

Esse cuidado com a ambientação não se limita à estética, mas revela o compromisso das professoras de criar um espaço que dialogue com as necessidades emocionais e sensoriais dos bebês, favorecendo a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento. Ao utilizar materiais simples, como o EVA, e técnicas artesanais, as professoras imprimem, em cada detalhe da decoração, uma intenção de acolhimento, estimulando a curiosidade, a criatividade e o bem-estar dos pequenos.

Imagem 1 - A porta de entrada do berçário. **Imagem 2** - Mural de Aniversariantes.



A porta de entrada, cuidadosamente decorada, marca o início de um percurso diário de descobertas, afetos e experiências, convidando os bebês a adentrar um ambiente pensado para acolher e estimular o seu desenvolvimento. O mural de aniversariantes, além de celebrar datas especiais, funciona como um recurso pedagógico que valoriza cada bebê individualmente, reforçando sua identidade e promovendo momentos de interação e alegria.

A decoração artesanal, presente em diversos espaços do CMEI, contribui para que os bebês se sintam valorizados, respeitados e seguros, elementos essenciais ao fortalecimento da autoestima e ao engajamento nas atividades propostas. Dessa maneira, cada elemento visual torna-se parte do projeto pedagógico, integrando cuidado, afeto e educação em um ambiente que reconhece a infância como tempo de direitos e de possibilidades.

As imagens 3 e 4 apresentam o espaço da sala do berçário, onde estão dispostos os berços, símbolos de conforto e segurança para a faixa etária dos bebês. O lugar onde os bebês descansam e se desenvolvem também é utilizado para mantê-los seguros enquanto estão acordados e exploram brinquedos, seu próprio corpo ou suas habilidades.

Imagem 3 - A sala do berçário.



Fonte: Autoria própria (2025).

Imagem 4 - Berços e sua disposição.



Fonte: Autoria própria (2025).

Observamos na sala que a disposição dos berços não é aleatória: foi cuidadosamente planejada para garantir, além do descanso, a observação atenta das professoras, promovendo um ambiente de cuidado e proximidade. Essa organização do espaço permite que os bebês se sintam acolhidos e protegidos, favorecendo o desenvolvimento de laços afetivos e de confiança, tão essenciais nesta fase inicial da vida. Por outro lado, também representam uma forma de controle, uma vez que impedem o deslocamento dos bebês e mantêm seus comportamentos sob a supervisão e a vigilância das professoras.

Na imagem 5, há o armário onde ficam armazenados brinquedos, recursos pedagógicos, copos e garrafinhas de água, bem como outros materiais e recursos utilizados pelas professoras na realização das atividades e em momentos de brincadeiras e exploração livres para os bebês.

O ambiente é enriquecido com elementos lúdicos e sensoriais para estimular a curiosidade e contribuir para o processo de descoberta do mundo ao redor. Os brinquedos e materiais disponíveis são selecionados para atender às necessidades de exploração livre dos bebês, promovendo a autonomia e a criatividade durante a permanência no berçário.

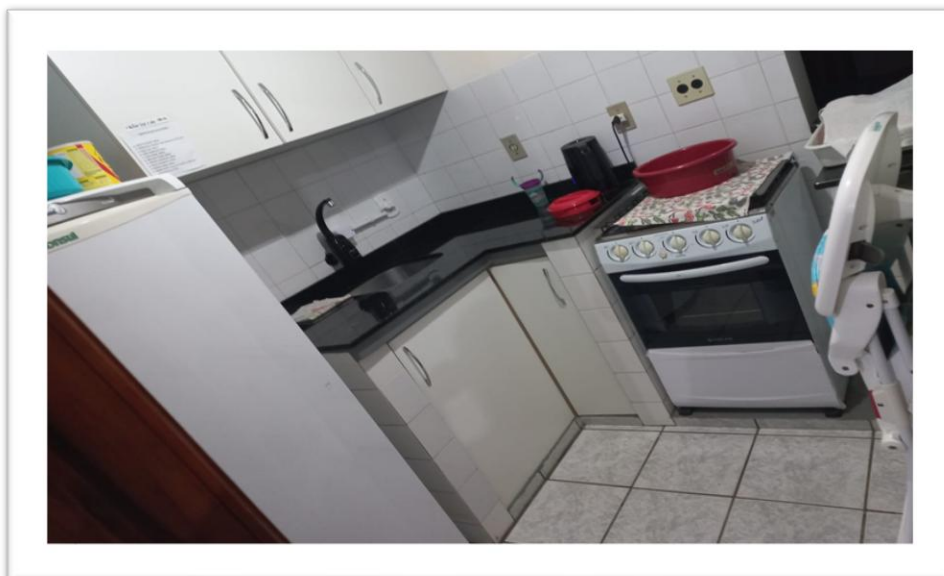
Imagem 5 - O armário de brinquedos.



Fonte: Autoria própria (2025).

Esse contexto evidencia como o espaço físico, aliado ao olhar sensível das professoras, constitui um potente mediador dos processos de aprendizagem e de construção de subjetividades, no qual cada detalhe reflete o compromisso com o bem-estar, o respeito e o desenvolvimento pleno dos bebês. Na imagem 6, temos o Lactário, um ambiente pequeno, com função semelhante à de uma cozinha, onde são preparadas as mamadeiras. A imagem 7 mostra as cadeiras de alimentação armazenadas nesse espaço e utilizadas nas refeições.

Imagem 6 - Lactário, o espaço do “mama”.



Fonte: Autoria própria (2025).

Imagem 7 - Cadeiras de Alimentação “É hora do Papa” .



Fonte: Autoria Própria (2025).

O lactário é fundamental para garantir a higiene e a organização das rotinas alimentares dos bebês, sendo um espaço reservado para o preparo dos alimentos com atenção especial à segurança e ao cuidado. As mamadeiras são cuidadosamente preparadas de acordo com as necessidades individuais de cada bebê, respeitando os horários da rotina e as dietas específicas, o que reforça o compromisso da instituição com o bem-estar e a saúde dos pequenos.

Além disso, as cadeiras de alimentação do lactário são essenciais para promover o conforto e a autonomia nas refeições, proporcionando um ambiente seguro para que os bebês vivenciem esse momento de forma tranquila e prazerosa. Esse cuidado com o espaço e os materiais reforça a importância de um ambiente educativo que valoriza os detalhes e busca integrar saúde, afeto e aprendizagem em cada rotina diária.

A imagem 8 retrata o banheiro/fraldário, onde são realizadas as trocas de fraldas dos bebês. Na rotina diária prevista para o berçário, são estipulados dois momentos de troca de fraldas: um pela manhã e outro pela tarde. No entanto, sempre que necessário, as professoras realizam a higiene e a troca de fraldas dos bebês.

Imagem 8 - Banheiro/Fraldário: o momento da troca de fraldas.

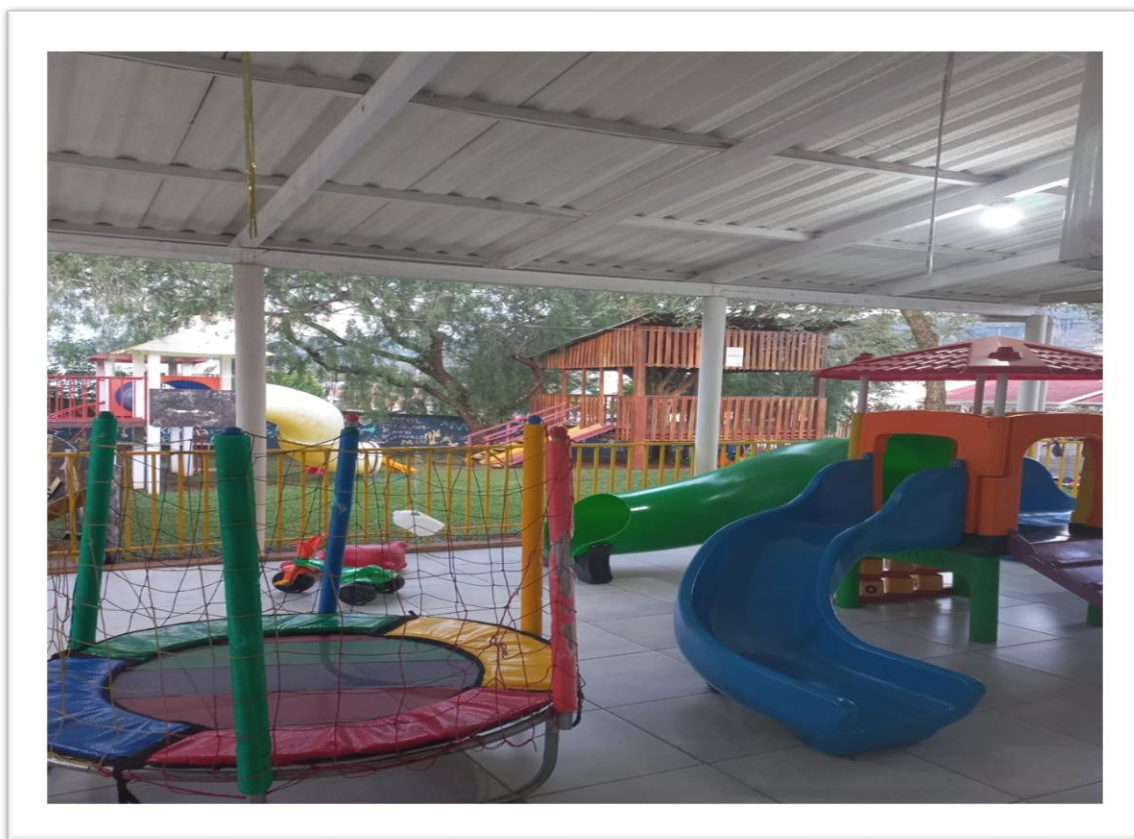


Fonte: Autoria Própria (2025).

A troca de fraldas favorece a proximidade entre bebê e professora, pois a necessidade de cuidado cria um momento específico de interação. Enquanto faz a higiene dos bebês, trocando a fralda, a professora pode interagir com eles, olhando nos seus olhos, respeitando suas particularidades e atendendo às suas necessidades. Também é nesse momento que o afeto ganha espaço entre ambos, pois a privacidade entre os dois permite à professora a atenção e o acolhimento individualizados, bem como possibilita ao bebê o movimento (devir) para expressar-se sem precisar dividir o espaço com seus colegas.

E, por fim, na imagem 9, retratamos o ambiente externo à sala, onde se localiza o parquinho do CMEI. Além de observar as outras crianças pelas janelas, o parquinho amplia as possibilidades de exploração das habilidades e de brincadeiras para os bebês.

Imagem 9 - O parquinho de diversões.



Fonte: Autoria própria (2025).

O parquinho do berçário também se revelou um espaço significativo no cotidiano dos bebês e das professoras, configurando-se como um lugar onde os afetos parecem circular de forma mais visível e espontânea. Nesse ambiente, as interações tendem a ocorrer de maneira mais tranquila e próxima, favorecendo momentos de cuidado individualizado, como o repouso, a troca ou o acolhimento diante de alguma necessidade do bebê. A atmosfera mais silenciosa e reservada possibilita que as professoras se aproximem dos bebês com gestos de delicadeza, como o embalar, o toque suave e a fala em tom mais baixo. O parquinho é um espaço em que o cuidado se entrelaça a manifestações sutis de afeto, fortalecendo vínculos e proporcionando segurança emocional aos bebês.

Diante disso, o parquinho representa um espaço fundamental para o desenvolvimento dos bebês, pois permite que os pequenos experimentem movimentos livres, explorem diferentes texturas e interajam com elementos naturais, como areia, grama e árvores. Esse ambiente externo amplia as possibilidades de ação dos bebês, favorecendo experiências corporais, sensoriais e relacionais que dificilmente se reproduzem apenas no espaço interno da sala. Ao explorar o ambiente com o corpo em movimento, os bebês exercitam sua curiosidade, desenvolvem gradualmente sua autonomia e constroem formas próprias de interação com o

mundo ao seu redor num território de descobertas, no qual o brincar se articula com processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a presença de brinquedos adequados e de áreas seguras estimula o brincar coletivo, proporcionando momentos de alegria, exploração e descobertas compartilhadas entre os bebês. Nesse contexto, o papel das professoras é fundamental, pois elas acompanham atentamente as interações, observam as iniciativas dos bebês e intervêm quando necessário para garantir a segurança e o bem-estar. Ao mesmo tempo, incentivam a participação dos bebês nas atividades, respeitando seus ritmos e singularidades. Assim, o ambiente externo do CMEI, especialmente o parquinho, configura-se como um espaço potente de aprendizagem e convivência, onde o brincar é reconhecido como linguagem essencial da infância e como experiência atravessada por afetos que contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês.

Diante do percurso apresentado neste capítulo, explicitamos os caminhos metodológicos que sustentam esta pesquisa, desde a definição do tema, do problema e dos objetivos até a construção do estado do conhecimento, bem como a escolha da abordagem qualitativa, do estudo de caso, da cartografia, das observações, das entrevistas e do diário de bordo como instrumentos de produção e de análise de dados. Também caracterizamos os sujeitos participantes, o lócus da investigação e os elementos que compõem o cotidiano do berçário, evidenciando o campo empírico como um território de encontros, vínculos, gestos, escutas e afetos. No próximo capítulo, aprofundamos a discussão sobre as afetações produzidas nos encontros entre professoras e bebês, buscando compreender como as relações afetivas, o cuidado, a comunicação, a presença docente e a abordagem de Emmi Pikler (2011) contribuem para os processos de subjetivação, de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil.

CAPÍTULO II

AS AFETAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ENCONTROS ENTRE PROFESSORAS E OS BEBÊS

A intenção deste capítulo é explorar, de forma mais profunda, as afetações que emergem a partir das experiências e dos encontros com os bebês, especialmente no contexto da Educação Infantil, em particular no berçário. Consideramos o ambiente educacional não apenas como um espaço de ensino e aprendizagem, mas também como um campo de relações e de produções subjetivas, em que os afetos circulam, constituem e transformam os sujeitos. As interações que ocorrem no contexto educativo, em especial aquelas atravessadas pelo cuidado, pela escuta sensível e pelo respeito às singularidades, desempenham um papel determinante nos modos como bebês e professoras se constituem mutuamente como sujeitos em processo.

As relações nos processos de subjetivação são entendidas como interações estabelecidas no ambiente educativo, especialmente as baseadas na afetividade, que contribuem para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos bebês. A subjetividade será compreendida aqui como uma produção relacional, marcada pela presença do outro, sendo as relações afetivas estruturantes dos processos educativos e formativos.

O campo familiar e o contexto educativo são vistos sob a perspectiva das conexões entre a experiência dos bebês no espaço familiar e suas vivências na instituição educativa. Discutimos os atravessamentos entre esses dois campos, bem como a importância da continuidade afetiva e do diálogo entre família e escola para o fortalecimento das relações de confiança e de segurança emocional nos primeiros anos de vida.

O afeto, considerando o contexto da comunicação no ensino e na aprendizagem, parte do nosso trabalho em educação, tem seu papel analisado de múltiplas maneiras pelas quais se expressa na vida cotidiana do berçário, em que o afeto, como linguagem e como recurso pedagógico, se destaca. As dimensões não-verbais da comunicação, como o olhar, o toque, a entonação e a presença, são aqui exploradas por serem essenciais para a construção de vínculos e para a mediação da aprendizagem e do desenvolvimento na infância.

A abordagem de Emmi Pikler (2011) embasa este estudo ao articular o olhar sobre a Educação Infantil aos atravessamentos de movimento livre, afetividade e autonomia, propostos pela autora, como referência teórica e prática para compreender a importância das relações no cuidado com bebês e crianças bem pequenas. Serão discutidos os conceitos de movimento livre, respeito ao ritmo individual, previsibilidade e qualidade na atenção oferecida ao bebê,

demonstrando como tais princípios se alinham aos achados desta pesquisa e às práticas observadas no lócus investigado.

Ao longo deste capítulo, evidenciamos que os encontros cotidianos entre professoras e bebês não são neutros ou meramente funcionais, mas sim potentes experiências formativas, capazes de produzir afetos, subjetividades e aprendizagens significativas. A escuta das emoções em movimento, o reconhecimento das expressões infantis e o acolhimento das singularidades aparecem como elementos centrais para uma pedagogia do cuidado e da presença, reafirmando a Educação Infantil como um campo de produção de sentido, de vínculo e de transformação.

2.1 As relações que atravessam os processos de subjetivação dos sujeitos

Na Educação Infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, as relações interpessoais desempenham um papel constitutivo na formação das subjetividades. No cotidiano do berçário, cada gesto, olhar, toque e palavra entre professoras e bebês carrega em si a potência de afirmar existências, despertar sentidos e contribuir para a construção de vínculos afetivos que sustentam os primeiros processos de simbolização e de aprendizagem. É nesse emaranhado de trocas sensíveis que os sujeitos, ainda em processo de constituição, experienciam o mundo, a si mesmos e os outros.

A problemática central desta pesquisa: como as relações interpessoais que se formam no ambiente da Educação Infantil, especialmente aquelas baseadas na afetividade, no acolhimento e no respeito às individualidades, participam dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento e constituição subjetiva de bebês e professoras? Encontra suporte em diversos referenciais teóricos que consideram o afeto como o eixo estruturante do processo educativo. Por exemplo, Emmi Pikler (2011), ao pesquisar o cuidado com bebês, ressaltou a importância das interações respeitosas e individualizadas, considerando que a previsibilidade, a escuta atenta e o respeito à autonomia dos bebês constituem condições fundamentais para o desenvolvimento de um vínculo emocional seguro e para o surgimento de uma subjetividade singular e saudável.

De acordo com Emmi Pikler (2011), apud Fochi (2013), ao aprender movimentos como rolar, rastejar, sentar-se, ficar de pé e andar, o bebê está aprendendo a sentir e a executar esses movimentos, bem como a compreender seu modo de aprendê-los. Neste sentido, Falk (2016) aponta para a etapa de zero a três anos, considerando o cuidar e o educar na Educação Infantil como a fase que exige atenção centrada na relação diária entre adultos (professoras) e bebês, e

não em currículos precoces ou programados. No Quadro VI são explicitados alguns dos princípios da abordagem de Emmi Pikler (2011) como elementos norteadores da investigação no âmbito do berçário.

Quadro VI - Princípios da abordagem de Emmi Pikler (2011).

Princípio	Descrição
Movimento livre	Permitir que o bebê se mova espontaneamente, sem induções ou ajuda do adulto, promovendo a consciência corporal e a autonomia motora.
Respeito ao tempo dos bebês e sua individualidade	Cada bebê tem seu ritmo; não se aceleram nem se forçam etapas como sentar-se, engatinhar ou andar.
Autonomia e liberdade de exploração	O bebê aprende por iniciativa própria em um ambiente seguro que favorece o brincar livre.
Vínculo e segurança emocional	Cuidadores operam com uma presença observadora, respeitosa e afetuosa, especialmente durante a higiene, a alimentação e as trocas de fralda, tornando esses momentos rituais de conexão.
Rotina compreendida e comunicação	Cada interação (como banho, alimentação ou troca) é realizada com explicação e convite à participação do bebê, fortalecendo o vínculo e a compreensão do ambiente.

Fonte: Dalledone; Coutinho (2020).

Entendemos que no contexto da Educação Infantil, essas relações se manifestam no modo como as professoras do berçário acolhem os bebês em sua singularidade, oferecendo uma presença atenta, sensível e respeitosa. Partindo da problemática de pesquisa, que busca uma observação educacional na infância inicial para compreender o afeto, este, com base nos estudos, não aparece como um adorno da prática pedagógica, mas como o próprio tecido que sustenta as interações e os processos de aprendizagem. Para tanto, Oliveira (2002) reforça essa compreensão ao afirmar que a afetividade está na base das relações pedagógicas e que a mediação afetiva qualifica a experiência educacional, sobretudo nos primeiros anos de vida. É nesse sentido que cuidar é também educar, e educar é, profundamente, um ato de implicação afetiva.

Nessa mesma linha, Novikoff e Cavalcanti (2015) destacam que os processos de subjetivação se constroem a partir de experiências relacionais permeadas por trocas simbólicas e afetivas. Segundo os autores, “os processos de subjetivação se constituem por meio de experiências relacionais marcadas por trocas simbólicas e afetivas, que configuram a formação da identidade e a construção dos sentidos de existência” (p. 95). Assim, é no espaço relacional

que o bebê vai se formando como sujeito, especialmente por meio de práticas de escuta, acolhimento e reconhecimento. No cotidiano do berçário, essas práticas tornaram-se evidentes nos pequenos gestos, como a forma como a professora segura o bebê, responde ao seu olhar ou acolhe seu choro, o que demonstra que a pedagogia se realiza nos detalhes, nas entrelinhas da rotina e nas sutilezas da convivência.

Neste viés, a pesquisa, fundamentada metodologicamente nos princípios do estudo de caso (Creswell, 2014), busca cartografar essas nuances, compreendendo que o afeto circula como força produtiva no ambiente educacional. Em consonância com os pressupostos de autores como Tardif (2014) e Rinaldi (2009), acreditamos que a formação das professoras da infância não pode dissociar saberes pedagógicos de saberes relacionais, na medida em que é por meio da qualidade das relações que os bebês acessam versos significativos do conhecimento.

A afetividade consubstancia, assim, não apenas uma dimensão do trabalho pedagógico, mas também a própria condição de possibilidade. As experiências vividas no berçário investigado evidenciam que a construção dos vínculos afetivos não apenas favorece a aprendizagem dos bebês, mas também impacta diretamente o bem-estar das professoras, que se reconhecem como parte sensível desse processo.

Nesses termos, a afetividade não é unilateral: ela atravessa todos os envolvidos, promovendo um espaço relacional em que o cuidado e a educação se entrelaçam. Assim, entre laços e abraços, tecemos os fios que sustentam os processos de subjetivação na infância, contribuindo para a formação de sujeitos plenos em suas dimensões emocionais, sociais, cognitivas e culturais. Como destaca Guimarães (2011), o cuidado com bebês deve ser compreendido como uma prática ética que se realiza no encontro, na escuta e na responsividade, exigindo do adulto uma presença atenta e sensível. A autora enfatiza que não se trata apenas de garantir a sobrevivência ou o atendimento às necessidades básicas, mas de construir um espaço relacional em que o bebê seja reconhecido como sujeito pleno, produtor de sentidos e afetos.

O cuidado cotidiano com os bebês, atravessado por vínculos afetivos, revela-se um espaço ético e relacional, no qual tanto os bebês quanto as professoras se constituem sujeitos de afeto e sentido. Para sistematizar os principais elementos discutidos nesse trecho, o quadro a seguir sintetiza as ideias centrais, os autores de referência e as implicações para a prática e a formação docente na Educação Infantil. O Quadro VII apresenta referências sobre o contexto do cuidado na rotina de trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Quadro VII - O afeto como condição do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Dimensão	Conteúdo
Conceito central	O afeto não é apenas um aspecto do trabalho pedagógico, mas também a condição de possibilidade que o viabiliza. Ele sustenta os vínculos e cria um espaço relacional no qual ocorrem a aprendizagem e a subjetivação dos bebês.
Implicações para a prática pedagógica	O cuidado deve ser ético e relacional, fundado na escuta, na presença e na responsividade. O bebê é visto como sujeito pleno, produtor de sentidos e afetos. A afetividade atravessa todos os envolvidos e impacta o bem-estar das professoras.
Contribuições para a formação docente	Necessidade de superar visões tecnicistas e fragmentadas da docência. Valorização das experiências sensíveis e afetivas na formação e no cotidiano das professoras da Educação Infantil.

Fonte: Valdameri; Maman (2025).

Nessa perspectiva, Pilonetto e Nörnberg (2018) defendem que a formação docente precisa acolher uma concepção ampliada de cuidado, entendendo-o como parte constitutiva da prática pedagógica, e não como atividade secundária ou assistencialista. Para as autoras, a valorização das experiências sensíveis e afetivas na formação e na atuação das professoras da Educação Infantil é essencial para romper com visões tecnicistas e fragmentadas da docência.

Além disso, Pereira (2020) chama a atenção para a necessidade de interpretar criticamente os “campos de experiências” propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), apontando que a simples normatização de dimensões como o corpo, a convivência e a escuta não garante, por si só, uma prática pedagógica efetivamente dialógica e afetiva. Destaca-se o desafio desta prática quanto a promover contextos nos quais as experiências dos bebês sejam respeitadas em sua complexidade e potência expressiva, valorizando os modos próprios de ser, sentir e aprender na infância. Dessa forma, a afetividade precisa ser compreendida como um eixo estruturante da educação, capaz de produzir subjetividades éticas, criativas e singulares, tanto em bebês quanto em professoras.

Ao reconhecer que as relações atravessam os processos de subjetivação dos bebês e das professoras, torna-se necessário ampliar o olhar para os contextos que antecedem e acompanham a entrada da criança na instituição educativa. Os vínculos constituídos no berçário não se produzem de forma isolada, mas dialogam com histórias, experiências, modos de cuidado e pertencimentos construídos no campo familiar. Por isso, no próximo subtítulo, a análise desloca-se para a interlocução entre a família e a instituição educativa, buscando compreender como esses dois territórios se articulam na produção de segurança emocional, continuidade afetiva e reconhecimento das singularidades dos bebês.

2.2 O campo familiar em interlocução com o contexto educativo

A conexão entre o ambiente familiar e o contexto educacional é uma das bases elementares para o pleno desenvolvimento dos bebês na Educação Infantil. A aceitação de que o aprendizado dos bebês não se restringe ao espaço institucional, mas também atravessa outros territórios de socialização, para além do ambiente educativo, traz consigo a veiculação da escola e da família em uma relação de reciprocidade, constituída por afetos, trocas simbólicas e construções culturais. Como nos afirma Kramer (2011), é na tensão entre os saberes da escola e os saberes das famílias que se constroem as possibilidades de uma educação comprometida com os direitos da infância.

As histórias familiares que atravessam e agenciam os bebês são trazidas para o contexto da instituição de Educação Infantil, reunidas em memórias e experiências, constituindo sentidos, valores e lembranças que formam o jeito deles de ser e de estar no mundo. Quando a instituição educativa se mostra aberta a acolher e ouvir essas experiências, vai se criando uma relação de continuidade simbólica que reforça os vínculos de confiança, a segurança emocional e o sentimento de pertencimento. Neste sentido, Diniz (2020) defende que a escuta sensível da escola das narrativas familiares é um elemento contributivo para a construção de práticas pedagógicas mais éticas, inclusivas e responsivas às singularidades das infâncias.

Para Diniz (2020) é fundamental que:

A escuta sensível da escola às narrativas familiares não se configura como um ato meramente informativo, mas como um gesto ético que abre espaço para práticas pedagógicas mais inclusivas, responsivas e respeitosas às singularidades dos bebês, estabelecendo um diálogo que valoriza o pertencimento e a escuta transformadora (p.23).

Além disso, autores como Kishimoto (2018) e Corazza (2014) destacam que a Educação Infantil não pode assumir um papel compensatório, no sentido de “corrigir” lacunas percebidas na dinâmica familiar, mas deve atuar como espaço de ampliação de experiências e de diálogo com os múltiplos modos de cuidado e de criação de vínculos vivenciados no cotidiano dos bebês. Nesse contexto, é fundamental que a instituição educativa reconheça as famílias como parceiras no processo educativo, considerando suas vozes e perspectivas, sem hierarquizar saberes.

A interlocução entre os dois campos, familiar e educativo, também demanda do trabalho docente um movimento de deslocamento e de escuta ativa, que leve em conta as diversas

realidades socioculturais, as linguagens afetivas de cada núcleo familiar e os atravessamentos que marcam a subjetividade dos bebês. Como alertam Pilonetto e Nörnberg (2018), a formação docente precisa estar atenta aos modos como se constroem (ou se interrompem) as pontes entre a escola e a casa, especialmente quando se trata do cuidado com bebês e crianças bem pequenas, cujos vínculos iniciais são fundantes para sua constituição como sujeitos.

Dessa forma, diante do exposto, a relação entre os campos familiar e educacional é entendida como uma aliança ético-afetiva que beneficia os bebês em todas as áreas de desenvolvimento. Quando é implementado de maneira dialógica, respeitosa e colaborativa, ele abre espaço para uma prática pedagógica mais justa, sensível e humanizante, reafirmando o bebê como sujeito de direitos e a escola como um local para ouvir, ser sensível e criar.

A aproximação entre família e instituição educativa demonstra que os afetos se constroem em redes de relações, nas quais a confiança, a escuta e o diálogo ocupam lugar central. Essa continuidade afetiva, entretanto, só se efetiva no cotidiano do berçário quando as professoras conseguem transformar gestos, palavras, olhares, toques e silêncios em formas de comunicação sensíveis aos bebês. Assim, o próximo subtítulo aprofunda a discussão sobre o afeto e a comunicação como estratégias educativas, mostrando como a linguagem verbal e não verbal participa da construção dos vínculos, da mediação pedagógica e do desenvolvimento integral na Educação Infantil.

2.3 O afeto e a comunicação como estratégias educativas

Na Educação Infantil, o afeto e a comunicação não são elementos acessórios, mas sim estruturantes do processo educativo. Entendidos como práticas fundantes, ambos constituem mediações essenciais na construção de vínculos, no reconhecimento do bebê como sujeito e no favorecimento de aprendizagens significativas. O modo como o adulto se comunica com o bebê, por meio de palavras, gestos, olhares e escuta, carrega uma intencionalidade afetiva que modela as relações no cotidiano escolar. Para Emmi Pikler (2011), o cuidado com os bebês deve ser atravessado por uma comunicação respeitosa, individualizada e sensível, em que cada gesto do adulto seja carregado de presença, atenção e previsibilidade, elementos que garantem ao bebê segurança emocional e liberdade de expressão.

A comunicação, nesse contexto, não se limita à linguagem verbal: é corporal, sensorial e relacional. Como destaca Guimarães (2011), a relação entre bebês e professoras no CMEI deve ser construída a partir de um cuidado ético, no qual a escuta do corpo e das emoções do

bebê seja efetiva. Essa escuta exige tempo, disponibilidade e afeto e permite que o bebê se sinta acolhido em sua singularidade, reconhecendo-se como alguém que tem lugar e voz no espaço coletivo. Pilonetto e Nörnberg (2018) também reforçam a importância de que o trabalho docente considere o cuidado e a comunicação como práticas pedagógicas que produzem sentidos e subjetividades, rompendo com modelos técnicos que silenciam as dimensões sensíveis do educar. A figura II representa a relação estratégica entre comunicação e afeto na Educação Infantil, especialmente entre cuidar e educar no berçário.

Figura II - A simbiose entre a comunicação, o afeto, o cuidar e o educar no berçário.



Fonte: Valdameri; Maman (2025).

A figura ilustra, de forma simbólica, a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil, destacando a comunicação e o afeto como elementos centrais que articulam essas duas dimensões do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a escuta se revela como uma prática fundamental da comunicação com os bebês, indo além da linguagem verbal e abrangendo gestos, expressões, movimentos e silêncios. Escutar o bebê é reconhecê-lo como sujeito ativo, que se comunica por múltiplas vias e demanda do adulto uma presença sensível e atenta. Essa escuta qualificada, quando atravessada pelo afeto, sustenta um cuidado que não é apenas técnico, mas também relacional, capaz de acolher singularidades e promover segurança emocional (Valdameri; Maman, 2025). Assim, a professora que escuta cuida e educa ao mesmo

tempo, construindo vínculos que possibilitam aos bebês se expressar, sentir-se pertencentes e desenvolver-se de forma integral.

A partir da escuta atenta e da comunicação afetiva, professoras e bebês constroem uma linguagem comum que favorece a autonomia, a confiança e o desenvolvimento integral. Kramer (2011) enfatiza que, na Educação Infantil, educar também é criar condições para que os bebês se expressem, elaborem suas experiências e se relacionem com o mundo de forma significativa. Deste modo, Kramer (2011) diz que:

A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações estabelecidas com as crianças e entre si. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas pela firmeza, pela segurança e por uma relação afetiva forte com as crianças (p. 85).

Essa perspectiva dialógica é ainda ampliada por Diniz (2020), que compreende a escuta e o afeto como fundamentos éticos de uma educação comprometida com os direitos das infâncias. Para a autora, a escuta comunicativa e afetiva constitui-se como prática cotidiana de reconhecimento do outro, especialmente em contextos de vulnerabilidade e diversidade.

Além disso, como observa Kishimoto (2018), o brincar, uma das principais linguagens da infância, é também um modo de comunicação afetiva e educativa. Por meio do brincar, o bebê ordena suas emoções, expressa seus desejos e articula suas relações com o outro. É nesse espaço de simbolização e ludicidade que os afetos se transformam em linguagem e a Educação se faz vivência, não mera transposição de conteúdo. Nessa mesma direção, Pereira (2020) propõe um olhar crítico sobre os campos de experiências da BNCC (2018), ressaltando que o potencial educativo das interações só se realiza quando há espaço para a escuta, o acolhimento e o afeto genuíno.

Deste modo, compreendemos que o afeto e a comunicação constituem estratégias fundamentais para uma educação que reconheça a complexidade dos processos de desenvolvimento infantil. Longe de serem vistos como traços subjetivos e informais, esses elementos organizam o cotidiano pedagógico e produzem efeitos concretos na construção da autonomia, da criatividade e do bem-estar emocional dos bebês. Entre palavras e silêncios, gestos e presenças, constrói-se uma educação mais humana, sensível e atenta à singularidade de cada sujeito.

Neste sentido, as experiências educativas ultrapassam o conteúdo curricular e inscrevem-se no corpo e na memória dos bebês. Guimarães (2011) menciona que “cuidar e cuidado [...] dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem

uma esfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo” (p.49). A afetividade, nesse contexto, não se limita a manifestações espontâneas ou emocionais, mas assume um caráter intencional e ético, atravessando as práticas pedagógicas e reorganizando os modos de ser e estar com a infância.

Como destaca Guimarães (2011), o cuidado na creche deve ser compreendido como um compromisso ético que se expressa no respeito à singularidade, na escuta atenta e na construção de vínculos baseados na confiança mútua. O toque cuidadoso, o olhar que acolhe e o gesto que respeita a autonomia do bebê são formas de afetividade que educam e constituem subjetividades.

Em contrapartida, Emmi Pikler (2011) argumentava que a qualidade da relação adulto-bebê afeta diretamente a maneira como o bebê se desenvolve e se percebe como sujeito. Por meio da valorização da previsibilidade, da individualização do cuidado e da presença atenta, a abordagem pikleriana reafirma que cada momento de convívio, seja a troca de fraldas, a alimentação ou o brincar, pode ser uma oportunidade de comunicação rica e de construção do vínculo afetivo.

Professoras que atuam com intencionalidade e sensibilidade agenciam não apenas as condições de bem-estar físico, mas também criam contextos emocionalmente seguros para a exploração, a autonomia e o desenvolvimento integral dos bebês. Como salienta Pilonetto e Nörnberg (2018), a afetividade no cotidiano da Educação Infantil é uma dimensão estruturante, que demanda formação, reflexão e disponibilidade para reexaminar concepções tradicionais de ensino, abrindo espaço para um fazer pedagógico ético, relacional e humanizador.

Nesse sentido, o papel das professoras vai além do cuidado físico e se estende à promoção de experiências significativas, nas quais o afeto e a comunicação permeiam todas as interações. A escuta qualificada, o olhar atento e o respeito ao ritmo de cada bebê são práticas que favorecem a construção de vínculos sólidos, essenciais para o desenvolvimento de uma identidade segura e autônoma.

Ao considerar a abordagem pikleriana (2011), percebemos que o ambiente educativo deve ser cuidadosamente organizado para estimular a curiosidade e a iniciativa do bebê, sem imposição nem excesso de direcionamento. O adulto, nesse contexto, atua como mediador, oferecendo suporte emocional e oportunidades para que o bebê explore, experimente e construa conhecimentos a partir de suas próprias vivências.

Dessa forma, a qualidade das relações e a presença afetiva tornam-se elementos indispensáveis para uma educação infantil que valoriza a singularidade, a criatividade e o bem-

estar dos bebês. O cotidiano do berçário, então, é marcado por interações que promovem confiança, autonomia e prazer em aprender, consolidando uma prática pedagógica alinhada aos princípios da escuta, do cuidado individualizado e do respeito à infância.

Ao compreender o afeto e a comunicação como estratégias educativas no cotidiano do berçário, percebemos que essas dimensões não se realizam apenas por meio da fala ou da intenção pedagógica explícita, mas também pela qualidade da presença adulta, pela previsibilidade das ações, pelo respeito ao tempo dos bebês e pela escuta de suas expressões corporais. Essa compreensão encaminha a discussão para a abordagem de Emmi Pikler (2011), que oferece importantes contribuições para pensar uma Educação Infantil pautada no movimento livre, na autonomia e na construção de vínculos seguros. No próximo subtítulo, portanto, aprofundaremos o olhar sobre os princípios piklerianos, evidenciando como o cuidado respeitoso, a observação sensível e a valorização da iniciativa do bebê dialogam com a afetividade e com os processos de desenvolvimento e de subjetivação investigados nesta pesquisa.

2.4 A abordagem de Emmi Pikler como um olhar sobre a Educação Infantil: movimento livre, afetividade e autonomia

Emmi Pikler (1902–1984) foi uma médica pediatra húngara reconhecida por desenvolver uma abordagem inovadora acerca do cuidado e da educação de bebês e crianças pequenas, fundamentada no respeito à autonomia, ao movimento livre e à construção de vínculos afetivos seguros. Formada pela Universidade de Viena, Pikler foi influenciada por perspectivas pediátricas que compreendiam a criança como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, contrariando as práticas intervencionistas e rígidas predominantes no início do século XX. Uma peculiaridade marcante de sua trajetória refere-se ao fato de que suas formulações teóricas não emergiram apenas de estudos clínicos, mas também da observação minuciosa do cotidiano dos bebês, especialmente dos pequenos gestos, movimentos espontâneos, tempos de exploração e modos singulares de estabelecer relações com o ambiente e com os adultos (Falk, 2016; 2021).

A abordagem pikleriana surge a partir das experiências pessoais (como mãe e esposa de um pedagogo progressista) e profissionais (em hospitais, com famílias e em orfanatos) de Emmi Pikler. Seu trabalho ganhou visibilidade após assumir, em 1946, a organização e a direção de uma instituição de acolhimento na Rua Lóczy, cujo nome posteriormente foi associado à sua experiência de trabalho na instituição, como “método Lóczy”. Diante dessa oportunidade,

Emmi Pikler se dedicou a comprovar que é possível criar as condições necessárias para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, mesmo quando abrigadas em uma instituição, longe de suas famílias. A partir disso, a médica teve a oportunidade de demonstrar que seu sistema de educação funciona, colocando-o em prática em situações da vida cotidiana de bebês e crianças pequenas saudáveis, em condições propícias ao seu desenvolvimento (Falk, 2021).

Nesse sentido, mesmo que, na época em que Emmi Pikler se desenvolveu profissionalmente, ainda não se conhecesse o termo “psicossomático”, suas contribuições práticas e teóricas já evidenciavam a indissociabilidade entre a saúde somática e psíquica, ambas atravessadas pela interação entre o indivíduo e seu meio (Falk, 2021). Com as estatísticas de acidentes, que apontavam que as crianças que tinham mais liberdade para brincar e menos superproteção, tinham menos fraturas e traumas graves do que aquelas que não conhecem suas próprias capacidades e limites e através dos mandamentos aprendidos na Clínica Pirquet, que diziam:

[...] a um bebê ou a uma criança pequena, se havia de examinar ou aplicar o tratamento mais desagradável, sem fazê-la chorar e tocando-a com gestos delicados, com compaixão, considerando que nas mãos tinha uma criança com vida, sensível e receptiva (Falk, 2021, p. 25).

Emmi Pikler (2011) convenceu-se de que o bebê não necessita de intervenção direta do adulto, nem de instruções ou exercícios para conseguir mover-se ou mudar a posição do próprio corpo. Dessa forma, para Emmi Pikler, o bebê não é um ser passivo que se torna ativo por meio do adulto. Por isso, quando nasceu sua primeira filha, ela e o marido decidiram não acelerar seu desenvolvimento, respeitando seu ritmo individual e proporcionando-lhe possibilidades de iniciativas autônomas, de movimento livre e de brincadeiras independentes. Em vez de direcionar o desenvolvimento da filha, os dois criaram condições para que a bebê pudesse aproveitar os dias com tranquilidade, segurança e liberdade de movimento (Falk, 2021).

Após a Segunda Guerra Mundial, Emmi Pikler assumiu a direção do Instituto Lóczy, em Budapeste, instituição destinada ao acolhimento de bebês órfãos e de crianças afastadas de suas famílias. Em um contexto historicamente marcado pela institucionalização fria e mecanizada do cuidado infantil, Emmi Pikler desenvolveu uma proposta considerada revolucionária para a época: demonstrar que, mesmo em instituições coletivas, era possível oferecer condições afetivas, emocionais e relacionais favoráveis ao desenvolvimento saudável dos bebês. Para isso, defendia que os momentos cotidianos de cuidado, como banho, alimentação, troca e repouso, deveriam constituir experiências de encontro, comunicação e

construção de confiança entre adultos e bebê (Falk, 2016).

Sua abordagem passou a ganhar reconhecimento internacional ao evidenciar que a autonomia infantil não se constrói pela ausência do adulto, mas pela presença atenta, estável e afetivamente disponível de um cuidador que respeita o ritmo e as iniciativas da criança. Nesse sentido, a perspectiva pikleriana desloca o bebê de uma posição passiva para compreendê-lo como sujeito potente, capaz de participar ativamente de seu desenvolvimento desde os primeiros meses de vida. Essas contribuições influenciam ainda hoje os debates contemporâneos sobre Educação Infantil, cuidado, afetividade e formação docente.

Neste viés, em nossa pesquisa, a abordagem de Emmi Pikler (2011) mostra-se fundamental ao reconhecer o bebê como sujeito ativo, capaz e participante de seu próprio processo de desenvolvimento, desafiando concepções tradicionais que tendem a subestimar suas potencialidades. Nessa perspectiva, oferecer, nas instituições de Educação Infantil, tempo e espaço para que o bebê atue de forma autônoma em seus movimentos e descobertas constitui uma maneira concreta de respeitar sua singularidade e favorecer o desenvolvimento de suas capacidades. Trata-se, portanto, de valorizar experiências sensoriais, motoras e emocionais que não são impostas, mas que emergem das interações com o meio e com adultos afetivamente disponíveis. O adulto, nesse contexto, deixa de ocupar o lugar daquele que dirige todos os gestos e respostas do bebê e passa a assumir uma postura de observação, escuta e respeito ao ritmo de cada criança, estabelecendo com ela uma relação pautada pela confiança, pela previsibilidade e pelo cuidado sensível (Falk, 2016; 2021).

O movimento livre, a afetividade e a autonomia estão entre os conceitos centrais da abordagem de Emmi Pikler (2011). O vínculo afetivo com o adulto é uma ferramenta fundamental para a promoção do desenvolvimento pleno, e os momentos de cuidado são as melhores oportunidades para que esse vínculo se estabeleça. Pois é por meio da segurança afetiva que o bebê e a criança bem pequena podem movimentar-se livremente por longos períodos, sabendo que estão assistidos pela presença do adulto, o que possibilita o desenvolvimento da iniciativa, da autonomia, da flexibilidade e da alegria (Soares, 2017).

Nesse sentido, Oliveira (2002) enfatiza que a organização do espaço, do tempo e das interações na Educação Infantil deve pautar-se em princípios que respeitem a subjetividade do bebê e das crianças bem pequenas, valorizando o cuidado como prática educativa. A autora ressalta que a professora deve estar pronta para mediar experiências significativas e que o afeto não deve ser considerado um elemento a mais, mas sim constitutivo do ato de ensinar e aprender. Segundo, Oliveira (2002):

Compreendendo que a criança é um ser pleno de potencialidades, cabe ao educador que atua nesta faixa etária da Educação Infantil estimular essas potencialidades, pois cada criança terá uma maneira própria de compreender e pensar. Portanto, construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança, as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo, e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo (p. 169).

A formação docente, com esta intencionalidade, promove a articulação entre teoria e prática, de modo a desenvolver uma escuta sensível, uma observação atenta e uma postura ética diante das múltiplas expressões infantis. Essa escuta exige disponibilidade emocional e abertura à alteridade, princípios profundamente presentes na proposta pikleriana. Ainda mais, implica reconhecer a singularidade do bebê e valorizar os laços afetivos como pilares do seu desenvolvimento integral, pois é pela construção de práticas pedagógicas pautadas na afetividade que se fortalecem não apenas o processo de aprendizagem, mas também a identidade e a autonomia dos sujeitos em formação.

Saldanha (2022), ao investigar a aplicação da abordagem de Emmi Pikler com bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos, ressalta que a prática pedagógica pautada no afeto e na autonomia exige uma mudança de postura por parte dos profissionais da Educação Infantil. Refere-se a uma prática que requer intencionalidade, domínio técnico e sensibilidade para a construção do cotidiano que favorece o bem-viver e o desenvolvimento integral do bebê. O Quadro VIII explicita os atravessamentos e agenciamentos entre formação docente, trabalho pedagógico e afeto, como elementos integradores da atuação docente e da perspectiva de aprendizagem infantil, segundo a revisão da literatura da área de estudo em pesquisa.

Quadro VIII - Afetividade, formação docente e organização pedagógica na Educação Infantil.

Eixo Temático	Contribuições de Oliveira (2002)	Proposta Pikleriana e Saldanha (2022)	Implicações para a Formação Docente
Organização do espaço, tempo e interações	Deve respeitar a subjetividade do bebê e valorizar o cuidado como prática educativa.	O cotidiano deve ser planejado com intencionalidade e sensibilidade, favorecendo o bem viver.	Formar professoras capazes de planejar ambientes que promovam a segurança, a autonomia e os vínculos afetivos.
Papel da professora	Mediar experiências significativas e considerar o afeto como constitutivo do ato educativo.	Requer postura ética, escuta sensível e observação atenta às múltiplas expressões do bebê.	Desenvolver competências relacionais, éticas e técnicas que favoreçam práticas humanizadas.
Curriculo e proposta pedagógica	Deve mediar a relação entre o cotidiano do bebê e os valores sociais mais amplos.	Valoriza práticas que respeitam o tempo do bebê e promovem a autonomia e a afetividade.	Formação voltada à construção de propostas curriculares contextualizadas e comprometidas

Afeto e desenvolvimento infantil	O afeto é central no processo de ensinar e aprender.	A afetividade é um pilar do desenvolvimento integral e da constituição da identidade e da autonomia.	afetivamente. Sensibilizar a professora para o reconhecimento da afetividade como eixo estruturante do trabalho pedagógico.
Postura profissional	A professora deve reconhecer as potencialidades singulares de cada bebê.	Implica uma mudança de postura: abertura à alteridade, escuta ativa e domínio técnico.	Investir em processos formativos que promovam a reflexão crítica e a ética na prática.

Fonte: Valdameri; Maman (2025).

Diante desta contextualização, o vínculo afetivo estabelecido com os bebês precisa ser sustentado por uma presença qualificada e por um vínculo de confiança que os reconheça como sujeitos ativos, capazes de se comunicar e interagir desde os primeiros meses de vida. E este entendimento reforça a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores, envolvendo a afetividade como uma das dimensões centrais da prática pedagógica, principalmente no trabalho com bebês, em que a primeira linguagem é a corporal, de olhar, de gestos e de afeto. Para tanto, Saldanha (2022) afirma:

A afetividade no trabalho pedagógico com bebês exige do educador uma relação que vai além dos cuidados físicos: é necessária uma escuta sensível, uma presença acolhedora e a capacidade de acompanhar as expressões emocionais ainda não verbalizadas dos bebês, criando ambientes nos quais o vínculo se estabelece como condição de aprendizagem e de autonomia (p. 45).

Ampliando esse olhar, Deleuze e Guattari (1995) compreendem os afetos como forças que nos atravessam e nos colocam em relação com o mundo de forma não linear, não previsível, em constante devir. O afeto, nesse sentido, é potência de transformação – ele escapa à lógica do controle e se inscreve nos corpos como intensidade, deslocando sentidos e criando possibilidades de existência. A atuação docente, quando aberta a esses fluxos afetivos, deixa de ser um exercício de reprodução de verdades prontas e passa a operar como um campo de criação, no qual professoras e bebês produzem subjetividades em movimento. A afetividade, então, não é apenas uma via de cuidado e acolhimento, mas uma força criadora que interroga o instituído e permite a emergência de novas formas de ser, aprender e ensinar.

Rolnik (2018) contribui para esse debate ao afirmar que a subjetividade se fabrica nas relações e nos atravessamentos que compõem nossa existência. Para a autora, educar é também lidar com o que pulsa no campo dos afetos, das sensações e das forças invisíveis que moldam a experiência cotidiana. No contexto da Educação Infantil, especialmente com os bebês, isso significa estar disponível para escutar o que ainda não foi dito, mas que já se expressa nos corpos, nos choros, nos silêncios e nas brincadeiras. A figura III mostra o exercício de reflexão

elaborado como parte da intenção de relacionar cuidado, educação, subjetividade e afetividade como constructos que promovem a aprendizagem no desenvolvimento infantil.

Figura III -Subjetividade infantil e afetividade: fluxos de devir na primeira infância.



Fonte: Valdameri; Maman (2025).

A figura representa o bebê como um centro dinâmico de forças e relações que atravessam sua constituição subjetiva. Inspirada na filosofia de Deleuze e Guattari (1995), a subjetividade infantil é vista como um processo de devir, sempre em construção, profundamente marcado pelas interações afetivas e pelos encontros relacionais com o mundo e com os outros. Esses encontros produzem efeitos de sentido, criando territórios de segurança, de pertencimento e de criação. Ao mesmo tempo, esses vínculos geram movimento, levando à produção de subjetividade e à construção de novos modos de existir. Assim, o cuidado, a escuta e a valorização das expressões infantis são centrais para uma prática pedagógica que reconheça a infância como um campo de potências e afetos em constante transformação.

Essa escuta sensível, como parte da observação em pesquisa, associada à postura ética, que não fixa o bebê em diagnósticos ou expectativas adultocêntricas, mas o acompanha em seu vir-a-ser, é uma das maiores potências da atuação docente. Assim, ao investir na afetividade como eixo central do trabalho pedagógico, contribuímos para a construção de espaços

educativos vivos, éticos e criativos, nos quais professoras e bebês experimentam outras formas de viver, aprender e existir juntos.

Diante das discussões desenvolvidas neste capítulo, foi possível compreender que as afetações produzidas nos encontros entre professoras e bebês atravessam os processos de subjetivação, de aprendizagem e de desenvolvimento na Educação Infantil. Ao longo do percurso, discutimos a centralidade das relações afetivas na constituição dos sujeitos, a importância da interlocução entre família e ambiente educacional, o papel do afeto e da comunicação como estratégias pedagógicas e as contribuições da abordagem de Emmi Pikler (2011) para pensar o cuidado respeitoso, o movimento livre, a autonomia e a presença sensível do adulto. Desse modo, evidenciamos que o cotidiano do berçário é composto por gestos, olhares, toques, silêncios, palavras e práticas de cuidado que produzem sentidos e vínculos, reafirmando a indissociabilidade entre cuidar e educar. No próximo capítulo, essas reflexões serão aprofundadas a partir das cartografias do educar e do cuidar, com a análise dos registros do diário de bordo, das observações e das entrevistas, buscando compreender como os afetos se movimentam no campo empírico e atravessam o fazer docente e as experiências vividas pelos bebês na instituição investigada.

CAPÍTULO III

CARTOGRAFIAS DO EDUCAR E DO CUIDAR: AFETOS EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta os movimentos da pesquisa no campo empírico, construídos por meio de uma escuta sensível e de uma escrita implicada com os afetos, os gestos e os sentidos produzidos no cotidiano da Educação Infantil. A experiência no berçário foi registrada e analisada com base em um diário de bordo reflexivo, compreendido, segundo Zabalza (2004), como instrumento fundamental para a documentação das práticas e a reconstrução crítica da experiência pedagógica. Porlán e Martín (2004) ressaltam que o diário é também um espaço formativo, pois permite ao pesquisador sistematizar suas impressões, identificar padrões e, sobretudo, problematizar o vivido, incluindo os afetos despertados, as dificuldades enfrentadas e as estratégias mobilizadas durante a imersão no ambiente educativo.

A análise dos dados apresentados aqui segue os conceitos do método cartográfico, conforme o proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2020), no qual predomina uma perspectiva processual e sensível da pesquisa. Com base no conceito de rizoma apresentado por Deleuze e Guattari (1995) e detalhado no primeiro capítulo, esse método prioriza os fluxos, encontros, desvios e afetos que permeiam os sujeitos envolvidos no campo, em vez de seguir uma abordagem linear. Neste caso, a visão da pesquisadora tende não só ao que é dito, mas também aos gestos, silêncios, olhares, toques e modos de estar-com que se entrecruzam nas relações entre professoras e bebês. A cartografia permite, portanto, mapear não apenas o visível, mas também aquilo que pulsa, escapa e mobiliza o cotidiano do cuidado e da educação.

Nesse percurso, organizamos a análise em três seções articuladas. A primeira aborda a identidade profissional, problematizando as trajetórias das professoras participantes, seus saberes constituídos na prática e as relações entre a formação docente e a valorização do cuidado na primeira infância. Na segunda seção, desenvolvemos a cartografia das observações realizadas, abordando o afeto como forma de cuidar e educar na Educação Infantil e explicando como os vínculos afetivos se entrelaçam às práticas pedagógicas no berçário, promovendo um ambiente de escuta, acolhimento e presença. Por fim, na terceira seção, apresentamos a cartografia das entrevistas realizadas, abordando a afetividade no fazer docente, evidenciando como as experiências emocionais e as interações cotidianas contribuem para a construção do fazer pedagógico e apontando a afetividade como um eixo estruturante da docência na Educação Infantil.

3.1. Identidade Profissional: processos formativos e educação para o trabalho

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96) estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de até cinco anos de idade, sendo organizada em creche, para crianças de até três anos, e em pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos, conforme disposto no artigo 30 da legislação. Em consonância com essa definição, a Deliberação 02/2014 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) regulamenta os princípios e as normas para a Educação Infantil no sistema estadual, destacando o artigo 8º, que organiza os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) responsáveis pelo atendimento a bebês e crianças bem pequenas. Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil localizadas no município de Francisco Beltrão atendem bebês desde o nascimento até os 3 anos de idade. Essa delimitação etária reafirma a importância de uma atenção especializada e adequada às necessidades singulares dessa faixa etária, o que impõe desafios específicos à formação e à atuação dos profissionais que atuam diretamente com bebês.

Os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999) ressaltam que a formação e a capacitação do profissional da educação devem ser contínuas e integradas à realidade da escola, privilegiando a atualização constante, o aprofundamento do conhecimento e o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. Tais processos de formação continuada são essenciais para que as professoras aprimorem suas práticas e estejam aptas a responder às demandas afetivas, cognitivas e sociais dos bebês, o que favorece uma atuação qualificada e comprometida com o desenvolvimento integral dos pequenos.

Complementarmente, Oliveira (2002) enfatiza a necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam com bebês e crianças bem pequenas, de zero a três anos, incluindo tanto professoras e educadores quanto gestores escolares. Essa formação deve contemplar não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também o reconhecimento da singularidade do trabalho com essa faixa etária, marcada pela centralidade do cuidado, do afeto e da construção de vínculos seguros. A identidade profissional, portanto, se constrói a partir desses processos formativos que articulam saberes, práticas e reflexões, consolidando a Educação Infantil como um espaço de trabalho que exige sensibilidade, competência e um olhar atento às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil.

A formação de professoras da Educação Infantil requer uma concepção integral que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, englobando, certamente, as dimensões afetivas e éticas, bem como as políticas do trabalho docente. Como divulgam Fleer (2013) e

Sarmiento (2016), o docente deve estar preparado para trabalhar para reconhecer as especificidades do desenvolvimento infantil e para atuar com sensibilidade às diversas linguagens dos bebês e das crianças bem pequenas, das expressões corporais às expressões afetivas e comunicativas. Essa formação exige o desenvolvimento de competências para construir ambientes suficientemente acolhedores e estimulantes que garantam o vínculo seguro e o cuidado como condições para a aprendizagem. Considerando a formação profissional da professora da Educação Infantil, Oliveira (2002) afirma que:

A formação dos profissionais de educação infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento, por eles, de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais, tal formação deve trabalhar as concepções de educadores sobre as capacidades das crianças e a maneira como estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que elas façam e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que elas se encontram, programando lhes atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelecem com elas (p. 65).

Ademais, Tardif (2014) corrobora a importância do reconhecimento dos saberes das professoras como elemento básico da formação profissional. Deste modo, a formação de professoras na Educação Infantil demanda uma abordagem que valorize os saberes experienciais, curriculares, culturais e contextuais dos docentes, conforme ressalta Tardif (2014). Considerando que esta profissional atua em ambientes que são, ao mesmo tempo, espaços de cuidado e de aprendizagem, as professoras precisam reconhecer e articular seus conhecimentos práticos aos fundamentos teóricos da educação.

Essa integração possibilita que as professoras compreendam as complexidades do desenvolvimento infantil, adaptando suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos bebês, respeitando seus ritmos, singularidades e culturas, o que está em consonância com as ideias de Fleer (2013), que enfatiza a importância do brincar como mediação entre o aprender e o desenvolvimento.

Nesse sentido, Sarmiento (2016) destaca que a formação docente na Educação Infantil não pode se limitar à transmissão de conteúdos curriculares; deve incluir o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas, fundamentais para a construção de vínculos afetivos e de relações de confiança com bebês e suas famílias. Essa dimensão relacional do trabalho docente exige que as professoras estejam preparadas para lidar com a diversidade e a pluralidade cultural presentes nas salas de aula, valorizando o respeito às diferenças e promovendo práticas inclusivas. Oliveira (2002) reforça essa perspectiva ao apontar que a(o) professora(o) da Educação Infantil atua em um campo multifacetado, que exige habilidades

tanto técnicas quanto humanas, integradas numa práxis reflexiva.

Tardif (2014) reforça que o reconhecimento dos saberes das(os) professoras(es) deve ser o ponto de partida para uma formação contínua e situada, ou seja, que acompanhe as transformações e os desafios da prática educativa. Na Educação Infantil, esse reconhecimento torna-se ainda mais urgente diante das exigências sociais e políticas que permeiam o campo da primeira infância, como a garantia dos direitos dos bebês e a valorização do papel da professora como agente de cuidado e de educação. Dessa forma, formar professoras(es) para essa etapa exige políticas públicas, espaços de formação permanente e valorização profissional que reconheçam a complexidade e a importância dessa atuação. Com base nas contribuições de Fleer (2013), Sarmiento (2016), Oliveira (2002) e Tardif (2014), destacamos, no Quadro IX, os principais aspectos da formação docente na Educação Infantil.

Quadro IX - Formação docente na Educação Infantil: dimensões, saberes e práticas.		
Dimensões da Formação	Contribuições Teóricas	Competências e Práticas Esperadas
Integralidade da formação	A formação não deve se limitar ao domínio técnico, mas também deve incluir aspectos afetivos, éticos e políticos (Fleer, 2013; Sarmiento e Tardif, 2014; 2016).	Compreender a complexidade do trabalho docente; refletir criticamente sobre seu papel social e ético.
Reconhecimento do desenvolvimento infantil	A(o) professora(o) deve conhecer as especificidades do desenvolvimento de bebês e de crianças bem pequenas (Fleer, 2013).	Ser sensível às diversas linguagens infantis (corporais, afetivas, comunicativas); respeitar ritmos e formas de expressão.
Ambientes educativos	É essencial criar espaços acolhedores, seguros e estimulantes que favoreçam vínculos e aprendizagem (Fleer, 2013; Sarmiento, 2016).	Planejar ambientes ricos em estímulos e afetivamente seguros; promover o cuidado como base da aprendizagem.
Habilidades expressivas e interação	A formação deve incluir o desenvolvimento de habilidades para atividades expressivas e para a interação com bebês (Oliveira, 2002).	Atuar com criatividade, promovendo jogos, artes, música e linguagem corporal; interagir com escuta e presença.
Concepções sobre a infância	É necessário trabalhar as concepções das professoras sobre as capacidades infantis e sobre como estas influenciam suas práticas (Oliveira, 2002).	Refletir sobre as próprias crenças e expectativas; organizar o ambiente e as atividades com uma visão respeitosa e ativa do bebê.

Fonte: Valdameri; Maman (2025).

Esse quadro evidencia que a formação docente na Educação Infantil deve ir além da dimensão técnica, integrando aspectos afetivos, éticos e políticos que sustentam práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral dos bebês. Formar professoras sensíveis às múltiplas linguagens infantis, capazes de construir ambientes acolhedores e refletir criticamente sobre suas concepções de infância, é fundamental para garantir uma atuação ética, criativa e respeitosa. Assim, a formação profissional deve articular saberes teóricos e práticos que favoreçam interações significativas, o fortalecimento de vínculos e o cuidado como base do processo educativo.

A docente de Educação Infantil possui uma experiência pedagógica composta por práticas e vivências pessoais que devem ser respeitadas e problematizadas na formação. Por essa razão, a formação continuada abre espaço para interlocução e reflexão crítica, em que a professora possa reconstruir suas práticas com base em novas teorias e pesquisas, promovendo o avanço pedagógico e a melhoria progressiva do trabalho educativo.

Ainda dentro dos domínios contemporâneos da pesquisa em educação, Coutinho (2018) defende que a formação docente precisa estar de acordo com as políticas públicas e os referenciais curriculares, mas também deve proporcionar espaço à autonomia profissional. Ou seja, formar professoras capazes de pensar e agir criativamente, com inventividade no cotidiano escolar, que articulem teoria e prática e desenvolvam uma educação infantil que valorize o lugar do bebê como protagonista e a construção coletiva do saber. Neste sentido, a identidade profissional da professora é constantemente tecida por meio de um processo dinâmico de aprendizagem, tornando-se um percurso contínuo de formações formais e informais, intercâmbios colaborativos e compromisso ético com a infância.

A formação e a identidade docente, dessa forma, não se constituem apenas pela aquisição de conhecimentos técnicos ou pela organização de práticas pedagógicas previamente planejadas. Elas se produzem, sobretudo, no encontro cotidiano com os bebês, nas relações de cuidado, nas respostas sensíveis às suas necessidades e na capacidade de reconhecer cada gesto, olhar, choro, sorriso ou silêncio como expressão de comunicação e de presença. Assim, a reflexão sobre a formação e a identidade docente encaminha a discussão para o próximo subtítulo, no qual o afeto será analisado como forma de cuidar e educar, evidenciando como as práticas afetivas atravessam o cotidiano do berçário e sustentam processos de aprendizagem, desenvolvimento e constituição subjetiva na Educação Infantil.

3.2 O afeto como forma de cuidar e de educar na Educação Infantil

As Meninas
Arabela abria a janela.
Carolina erguia a cortina.
E Maria olhava e sorria: "Bom dia!"
Arabela foi sempre a mais bela.
Carolina, a mais sábia menina.
E Maria apenas sorria: "Bom dia!"
Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela;
Uma que se chamava Arabela, uma que se chamou Carolina.
Mas a profunda saudade é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"
(Cecília Meireles)

Quando um bebê nasce, junto a ele nasce uma série de afetos, expectativas, planos, sonhos e relações que vão direcionando seu caminhar pela vida. Ao longo do processo de desenvolvimento, cada bebê se diferencia em suas singularidades, assim como “As Meninas” de Meireles (2012). Essas diferenças individuais se manifestam desde cedo e influenciam a forma como interagem com o ambiente ao seu redor. Assim como no poema "As Meninas", em que cada personagem revela características próprias e únicas, cada bebê constrói sua individualidade de maneira singular, reforçando a riqueza de sua subjetividade. O primeiro contato com o outro acontece no ambiente familiar, em que os afetos do berço vão compondo suas primeiras interações com o mundo externo. É na família que a segurança, a confiança, o apego e o pertencimento se desenvolvem; porém, é no ambiente educacional, mais precisamente no berçário, que esses sentimentos humanos se aperfeiçoam e se refinam, compondo linhas de subjetividade fundamentais para as relações e ações humanas futuras.

No berçário, o afeto se manifesta de forma concreta e cotidiana, por meio de gestos de cuidado, acolhimento e atenção às necessidades singulares de cada bebê. O olhar atento da professora, o toque delicado, a presença sensível e o diálogo constante, mesmo que inicialmente não verbal, são fundamentais para que o bebê se sinta protegido e valorizado. Esse ambiente é o espaço onde o vínculo se fortalece, permitindo que o bebê explore o mundo ao seu redor com confiança e curiosidade.

A entrada de bebês na instituição educativa marca uma etapa importante de sua vida, em que o afeto passa a ser mediado também por profissionais, pessoas de fora de seu convívio familiar, o que amplia as possibilidades de interação e de aprendizagem. O processo de adaptação envolve não apenas o bebê, mas também toda a família, que precisa confiar e estabelecer uma relação colaborativa com o ambiente escolar. Assim, o cuidado e o afeto tornam-se elementos essenciais para a construção de vínculos, o desenvolvimento emocional e

a formação de uma base sólida de socialização (Valdameri; Maman, 2025).

Nesse contexto, o papel da professora é de extrema relevância, pois ela é responsável por criar espaços acolhedores e seguros, nos quais o bebê possa se expressar, experimentar e construir novas relações. O afeto assume, portanto, uma dimensão não apenas subjetiva, mas também uma dimensão de princípio ativo do cuidar e do educar, que favorece o desenvolvimento integral e a formação de bebês sensíveis, criativos e capazes de estabelecer laços positivos ao longo da vida.

Observar a entrada de bebês nesse ambiente foi uma tessitura de afetos em meio ao cotidiano de bebês que saem do berço do seu lar para adentrarem na rotina da Educação Infantil. Essa transição ocorre não por escolha dos pequenos, mas sim por necessidade de adequação ao dia a dia dos pais, que precisam trabalhar ou optam por iniciar essa etapa cedo, acreditando que isso é importante para o desenvolvimento deles.

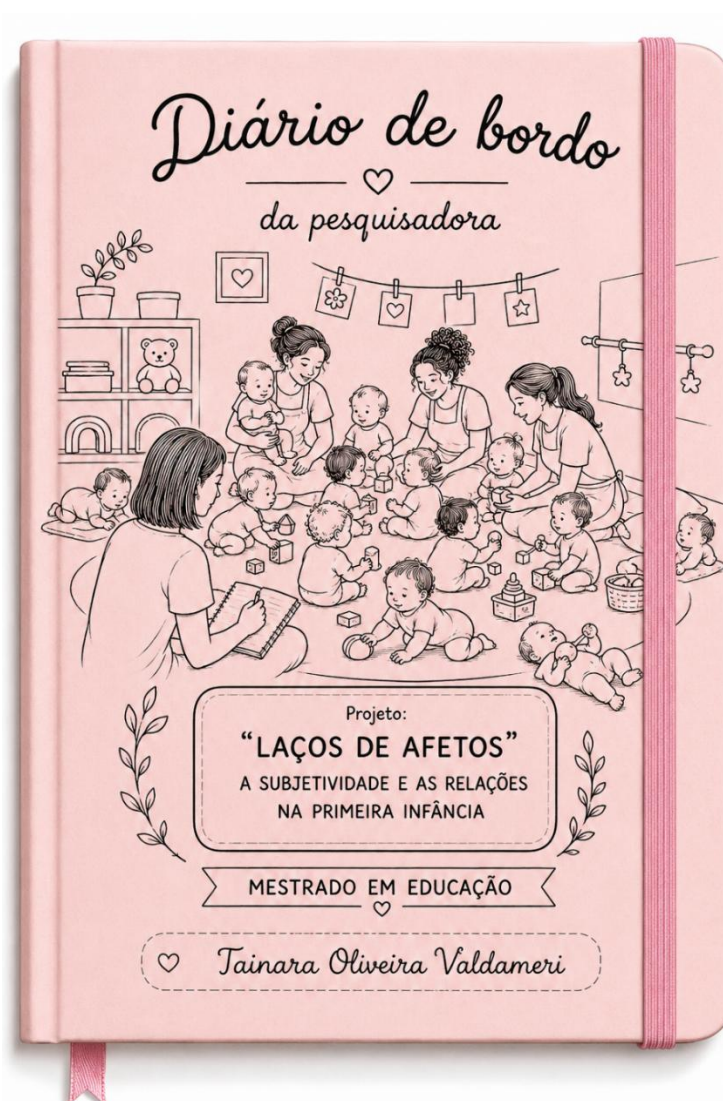
As observações que compõem a tessitura de afetos dessa pesquisa foram realizadas ao longo de três dias intensivos, em períodos de cinco horas diárias distintos, com o objetivo de acompanhar todas as etapas da rotina da sala do berçário. A rotina diária é uma prática comum nas instituições de educação no país, entendida como uma categoria pedagógica central na Educação Infantil, analisada tanto como instrumento de controle quanto como elemento necessário à organização da vida coletiva. A organização institucional em rotina trata-se de uma construção histórica e social, influenciada por movimentos religiosos, médico-higienistas e industriais, com o intuito de disciplinar, desenvolver hábitos, economizar tempo, aumentar a produtividade e padronizar comportamentos. Além disso, como prática pedagógica, a rotina possui quatro elementos principais: organização do ambiente que educa e socializa; usos do tempo (tempo do relógio) de forma rígida; seleção e proposição de atividades (alternando momentos dirigidos e livres, divididos entre cuidados e pedagógicos) (Barbosa, 2000).

Nos dias em que as observações ocorreram, três bebês estavam iniciando o processo de adaptação ao ambiente educacional; a pesquisadora acompanhou os primeiros dias de berçário desses bebês, em meio a outros onze bebês que já haviam frequentado o berçário desde o início do ano. Tal circunstância tornou o campo de observação ainda mais significativo, pois possibilitou acompanhar, de forma mais sensível, os movimentos iniciais de inserção no cotidiano institucional, marcados por estranhamentos, aproximações graduais, busca por segurança e construção de novos vínculos.

As cenas observadas foram registradas em nosso diário de bordo, com o objetivo de documentar, refletir e problematizar as experiências durante a imersão no campo, incluindo os

afetos vividos, as dificuldades encontradas e as estratégias adotadas. O diário de bordo constituiu-se, assim, como um dispositivo fundamental de registro e análise, permitindo acompanhar os movimentos do cotidiano do berçário e os encontros que atravessaram a experiência da pesquisadora no campo. Ao longo da cartografia de apresentação dos resultados obtidos, apresentamos as imagens dos registros no diário de bordo utilizados na elaboração das linhas que compõem essa pesquisa. A seguir, a imagem do diário de bordo.

Imagem 10 - O diário de bordo.



Nesse sentido, as observações realizadas não foram compreendidas apenas como registros descritivos da realidade, mas também como pistas que possibilitaram a construção da cartografia desta pesquisa. Inspirada na perspectiva cartográfica, a investigação acompanhou processos, relações e afetos que se produzem no contexto educativo, reconhecendo o campo de pesquisa como um espaço dinâmico, marcado por fluxos, encontros e transformações. A

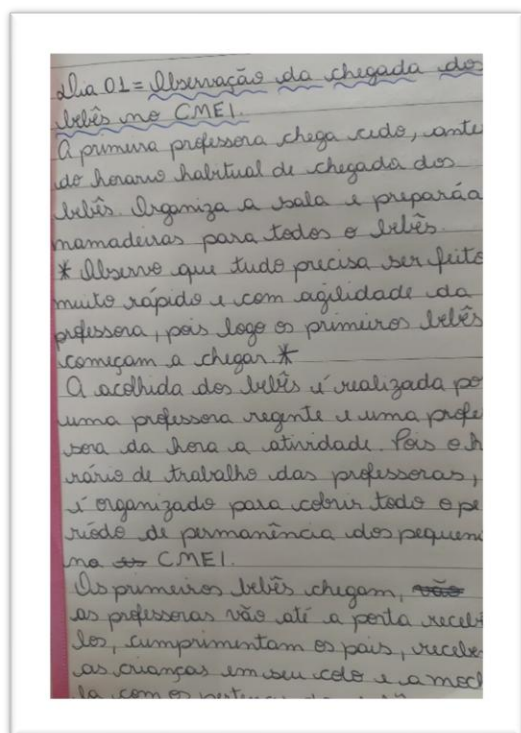
cartografia, portanto, mapeou os movimentos que se constituíram no cotidiano do berçário, considerando os processos de devir que emergiram nas interações entre bebês, professoras e ambiente educativo, bem como as múltiplas conexões que se estabelecem nesse território, configurando um verdadeiro rizoma de experiências e relações.

Para a abordagem pikleriana, as observações das circunstâncias da vida cotidiana são fundamentais para o aperfeiçoamento das práticas educativas e de cuidado, pois são bem definidas, descritíveis e controláveis. É por meio da observação concreta que se podem tirar conclusões sobre a importância de uma atividade na vida psíquica do bebê (Falk, 2021). Além do contexto de pesquisa, esse olhar atento sobre o cotidiano pode ser utilizado pelas professoras, pois identifica as necessidades singulares de cada bebê, ajusta as práticas de cuidado e promove experiências que favorecem o desenvolvimento integral.

Ao observarmos com sensibilidade, percebemos nuances do comportamento, reconhecemos sinais de desconforto ou de bem-estar e respondemos de maneira adequada, respeitando o ritmo e a individualidade de cada criança. Assim, a observação não é apenas um instrumento de avaliação, mas também um recurso essencial para construir vínculos e garantir que o ambiente educativo seja realmente acolhedor e estimulante. Dessa forma, a prática educativa baseada na abordagem pikleriana (Falk, 2016) valoriza o cotidiano como fonte de aprendizagem e de fortalecimento dos laços afetivos, reconhecendo o bebê como sujeito ativo e capaz de expressar suas emoções, desejos e necessidades. O cuidado, então, torna-se uma experiência compartilhada, na qual o adulto se coloca como parceiro na descoberta do mundo e na construção da subjetividade dos pequenos.

A primeira observação, que compõe essa pesquisa, tratou do momento da acolhida dos bebês na sala do berçário. Nesse dia, chegamos às 7h15 à sala e encontramos uma das professoras regentes, que já estava organizando-a para a chegada dos pequenos, por volta das 7h30. Também observamos a professora preparando as mamadeiras, tendo em vista que, assim que chegam ao berçário, os bebês tomam o leite na mamadeira e têm um momento de sono. Na imagem 11, vemos o primeiro registro do diário de bordo.

Imagem 11 - Momento de acolhida à chegada dos bebês



Dia 01: Observação da chegada dos bebês no CMEI.

A primeira professora chega cedo, antes do horário habitual de chegada dos bebês. Organiza a sala e prepara as mamadeiras para todos os bebês.

**Observo que tudo precisa ser muito rápido e com agilidade da professora, pois logo os primeiros bebês, começam a chegar. **

A acolhida dos bebês é realizada por uma professora regente e uma professora da hora atividade. Pois o horário de trabalho das professoras é organizado para cobrir todo o período de permanência dos pequenos no CMEI.

Os primeiros bebês chegam, as professoras vão até a porta recebê-los, cumprimentam os pais, recebem as crianças no colo e a mochila com os pertences dos bebês.

Fonte: Autoria própria (2025).

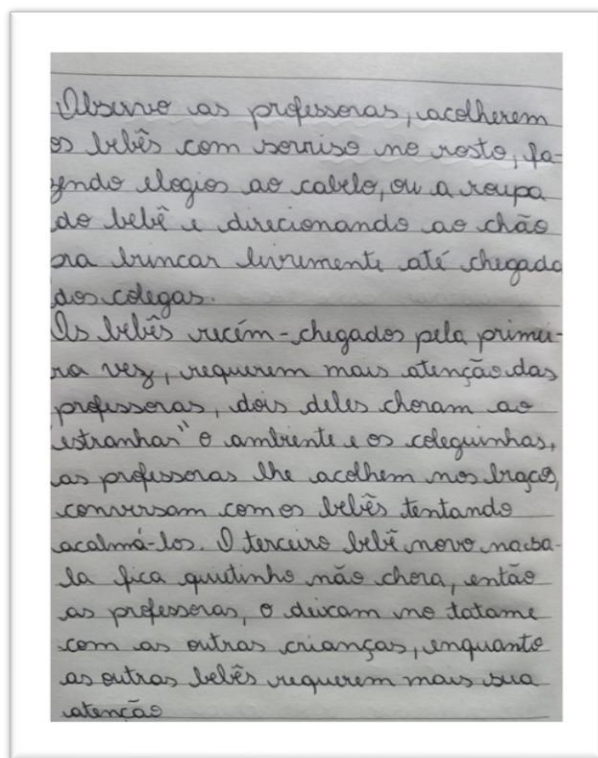
Observamos que o momento da chegada dos bebês precisa ser preparado com muita agilidade pela professora responsável, pois os bebês chegam todos no mesmo horário e o momento de despedida dos pais para adentrar a sala exige muito acolhimento da professora, para que os pequenos se sintam seguros de permanecer nesse ambiente longe dos pais. Nesse momento, os bebês estão mais sonolentos; por isso, observamos que aqueles que estão acostumados a frequentar o berçário ficam tranquilos, deitadinhos em seus berços, enquanto os outros exploram o ambiente no chão.

Na abordagem pikleriana, um dos principais pilares de seus fundamentos é o investimento na construção do vínculo afetivo entre o adulto e o bebê. A partir de um relacionamento seguro e sadio com o adulto, o bebê sente-se confiante para aproximar-se do outro e explorar o mundo externo, além de se conectar consigo mesmo. A segurança que ali se estabelece permite que o bebê explore suas habilidades e limites corporais por conta própria, promovendo o seu desenvolvimento de forma plena (Soares, 2017).

Na imagem 12, descrevemos a chegada dos bebês novos pela primeira vez ao berçário. Nesse momento, as professoras aproveitaram para conversar com os pais do bebê, coletando as primeiras informações sobre alergias, preferências no momento de mamar e do soninho. Percebemos o cuidado das professoras em conhecer as preferências dos bebês, para que o

processo de adaptação ocorra de forma tranquila e acolhedora, respeitando o ritmo individual de cada um e proporcionando um ambiente seguro.

Imagem 12- Acolhida dos bebês novos



Observo as professoras, acolherem os bebês com sorriso no rosto, fazendo elogios ao cabelo, ou a roupa do bebê e direcionando ao chão para brincar livremente até a chegada dos colegas.

Os bebês recém-chegados pela primeira vez, requerem mais atenção das professoras, dois deles choram ao "estranhar" o ambiente e os coleguinhas, as professoras lhe acolhem nos braços, conversam com os bebês tentando acalmá-los. O terceiro bebê novo na sala, fica quietinho não chora, então as professoras, o deixam no tatame com as outras crianças, enquanto as outras crianças requerem mais sua atenção.

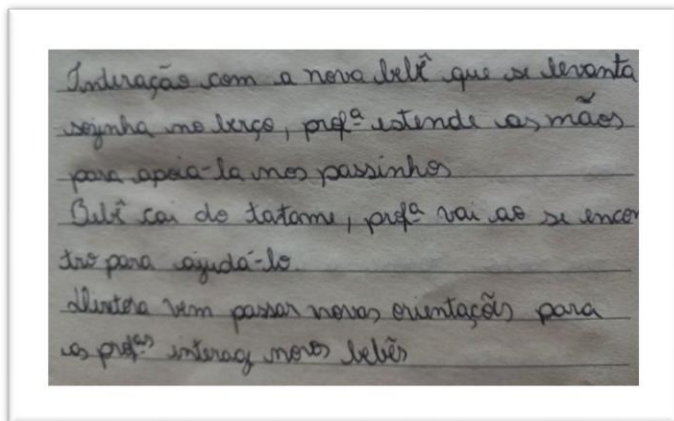
Fonte: Autoria própria (2025).

Nesse contexto, Martins Filho (2016) propõe uma mudança de paradigma quanto à entrada dos bebês na creche, sugerindo a substituição do conceito tradicional de "adaptação" pelo de "inserção crítica". Enquanto a adaptação é vista como um processo de ajustamento passivo e de conformidade às regras da instituição, a inserção é defendida como um processo dialógico e transformador. A inserção é definida como um momento de encontro entre bebês, adultos e materiais, no qual se estabelecem relações cognitivo-afetivas de longo prazo por meio do diálogo, e o bebê é reconhecido como sujeito ativo que transforma o meio.

Dessa forma, a cada momento observado, percebemos a diversidade de reações entre os bebês que estavam chegando e aqueles que já se sentiam familiarizados com o espaço e com as professoras do berçário. Os recém-chegados demonstravam, em muitos momentos, insegurança, estranhamento e necessidade de proximidade com as professoras, buscando olhares, toques e palavras que lhes transmitissem acolhimento. Já os demais bebês, habituados à rotina, envolviam-se livremente nas atividades, interagiam com os colegas e exploravam o

ambiente de forma mais autônoma. Como observamos nos trechos do diário de bordo, apresentados nas imagens 13 e 14, respectivamente.

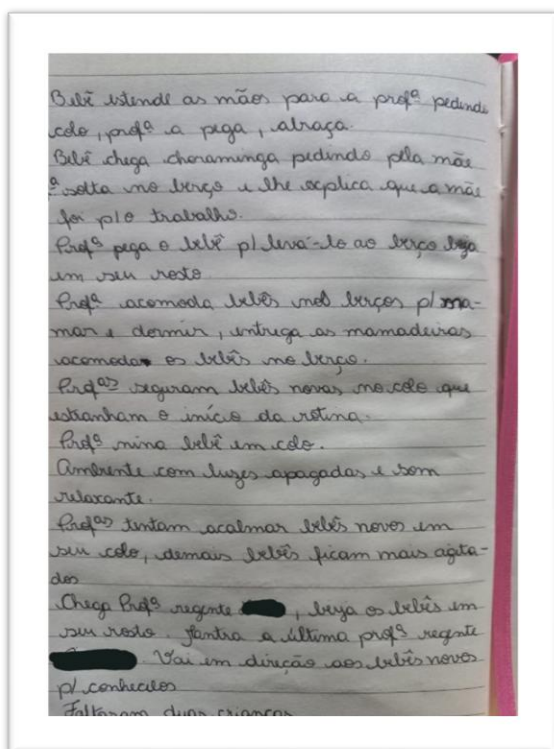
Imagem 13 - Primeiros passos



*Interação com a nova bebê que se levanta sozinha no berço, prof.^a estende as mãos para apoiá-la nos passinhos.
Bebê cai do tatame, prof.^a vai ao seu encontro para ajudá-lo.
Diretora vem passar novas orientações para as prof.^{as} interagir com os novos bebês.*

Fonte: Autoria Própria (2025).

Imagem 14 - O afeto da acolhida



*Bebê estende as mãos para a prof.^a pedindo colo, prof.^a a pega, abraça.
Bebê chega choramingando pedindo pela mãe. Prof.^a solta no berço e lhe explica que a mãe foi para o trabalho.
Prof.^a pega o bebê para levá-lo ao berço, beija em seu rosto.
Prof.^a acomoda bebês nos berços para mamar e dormir, entrega as mamadeiras acomoda os bebês nos berços.
Professoras seguram bebês novas no colo que estranham o início da rotina.
Prof.^a nina bebê no colo.
Ambiente com luzes apagadas e som relaxante.
Professoras tentam acalmar bebês novos em seu colo, demais bebês ficam mais agitados.
Chega a prof.^a regente, beija os bebês em seus rostos. Entra a última prof.^a regente...
Vai em direção aos bebês novos para conhecê-los. Faltam duas crianças.*

Fonte: Autoria própria (2025).

Durante as observações, demonstrou-se a importância do olhar atento e do cuidado individualizado da professora, que, ao reconhecer as singularidades de cada bebê, ajustava suas intervenções para favorecer o bem-estar e a adaptação dos pequenos. O afeto se fazia presente

em gestos sutis, como um colo oferecido diante do choro, uma brincadeira dirigida para distrair ou uma palavra suave para tranquilizar, compondo um ambiente em que o vínculo era construído de modo progressivo e respeitoso.

Como observamos, os bebês não são apenas receptores de afeto, mas também expressam seus afetos por meio da comunicação de seus estados emocionais. De acordo com Martins Filho (2016), o choro é uma manifestação de sentimentos e a primeira forma de comunicação do bebê, que requer da professora um olhar sensível para que o bebê seja acolhido e compreendido. Já o riso e a alegria são elementos que trazem libertação e unificação, possibilitando a aproximação e a familiaridade entre bebês e adultos. E o olhar funciona como um "convite visual" e como uma via de diálogo carregada de sentido vivo e de intensidade afetiva.

Essas experiências cotidianas mostram que a transição do ambiente familiar para o berçário exige tempo, sensibilidade e escuta ativa por parte dos profissionais envolvidos. A tessitura de afetos vai se consolidando dia a dia, fortalecendo o sentimento de pertencimento do bebê e proporcionando segurança para que ele, gradativamente, explore novas relações, espaços e aprendizagens.

Na abordagem Pikleriana, os sentimentos de segurança e confiança são fundamentais para o desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena, considerando o ser humano como alguém que se constrói a cada momento da vida. No ambiente educacional, essa instituição precisa atender às necessidades essenciais de bebês e crianças bem pequenas, para que esses sentimentos se desenvolvam. Entre essas necessidades, ressaltam-se: a segurança afetiva, por meio de relações interpessoais estáveis, contínuas, íntimas e calorosas entre o bebê e os adultos; o respeito e o apoio à autonomia do bebê, por meio de sua própria iniciativa; possibilitar que o bebê desenvolva a consciência de si mesmo como pessoa boa; e a busca e a manutenção de um bom estado de saúde física e de bem-estar corporal. Dessa forma, a instituição se organiza em torno das necessidades dos bebês, para que se sintam acompanhados, apoiados, participativos e colaboradores ativos em seu desenvolvimento (Falk, 2016; Appel; David, 2021).

Considerando os ambientes da Educação Infantil, identificamos alguns desafios para que isso se concretize, como as mudanças de profissionais, a quantidade de bebês por turma e a rotina institucional a ser cumprida. Apesar desses desafios, é possível construir práticas pedagógicas que favoreçam a criação de vínculos sólidos e de um ambiente acolhedor, mesmo diante das limitações institucionais. Estratégias como a escuta ativa, o respeito aos ritmos individuais de cada bebê, a valorização dos pequenos gestos de cuidado e a promoção de experiências significativas contribuem para que a criança se sinta segura, respeitada e parte

integrante do grupo. Além disso, a formação continuada das professoras e o trabalho em equipe são fundamentais para assegurar que o olhar sensível e atento ao bem-estar dos bebês seja prioridade.

Outro momento que faz parte da rotina é a troca de fraldas, prevista em dois horários — um pela manhã e outro à tarde —, mas que também acontece sempre que for necessário. Na troca de fraldas, as professoras se revezam para que todos os bebês sejam atendidos. Enquanto as professoras fazem a troca, os demais bebês ficam soltos pela sala, brincando com os brinquedos que elas disponibilizam. A televisão também é utilizada como recurso nesse momento para que os bebês se mantenham calmos enquanto as professoras os higienizam com a troca de fraldas.

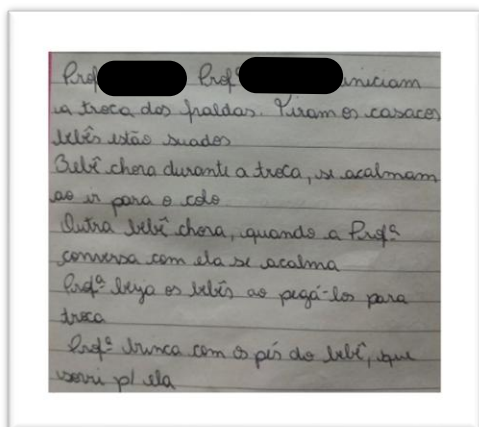
O tempo dedicado aos cuidados representa, na abordagem Pikler, o momento mais propício para o encontro privilegiado entre o adulto e o bebê, favorecendo a construção e o aperfeiçoamento do vínculo afetivo. Dessa forma, para que o sentimento de segurança seja desenvolvido, deve haver regularidade no tempo e no espaço, e os cuidados devem ser realizados com atenção e dedicação, evitando o automatismo e a falta de tempo (Falk, 2016; Soares, 2017). Para Emmi Pikler, o adulto deve dispor de tempo suficiente para que a experiência ocorra de forma tranquila e para que o bebê possa aproveitá-la e desfrutar de cada gesto de cuidado (Soares, 2017). Durante esse momento, no berçário observado, o ambiente é cuidadosamente preparado para garantir o conforto e a privacidade dos bebês, respeitando as suas necessidades individuais. As professoras mantêm uma comunicação constante com os bebês, explicando o que acontecerá e acolhendo possíveis reações de desconforto ou insegurança, criando, assim, um clima de confiança.

Nesse momento, os fundamentos de Emmi Pikler (2011) reforçam a importância da doçura nos gestos de manipulação do bebê, pois a criança é sensível a tudo o que lhe é feito e não pode ser manipulada como um objeto pelo adulto. Além disso, evidencia a importância de envolver a criança nos cuidados, possibilitando sua participação, comunicando o que está sendo feito, reagindo às expressões do bebê e oferecendo objetos que fazem parte do momento para que o bebê os manipule (Appell; David, 2021).

Ao mesmo tempo, a organização do espaço permite que aqueles que aguardam a sua vez sejam estimulados pelo brincar livre, promovendo a autonomia e o desenvolvimento social (Kálló; Balog, 2017). A utilização da televisão, embora pontual, é criteriosa, priorizando conteúdos adequados à faixa etária, de modo a contribuir para a tranquilidade do grupo, sem substituir a interação humana. Dessa forma, o momento da troca de fraldas não é apenas uma

ação de cuidado físico, mas também uma oportunidade valiosa para fortalecer vínculos afetivos entre professoras e bebês, consolidando a importância do afeto e da atenção individualizada na rotina da creche. As imagens 15 e 16 registram a interação afetiva entre as professoras e os bebês durante a troca de fraldas.

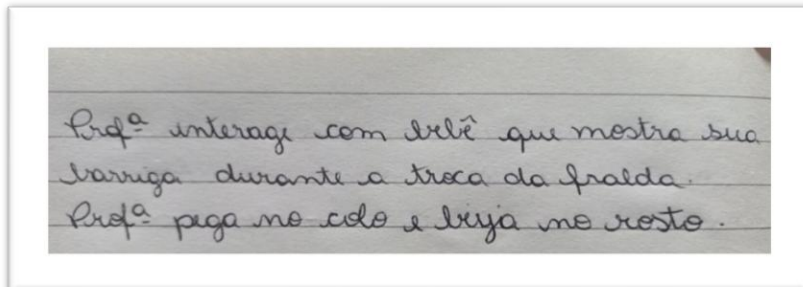
Imagem 15 - O cuidado envolve afeto



*Prof.^a... e Prof.^a... iniciam a troca das fraldas. Tiram os casacos bebês estão suados.
Bebê chora durante a troca, se acalma ao ir para o colo.
Outra bebê chora, quando a prof.^a conversa com ela se acalma.
Prof.^a beija os bebês ao pegá-los para troca.
Prof.^a brinca com os pés do bebê, que sorri para ela.*

Fonte: Autoria própria (2025).

Imagem 16 - O afeto se manifesta nos detalhes.



*Prof.^a interage com bebê que mostra sua barriga durante a troca da fralda.
Prof.^a pega no colo e beija no rosto.*

Fonte: Autoria própria (2025).

Como dito anteriormente, a troca de fraldas revelou-se como o momento de maior intimidade entre as professoras e os bebês, pois é nesse momento que a atenção é individualizada e os bebês têm a possibilidade de um contato mais próximo com a professora. O abraço, o toque delicado, os beijos, as palavras de carinho, a troca de olhares e as cócegas tornam esse momento especial e bastante afetivo. Como explica Rod Parker-Rees (2010), a comunicação primária é a primeira experiência de comunicação dos bebês, que ocorre essencialmente no contexto de relacionamentos íntimos e privados. Diferente da linguagem formal e pública, ela é composta por interações espontâneas e íntimas que permitem ao bebê estabelecer vínculos antes mesmo de adotar a fala

Nesse sentido, os afetos na creche manifestam-se primordialmente por meio do corpo,

pois a pele e a mão são órgãos de sentido e de comunicação por excelência, condutores de práticas de cuidado e de educação. A carícia é vista como o oposto da violência e da dominação do corpo do outro, pois exige paciência e aceitação da disposição do corpo do bebê. Sendo assim, os momentos de higiene e de alimentação são oportunidades cruciais para a construção da afetividade por meio de gestos delicados e do olhar atento (Martins Filho, 2016).

Para as professoras que atuam na Educação Infantil, um entendimento profundo da comunicação primária aumenta a confiança na interpretação de práticas e diretrizes, permitindo a adaptação às necessidades particulares de cada criança e de cada cuidador. Ela exige que o adulto seja capaz de uma "responsividade contingente", ou seja, de reagir de forma sintonizada aos sinais sutis emitidos pelo bebê (Parker-Rees, 2010). Além disso, é nesse contexto que as professoras percebem nuances do comportamento de cada bebê, identificando sinais de desconforto, alegria ou necessidade de acolhimento. Essa observação atenta permite ajustes imediatos nas interações, fortalecendo ainda mais o vínculo de confiança entre adultos e bebês. O contato olho no olho, o tom de voz suave e as pequenas brincadeiras durante a troca de fraldas contribuem para que esse momento deixe de ser apenas uma rotina de higiene e se torne uma experiência de afeto e segurança para o bebê.

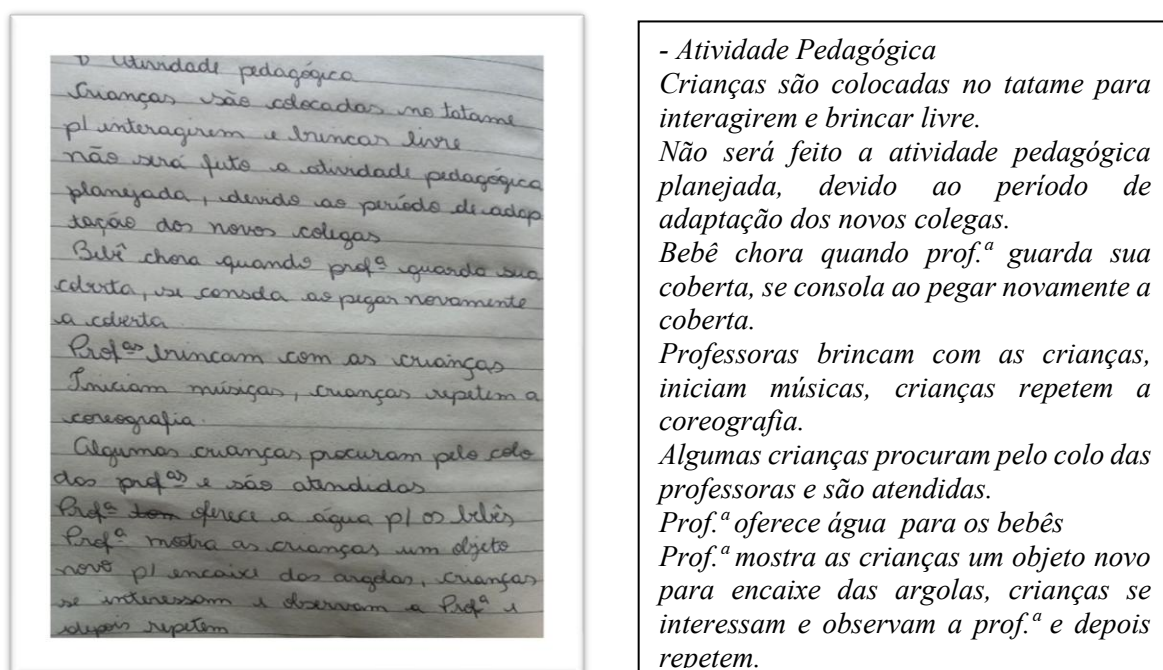
Vale ressaltar que ao integrar o cuidado físico à afetividade, as professoras promovem o desenvolvimento emocional dos bebês, estimulando a construção de uma autoimagem positiva e de relações interpessoais saudáveis desde os primeiros anos de vida (Soares, 2017). Assim, a rotina de troca de fraldas consolida-se como um espaço privilegiado para a expressão do cuidado docente, evidenciando que o afeto é parte essencial do processo educativo na creche.

Além dos cuidados cotidianos destinados aos bebês, a rotina da instituição também inclui atividades planejadas e conduzidas pelas professoras regentes. Esse momento é intitulado, na rotina, como “atividade pedagógica”. No entanto, cabe aqui uma ressalva, pois conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o cuidar e o educar constituem dimensões indissociáveis na Educação Infantil, compreendendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os momentos de acolhimento, adaptação, cuidado, exploração e convivência também integram o trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês.

Diante disso, durante o período de observação, percebemos que as professoras participantes da pesquisa tendiam a associar a atividade pedagógica principalmente às propostas formais e previamente estruturadas no planejamento. Em alguns momentos, diante da chegada

de novos bebês em período de adaptação, as docentes afirmavam que “não fariam atividade pedagógica” naquele dia, priorizando o brincar livre e as interações de acolhimento. Tal compreensão revela uma distinção entre atividade pedagógica formal e os demais momentos relacionais do cotidiano. Contudo, à luz das normativas da Educação Infantil, compreendemos que as interações, os cuidados e as experiências espontâneas vividas pelos bebês também constituem práticas pedagógicas, especialmente por promoverem vínculos, segurança afetiva, socialização e exploração do ambiente. A Imagem 17 apresenta alguns registros do diário de bordo referentes a esse momento.

Imagem 17 - O brincar livre



Fonte: Autoria própria (2025).

Nesse contexto, durante o período observado, os bebês estavam em fase de adaptação devido à chegada de três novos integrantes ao berçário. Foram disponibilizados materiais não estruturados, como objetos recicláveis e pequenos pedaços de madeira, o que possibilitou experiências de exploração sensorial e de descoberta por meio do brincar livre. As professoras permaneciam sentadas no tatame junto aos bebês, acompanhando atentamente seus movimentos, interações e iniciativas durante as brincadeiras.

Os registros evidenciam que, mesmo sem a realização de propostas pedagógicas formais previamente planejadas, o cotidiano do berçário era atravessado por experiências educativas significativas. Conforme destacam Kálló e Balog (2017), o brincar livre favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e das habilidades corporais, permitindo que os

bebês estabeleçam relações com o ambiente, com os objetos e com os outros sujeitos presentes no espaço educativo. Nesse processo, a presença sensível da professora, marcada pela observação, disponibilidade e acolhimento, contribui para a constituição de um ambiente de segurança afetiva, no qual os bebês podem explorar o espaço de maneira mais autônoma e confiante.

De acordo com os fundamentos da abordagem de Emmi Pikler, o brincar livre deve respeitar cada etapa do desenvolvimento do bebê, desde a descoberta das mãos até a exploração livre do ambiente externo. O papel do adulto é permitir que o bebê tenha espaço e segurança para brincar, dispondo de alguns brinquedos ou objetos que possibilitem ao pequeno explorar sua criatividade. Possibilitar à criança um espaço seguro permite que ela se sinta segura e confiante, mesmo sem a supervisão do adulto, o que pode ampliar as possibilidades de invenção de brincadeiras pelo próprio bebê (Kálló; Balog, 2017).

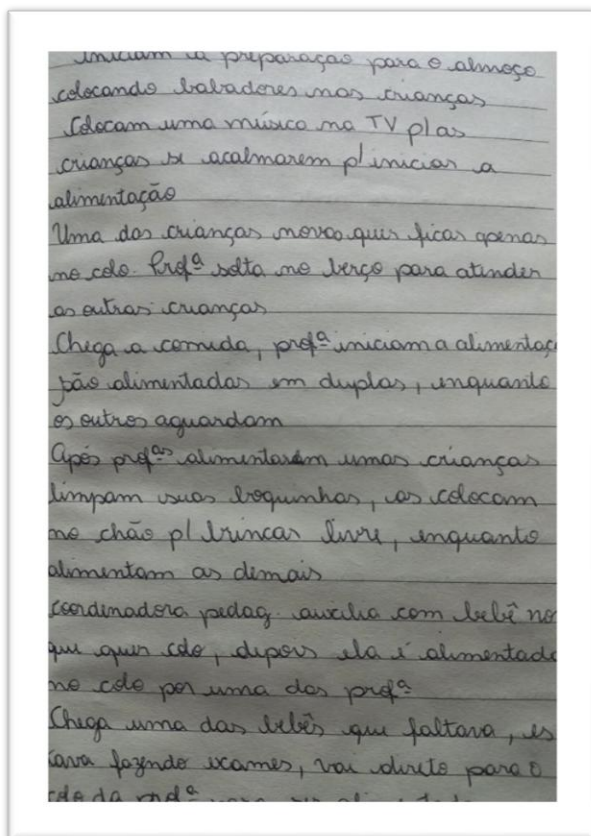
Por outro lado, no contexto do berçário, observou-se que, a todo momento, os bebês buscavam um adulto de referência: as professoras e até mesmo a pesquisadora. Os bebês procuravam sentar-se próximos a um dos adultos e muitos buscavam colo, demonstrando sentir-se mais seguros com a proximidade. Diante disso, também é possível envolver os adultos nas brincadeiras, tornando o ambiente mais acolhedor e incentivando os pequenos a expressarem sentimentos e necessidades com liberdade e respeito (Falk, 2021).

Além disso, ao observar e participar das atividades, a professora identifica oportunidades de intervenção pedagógica, promovendo aprendizagens significativas e fortalecendo a autoestima dos bebês (Falk, 2021). No momento em que uma das professoras começa a cantar músicas infantis, vários bebês se aproximam, repetindo seus movimentos e cantando juntos. Assim, o momento do brincar livre vai além do simples entretenimento, constituindo-se como parte essencial da prática educativa na creche e desempenhando funções semelhantes às das atividades pedagógicas planejadas, uma vez que proporciona diversos estímulos.

Além do momento da mamadeira após a chegada dos bebês, a rotina diária do berçário prevê outros três momentos de alimentação: o almoço e dois lanches da tarde. No primeiro lanche, são oferecidas duas opções de frutas aos bebês e o segundo lanche é chamado de “janta” por ser oferecida aos bebês uma refeição completa. Para alimentar os bebês, pegam-se as cadeiras de alimentação armazenadas no lactário e as refeições são recebidas na sala. Cada professora alimenta dois bebês por vez, enquanto os demais aguardam, brincando no chão ou assistindo a vídeos infantis na televisão.

Os registros do diário de bordo, apresentados nas imagens 18 e 19, mostram detalhes do cuidado das professoras nesse momento, ao atenderem às particularidades de cada bebê, com destaque para a atenção àqueles em fase de adaptação, que requerem um atendimento mais individualizado para se sentirem seguros e acolhidos durante a alimentação.

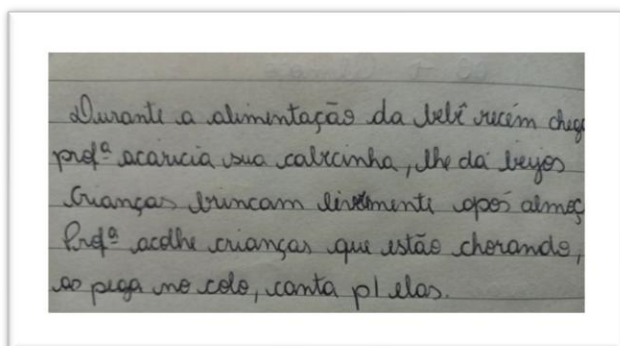
Imagem 18 - Chegou a hora do “Papa”



Iniciam a preparação para o almoço colocando babadores nas crianças. Colocam uma música na TV para as crianças se acalmarem para iniciar a alimentação. Uma das crianças novas quer ficar apenas no colo. Prof.^a solta no berço para atender as outras crianças. Chega à comida, prof.^a iniciam a alimentação. São alimentados em duplas, enquanto os outros aguardam. Após professoras alimentarem umas crianças, limpam suas boquinhas, as colocam no chão para brincar livre, enquanto alimentam as demais. Coordenadora pedagógica auxilia com bebê no qual quer colo, depois ela é alimentada no colo por uma das prof.^{as}. Chega uma das bebês que faltava, estava fazendo exames, vai direto para o colo da prof.^a para ser alimentada.

Fonte: Autoria própria (2025).

Imagem 19- O carinho está presente a qualquer momento



Durante a alimentação da bebê recém-chegada, prof.^a acaricia sua cabecinha, lhe dá beijos. Crianças brincam livremente após o almoço. Prof.^a acolhe crianças que estão chorando, as pega no colo, canta para elas.

Fonte: Autoria própria (2025).

Durante a alimentação, observamos que as professoras mantêm um acompanhamento atento, garantindo que cada bebê esteja confortável e seguro na cadeira. Este momento é

aproveitado não só para a nutrição, mas também para promover interações afetivas, como conversas suaves, sorrisos e incentivos para que os bebês experimentem diferentes texturas e sabores. As professoras procuram respeitar o ritmo de cada bebê, oferecendo alimentos de acordo com as preferências e necessidades individuais, considerando possíveis restrições alimentares e incentivando a autonomia sempre que possível.

A abordagem de Emmi Pikler não recomenda que a alimentação seja realizada com várias crianças ao mesmo tempo, pois isso pode comprometer a qualidade do vínculo afetivo entre a professora e o bebê (Soares, 2017). No entanto, considerando o contexto do berçário, em que cada professora é responsável, no mínimo, por 5 bebês, a alimentação individual demandaria muito tempo; por isso, observamos que, no momento do almoço, as professoras alimentam até 3 bebês por vez. Já nos lanches, que demandam menos tempo, as professoras conseguem atender a cada criança individualmente. Soares (2017) também reforça que, na cultura brasileira, esse momento da alimentação costuma ser de encontro e socialização, enfatizando a importância de tornar essa experiência prazerosa para o bebê.

Observa-se, até aqui, que os momentos de cuidado são imprescindíveis para a construção de vínculo afetivo entre professoras e bebês e para a instauração de confiança e segurança, fundamentais para o desenvolvimento dos pequenos. No entanto, Soares (2017), ao comparar o desenvolvimento da abordagem de Emmi Pikler com o contexto da Educação Infantil no Brasil, aponta algumas limitações:

[...] muitas escolas de educação infantil ainda não dão a devida importância à troca de fraldas, aos momentos de alimentação, de sono e de banho, e à mudança de roupas. Os cuidados físicos são elementos valiosos de aprendizagem sobre si mesmo e sobre o outro. Nesses períodos, a educadora pode ficar apenas com uma criança e dedicar toda a sua atenção a ela, conversando, observando, aguardando as reações e interpretando os gestos. Mas, muitas vezes, os cuidados são realizados com uma pressa enorme, de forma mecânica, sem comunicação afetiva ou presença efetiva. A criança pequena que está no coletivo necessita ser considerada individualmente em sua constituição psíquica (p.82).

Essas limitações apontadas por Soares (2017) refletem um desafio ainda presente no cotidiano das instituições brasileiras: a necessidade de ressignificar os momentos de cuidado como espaços de aprendizagem (atividades pedagógicas) e de construção de vínculos, e não apenas como tarefas rotineiras e rápidas. Nesse sentido, Barbosa (2000) traz à tona a discussão sobre as rotinas como um conflito no ato pedagógico. Uma vez que a rotina pode ser exercida por um ato de força, por meio da regulação externa, da imposição de normas e da submissão aos horários e às autoridades, ou por amor, em que a internalização das normas ocorre por meio

do afeto, do cuidado e da intenção de socializar o sujeito para que ele seja aceito na cultura.

Diante disso, a rotina deve deixar de ser um mecanismo fixo e restritivo para se tornar uma prática flexível e participativa. É necessário planejar as atividades cotidianas, dando-lhes significado, permitindo que as crianças interfiram na própria agenda e que os adultos recuperem a consciência do uso do próprio tempo. A meta final seria transformar a "rotina rotineira" em vida cotidiana, em que haja espaço para a criação, a arte e a subjetividade. Quando o cuidado é realizado de forma mecânica, sem envolvimento afetivo e atenção individualizada, perdemos a oportunidade de promover experiências significativas para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos bebês (Barbosa, 2000).

A partir das observações, percebemos que, mesmo diante dos desafios que o elevado número de bebês impõe ao trabalho das professoras, há um esforço para respeitar as singularidades de cada um e tornar cada momento proveitoso para o seu desenvolvimento integral. Entendemos que para superar essa realidade, é fundamental que as professoras estejam conscientes do valor pedagógico dos cuidados cotidianos e integrem práticas que respeitem o tempo, o ritmo e as necessidades de cada criança. O diálogo, a observação atenta e a presença sensível são elementos essenciais para transformar esses momentos em oportunidades de interação, de aprendizagem e de fortalecimento do vínculo afetivo.

Dessa forma, enquanto alguns bebês terminam de comer, os demais são envolvidos em atividades lúdicas, de modo a tornar o ambiente acolhedor e evitar situações de ansiedade ou impaciência durante a espera. Observamos que essa dinâmica favorece não só o bem-estar dos pequenos, mas também contribui para o fortalecimento dos vínculos entre os pares e entre o bebê e a professora, já que o cuidado e a atenção se manifestam de forma coletiva. Além disso, percebemos que o momento das refeições é também uma oportunidade para o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que os bebês observam, imitam e aprendem comportamentos uns com os outros, como o uso de talheres, a partilha de alimentos e a espera pela sua vez. Assim, a rotina alimentar no berçário transcende o simples ato de alimentar, constituindo um espaço privilegiado para a construção de relações afetivas e de aprendizagens significativas para a vida em grupo.

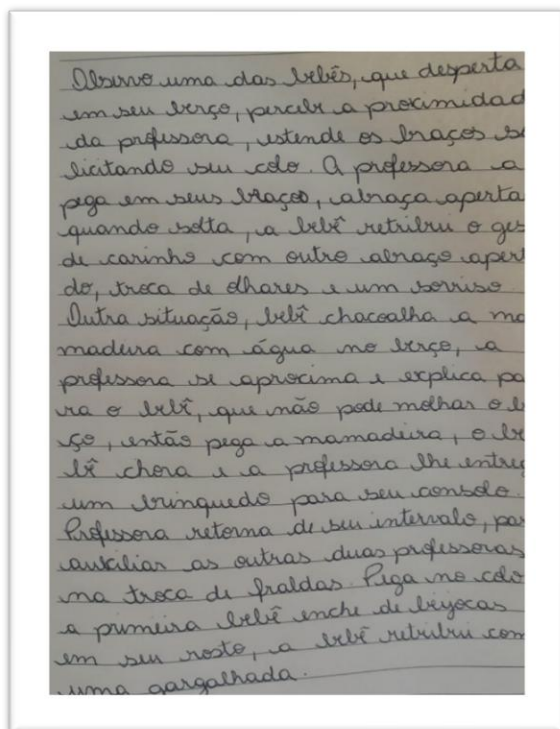
Após o almoço, é hora de mais uma soneca dos bebês. Todos são colocados em seus berços, o ambiente é escurecido, as professoras colocam uma música de ninar e passam de berço em berço, ninando os bebês. Observamos as professoras acariciando o rosto, o cabelinho e as costinhas dos bebês para que dormissem. Outra professora dá leves tapinhas no bumbum dos bebês, enquanto a outra os embala no bebê conforto.

Na Educação Infantil, as mãos da professora desempenham um papel essencial na construção do vínculo, no sentimento de segurança, no estímulo ao desenvolvimento e no contexto de aprendizagem em geral. Na abordagem Pikleriana, entendemos que o bebê expressa suas emoções por meio do comportamento quando é tocado pelo adulto. As experiências agradáveis contribuem para o bom relacionamento entre o bebê e o adulto, já as desagradáveis perturbam o bebê, provocando ansiedade e desconfiança em relação ao adulto (Falk, 2016).

Para favorecer a relação entre bebê e adultos, com gestos gentis e respeitosos, requer esforço por parte do adulto, com a mudança de cultura do automatismo (com gestos rápidos e mecânicos) para uma atitude compreensiva e gentil: “O interesse sincero, os esforços abertos para obter uma verdadeira cooperação com a criança produzem, em geral, as mãos sensíveis, delicadas e ternas” (Falk, 2016, p. 73). Essas práticas, fundamentadas na abordagem pikleriana, ressaltam a importância do toque sensível e das mãos da professora no cotidiano da Educação Infantil, sendo essenciais para o estabelecimento de vínculos afetivos e para o desenvolvimento integral dos bebês. A delicadeza e o respeito presentes nos gestos contribuem para que cada interação seja vivida como uma experiência significativa e acolhedora.

Nesse contexto, após o momento de descanso, observamos que o despertar dos bebês é acompanhado por uma rotina cuidadosamente planejada, em que a atenção das professoras se volta para o lanche, a oferta de frutas e água, e a troca de fraldas, tudo permeado por expressões de carinho e afeto, como registrado na imagem 20. Assim, cada etapa da rotina é marcada por interações que fortalecem o vínculo entre adultos e crianças, promovendo o bem-estar e a aprendizagem contínua.

Imagem 20 - Depois do soninho, vai bem um carinho



Observo um dos bebês, que desperta em seu berço, percebe a proximidade da professora, estende os braços solicitando seu colo. A professora o pega em seus braços, abraça apertado, quando solta, a bebê retribui o gesto de carinho com outro abraço apertado, troca de olhares e um sorriso.

Outra situação, bebê chacoalha a mamadeira com água no berço, a professora se aproxima e explica para o bebê, que não pode molhar o berço, então pega a mamadeira, o bebê chora e a professora entrega um brinquedo para seu consolo.

Professora retorna de seu intervalo, para auxiliar as outras duas professoras na troca de fraldas. Pega no colo a primeira bebê enche de beijocas em seu rosto, a bebê retribui com uma gargalhada.

. Fonte: Autoria própria (2025).

Cenas como estas demonstram o vínculo e o afeto estabelecidos entre professoras e bebês, em que, mesmo em meio à correção de um comportamento inadequado, o bebê sente-se à vontade para expressar seu sentimento e acalma-se quando a professora o consola com outro brinquedo. A retribuição dos afetos recebidos fica nítida nessas cenas, em que os gestos das professoras desencadeiam reações positivas nos bebês; o reconhecimento desses afetos transmite uma sensação de segurança, permitindo que os bebês se expressem.

Na Abordagem de Emmi Pikler (2011), para educar bebês e crianças bem pequenas a adotarem comportamentos adequados e a não incentivar os inadequados, utiliza-se o condicionamento, no qual o adulto responde constantemente aos comportamentos do bebê por meio de suas ações e sinais. Além disso, deve-se concentrar principalmente em expressar e estimular o comportamento esperado, criando condições para que esse comportamento ocorra e comunicando a expectativa quanto ao comportamento desejado. Para corrigir os inadequados, a abordagem sugere não enunciar regras, mas sim expressar as expectativas de maneira indireta, o que dá à criança a possibilidade de escolher cumprir ou não o que se espera dela. E os comportamentos adequados também são reforçados pela atenção do adulto (Falk, 2021).

Esse ambiente de cuidado mútuo e troca de afeto se reflete não apenas nas situações de interação direta, mas também nos momentos de rotina, como na alimentação, no sono e nas

brincadeiras. Ao acolherem o bebê em suas necessidades e emoções, as professoras criam um espaço em que o respeito ao tempo e aos ritmos individuais é valorizado, fortalecendo ainda mais o vínculo entre ambos. Essa proximidade favorece a construção da confiança, permitindo que os bebês explorem o espaço e as relações com liberdade, sabendo que estão protegidos e amparados.

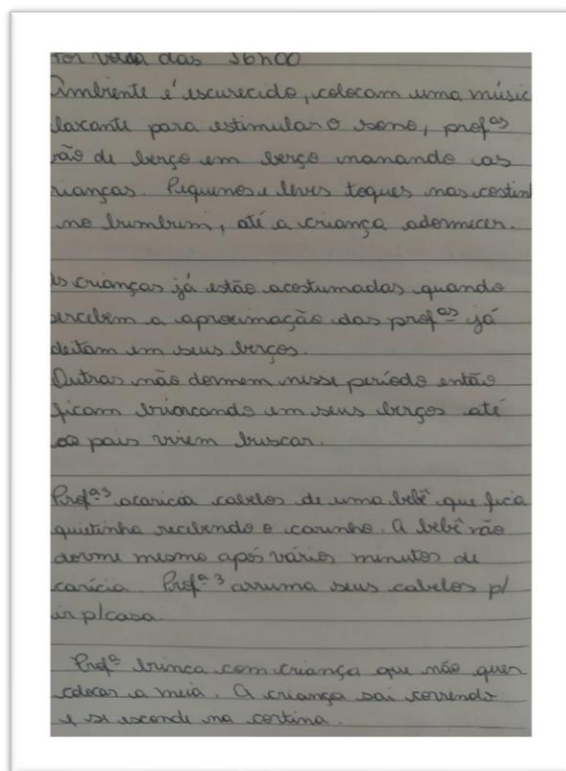
Ao observar as reações dos bebês ao carinho recebido no berçário, confirmamos que o afeto é um elemento estruturante do cotidiano do berçário. Os gestos delicados, as palavras suaves e o olhar atento das professoras são ferramentas para transmitir aos bebês o sentimento de pertencimento e de segurança, incentivando as primeiras experiências de convivência e de aprendizagem coletiva.

Dessa forma, as cenas descritas evidenciam que o cuidado vai além do atendimento físico, permeado pela afetividade, que se manifesta em pequenos gestos, atitudes e escolhas diárias das docentes. É essa tessitura relacional que possibilita o desenvolvimento de competências socioemocionais, a construção de vínculos duradouros e a formação de uma base segura para futuras experiências na vida escolar e social dos bebês.

Por fim, as últimas observações concentraram-se no momento final da rotina, quando os bebês são preparados para retornar ao lar. Após o último lanche da tarde, os bebês são levados novamente para a troca de fraldas. Enquanto aguardam a chegada dos pais, mães ou responsáveis, os bebês dormem mais um soninho; as professoras preparam o ambiente e passam de berço em berço, auxiliando os bebês a adormecer. Ao despertarem, as professoras arrumam os cabelinhos e calçam os sapatos, para que todos estejam prontos quando os pais ou responsáveis chegarem para buscá-los.

As imagens 21, 22 e 23 mostram registros desse momento no diário de bordo que ressaltam o cuidado das professoras ao entregarem os bebês às suas famílias, fortalecendo a confiança dos pais e o vínculo entre o CMEI e a família.

Imagem 21 - Um soninho sempre cai bem



Por volta das 16h00...

Ambiente é escurecido, colocam uma música relaxante para estimular o sono, prof^{as} vão de berço em berço nanando as crianças. Pequenos e leves toques nas costinhas e no bumbum, até a criança adormecer.

As crianças já estão acostumadas quando percebem a aproximação das professoras já se deitam em seus berços.

Outras não dormem nesse período, então ficam brincando em seus berços até os pais virem buscar.

Professora acaricia cabelos de uma bebê que fica quietinha recebendo o carinho. A bebê não dorme mesmo após vários minutos de carícia. Prof.^a arruma seus cabelos para ir para casa.

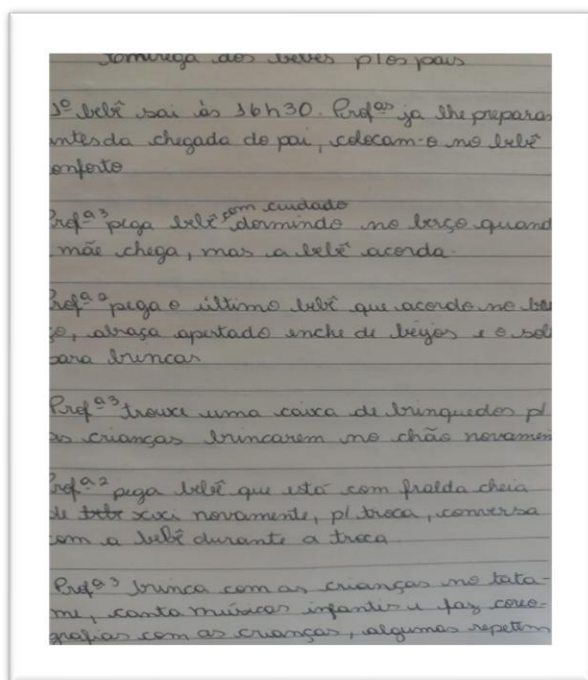
Prof.^a brinca com criança que não quer colocar a meia. A criança sai correndo e se esconde na cortina.

Fonte: Autoria Própria (2025).

Quanto mais os bebês conhecem as professoras por meio dos encontros, mais seguros se sentem com a presença delas. Isso ocorre principalmente por meio da troca de afetos nas relações cotidianas. Ao receber afeto em forma de carinho, o bebê se acalma e sente-se seguro para explorar a relação, suas habilidades e seus limites. Mesmo diante da rotina puxada e da alta demanda de cuidados, as professoras entregam o seu melhor para transmitir esses sentimentos aos bebês.

Ao retomar a Abordagem Pikler (Falk, 2016; 2021), percebemos que seus princípios permeiam a rotina do berçário, ainda que indiretamente e com as limitações impostas pela forma como o sistema educacional brasileiro se estrutura. A ênfase no respeito ao tempo e ao ritmo individual do bebê, bem como o estímulo ao comportamento adequado por meio de ações e sinais afetivos, se materializa quando as professoras acolhem os pequenos, preparando-os cuidadosamente para cada momento da rotina. Nesse contexto, a atenção aos gestos, às necessidades e ao diálogo indireto, características centrais da abordagem, fortalece a sensação de segurança, permitindo que os bebês vivenciem sua permanência no berçário de forma tranquila e confiante, consolidando vínculos afetivos tanto com as docentes quanto com suas famílias.

Imagem 22 - A espera pelos pais, mães, avós, avôs ou responsáveis



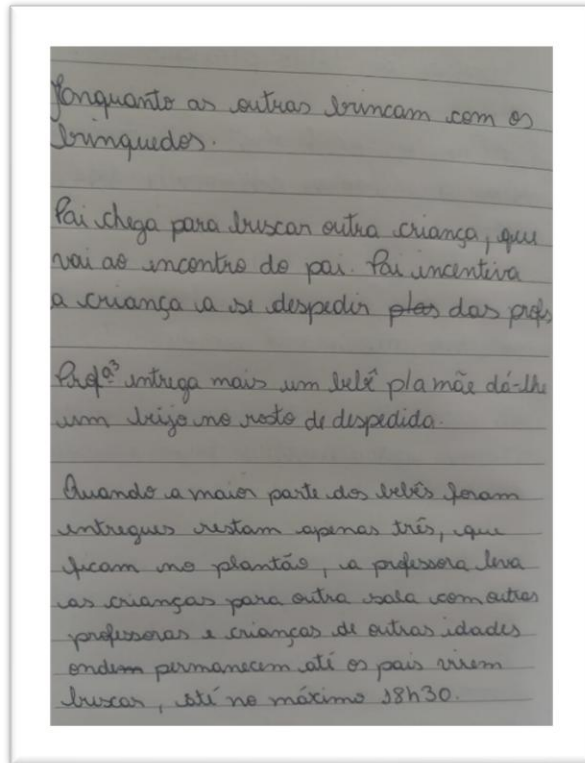
Entrega dos bebês para os pais
Primeiro bebê sai às 16h30. Professoras já lhe preparam antes da chegada do pai, colocam o no bebê conforto.
Prof.^a pega bebê com cuidado dormindo no berço quando a mãe chega, mas a bebê acorda.
Prof.^a pega o último bebê que acorda no berço, abraça apertado enche de beijos e o solta para brincar.
Prof.^a trouxe uma caixa de brinquedos para as crianças brincarem no chão novamente.
Prof.^a pega bebê que está com a fralda cheia de xixi novamente, para troca, conversa com o bebê durante a troca.
Prof.^a brinca com as crianças no tatame, cantam músicas infantis e faz coreografias com as crianças, algumas repetem outras observam atentas.

Fonte: Autoria própria (2025).

Após o soninho, os bebês são acomodados no ambiente da sala de aula, de modo que estejam livres para brincar. As professoras oferecem brinquedos e interagem com os bebês, enquanto aguardam a chegada dos pais e responsáveis. Aos poucos, os familiares chegam, levam os pequenos e os que ficam já compreendem que logo chegará a vez deles de irem para casa. Nesse momento de espera, notamos a tranquilidade presente no ambiente, resultado do cuidado e da rotina afetiva construída ao longo do dia. As professoras permanecem próximas, conversando suavemente, oferecendo colo quando necessário e incentivando brincadeiras entre os bebês.

Esse acolhimento final proporciona segurança e conforto, reforçando o vínculo entre bebês e professoras e transmitindo confiança também aos familiares que chegam para buscá-las. Ao entregar cada bebê, as professoras compartilham informações sobre o dia, demonstram atenção aos detalhes do cuidado e contribuem para o fortalecimento da parceria entre a família e a instituição.

Imagem 23 - Que horas ela volta?



Enquanto as outras brincam com os brinquedos.

Pai chega para buscar outra criança, que vai ao encontro do pai. Pai incentiva a criança a se despedir das professoras.

Prof.^a entrega mais um bebê para a mãe e dá-lhe um beijo no rosto de despedida.

Quando a maior parte dos bebês foram entregues restam apenas três, que ficam no plantão, a professora leva as crianças para outra sala com outras professoras e crianças de outras idades em que permanecem até os pais virem buscar, até no máximo 18h30.

Fonte: Autoria própria (2025).

Apesar de a maioria dos bebês estar acostumada ao ambiente escolar, a chegada dos pais é aguardada com anseio, e é visível a alegria deles ao verem seus pais ou responsáveis. O vínculo entre professoras e bebês, em específico no contexto do berçário, é fundamental ao longo de toda a trajetória escolar, mas o afeto e o cuidado familiar são insubstituíveis na vida dos bebês. Uma das cenas mais impactantes durante as observações foi ver os bebês que ficam no “plantão” (horário estendido para os pais que trabalham até mais tarde), de pezinho no portão da sala, vendo todos os coleguinhas irem para casa, enquanto eles permanecem.

Quando restavam os três bebês que ficavam nesse horário estendido, foram levados para outra sala, onde permaneceram na companhia de outras professoras e bebês até a chegada dos pais/responsáveis. Entendemos que essa programação especial auxilia muitos pais com horários de trabalho estendidos. No entanto, questionamos os impactos no vínculo entre pais, mães e responsáveis e bebês, considerando que os bebês passam mais tempo no ambiente educacional do que em casa.

Nesses momentos de permanência prolongada na instituição, observamos sinais de cansaço e de saudade nos olhares dos bebês, especialmente ao verem os colegas irem para casa. Esse contexto ressalta a importância de um diálogo constante entre família e escola, para que juntos possam refletir sobre estratégias que minimizem possíveis impactos emocionais e

fortaleçam os vínculos afetivos dos bebês, tanto no ambiente familiar quanto no educacional.

A saída do berço familiar representa não apenas uma transição física, mas também simboliza a passagem do ambiente familiar, seguro e acolhedor do lar para o universo do berçário, que insere o bebê na dinâmica de interação social e no desenvolvimento de sua autonomia em relação ao apego familiar. Esse momento marca o início da adaptação da bebê a novos espaços, relações e rotinas, ampliando seu repertório de experiências sensoriais, sociais e afetivas. Ao deixar o berço e adentrar o berçário, o bebê é acolhido pelas professoras, que garantem o cuidado e o afeto necessários para que essa entrada seja vivenciada de forma tranquila e confiante, promovendo vínculos e fortalecendo a autonomia desde os primeiros anos.

Assim, o momento de deixar o berço é uma oportunidade para o bebê vivenciar novas descobertas ao explorar o ambiente escolar, interagir com colegas e professoras e receber estímulos que contribuem para o seu desenvolvimento integral. O berçário, portanto, consolida-se como um espaço de trocas e aprendizagens diárias, em que cada etapa dessa transição é valorizada e respeitada, promovendo o crescimento e a adaptação do bebê ao ambiente educacional.

Diante do percurso desenvolvido neste subtítulo, compreendemos que o afeto se manifesta como uma forma concreta de cuidar e educar na Educação Infantil, atravessando os momentos de acolhida, adaptação, troca de fraldas, alimentação, sono, brincar livre, espera pelas famílias e despedida. As cenas registradas no diário de bordo evidenciaram que os gestos cotidianos das professoras, como o colo, o toque delicado, o olhar atento, a fala suave, a escuta sensível e o respeito ao ritmo de cada bebê, não se reduzem a ações rotineiras, mas constituem experiências pedagógicas carregadas de sentido, vínculo e intencionalidade. Nesse movimento, o cuidado aparece como prática educativa e ética, capaz de promover segurança, pertencimento, autonomia e confiança nos bebês, ao mesmo tempo em que revela os desafios institucionais presentes no trabalho com a primeira infância. Na sequência, no item 3.3, aprofundaremos a discussão sobre a afetividade na tessitura do fazer docente, analisando os saberes, sentidos, relações e implicações éticas que atravessam a atuação das professoras no cuidado e na educação de bebês.

3.3. Afetividade e tessituras do fazer docente: saberes, sentidos e relações e implicações éticas do cuidado docente

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves)*

Tornar-se professora exige a arte de ensinar, de cuidar e de orientar seus aprendizes. Como na metáfora de Alves (2001), o ambiente educacional pode escolher dois caminhos da aprendizagem: o de controle, disciplina e memorização; e o da coragem, inspiração e condições de estimulação e de exploração da criatividade, da imaginação e do pensamento próprio, para que cada um descubra o seu próprio caminho. Ao escolher sua profissão, esse profissional está ciente da missão que lhe será confiada, mas cabem a ele, por seu critério e escolha, as ferramentas que o guiarão nesse desafio.

O papel da professora ultrapassa a simples transmissão de conteúdos: é também orientar, motivar e criar um ambiente em que os bebês se sintam seguros para arriscar, errar e aprender com autonomia. A professora que opta pelo caminho das asas, como sugerido por Alves (2001), aposta no potencial de cada pessoa, incentivando-a a desenvolver suas capacidades e, principalmente, a não ter medo de voar.

Nesse contexto, os ambientes educacionais se transformam em espaços de liberdade e de construção do conhecimento, valorizando o processo de aprendizagem como algo que nasce em cada indivíduo. O professor, ao encorajar o voo, reconhece que cada bebê/criança possui sua própria essência, habilidades e sonhos, e que seu papel é estimular o florescimento dessas características. Por isso, ensinar é também um ato de confiança e afeto: acreditar no potencial de cada um e criar oportunidades para que o aprendizado aconteça de forma significativa. O desafio está em equilibrar a disciplina e a liberdade, o cuidado e a inspiração, e, sobretudo, em promover experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos aprendizes. Assim, a professora não apenas prepara para a vida, mas também possibilita que

cada um construa o próprio caminho, realize seus voos e alcance novos horizontes.

Na Abordagem Pikleriana, reconhece-se o papel que a segurança proporcionada pelo vínculo e o interesse do adulto pelo desenvolvimento do bebê desempenham na constituição da subjetividade e da personalidade do bebê. Por isso, recomenda-se que esse vínculo seja o mais estável possível, o que é um desafio para as instituições de Educação Infantil manterem a estabilidade dos adultos responsáveis por essas crianças. Nesse sentido, a abordagem enfatiza que estabelecer esse vínculo de segurança com as crianças requer controle e supervisão contínuos, para que os sentimentos maternos instintivos não se confundam com a função de educadora/professora dedicada a atender às necessidades e ao desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas (Falk, 2016).

Nesse sentido, a construção da docência com bebês é um processo complexo e de permanente invenção, que exige romper com hierarquias tradicionais entre adultos e crianças para reconhecer os bebês como seres ativos, produtores de cultura e sujeitos de direitos. Essa prática pedagógica não se limita ao ensino instrucional, mas se fundamenta na interação, na escuta sensível e no respeito à singularidade de cada bebê. Os atos de cuidado superam a visão assistencialista e proporcionam momentos privilegiados de educação e comunicação entre professoras e bebês, em que o corpo se torna central na construção do vínculo afetivo por meio do toque, do olhar e da proximidade física (relação pele-pele) (Martins Filho, 2016).

Desse modo, compreender como essas relações se manifestam no cotidiano das profissionais torna-se fundamental para fomentarmos práticas afetivas e humanizadas que valorizem o protagonismo infantil. Para aprofundar a análise da relação entre professoras e bebês e aproximar a teoria da prática, esta pesquisa contou com entrevistas com professoras que atuam diretamente no berçário. Esses relatos proporcionam uma visão sensível e concreta sobre os desafios, estratégias e experiências vivenciadas por quem está diariamente envolvido no processo de ensinar, cuidar e inspirar os pequenos, permitindo que compreendamos, a partir de suas próprias vozes, como se dá a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento e à autonomia dos bebês.

As entrevistas foram realizadas individualmente com as três professoras regentes do berçário, atuantes em 2025, em dia posterior às observações. Para orientar o desenvolvimento das entrevistas, utilizou-se um roteiro semiestruturado, com perguntas divididas em tópicos temáticos já apresentados neste trabalho. As entrevistas foram gravadas na íntegra, com o consentimento das participantes, e as transcrições literais estão anexadas ao final do trabalho.

O primeiro tópico do roteiro da entrevista concentrou-se na compreensão de como as

professoras compreendem os conceitos de afetividade e de afetos. Neste trabalho, ambos são definidos como atos ou expressões que se manifestam nos encontros e têm o poder de afetar o outro, provocando reações, mudanças ou transformações (Spinoza, 2007; Ferreira, 2009). Nas respostas das professoras, o afeto e a afetividade são considerados sinônimos e associados à expressão de carinho. Também foi relacionado ao vínculo desenvolvido entre a professora e o bebê e à sua importância como ferramenta fundamental para o trabalho com bebês, indissociável da Educação Infantil.

O trecho a seguir exemplifica isso com a fala de uma das professoras:

Para mim, a afetividade é além, digamos, de você gostar de uma criança, porque desde a primeira vez que você vê uma criança, eu pelo menos, eu fico, às vezes muito encantada com a criança. Então é além de gostar de crianças, eu acho que você cria, eu acho que é um vínculo, a afetividade é um vínculo, um vínculo afetivo [...] (Professora 2).

Dessa forma, observamos que o afeto é percebido por meio de experiências positivas, principalmente as relacionadas à expressão de carinho. No entanto, sabemos que o afeto vai além de expressões como abraço, carinho ou beijo; está relacionado a toda forma de expressão que tem o poder de afetar o outro, seja de forma positiva ou negativa (Spinoza, 2007; Ferreira, 2009). Durante as entrevistas, evidenciamos que as professoras compreendem que a afetividade ultrapassa a dimensão do cuidado físico, abrangendo também o reconhecimento das emoções dos bebês e o respeito às suas individualidades.

Pois, no tópico 2, que abordou a presença da afetividade no trabalho cotidiano, as professoras relataram que, ao reconhecerem e valorizarem as manifestações afetivas, sejam elas de alegria, tristeza, frustração ou entusiasmo, conseguem responder de maneira mais sensível às necessidades dos bebês, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos pequenos. Isso reforça a ideia de que o ato de educar vai além da mera transmissão de conteúdos, sendo também um exercício diário de escuta e empatia. Como observamos no trecho a seguir:

O afeto é quando você dá... que eu tenho que olhar para a criança, nas necessidades que ela precisa. Se ela está chorando, tem que pelo menos direcionar o olhar, conversar com ela, ver o que ela está precisando, não só dar uma falinha, ir até a criança e dar a atenção que ela precisa (Professora 3).

Além disso, as professoras destacaram que o afeto não se restringe ao contato direto entre professora e bebê, mas também se manifesta nas atitudes, nas palavras, nos olhares e nas pequenas ações cotidianas que demonstram cuidado, acolhimento e respeito. Assim, a

afetividade torna-se um fio condutor das práticas pedagógicas, fortalecendo os laços no ambiente escolar e favorecendo a construção de uma base sólida para o desenvolvimento integral dos bebês.

O afeto e a afetividade vão muito além de um simples "gostar" por bebês e crianças, tornando-se fundamentos de uma educação humanizada; são dimensões centrais e inseparáveis da prática pedagógica na creche. A aprendizagem está intrinsecamente relacionada à expressividade, à afetividade e à amorosidade. A construção da segurança afetiva permite que o bebê se lance ao mundo, explore materiais e estabeleça relações, e essa segurança se consolida com a estabilidade e a regularidade das interações cotidianas (Martins Filho, 2016). O que é reafirmado pelas professoras ao responderem ao tópico 3, que abordou como elas percebem a influência dos afetos e das emoções nas suas relações com os bebês.

As professoras enfatizaram, ainda, que a demonstração da afetividade, para os bebês, é fundamental para a construção de um vínculo de segurança e confiança. As três profissionais afirmaram que os bebês precisam perceber que as professoras gostam deles para se sentirem seguros, e que sua influência é positiva para o processo de aprendizagem, na medida em que, quando os pequenos se sentem seguros com a presença das professoras, se expressam com maior facilidade e se permitem explorar melhor seus limites e habilidades na aprendizagem e no desenvolvimento.

Uma das professoras enfatiza que, apesar de ser fundamental a afetividade, também requer das profissionais um grande controle emocional:

[...] Então eu acho que é muito importante que a gente tenha essa afetividade que a gente também demonstre. Só que a gente tem que ter um controle emocional muito grande, porque, às vezes, é um momento que a gente está estressado ali com gritaria e com choro e a gente não pode deixar isso passar para o aluno. Então, por exemplo, um aluno caiu, mas eu estou estressado ali com o resto da vida da sala. Eu tenho que bloquear isso e ir lá, ter calma com o aluno. O que aconteceu? Então, eu acho que tem que ter um controle emocional muito grande (Professora 1).

Esta narrativa demonstra que a atuação docente no berçário vai além do domínio de técnicas pedagógicas e exige das professoras uma autorregulação constante de seus próprios sentimentos para que possam acolher os bebês de maneira sensível e equilibrada. Ao lidar diariamente com situações de tensão, como choros, conflitos ou pedidos simultâneos de atenção, é necessário que a professora reconheça e gerencie suas próprias emoções, evitando que estados de irritação ou cansaço interfiram negativamente na relação com os pequenos.

Trata-se, portanto, de um exercício diário de empatia, paciência e maturidade emocional, que também permite que a professora atue como um modelo positivo para os bebês, demonstrando, na prática, formas adequadas de lidar com as próprias emoções e promovendo interações baseadas no respeito e na confiança mútuos.

Na experiência Lóczy, Emmi Pikler (2011), ao assumir a direção da instituição de acolhimento, enfrentou dificuldades para mudar a forma de trabalho enraizada entre os educadores que ali trabalhavam. Os cuidados eram realizados da forma mais rápida possível, com pouca movimentação da criança e, muitas vezes, eram delegados às amas e ao pessoal de serviços gerais. A solução que Emmi Pikler encontrou foi dispensar todo o pessoal e contratar jovens sem formação profissional que demonstravam interesse na educação de bebês e de crianças pequenas (Falk, 2021).

Dessa forma, a equipe foi treinada para dar atenção aos bebês e crianças bem pequenas, percebendo a maneira em que os pequenos se sentiam confortáveis enquanto eram atendidos como descreve Falk (2021, p. 32):

Ensinarão às jovens a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição do seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais. Ensinarão que tinham que falar enquanto as atendiam, inclusive aos bebês menores, por meio de suas palavras e de seus gestos, haviam de prepará-las para tudo o que iam fazer, para tudo o que iam aprender. Que deviam estar atentas às reações da criança, às suas palavras e gestos, e lhe dar a possibilidade de participar, nestes momentos de cuidado, considerando seus gestos de colaboração ou de protesto. Não haviam de impor nada às crianças, mas fazer esforços para que elas tivessem vontade de fazer o que se esperava que elas fizessem.

O que Emmi Pikler (2011) trouxe para Lóczy é um convite para que a Educação Infantil, mais precisamente, considerando nosso objeto de pesquisa, o berçário, seja vista como um espaço de respeito e escuta, em que cada gesto da professora durante o cuidado também é um gesto pedagógico. O cotidiano deixa de ser apenas operacional e torna-se relacional e formativo. No cotidiano do berçário, os princípios piklerianos se traduzem em práticas muito concretas.

Por exemplo, durante a troca de fraldas, a professora não apenas realiza o cuidado de forma mecânica, mas também conversa com o bebê, explica o que acontecerá e espera sua reação, permitindo que ele participe estendendo as pernas ou segurando a fralda. No momento da alimentação, em vez de apressar o processo, ela respeita o ritmo da criança, oferecendo a colher e incentivando o bebê a experimentar segurá-la e levar o alimento à boca. Até mesmo no momento do sono, a professora prepara o ambiente com calma, fala suavemente e observa os sinais de cansaço, garantindo que o bebê se sinta seguro. Assim, cada rotina deixa de ser

apenas uma necessidade física e passa a ser uma oportunidade de vínculo, comunicação e desenvolvimento, na qual o bebê é reconhecido como sujeito ativo e competente desde os primeiros meses de vida (Falk, 2021; Soares, 2017).

Considerando isto, nos tópicos 4 e 5, dedicamo-nos a explorar a experiência das professoras na função de cuidado, tão requerida no que se refere à turma do berçário, bem como suas repercussões no processo de ensino e aprendizagem. As professoras percebem que o cuidado é algo intrínseco na Educação Infantil, e que não se deve encará-lo como algo assistencialista, mas como algo necessário nessa fase do desenvolvimento infantil:

Sim, é porque é intrínseco e não tem como você separar o cuidar do educar. A partir do momento que você está cuidando a criança, mesmo que seja apenas na higiene dela, você está, você está educando a criança para, digamos. educando a criança para a higiene das mãozinhas, você está educando para a higiene da boquinha, você está cuidando para a higiene da roupa, está cuidando da higiene ali do bumbum, quando a criança começa a usar o banheiro, você está ensinando a criança com esse cuidado, você está ensinando a higiene de maneira geral. E em sala também, se você pede para a criança sentar-se, ouvir uma historinha, se você vai, qualquer atividade que você for fazer, não é só atividade direcionada. Como atividade direcionada que você está educando, você está educando a criança a ela ter paciência, ela esperar sua vez, ela respeitar o colega, você está educando a criança para ela falar, porque tem algumas vezes que a criança em casa, ela quer alguma coisa, ela meio que mostra, a gente está educando a criança para que ela tente pedir, pelo menos mostrar. Tu educas a criança a respeito com os colegas, você educa a criança para ela ouvir, você educa a criança qual o tempo, digamos assim, que ela pode assistir a um desenho, um filminho. Só que quando mais ou menos venceu aquele tempo, ela tem que entender que a prof. vai desligar a televisão porque é só um momentinho ali que às vezes a prof. precisou ligar um pouquinho ali para entreter e acalmar a turma. Não é esse o nosso foco; nosso foco é atividades em que a gente canta, a gente trabalha pessoalmente com a criança, não é a televisão. Então a gente, com cuidado, a gente educa. E educando a gente também cuida. É intrínseco (Professora 2).

Por outro lado, uma das professoras apontou uma das fragilidades da rotina de cuidados: devido ao número significativo de bebês sob os cuidados de cada professora, para dar conta dos cuidados, as professoras acabam entrando em um processo de automatismo no desempenho de suas funções, não conseguindo manter a qualidade de interação necessária em todas as atividades. Essa automatização, como apontado anteriormente, embora compreensível diante das exigências do cotidiano, pode comprometer o olhar atento e o acolhimento individualizado,

elementos essenciais ao desenvolvimento saudável dos bebês.

As professoras relataram que, em meio à multiplicidade de tarefas e ao elevado número de bebês sob sua responsabilidade, muitas vezes, se veem obrigadas a priorizar o cumprimento de rotinas básicas, como higiene e alimentação, em detrimento de momentos de escuta, diálogo e interação mais qualitativa. Dessa forma, reconhecem a importância de buscar constantemente estratégias para equilibrar o cuidado técnico com a atenção às necessidades emocionais de cada bebê, evitando que a rotina se torne mecânica e desprovida de afeto.

Como já mencionado, na abordagem de Emmi Pikler (2011), os momentos de cuidado são fundamentais para o desenvolvimento do bebê, pois é quando o bebê se depara com o adulto, frente a frente, que a atenção se aprofunda, possibilitando o aperfeiçoamento das relações mútuas. São nessas ocasiões que o adulto pode se comunicar intimamente com a criança, não apenas com o objetivo de atender às suas necessidades básicas, mas também é nesse momento de cuidado e satisfação das necessidades corporais que a criança pode aprender a reconhecer as necessidades de si mesma e do seu corpo, para poder expressar seu desconforto ou seu próprio bem-estar (Falk, 2016; 2021). Por isso, a dedicação das professoras, nesse momento, para evitar o automatismo e visando à atenção individualizada aos detalhes e às singularidades de cada criança, é fundamental para superarmos os limites impostos.

Reconhecemos, assim, uma lacuna no sistema educacional da instituição, decorrente do elevado número de bebês por turma, que sobrecarrega as professoras e limita suas possibilidades de atuação. Por outro lado, revelamos também a dedicação e o empenho das profissionais em superar essas dificuldades, buscando novas estratégias e recursos, como o planejamento de rotinas mais flexíveis, a priorização de momentos de escuta individualizada e o fortalecimento do trabalho em equipe. Essas iniciativas demonstram o compromisso das professoras em garantir que, mesmo diante das adversidades, cada bebê continue sendo acolhido e reconhecido em sua singularidade.

O tópico 6 visou compreender a compreensão das professoras sobre o papel do adulto no desenvolvimento integral dos bebês. Na visão das três professoras, o adulto aparece como figura de referência e segurança, sem invadir as particularidades do desenvolvimento de cada bebê, como na fala da professora:

Eu acho que tem que respeitar as necessidades dos bebês. O adulto sempre tem que estar de olho, respeitando, cuidando e zelando pelo desenvolvimento de cada bebê (Professora 3).

Nesse sentido, as professoras concordam que o adulto desempenha um papel primordial

no desenvolvimento dos bebês, garantindo sua segurança e confiança para explorar suas habilidades. Como enfatizado por Emmi Pikler (Falk, 2016; 2021), a posição de respeito do adulto é importante na complexidade do fenômeno que determina o desejo da criança de ser ativa. O adulto assume o papel de proporcionar ao bebê um entorno estimulante para seu desenvolvimento, demonstrando profundo respeito por aquilo que a criança faz, por aquilo em que ela se interessa e, primordialmente, por ela mesma. Desse modo, o adulto enriquece a personalidade da criança, desenvolvendo a segurança afetiva, a consciência e a autoestima dos pequenos.

Além disso, as professoras do berçário reconhecem seu papel de direcionamento dos bebês, enfatizando a importância de os adultos falarem a mesma “linguagem” para que os bebês não se sintam perdidos. Ressaltam ainda a importância da autonomia dos bebês e, no tópico 7, exploramos mais a opinião das professoras sobre ela.

Nesse ponto, as professoras reconhecem como fundamental dar autonomia para os bebês se desenvolverem e que o adulto, nesse caso, assume o papel de garantir as condições necessárias para que a autonomia ocorra de forma segura, respeitando os limites de cada bebê. Como enfatizado na abordagem Pikleriana, em que a independência e a autonomia dos bebês e crianças pequenas são pilares para o desenvolvimento pleno, uma vez que todo ato desejado e executado ativamente pelo bebê tem repercussões imediatas e a longo prazo para seu desenvolvimento, muito mais do que os atos que são impostos ou direcionados pela ação do adulto (Falk, 2016; 2021; Soares, 2017).

A observação do adulto adquire profunda importância, pois é por meio dela que observamos sinais de evolução, elementos mais ou menos favoráveis ao progresso e fatores de comportamentos futuros cada vez mais complexos. Além disso, para que um/uma bebê/criança possa explorar sua autonomia e independência em relação ao adulto, o sentimento de segurança é fundamental, o que significa que a criança reconhece que, se tiver uma necessidade a ser atendida, o adulto aparece imediatamente ou a faz saber que a ouviu (Falk, 2021).

Por outro lado, uma das professoras aponta que, apesar da rotina ser importante para a aprendizagem dos bebês, o número elevado de bebês aparece novamente como um desafio para promover a autonomia:

Eu acho que a rotina é muito importante, mas por conta da quantidade de alunos, essa rotina acaba limitando a autonomia da criança. Porque para ser mais rápido, é mais rápido a gente fazer pela criança do que deixar a criança fazer sozinha. Então, a rotina pode ser que atrapalhe um pouco na autonomia. Não sei se seria certo dizer a rotina, mas é questão de

quantidade de crianças mesmo. O tempo para cada atividade não dá tempo de respeitar o tempo da criança (Professora 1).

De acordo com Broering (2025), a rotina, quando planejada de forma flexível, deixa de ser um mero instrumento de controle para se tornar um suporte à independência; ou seja, uma rotina estruturada de forma adequada permite que a criança se oriente na relação tempo-espço, o que favorece a estruturação de sua independência e autonomia. Além disso, ao saber o que acontecerá em seguida, a criança sente-se segura para explorar o ambiente e agir por iniciativa própria. A autora destaca ainda que a autonomia exige respeitar que cada criança é única e que ela não precisa terminar atividades ou brincar de modo sincronizado o tempo todo.

Diante desse cenário, percebemos que a promoção da autonomia infantil depende não apenas da intenção pedagógica das professoras, mas também de condições estruturais adequadas, como turmas com número reduzido de bebês e uma rotina flexível. As professoras enfatizam que, quando dispõem de tempo e recursos suficientes, proporcionam experiências nas quais os bebês exploram, fazem escolhas e participam ativamente das atividades cotidianas, desenvolvendo, assim, sua autoconfiança e iniciativa. Contudo, em situações de sobrecarga, muitas vezes, precisam priorizar a agilidade em detrimento do respeito ao ritmo individual de cada bebê, o que pode limitar as oportunidades de aprendizado autônomo.

As professoras relatam, ainda no tópico 7, que buscam constantemente estratégias para contornar tais obstáculos, como a organização de atividades em pequenos grupos, a oferta de materiais acessíveis e a valorização das pequenas conquistas do cotidiano. Reconhecem, porém, que mudanças mais efetivas dependem de políticas institucionais que garantam melhores condições de trabalho, possibilitando uma atuação mais individualizada e respeitosa com a infância. Ressaltam que a construção da autonomia demanda tempo, paciência e um ambiente acolhedor, em que o erro seja visto como parte do processo de aprendizagem e o adulto atue como mediador, orientando sem sobrepor-se ao bebê.

Assim, o desafio de promover a autonomia infantil no berçário revela-se complexo, exigindo tanto o engajamento sensível das professoras quanto o comprometimento da instituição em criar condições propícias ao desenvolvimento pleno dos bebês. A busca pelo equilíbrio entre rotina, cuidado e respeito às individualidades aparece, portanto, como eixo central da prática pedagógica nesse contexto.

No tópico 8, exploramos o processo de comunicação entre professoras e bebês. As professoras enfatizaram que esse processo é bastante amplo no que se refere aos bebês, pois a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento. As professoras afirmaram que os bebês

utilizam diversas formas de se expressar, em especial o choro. Também foi enfatizado pelas profissionais o papel do adulto em auxiliar os bebês a se expressarem e, principalmente, em estimular o desenvolvimento da linguagem verbal. No entanto, as três profissionais afirmaram que a comunicação não se restringe à fala:

Não, a comunicação ela acontece de um jeito que você olha para a criança, do jeito que você sorri para a criança, do jeito que você se refere até os outros coleguinhas, porque eles percebem tudo. Eles sentem: se a gente chegar dentro da sala e a gente está tensa, é o problema lá de casa. [...]. E a comunicação, a gente se comunica com eles de todas as formas. Mesmo que eles não estejam ainda falando, mas eles entendem o que a gente fala. E cada palavra mais diferente que a gente fala e que a gente percebe que eles já estão entendendo essa palavra, às vezes, junto com uma ação, às vezes só oralmente que a gente está falando, A gente vai percebendo e outra vez, digamos, na segunda, terceira vez que você falou aquilo ali mesmo para a criança, você percebe que ela o quanto que ela já conseguiu absorver daquilo ali e tal e, digamos assim, o efeito que está fazendo para ela (Professora 2).

As professoras destacaram, ainda, que a comunicação com os bebês envolve gestos, olhares, expressões faciais, entonação da voz e até mesmo o toque. Todas essas manifestações constituem formas legítimas de diálogo e são fundamentais para a criação de vínculos afetivos. Segundo os relatos, estar atento às respostas sutis dos bebês, como um sorriso, um olhar curioso ou um movimento corporal, permite ao adulto compreender as necessidades, desejos e sentimentos dos pequenos, favorecendo intervenções mais adequadas e respeitosas.

Nesse sentido, é importante que a criança perceba e aprenda que há momentos ao longo do dia em que a professora consegue proporcionar-lhe um momento de escuta, em que cuida especialmente dela. Quando isso se torna um hábito para a professora, a prática de informar e explicar tudo o que afeta o bebê e todo o grupo. Como explica Falk (2021, p. 57):

Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas de cuidado, mas também durante os outros momentos do dia. As crianças a procuram com o olhar, depois com sinais cada vez mais variados de acordo com a idade, chamando a atenção da educadora com a qual elas desenvolveram uma relação pessoal durante o cuidado. Mas, para a educadora, isso significa uma tarefa difícil, pois tem de dividir a sua atenção entre a criança de quem está cuidando e as outras crianças do grupo.

Além disso, nas entrevistas, as professoras reconheceram que a comunicação ocorre em sentido de mão dupla. Assim como o adulto se comunica com o bebê, é importante que ele ofereça espaço para que o bebê manifeste sua expressão, seja ela verbal ou não verbal, promovendo um ambiente de escuta e validação. As professoras relataram que, ao

reconhecerem e valorizarem as tentativas de comunicação dos bebês, contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da autoestima e da confiança desses bebês.

A atenção individualizada foi o tema do tópico 9 das entrevistas. Uma das professoras disse que percebe que um bebê precisa de atenção individualizada quando ele não está bem, quando precisa que alguma de suas necessidades seja atendida ou quando algo aconteceu com ele. Outra professora disse que a atenção individualizada deve ocorrer quando o bebê ainda não alcançou o marco de desenvolvimento esperado para a sua idade. E, nesse sentido, a atenção individualizada estaria relacionada à oferta a esse bebê de atividades e estímulos necessários ao seu desenvolvimento. E a outra professora disse que a atenção individualizada deve ocorrer em ambos os casos, como podemos ver nesse trecho:

Tem vários contextos que exigem um olhar diferente. Por exemplo, tem o contexto da criança que só chora, que está muito incomodada, que a gente vai tentar descobrir por que ela está assim, se é alguma coisa que a incomoda. Ou pode ser algo cognitivo, que às vezes a gente percebe que precisa dar uma atenção maior. Tudo vai do olhar, percepção geral da sala para a gente chegar nessa criança e tomar alguma atitude, às vezes conversar com pais, às vezes levar para encaminhar para algum médico, encaminhar para algum especialista. E assim, junto com a escola, a gente ajuda ela (Professora 3).

Dessa forma, observamos que a atenção individualizada no berçário envolve um olhar atento e sensível às necessidades singulares de cada bebê, tanto em situações de desconforto emocional quanto diante de desafios no desenvolvimento. As professoras destacam a importância de identificar sinais, como mudanças no comportamento ou dificuldades específicas, para intervir de forma adequada e acolhedora. Essa abordagem não se limita ao cuidado imediato, mas também inclui o diálogo com as famílias e, quando necessário, a articulação com outros profissionais para garantir o suporte integral ao desenvolvimento infantil.

Diante disso, considerando os fundamentos da abordagem pikleriana (Falk, 2016; 2021; Soares, 2017), reforçamos que a atenção individualizada não se restringe a momentos de crise ou de dificuldade, mas deve fazer parte constante da rotina, valorizando as conquistas, respeitando o ritmo de cada bebê e promovendo estímulos adequados ao seu estágio de desenvolvimento. Esse cuidado personalizado contribui para a construção de vínculos afetivos, favorece a autoestima e potencializa o aprendizado, evidenciando o papel essencial do adulto como mediador e facilitador do processo educativo.

Promover a atenção individualizada exige tempo, disponibilidade e condições

institucionais favoráveis, como um número reduzido de bebês por turma e a formação continuada dos profissionais. As professoras ressaltam que, apesar dos desafios enfrentados, buscam constantemente estratégias para garantir que cada bebê seja visto e acolhido em sua singularidade, assegurando um ambiente seguro, estimulante e respeitoso para o seu pleno desenvolvimento.

Nos tópicos 10 e 11, exploramos com as professoras como elas lidam com os comportamentos dos bebês, sejam esperados, desafiadores ou de birra, e como isso afeta o estado emocional das profissionais. Quanto aos comportamentos julgados positivos, as três profissionais consideram necessário reforçar, com expressões positivas, os comportamentos mais desafiadores, como conflitos, birras e frustrações. As três professoras falaram sobre como expressar o descontentamento com o bebê, corrigindo-o, explicando a situação e retirando-o dos momentos de conflito.

Uma das professoras disse que, quando os bebês apresentam comportamentos mais chorosos, rebeldes ou teimosos, é importante descobrir o que está levando a esse comportamento, dando atenção aos bebês, demonstrando que você está disponível e tentando entender o que eles estão sentindo.

Ontem, por exemplo, uma aluninha, a gente foi dar o segundo lanchinho, que a gente chama de sopinha de jantinha, e era uma sopinha. A gente colocou todos eles sentadinhos, tal que ela quer... ela quer comer, já come sozinha. Não quis comer sozinha, tentei fazer ela experimentar eu dando, não quis, falei, experimenta, coloquei na colher, dei para ela segurar por ela, não quis experimentar a sopinha de jeito nenhum. Como tinha outras crianças no chão, eles só cabem, tem umas 15 crianças e só cabia 6 ali. Falei que agora, então você vai esperar lá no chão, tá? Vai esperar ou no teu berço brinca com alguma coisa que a professora vai dar então para outra a sopinha, se você quiser depois você ganha. E ela ficou chorando. Ela ficou chorando e eu falei não e ela veio para perto e eu entendi que ela queria voltar ali porque ela queria sopinha. Falei, agora você vai esperar, você vai ganhar a sopinha, mas não agora, depois, porque você não quis experimentar a sopinha. Você não quis comer a sopinha, então agora você vai esperar. Ela ficou contrariada, ficou, chorou um pouco, tudo bem, os amiguinhos comeram. Eu contei para ela, falei, agora você tem certeza que você quer a sopinha? Está realmente com vontade? Ela demonstrou que sim. Eu servi o pratinho, sentei com ela, ela comeu e ela entendeu (Professora 2).

Esse episódio evidencia a importância de estabelecer limites claros e respeitar o tempo de cada bebê, sem perder de vista o acolhimento emocional. Como defendido na abordagem

pikleriana, a atenção do adulto deve ser constante, reagindo aos comportamentos de bebês e crianças bem pequenas, expressando-se e estimulando o comportamento esperado, criando condições para que o comportamento adequado ocorra (Falk, 2021). Ao dialogar com o bebê, explicando as razões da espera e validando o seu desejo, a professora não apenas incentiva a autonomia, como também contribui para o desenvolvimento da compreensão e da tolerância à frustração. Situações como essas mostram que o manejo dos comportamentos desafiadores exige paciência, escuta ativa e estratégias que promovam a aprendizagem emocional, em vez de punições ou repressão.

Além disso, as professoras apontam que é fundamental conhecer o contexto em que o comportamento ocorre, pois, muitas vezes, as birras e frustrações podem estar relacionadas a fatores como cansaço, fome, necessidade de atenção ou mudanças na rotina. Dessa forma, o adulto precisa estar atento, observando e interpretando os sinais para intervir de maneira adequada e empática. O apoio emocional e o diálogo são recursos que ajudam o bebê a se sentir compreendido, fortalecendo o vínculo e favorecendo a construção de uma relação de confiança e apoio emocional. Por outro lado, o reforço dos comportamentos positivos, por meio de elogios, sorrisos e palavras de incentivo, é uma estratégia que contribui para a formação da autoestima e para a valorização das conquistas individuais de cada bebê (Falk, 2016; 2021).

Quanto às afetações no estado emocional das profissionais diante desses comportamentos, duas das professoras entrevistadas afirmaram que são afetadas, se emocionam e, às vezes, as repercussões emocionais se estendem após o expediente, refletindo sobre as situações vividas em casa ou mesmo tendo sonhos com os bebês. Em situações mais desafiadoras, uma das professoras disse que, quando percebe seu estresse, procura se retirar da situação para recuperar o controle emocional. A professora que negou ter seu estado emocional afetado pelos comportamentos do bebê explica:

A gente se apega bastante, né? Tipo, eu me apego bastante aos bebês, chego em cima da hora, dá aquele chororô, né? Então eu fico bem apegada, mas nada assim que me desestabiliza... Mas a gente sente, a gente fica com muito carinho, muito amor por eles, porque a gente está aqui o dia todo, com 18 horas durante 11 meses [...]. Acho que não, assim. Só se tem alguma coisa pra resolver, né? Tipo, tem alguma situação assim que é mais delicada, às vezes a gente pensa, mas assim, o que ocorreu no dia de choro, birra, essa coisa não (Professora 3).

A partir dessas falas, percebemos que, embora o envolvimento emocional seja inerente ao trabalho com bebês, cada profissional lida de forma distinta com as emoções provocadas

pelos desafios do cotidiano. Para alguns, o vínculo afetivo é tão intenso que as experiências vividas com os bebês ultrapassam os limites do ambiente escolar, reverberando em suas vidas pessoais e até mesmo em seus sonhos, o que demonstra o impacto profundo dessa relação. Para outras, apesar do apego, há um certo distanciamento emocional em relação aos episódios de choro ou de birra, o que contribui para uma postura mais equilibrada diante das situações adversas.

A relação entre professora e bebê exige que, ao mesmo tempo em que ocorra um aprofundamento de caráter pessoal nos cuidados e na relação de afeto que se estabelece, esses sentimentos não sejam confundidos com afeto maternal, pois o papel da professora é transitório e a criança tem sua própria história familiar. Diante disso, a tarefa da professora é delicada no sentido de manter a continuidade de um sentimento de ser que fará parte de toda a história de vida do bebê, mas exige que a professora esteja consciente dos limites de sua profissão e controle seus próprios sentimentos, a fim de evitar que os bebês se tornem objetos de suas emoções desconsideradas ou incontroladas. Para isso, Emmi Pikler (Falk, 2016) enfatiza que as profissionais fixem seu interesse no bem-estar e no processo de desenvolvimento global de cada bebê, o que mobiliza na professora o interesse, o prazer e a satisfação profissional, que aperfeiçoam seus conhecimentos e suas capacidades de percepção e adaptação ao bebê.

Dessa forma, é notória também a importância do autocuidado e do apoio institucional para que as professoras possam gerir as próprias emoções, evitando o desgaste emocional e garantindo um ambiente mais saudável para si e para os bebês. O suporte entre colegas, a escuta sensível e momentos de reflexão coletiva, podem ser caminhos para fortalecer o bem-estar das professoras, permitindo que estejam mais preparadas para lidar com os desafios inerentes ao cotidiano do berçário, como o que vemos no seguinte trecho:

A gente conversa sobre tudo, mas cada professor tem o seu jeito individual. Então tem algumas coisas que às vezes, um jeito de agir de uma professora, às vezes não é igual ao da outra, tem coisas que, sabe, você pensa, mas se eu tivesse, naquele momento atendido aquela criança, eu falava, eu teria feito assim, assim, assim. Mas é assim mesmo, são as diferenças, e a gente tem que se completar. E graças a Deus, desde o primeiro dia que eu saí do Maternal 2 que nele também me dava super bem com as crianças e com as professoras. E eu estou no berçário, a gente tem, sabe, um entendimento muito bom, um relacionamento muito gostoso entre nós três professoras e isso faz bastante diferença também para as crianças. Eles percebem essa harmonia (Professora 2).

Essa harmonia entre as professoras, construída com respeito às individualidades e

colaboração mútua, reflete-se diretamente no clima do berçário. Quando as profissionais conseguem dialogar abertamente, acolher diferentes pontos de vista e dividir responsabilidades, criam um ambiente mais seguro e acolhedor, tanto para si quanto para os bebês. A cooperação entre colegas não apenas minimiza tensões do dia a dia, mas também favorece a elaboração de estratégias mais eficazes para enfrentar situações desafiadoras, como episódios de choro intenso, birras ou conflitos infantis.

Além disso, a partilha de experiências e sentimentos contribui para que cada professora se sinta apoiada e compreendida, evitando o isolamento e o esgotamento emocional. Quando há um espaço de escuta genuína, as professoras podem validar suas emoções, aprender com as vivências das colegas e encontrar novas formas de lidar com as exigências do trabalho com bebês. Esse suporte coletivo é fundamental para o fortalecimento do bem-estar psicológico das profissionais e, conseqüentemente, para a qualidade das interações com os bebês.

A entrevista também explorou, no tópico 12, os valores pessoais e profissionais de cada professora, bem como a forma que elas consideram a mais adequada para tratar um bebê/criança. As três professoras falaram sobre tratá-las com respeito às singularidades, com muita expressão de afeto, com comunicação respeitosa, em que ambas as partes tenham direito de falar e ouvir, com liberdade e estímulos suficientes para que todos possam se desenvolver da melhor forma possível.

Com bastante respeito, sempre percebendo e ouvindo, porque como eles não vão falar, a gente tem que estar percebendo o que eles precisam, então a gente tem que tratar, valorizar essa criança, atender as necessidades e dar afeto, enfim. Porque a afetividade não tem como não, porque eles precisam desse carinho. Estão longe do pai, longe da mãe e da família (Professora 3).

É como eu disse, é você amar a criança, você respeitar ela do jeito que ela é, sabe? Se você tá ali disposta a cuidar de uma criança que você fez essa escolha, então você tem que, digamos assim, aceite que a criança ela é diferente, mas de repente aquele bebê lá, aquela criança lá, ela é mais calminha, mas isso mais aquilo, então dá de ter mais atenção para aquela criança, porque é mais fácil. Aí é mais fácil de cuidar desta criança. Aí é mais fácil cuidar daquela lá. Mas e a criança que ela é mais difícil? Ela é mais difícil por quê? Qual que é a dificuldade que você tem com aquela criança? Tá tudo bem, mas aquela criança rebelde, ela é isso e tal, tá, mas digamos assim, o que você está fazendo para suprir essa dificuldade de entender e de ajudar essa criança de cuidar de criar um vínculo com essa criança? (Professora 2).

O desenvolvimento de estratégias individualizadas, baseadas na observação e na escuta ativa, foi apontado como um caminho para favorecer a inclusão, o respeito às diferenças e o desenvolvimento pleno de cada bebê. Essas reflexões demonstram que, para as professoras entrevistadas, o cuidado na primeira infância não se limita ao atendimento das necessidades

básicas, mas também envolve uma postura ética, sensível e atenta ao outro, valorizando a individualidade e promovendo experiências afetivas positivas. O compromisso com a escuta, o respeito e o afeto são pilares que sustentam uma prática pedagógica humanizada e promotora do desenvolvimento saudável dos bebês.

Portanto, como apontado anteriormente, a perspectiva pikleriana (Falk, 2016) destaca as necessidades fundamentais que a instituição deve garantir: primeiramente, promover a segurança emocional por meio de vínculos interpessoais sólidos, constantes, próximos e acolhedores entre bebês/crianças e um grupo restrito de adultos com quem mantenham relações afetivas especiais; em seguida, assegurar respeito e incentivo indireto à atividade livre e autônoma, valorizando a iniciativa própria e respeitando o ritmo singular de desenvolvimento de cada criança; favorecer a construção da consciência de si como um ser “bom”, reconhecendo-se no contexto social, material, espacial, temporal e nas interações vivenciadas; e, finalmente, dar prioridade à saúde física e ao bem-estar geral, considerando as necessidades individuais de cada criança.

Considerando isso, e sabendo do papel transitório do ambiente educacional na vida do bebê e das crianças, no tópico 13, exploramos a percepção das professoras sobre a interação entre o ambiente educacional e a família. As professoras relatam que, no geral, os pais são bem participativos, sempre atendem aos seus pedidos de suporte familiar e se fazem presentes quando necessário. Em alguns casos, a comunicação com a família pode ser mais difícil, especialmente quando a família transfere seu papel na educação dos bebês para o ambiente educacional. As três professoras relataram que são raros esses casos. Enfatizam ainda que sempre adotam diferentes estratégias para melhorar a interação com os pais e envolvê-los nas atividades do CMEI:

Aqui, nesse meio, eu acho que é bem presente. A gente tem liberdade para chamar os pais para conversarem a qualquer momento. Tem também o momento da amostra de portfólio e parecer que os pais vêm, a gente consegue ter uma conversa mais específica com cada um, falar sobre o desenvolvimento de cada bebê. Então, aqui no CMEI eu acho que essa relação é bem presente. É claro que tem alguns pais que a gente percebe que não demonstram tanto interesse quanto outros. Mas a gente tenta sempre chamar eles para cá, para participar também (Professora 1).

Além dos momentos formais, como reuniões e amostras de portfólio, as professoras destacam a importância de estabelecer canais de comunicação abertos e constantes com as famílias, visando a uma relação de confiança e parceria. O diálogo frequente permite

compreender melhor as necessidades dos bebês e de seus familiares, possibilitando intervenções mais assertivas e personalizadas. Essa proximidade favorece não só o desenvolvimento dos bebês, mas também o fortalecimento do vínculo entre o CMEI e o ambiente familiar, criando uma rede de apoio fundamental ao bem-estar deles.

Dessa forma, a relação entre família e escola (CMEI) deve ocorrer como uma construção colaborativa e dialógica, essencial à consolidação de uma pedagogia que respeite os bebês como sujeitos ativos. Essa relação vai além de meras trocas de informações burocráticas, sendo considerada uma dimensão fundamental para a qualidade da Educação Infantil, que as instituições sejam espaços de encontro, de afetos e de liberdade para todos os que delas fazem parte, incluindo os familiares (Martins Filho, 2016).

Segundo a LDB, as creches são destinadas ao atendimento de crianças de até três anos de idade e integram a educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica. A finalidade das instituições de educação infantil, que abrangem creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), é garantir o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos. Esse desenvolvimento deve ocorrer considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais de cada indivíduo. A atuação dessas instituições deve complementar a ação da família e da comunidade (Brasil, 2025).

Nesse sentido, ao afirmar que a atuação das instituições de Educação Infantil deve complementar a ação da família e da comunidade, a LDB (Brasil, 2025) reforça que o trabalho desenvolvido nas creches e nos CMEIs não pode ser pensado de forma isolada ou desvinculada das experiências vividas pelos bebês em seus contextos familiares. Ao contrário, essa perspectiva legal evidencia a necessidade de um diálogo constante entre escola e família, de modo que o cuidado e a educação se constituam de maneira articulada, respeitando a singularidade de cada bebê e reconhecendo que seu desenvolvimento se dá na continuidade entre os diferentes espaços que habita.

Além disso, ressaltamos que as professoras precisam saber como os bebês brincam e exploram o mundo quando não estão na creche. Esse conhecimento permite a continuidade educativa, harmonizando o que a família oferece com as propostas da instituição. Pais e professoras compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento do bebê e das crianças bem pequenas e pela introdução destas no mundo, tarefas que, embora distintas, devem ser conduzidas por meio de meios comunicativos que valorizem o contato humano e a reciprocidade. Em resumo, a escola não deve ser um segmento isolado, mas um lugar de expectativas e acolhimento mútuo, onde a participação da família é vista como vital para que a

prática pedagógica não seja apenas transmissiva, mas também participativa e humanizadora (Martins Filho, 2016).

Por outro lado, as professoras reconhecem que, mesmo com esforços para envolver os pais, ainda assim há desafios, especialmente quando há resistência ou falta de interesse por parte de algumas famílias. Nesses casos, as estratégias incluem convites personalizados, conversas individuais e atividades que incentivam a participação, sempre respeitando a disponibilidade e a realidade de cada família. A busca por uma abordagem flexível e acolhedora é vista como essencial para superar barreiras e construir uma relação mais próxima e colaborativa, contribuindo para uma educação infantil mais integrada e significativa.

A percepção das professoras (compartilhada conosco por meio de diálogos) revela o compromisso de promover uma interação positiva entre o ambiente educacional e a família, reconhecendo a importância do envolvimento dos pais para o desenvolvimento pleno dos bebês. A valorização do diálogo, da escuta e da cooperação, evidencia uma prática pedagógica que busca integrar todos os atores envolvidos, respeitando as singularidades e promovendo uma experiência de infância mais rica e afetiva.

Para finalizar a entrevista, o último tópico 14 buscou promover uma reflexão nas professoras, sobre qual o papel da Educação Infantil na vida dos bebês atualmente. As três professoras, tiveram respostas diferentes ao questionamento. A primeira teceu críticas à Educação Infantil por ser arbitrária com o bebê, devido às rotinas e regras rígidas que precisam ser seguidas, além do longo período em que fica afastado de sua família. No entanto, ressaltasse a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral dos bebês. Outra professora, enfatizou o fato de a Educação Infantil ser um direito dos bebês e das crianças bem pequenas a ter essa oportunidade para se desenvolver em todas as áreas e como alternativa para que os familiares possam trabalhar e garantir o sustento da família. E a última professora falou sobre a importância da Educação Infantil introduzir o bebê na convivência social, e “no mundo fora de casa” (sic), para que seu desenvolvimento ocorra integralmente.

Olha, eu acho que é um dos... eu acho que é o momento, realmente, o mais importante de todo o ensino da criança. Depois a criança já vai para o fundamental. Eu acho que o papel da educação infantil é o de introduzir o mundo fora de casa para criança. Às vezes em casa, ela não tem contato com mais nenhuma criança. Aqui ela vai ter com outros, ela tem que aprender a dividir, ela tem que aprender que não é só ela que existe, que existem outros, que não é só a necessidade dela que importa, que a necessidade dos outros também importa. Então, o papel da educação infantil, eu acho que é assim, mais voltado para a socialização, para o

cuidado e para a educação da criança. Acho que seria isso (Professora 1).

Essas diferentes percepções das professoras revelam a complexidade do papel atribuído à Educação Infantil na contemporaneidade. Observamos que, apesar das críticas relativas à rigidez das rotinas e à distância familiar, há um reconhecimento comum do seu valor enquanto espaço de desenvolvimento integral, de garantia de direitos e de inserção social para os bebês. A Educação Infantil é vista, assim, como um ambiente que vai além do simples acolhimento, assumindo uma função formadora e promotora de experiências de socialização, convivência e respeito mútuo, essenciais ao crescimento saudável dos pequenos.

A abordagem de Emmi Pikler (2011) de acordo com Soares (2017), pode contribuir nesse sentido, para desenvolvermos uma prática pedagógica que valorize os detalhes e a simplicidade de todo o percurso do desenvolvimento integral do bebê de forma coerente, respeitosa e humanizada. Reconhecemos que o sistema educacional impõe alguns desafios para essa prática, apontados anteriormente, mas cabe ressaltar que Emmi Pikler desenvolveu sua abordagem em uma instituição de acolhimento em que cada adulto ficava responsável por 6 a 8 bebês, em condições estruturais precárias, no pós-guerra, com racionamento de água, alimentos e eletricidade. Sendo assim, essa abordagem comprova o potencial do vínculo entre o bebê/criança e o adulto de referência, no qual o relacionamento afetivo individual, aliado à movimentação e ao brincar livre, é essencial para o desenvolvimento nos três primeiros anos (Soares, 2017).

Tal entendimento reforça que a Educação Infantil deve ser constantemente repensada, de modo a equilibrar as necessidades de organização e de segurança com a valorização da individualidade, da expressão e do afeto. Cabe às instituições e aos profissionais refletirem sobre suas práticas, favorecendo o protagonismo do bebê e respeitando suas especificidades, para que o ambiente educativo seja, de fato, acolhedor, estimulante e inclusivo.

Assim, para além dos desafios e limitações, a Educação Infantil permanece um espaço fundamental na vida dos bebês, tanto para o seu desenvolvimento cognitivo e emocional quanto para a construção das primeiras relações sociais significativas. O compromisso das professoras em refletir sobre o seu papel e em buscar práticas cada vez mais humanizadas e participativas é o que garante que a Educação Infantil continue a ser um direito e uma oportunidade valiosa para todos.

Ao longo desta pesquisa, o percurso analítico foi estruturado a partir de entrevistas semiestruturadas com as professoras, organizadas em tópicos temáticos que nortearam tanto a produção quanto a interpretação dos dados. Esses tópicos não funcionaram como categorias

rígidas, mas como linhas de problematização, permitindo acompanhar os movimentos e sentidos emergentes das experiências narradas pelas participantes. Nessa perspectiva, o Quadro X sintetiza os tópicos temáticos das entrevistas, destacando os diferentes aspectos do campo investigado: desde a compreensão das professoras sobre afetividade, passando pelas relações entre cuidado, desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas e interação com as famílias. Assim, esses elementos servem como pontos de ancoragem para a cartografia elaborada nesta pesquisa, mapeando as múltiplas dimensões que atravessam o cotidiano educativo no berçário e enriquecendo a análise do ambiente escolar.

Quadro X - Cartografia das relações de afeto no cotidiano do berçário

Linha cartográfica	Dimensão da afetividade	Expressões de afeto no berçário	Conexões no contexto educativo
Compreensão da afetividade	Entendimento das professoras sobre afetividade nas relações educativas	Afetos expressos em cuidado, acolhimento e sensibilidade	Experiências pessoais e profissionais que atravessam a prática docente
Afetividade no trabalho cotidiano	Presença da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas	Gestos de atenção, escuta e proximidade com os bebês	Organização da rotina e construção de vínculos
Afetos na relação professora-bebê	Influência das emoções nas interações	Afetos de acolhimento, proteção e segurança emocional	Formação de vínculos e confiança
Experiência do cuidado	Vivência de cuidar no cotidiano do berçário	Afetos manifestados no toque, na atenção e na disponibilidade	Cuidado como dimensão pedagógica
Cuidado e aprendizagem	Relação entre afetividade e desenvolvimento infantil	Afetos que favorecem curiosidade, exploração e aprendizagem	Desenvolvimento integral do bebê
Papel do adulto	Mediação do desenvolvimento físico e psíquico	Afetos que orientam proteção, estímulo e acompanhamento	Adulto como referência relacional
Promoção da autonomia	Incentivo à participação ativa do bebê	Afetos de confiança e encorajamento	Construção da autonomia infantil
Comunicação afetiva	Formas de comunicação entre professoras e bebês	Afetos expressos por gestos, olhares, entonação e presença	Linguagens não verbais e sensibilidade docente
Atenção individualizada	Reconhecimento das singularidades dos bebês	Afetos de cuidado direcionado e escuta sensível	Respeito aos ritmos e necessidades
Comportamentos dos bebês	Expressões emocionais e comportamentais	Afetos manifestados em choro, alegria, curiosidade e frustração	Comunicação emocional no berçário
Afetações nas professoras	Impacto emocional das interações	Afetos que mobilizam cuidado, preocupação e reflexão	Estratégias de regulação emocional
Valores no cuidado	Formas adequadas de tratar um bebê	Afetos orientados por respeito, empatia e ética	Dimensão ética da docência
Relação família-escola	Interação entre ambiente familiar e educativo	Afetos compartilhados entre escola e família	Construção de confiança institucional
Sentido da Educação Infantil	Reflexão sobre o papel da Educação Infantil	Afetos que sustentam socialização, cuidado e desenvolvimento	Educação infantil como espaço de formação humana

Fonte: Valdameri; Maman (2025).

A partir desses tópicos temáticos, construímos a cartografia desta investigação, compreendida como um processo de acompanhamento dos movimentos, encontros e afetos que atravessam o cotidiano do berçário. Inspirada na perspectiva cartográfica, a análise evidenciou os processos de devir que se produzem nas interações entre professoras, bebês e ambiente educativo, reconhecendo que tais relações se configuram de forma dinâmica e em constante transformação. Nesse contexto, as experiências relatadas nas entrevistas, articuladas aos registros do diário de bordo, às imagens produzidas no campo e às autorreflexões da pesquisadora, revelaram um conjunto de conexões que se entrelaçam no cotidiano da Educação Infantil.

Essas conexões podem ser compreendidas como um rizoma de relações afetivas, no qual cuidado, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento se constituem de maneira indissociável. Assim, a cartografia construída ao longo deste estudo, evidencia que a afetividade não se apresenta como um elemento isolado nas práticas educativas, mas como uma força que atravessa e sustenta as relações estabelecidas no berçário, compondo o tecido relacional que estrutura as experiências vividas por professoras e bebês nesse contexto.

Assim, a análise cartográfica permitiu acompanhar não apenas acontecimentos isolados, mas, sobretudo, os fluxos de relações que se constituem no cotidiano do berçário, revelando como os afetos emergem nos pequenos gestos, nas interações e nas práticas de cuidado e educação. Ao seguir essas linhas de força presentes no campo investigado, compreendemos que o trabalho docente com bebês se constrói em uma rede de encontros, sensibilidades e respostas às suas necessidades, na qual o cuidado, a escuta e a presença se tornam elementos centrais da prática pedagógica.

Por meio das reflexões e apontamentos propostos ao longo da cartografia, visamos mobilizar e ampliar novas concepções pedagógicas, ressaltando discussões necessárias para superarmos as visões tradicionais que consideravam os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos passivos. Dessa forma, cabe ainda problematizarmos a utilização do termo “aluno”, identificado em falas na instituição e nas entrevistas, durante a produção dos dados da pesquisa. Embora o termo “aluno” ainda apareça com frequência nos discursos cotidianos e institucionais, muitas vezes por força do hábito, da tradição escolar e da repetição histórica, é importante reconhecer que essa nomeação não é neutra. As palavras que utilizamos para nos referirmos aos sujeitos da Educação Infantil carregam concepções sobre infância, aprendizagem e relação pedagógica.

Nesse sentido, o termo “aluno”, ainda que empregado por costume, pode remeter a uma

compreensão mais escolarizante e passiva da criança, vinculada à ideia de quem recebe instrução ou deve ser conduzido pelo adulto. Quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, essa nomenclatura precisa ser problematizada, pois pode invisibilizar sua condição de sujeitos ativos, potentes, produtores de cultura, afetos e sentidos desde os primeiros anos de vida (Santos; Oliveira, 2024).

Na Educação Infantil, a criança é vista como protagonista, um ser ativo, pensante e criativo. Enquanto o termo "aluno" muitas vezes remete a um papel mais passivo de quem recebe instrução, o conceito de "criança" na Educação Infantil foca em sua capacidade de construir cultura e conhecimento por meio de interações e brincadeiras (Brasil, 2009). Ao ser tratada como criança, reconhece-se que ela é um ser total, completo e indivisível, cujos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais devem ser integrados às práticas de cuidado e educação (Santos; Oliveira, 2024). Portanto, chamar o pequeno de bebê ou criança, em vez de aluno, é uma forma de garantir que o ambiente educacional respeite seu direito de ser criança, priorizando a vivência da infância, a brincadeira e a interação como formas fundamentais de aprendizado.

Desse modo, problematizar os termos utilizados para nomear os sujeitos da Educação Infantil não é uma questão meramente terminológica, mas uma reflexão ética, política e pedagógica sobre as concepções que sustentam as práticas educativas. Ao reconhecer os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos ativos, potentes e participantes de seus processos de aprendizagem e constituição subjetiva, reafirmamos a necessidade de uma Educação Infantil comprometida com o respeito à infância, com a escuta sensível e com a valorização das múltiplas formas de expressão e relação que marcam esse tempo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação retomam os objetivos que a orientaram desde o início e reafirmam a coerência entre a proposta inicial e os resultados alcançados. *“Laços de Afetos”: cartografias do cuidar e educar em diário de bordo* teve como propósito compreender de que modo a afetividade se manifesta nas práticas cotidianas das professoras que atuam no berçário e como essas relações influenciam o cuidado, a educação e o desenvolvimento dos bebês. A partir das observações, dos registros no diário de bordo e das entrevistas realizadas com as profissionais, identificamos que a afetividade não se apresenta apenas como um aspecto complementar do trabalho pedagógico, mas como um elemento estruturante das interações estabelecidas entre as professoras e os bebês, atravessando o cuidado, o ensino, a aprendizagem e a construção de vínculos no cotidiano da Educação Infantil. Os resultados obtidos demonstram que os objetivos da pesquisa foram plenamente atingidos, evidenciando que a afetividade constitui um eixo central da prática docente e um componente essencial para o desenvolvimento integral dos bebês.

Nesse percurso, destacamos que os bebês não se limitaram a ocupar o lugar de sujeitos observados, mas participaram efetivamente da pesquisa por meio de suas múltiplas formas de expressão e presença no cotidiano do berçário. Seus gestos, olhares, movimentos, aproximações, recusas, silêncios e modos singulares de interagir com as professoras e com o ambiente constituíram pistas centrais para a produção de dados e a compreensão dos processos investigados. Nessa perspectiva, os bebês foram reconhecidos como sujeitos ativos e participantes da pesquisa, uma vez que também afetaram o campo, produziram sentidos e contribuíram para que cartografássemos a afetividade como dimensão constitutiva das relações na Educação Infantil.

Os relatos das professoras evidenciaram que a atenção individualizada constitui uma dimensão central da prática educativa no berçário. Reconhecer o ritmo, as necessidades e as singularidades de cada bebê mostrou-se fundamental para promover um ambiente seguro e acolhedor, capaz de favorecer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo. Nesse contexto, o papel do adulto se destaca como mediador sensível das experiências infantis, responsável por interpretar sinais, oferecer suporte emocional e criar condições para que cada bebê se sinta visto, respeitado e pertencente ao espaço educativo. Essa mediação confirma as perspectivas teóricas de Emmi Pikler (2011), de Spinoza (2007) e de Deleuze e Guattari (1995) que destacam a centralidade das interações afetivas e corporais na constituição da subjetividade dos sujeitos.

Embora os dados produzidos nesta pesquisa revelem aproximações significativas com a abordagem de Emmi Pikler (2011), no que se refere à valorização do vínculo, do cuidado respeitoso, da escuta sensível e da autonomia dos bebês, torna-se necessário problematizar também as marcas de controle ainda presentes na organização do espaço do berçário. A presença e a disposição de determinados móveis, como berços, cadeirões de alimentação e cadeiras fixas à mesa, podem simbolizar formas de contenção dos corpos infantis, limitando deslocamentos, escolhas e a exploração livre do ambiente. Nesse sentido, tais elementos tensionam os princípios piklerianos, sobretudo aqueles relacionados ao movimento livre e ao respeito aos ritmos individuais dos bebês, evidenciando que a construção de uma prática pedagógica mais sensível exige não apenas relações afetivas qualificadas, mas também uma reflexão crítica sobre os espaços, os objetos e as formas de organização institucional que atravessam o cotidiano da Educação Infantil.

Os achados da pesquisa também evidenciam que a afetividade se expressa como uma linguagem pedagógica, manifestada em gestos, olhares, ritmos e presenças que organizam o cotidiano e sustentam as aprendizagens. Além disso, o estudo demonstrou que os momentos de cuidado (alimentação, sono, troca de fraldas) são espaços privilegiados de vínculo e aprendizagem, contrariando visões que os tratam como meramente operacionais, evidenciando a importância das estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com comportamentos considerados desafiadores, como choro, frustrações e conflitos entre os bebês. As falas revelam que tais situações são compreendidas não como problemas isolados, mas como parte do processo de desenvolvimento infantil. Assim, o diálogo, a escuta, a explicação das situações e o acolhimento emocional aparecem como práticas recorrentes no manejo desses comportamentos, contribuindo para que os bebês aprendam gradualmente a lidar com limites, frustrações e convivência coletiva. Ao mesmo tempo, o reforço de comportamentos positivos, por meio de expressões de incentivo e reconhecimento, foi apontado como uma estratégia importante para fortalecer a autoestima e a segurança emocional dos bebês.

Outro achado relevante refere-se à subjetividade docente: as professoras relataram que também são afetadas pelos bebês, o que mostra que a docência na primeira infância é atravessada por emoções, cansaços, alegrias e desafios, uma dimensão ainda pouco explorada na literatura e que emerge aqui como contribuição significativa. O trabalho com bebês mobiliza intensamente as dimensões emocionais das professoras. O vínculo estabelecido com os bebês, muitas vezes permeado por carinho, cuidado e responsabilidade, pode ultrapassar os limites do espaço escolar, repercutindo na vida pessoal das profissionais. Esse envolvimento afetivo,

embora constitua uma potência para o trabalho educativo, também evidencia a necessidade de condições institucionais que favoreçam o cuidado com as professoras, como o apoio entre colegas, espaços de diálogo e momentos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica.

Nesse sentido, destacamos a importância das relações colaborativas entre as professoras, que contribuem para a construção de um ambiente de trabalho mais harmonioso e acolhedor. A troca de experiências, o respeito às diferentes formas de agir e a cooperação no enfrentamento dos desafios cotidianos fortalecem o bem-estar das profissionais e refletem diretamente na qualidade das interações estabelecidas com os bebês. A harmonia entre as professoras, como apontado nas entrevistas, é perceptível também para os bebês, favorecendo um clima de segurança e confiança no ambiente do berçário.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre o CMEI e as famílias. As professoras reconhecem a importância da parceria com os responsáveis, destacando que o diálogo constante e a abertura à participação das famílias contribuem para compreender melhor as necessidades dos bebês e fortalecer a rede de cuidado e educação. Embora existam desafios pontuais relacionados à participação de algumas famílias, observamos um esforço das professoras para construir relações baseadas na confiança, na escuta e no respeito às diferentes realidades familiares.

As reflexões das professoras sobre o papel da Educação Infantil na contemporaneidade também revelam percepções diversas, mas convergentes quanto à sua relevância para o desenvolvimento dos bebês. A Educação Infantil surge como um espaço de socialização, cuidado e aprendizagem, no qual os bebês têm a oportunidade de ampliar suas experiências, estabelecer novas relações e iniciar sua inserção no convívio coletivo. Ao mesmo tempo, as falas indicam a necessidade de refletir constantemente sobre as práticas institucionais, de modo a equilibrar organização e rotina com o respeito às necessidades e expressões dos bebês.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa reafirmam que a afetividade constitui um elemento fundamental na Educação Infantil, especialmente no contexto do berçário, onde as interações são intensamente mediadas pelo cuidado, pela proximidade e pela sensibilidade do adulto. Reconhecer o valor dessas relações implica compreender que educar bebês envolve não apenas atender às suas necessidades físicas, mas também construir vínculos que sustentem seu desenvolvimento emocional e social. Essa compreensão dialoga diretamente com autores como Deleuze e Guattari (1995), Spinoza (2007) e Emmi Pikler (2011), cujas contribuições teóricas iluminam a complexidade dos afetos, dos vínculos e dos processos de subjetivação que atravessam o cotidiano do berçário.

A pesquisa também evidenciou a potência da cartografia como método para captar nuances afetivas que escapariam a abordagens tradicionais, revelando microgestos, silêncios e movimentos sutis que compõem o cotidiano do berçário. Essa abordagem mostrou-se especialmente fecunda em pesquisas com bebês, contribuindo metodologicamente para o campo. Ao utilizar a cartografia, registramos e compreendemos aspectos do vínculo e da interação que dificilmente seriam expressos apenas por entrevistas ou observações estruturadas, como o modo particular de um bebê buscar o olhar da professora, a resposta corporal a um gesto de acolhimento ou o silêncio carregado de significado em uma situação de conflito ou frustração. Por meio desse método, ampliamos o olhar sobre o processo educativo, valorizando a dimensão sensível das relações e permitindo que a pesquisa se aproxime da experiência vivida, com suas complexidades e sutilezas.

Além de enriquecer a análise dos dados, a cartografia contribuiu para a construção de novas perspectivas sobre a infância, mostrando que o cotidiano do berçário é permeado por uma multiplicidade de afetos e aprendizados que se manifestam em detalhes, muitas vezes, invisíveis aos olhos, mas fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do bebê e para a formação docente. Assim, a cartografia revelou-se não apenas como um instrumento de pesquisa, mas também como uma estratégia de aproximação ética e sensível ao universo infantil, potencializando o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de relações.

Contudo, ainda considerando a perspectiva teórico-metodológica da cartografia, reconhecemos que o processo investigativo não se deu de forma neutra ou distanciada, mas como experiência de encontro, de implicação e de afetação mútuas entre pesquisadora e campo. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a pesquisa acompanhou os movimentos, os afetos e as relações que constituíam o cotidiano do berçário, também produziu efeitos nesse contexto, uma vez que as observações, os diálogos e as entrevistas possibilitaram momentos de reflexão, escuta e problematização das práticas vividas pelas professoras. O processo de produção de dados, portanto, não apenas tornou visíveis aspectos do trabalho pedagógico e das relações afetivas com os bebês, mas também favoreceu deslocamentos na forma como essas profissionais compreendiam suas ações, seus vínculos e a potência dos afetos no cotidiano da Educação Infantil. Assim, a pesquisa reafirma a cartografia não apenas como modo de investigação, mas como experiência que acompanha processos e, ao acompanhá-los, também os afeta e se deixa afetar por eles.

Nesse movimento, também os bebês participaram da pesquisa, não como figuras passivas no cenário investigado, mas como sujeitos que, por meio de suas expressões, gestos,

ritmos, aproximações e modos de estar no cotidiano, afetaram a pesquisadora, as professoras e os próprios caminhos da investigação. Sua participação deu-se na materialidade viva das interações, nas respostas corporais, nos silêncios, nas iniciativas e nas formas singulares de comunicação que atravessaram a produção dos dados e exigiram uma escuta sensível e ética por parte da pesquisadora.

Por fim, esta investigação também se entrelaça com a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, evidenciando que as experiências afetivas vividas ao longo da vida podem se transformar em motivações para a produção de conhecimento. Ao refletir sobre o lugar da afetividade na educação, esta dissertação contribui para ampliar o olhar sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, reforçando a importância de uma educação que valorize o cuidado, o respeito às singularidades e a construção de relações humanas mais sensíveis e acolhedoras.

Assim, compreender a afetividade no cotidiano do berçário significa reconhecer que, nesse espaço de encontros, cuidados e vínculos, constroem-se algumas das primeiras experiências sociais dos bebês. Entre gestos de atenção, escuta e acolhimento, a Educação Infantil reafirma seu papel como um ambiente essencial para o desenvolvimento integral dos bebês e para a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações mais empáticas, respeitadas e humanas ao longo de suas vidas.

A partir desse olhar comprometido com a formação humana infantil, almejamos contribuir de maneira significativa para o debate acadêmico e para a qualificação das práticas docentes na Educação Infantil, reconhecendo a complexidade e a profundidade do trabalho desenvolvido nesse espaço. A instituição de Educação Infantil necessita ser reivindicada não apenas como local de educação formal, mas, principalmente, como lugar estratégico de cuidados, onde os vínculos afetivos são cultivados com intencionalidade e sensibilidade na construção coletiva dos sentidos que concretizam a experiência escolar.

Encerrar esta dissertação é reafirmar que a Educação Infantil, especialmente o berçário, é um espaço profundamente humano. É ali que os primeiros laços extrafamiliares se tecem, que os bebês descobrem o mundo e que as professoras se reinventam diariamente. Os registros desta pesquisa, como aquele em que *“o bebê estende os braços para a professora, que o acolhe com um abraço apertado”*, revelam que o berçário é território de encontros que transformam. A afetividade, longe de ser um adorno, é a própria matéria da educação na primeira infância. É ela que sustenta a autonomia, a curiosidade, a confiança e o desejo de aprender. É ela que humaniza a escola e inaugura, desde cedo, a possibilidade de uma sociedade mais empática,

justa e acolhedora.

Entre laços de afetos, os bebês carregam consigo histórias, afetos e potências. Cabe à escola e às professoras oferecer condições para que cada bebê possa, no seu tempo, descobrir o voo que já nasce em si.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas**. 2001. Disponível em: https://www.pensador.com/poemas_educacionais_rubem_alves/. Acesso em: 6 mar. 2026.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas**. 2021. 198 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

BOGDAN, Robert Charles.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Patrícia Vieira. **Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche**. 2020. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2020.

BOWLBY, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 mar. 2026.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. 68 p.

BROERING, Maritania. **Entre relógios e afetos: a rotina na educação infantil pela voz das professoras**. 2025. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DELFO JOÃO FREGONESE. **Projeto Político-Pedagógico**. Francisco Beltrão, PR: CMEI Delfo João Fregonese, 2021. Disponível em: <https://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/unidades-cmeis/delfo/>. Acesso em: 24/07/2025.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510/2016 – Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. 2016.

CORAZZA, Sandra. **Cartografias da infância: linhas e dobraduras do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COUTINHO, Cristina Helena de Oliveira. **Formação de professores para a educação infantil: desafios e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 09 fev. 2026.

DALLEDONE, Giovanna Castro; COUTINHO, Ângela Scalabrin. As contribuições da abordagem Pikler-Lóczy para a constituição de uma pedagogia para os bebês: uma análise dos princípios orientadores. **Zero-a-Seis**, v. 22, n. 41, jan./jun. 2020.

DELEUZE, Giles. **Cours Vincennes - Spinoza (1978)**. Transcrição e tradução de Olivier Deligand. Disponível em: <https://www.webdeleuze.com>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: ed. 34, 1995.

DINIZ, Sílvia Helena Vieira Cruz. A escuta como ética na Educação Infantil: infâncias, vozes e presenças. In: COSTA, Sílvia Helena Vieira Cruz; CAMPOS, Regina Leite (org.). **Educação Infantil em tempos de resistência: escutas, saberes e práticas**. Curitiba: Appris, 2020. p. 61-78.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a Experiência de Lóczy**. 2. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy**. 4. ed. São Paulo: Omnisciência; Associação Pikler Brasil, 2021.

FERREIRA, Amauri Carlos. **Introdução à filosofia de Spinoza**. São Paulo: Quebra Nozes, 2009.

FLEER, Marilyn. **Play in the early years**. Cambridge University Press, 2013.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOCHI, Paulo. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 172 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Educação, PPGE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FONAGY, Peter; TARGET, Mary. **Psicanálise e teoria do apego**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

FRANCISCO BELTRÃO (Município). **Decreto nº 239, de 14 de junho de 2000**. Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Infantil Delfo João Fregonese. Francisco Beltrão, PR, 2000.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A criança e o brincar na Educação Infantil**. Petrópolis: Vozes, 2018.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórico-crítica**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente. **Demanda contínua** • Educ. rev. n.35, v.78, Nov-Dec, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 5 v. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

MAMAN, Daniela De. Cuidando de quem educa: condições de saúde mental do professor. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas E Tecnologia**, 13(1), 5142–5158. <https://doi.org/10.16891/2317-434X.v13.e5.a2025.id2333>, 2025.

MAMAN, Daniela De. Esquizoanálise e educação: uma casa comum num entre-lugares. **Caderno Pedagógico**, 22(5), e14619. <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n5-040>, 2025.

MAMAN, Daniela De. No ritmo das marés: cartografia de afetos e subjetividades na docência. **Educação**, 50(1), e123/1–25. <https://doi.org/10.5902/1984644488735>, 2025.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 17. ed. São Paulo: Global, 2012. p. 36-37.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MOURA, Lilian dos Santos Pomina de. **Entre Afetos, Cognições e Cuidados: Ambiências Bioecológicas na Educação Infantil (0-3 anos)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2023.

NOVIKOFF, Cristina; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 88-107, set./dez. 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o aprendizado escolar: contribuições para um ensino-aprendizagem de qualidade**. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3646, de 5 de dezembro de 2000**. Autoriza o funcionamento do Centro Municipal de Educação Infantil Delfo João Fregonese. Curitiba, PR, 2000.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/2014**. Estabelece normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 2014. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/>. Acesso em: 9 mar. 2026.

PARKER-REES, Rod. Comunicação primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? In: MOYLES, Janet (Org.). **Fundamentos da educação infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 39-5.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 5. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico**. Zero-a-Seis, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020.

PIKLER, Emmi. **Dar um tempo para o bebê: a importância da autonomia nos primeiros anos de vida**. São Paulo: Phorte, 2011.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. NÖRNBERG, Marta. Estruturações, desestruturações e reestruturações sobre o cuidado e educação na formação de professores. In: Santos, Franciele Soares Dos (org.) **Educação, Políticas e Processos Formativos**. Francisco Beltrão, PR: UNIOESTE, 2018. 220 p.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. *El diario del profesor*. Sevilla: Diada Editora, 2004.

RECKTENVALD, Karina. Os cuidados oferecidos aos bebês nas escolas de educação infantil e a capacidade de mentalização de educadores de berçário. **Dissertação (Mestrado em Psicologia)** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

RINALDI, Carla. **In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. London: Routledge, 2009.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco. 2019. 168 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 Edições, 2.^a ed., 2018.

SALDANHA, Ana Júlia Dias. **Educação infantil: na perspectiva da abordagem Emmi Pikler de 0 a 3 anos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) — Centro Universitário do Planalto Central Professor Aparecido dos Santos (UNICEPLAC), Gama, DF, 2022.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. A criança protagonista: sujeito de direitos e direitos de aprendizagens. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 25, n. 1, p. 07-25, jan./jul. 2024. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>. Acesso em: 28 maio 2026.

SARMENTO, Marta Helena. **Formação de educadores e desenvolvimento profissional: a dimensão da prática.** São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** São Paulo: Omnisciência, 2017.

SPINOZA, Baruch de. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

STAKE, Robert E. **The art of case study research.** Thousand Oaks: Sage, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VALDAMERI, Tainara Oliveira; MAMAN, Daniela De. Compreendendo emoções na infância: Um olhar inspirado em *Divertidamente*. **Revista caderno pedagógico**, v.22, n.8, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA, Miguel Ángel Zabalza Beraza. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMBENEDETTI, Giancarlo; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em Psicologia Social. **Psic. & Soc.**, v. 23, n. 3, 2011. p. 454-63.

ANEXOS

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

O roteiro de entrevista apresentado a seguir foi organizado em tópicos flexíveis, com o objetivo de orientar a conversa sem restringir as narrativas das professoras, buscando criar um ambiente de escuta sensível e respeitosa que favorecesse a livre expressão de suas experiências, percepções e sentimentos, evitando qualquer forma de constrangimento ou desconforto durante a entrevista.

1. **O que você entende por afetividade/afetos?** Explorar a concepção de afetividade da professora e como ela interpreta sua importância no contexto educativo.
2. **Como você percebe a presença da afetividade/afetos no seu trabalho?** Investigar exemplos concretos ou percepções sobre como os afetos se manifestam na prática cotidiana.
3. **Qual a influência dos afetos e emoções na sua relação com os bebês?** Entender como as emoções e os vínculos afetivos impactam no processo de interação e ensino-aprendizagem.
4. **Como é, para você, desempenhar a função de cuidado com os bebês?** Analisar o significado pessoal e profissional dessa tarefa e suas implicações para o desenvolvimento infantil.
5. **Você considera que os cuidados com os bebês fazem parte do processo de aprendizagem? Por quê?** Compreender as relações entre cuidado e aprendizado no contexto da Educação Infantil.
6. **Qual é, na sua visão, o papel do adulto no desenvolvimento físico e psíquico dos bebês?** Refletir sobre as responsabilidades e contribuições do adulto no desenvolvimento integral do bebê.
7. **O que você pensa sobre dar autonomia para os bebês nas atividades que realizam?** Discutir os limites e benefícios da autonomia no contexto do desenvolvimento infantil.
8. **De que forma você entende o processo de comunicação entre você e os bebês?** Investigar as estratégias e meios de comunicação, mesmo que não verbal, entre professores e bebês.
9. **Em que momento você considera que o bebê necessita de atenção individual?** Identificar critérios ou percepções que orientam a atenção individualizada às bebês.
10. **Como você lida com os comportamentos dos bebês?** Analisar as estratégias de gestão e reação às ações dos bebês no ambiente escolar.
11. **Você sente que os comportamentos dos bebês afetam o seu estado emocional? Se**

sim, como você gerencia essas influências ao longo do dia? Entender o impacto emocional da interação e as ferramentas de regulação utilizadas.

- 12. Quais são, para você, as formas mais adequadas de tratar um bebê, considerando seus valores pessoais e profissionais?** Refletir sobre princípios éticos e pedagógicos na relação com os bebês.
- 13. Como você vê a interação entre a família e a escola na sua realidade profissional?** Analisar a importância e os desafios dessa parceria no contexto do berçário.
- 14. Na sua opinião, qual é o papel da Educação Infantil na vida dos bebês hoje?** Ampliar a visão sobre os objetivos e contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento dos bebês.

Transcrições das gravações das entrevistas: tópicos, questões e narrativas

Transcrição da entrevista com a professora 1

Idade: 27 anos.

Formação: Técnico em Formação de Docentes, Bacharel em Engenharia Química e Formação pedagógica em química.

Tempo de experiência na Educação Infantil: 1 ano.

Tempo de experiência no Berçário: 1 ano.

Pesquisadora: Eu vou fazer as perguntas, pode ficar bem à vontade assim para responder, não tem certo ou errado, é a sua opinião mesmo daquilo que você vivência, está bem?

Professora1: Está.

Pesquisadora: **O que você entende por afetividade e afetos?**

Professora 1: Afetividade e afetos Para mim são como se fossem sinônimos, é a gente demonstrar carinho com a criança, não tanto só da gente com a criança, mas também entre os colegas, eles se abraçarem, ter essas demonstrações de carinho.

Pesquisadora: Sim. **E como que você percebe a presença da afetividade e dos afetos na sua prática hoje em dia?**

Professora 1: Eu acho que é bem presente. Principalmente no momento de chegada da criança, a gente tem que ser muito afetiva com ela, para ela já não querer ir para casa. A gente tem que ser afetivo para ela vir com a gente, para ela ter interesse em ficar com a gente na escola. Na maioria dos dias, quando são dias tranquilos, a gente consegue ter mais esse momento de afetividade, de carinho nos momentos mais tranquilos. Tem dias e tem momentos que é mais corrido, é mais puxado e realmente a gente não consegue tanto dar essa atenção individualizada de dar mais colo, de conversar mais com a criança. Depende realmente do momento. Mas eu acho que a gente é, no geral, nós três, eu acho que nós somos bem afetivas assim com eles e com todos. A gente também não pode discriminar, ser afetivo com um e não ser afetivo com o outro.

Pesquisadora: Não tem uma criança favorita?

Professora 1: Ah, eu tenho. Tenho, mas eu tento tratar igual os outros.

Pesquisadora: Tem uma criança então que sente mais afeto?

Professora 1: Sim, acho que todo mundo tem. Apesar de ser errado, tem que ser todos, mas tem aquele que a gente se identifica mais, a criança que a gente tem mais afinidade, vamos dizer assim.

Pesquisadora: E o que influencia nisso, assim, na sua opinião?

Professora: Eu acho que o próprio comportamento da criança, porque também tem criança que demonstra mais que gosta da gente, né? Tem criança que não demonstra tanto, que gosta da gente, tem criança que, talvez até por apresentar mais um mau comportamento, não vem tanto

com a gente, não vem tanto no nosso colo, fica mais explorando o espaço, ou fica lá interagindo com os colegas. Não vem tanto com a gente, mas daí tem crianças que gostam mais da gente, que tem iniciativa de vir com a gente. Então eu acho que a gente acaba se apegando mais.

Pesquisadora: E qual que é a influência dos afetos e das emoções na sua relação com os alunos?

Professora 1: A influência dos afetos na minha relação com os alunos?

Pesquisadora: É, e das emoções também, que são geradas pela afetividade.

Professora 1: Eu acho que tem bastante influência, porque... como é que eu posso dizer?...no dia a dia, a gente precisa ter esse contato com eles mais próximo. E se a gente não tiver, não demonstrar afetividade com eles, muitas vezes eles não vão escutar a gente, não vão participar das atividades. Então eu acho que é muito importante que a gente tenha essa afetividade que a gente também demonstre. Só que a gente tem que ter um controle emocional muito grande, porque às vezes é um momento que a gente está estressado ali com gritaria e com choro e a gente não pode deixar isso passar para o aluno. Então, por exemplo, um aluno caiu, mas eu estou estressado ali com o resto da vida da sala, eu tenho que bloquear isso e ir lá e ter calma com o aluno, o que aconteceu? Então eu acho que tem que ter um controle emocional muito grande. Não sei se é bem esse o intuito da pergunta.

Pesquisadora: É, justamente, qual que é essa influência, por que você acha assim que a emoção que você está sentindo pode influenciar na tua prática ali?

Professora 1: Ah sim, isso sim, com certeza, influencia sim. Tanto algum dia que a gente vem com um problema de casa, a gente tem que ter muita essa separação de deixar lá fora, porque a criança é muito sensível, ela sente a gente, sente o nosso humor, sente o ambiente. Então eu acho que a gente tem que ter um controle emocional muito grande.

Pesquisadora: É desafiador, né?

Professora 1: Sim, essa parte sim. Principalmente nos dias mais agitados.

Pesquisadora: Sim, com certeza. E como que é para você desempenhar a função de cuidado com os bebês?

Professora 1: De cuidado mais a parte da troca?

Pesquisadora: Isso, dos cuidados necessários que eles requerem mais do que crianças maiores.

Professora 1: Eu acho bem tranquilo essa parte de trocar, de alimentar. Mas uma coisa que eu vejo que eu preciso melhorar em mim é que às vezes, no momento de correria, a gente pega um, já leva para o trocador, às vezes não tem aquele tempo de conversar com o bebê enquanto troca, isso a gente sabe que é muito importante. Então é uma coisa que eu tento melhorar, ter mais esse momento de troca, porque na correria você pega, troca, devolve para sala, já tem que pegar outro. Para não atrapalhar a rotina, sim. Então é uma coisa que eu não me incomodo em fazer. Gosto de trocar, tanto trocar quanto alimentar. Mas é uma coisa que eu preciso me policiar mais para ter mais essa afetividade, inclusive no momento da troca da alimentação. Na alimentação a gente consegue conversar mais, mas na troca realmente acaba sendo ali um

momento mais turbulento e não tem tanto esse contato assim com a criança. Sim, mas eu acho que é muito importante também. Nesses momentos a gente prestar mais atenção.

Pesquisadora: Uhum!...Você acha que pela frequência que vocês fazem, sempre as mesmas atividades podem gerar um certo automatismo na ação de vocês?

Professora 1: É, bem isso. Eu acho que sim, porque até por conta da rotina, tem que ter esse ciclo de pegar um, trocar e já devolver e pegar o outro, então acaba que se transforma em uma coisa muito mecânica. Sim.

Pesquisadora: E a quantidade de alunos também influencia?

Professora 1: Também. também né antes quando eram menos era mais tranquilo que daí eu só e outra professora, agora que são 15 os dias que vem todos é bem chato.

Pesquisadora: Mesmo com mais uma professora?

Professora 1: Mesmo com mais uma. Assim... eles requerem mais atenção também né... Sim... tumultua mais eu acho a sala, não sei.... sim tem isso fica mais turbulento o negócio.

Pesquisadora: Entendi... **Você considera que os cuidados com os bebês fazem parte do processo de aprendizagem?**

Professora 1: Fazem, porque no momento do próprio cuidado, a gente tem que ir conversando com eles, falando cadê a barriguinha? Falando sobre as partes do corpo? Isso que eu comentei anteriormente, que no momento ali, por ser muito rápido e realmente por ser uma coisa mais mecânica, a gente não tem tanto esse estímulo com eles, mas influencia na aprendizagem sim. E é uma coisa que a gente deveria ter mais atenção quanto a isso. Então acho que sim.

Pesquisadora: Sim. Mas você se sente culpada por isso?

Professora 1: Acho que uma parte sim e uma parte não. Eu acho que uma culpa maior é do próprio sistema, que, principalmente por ter colocado mais crianças, torna o nosso trabalho como se fosse mais de assistencialismo, de realmente só trocar, alimentar, fazer dormir. E tira um tanto a parte do educar que os dois cuidar e educar deveriam ser trabalhados juntos. Então, por exemplo, no momento da troca, conversar, falar sobre as partes do corpo, mostrar os pertences da criança. E por conta dessa correria, são coisas que a gente não consegue fazer. Se fossem menos crianças, acho que a gente faria bem melhor essa parte.

Pesquisadora: Entendi. **E qual é, na sua visão, o papel do adulto no desenvolvimento físico e psíquico, cognitivo dessa criança, a sua opinião em geral?**

Professora 1: Eu acho que o papel do adulto é fundamental, tanto do adulto quanto das próprias crianças, porque elas entre si, elas também aprendem. Mas do adulto eu acho que é fundamental porque a criança observa muito a gente, então tanto a forma como eu vou trabalhar, vou estimular cada criança, mas também como eles agem entre si. Então, por exemplo, só um exemplo, a gente os faz, alguns, os menores dormirem no bebê conforto, então a gente fica balançando a cadeirinha. A (Nome da criança), que é aquela menininha mais velha, ela vê a gente fazendo isso e essa semana ela puxou uma cadeirinha perto do bebê conforto e começou a fazer o mesmo gesto. Então, para ver como as nossas ações os influenciam. Então, nosso papel

é muito importante do desenvolvimento tanto emocional, tanto quanto cognitivo, físico também, crianças que ainda não caminham, a gente pegar e estimular mais a caminhar, então é primordial.

Pesquisadora: Sim, entendi. E o que você pensa sobre dar autonomia nas atividades que vocês realizam com as crianças?

Professora 1: É importante e é uma coisa que muitas vezes a gente também não consegue fazer. A gente precisa da autonomia, porque a criança precisa de autonomia para o próprio desenvolvimento dela, para ela não ficar muito dependente dos adultos. É, por exemplo, agora, como a gente tem uma cadeira de alimentação nova, a gente conseguiu organizar melhor o momento da alimentação. Então, a gente percebeu, crianças que a gente não percebia que já conseguem, já tem a capacidade de pegar a colher e se alimentar sozinhas. Agora a gente está vendo e antes a gente não tinha essa visão. Então, o próprio espaço faz com que a gente não consiga trabalhar muito a autonomia de cada um. Por exemplo, o momento da atividade pedagógica é pouco tempo para a gente fazer. Então, muitas vezes a gente não consegue é deixar a criança fazer sozinha uma coisa que ela poderia já estar fazendo. Então são coisas assim que influenciam nessa autonomia da criança, mas é importante que ela tenha autonomia, tanto para buscar um brinquedo que a gente pede, “a busca para prof.”, tanto quanto para se alimentar, até pegar o próprio copo de água, que eles já sabem qual que é o copinho de água deles. São coisas que a gente deveria conseguir fazer mais com eles.

Pesquisadora: E o que você pensa em questão de autonomia e a estipulação da rotina que vocês têm, que precisa ser seguida muito rigidamente? Como é que é para vocês?

Professora 1: Eu acho que a rotina é muito importante, mas por conta da quantidade de alunos, essa rotina acaba limitando a autonomia da criança. Porque para ser mais rápido, é mais rápido a gente fazer pela criança do que deixar a criança fazer sozinha. Então, a rotina pode ser que atrapalhe um pouco na autonomia. Não sei se seria certo dizer a rotina, mas é questão de quantidade de crianças mesmo. O tempo para cada atividade, não dá tempo de respeitar o tempo da criança. Porque, por exemplo, para a criança se alimentar sozinha, ela vai levar mais tempo, ela vai fazer mais sujeira, mais bagunça e muitas vezes a gente não tem esse tempo. Então o que a gente tem buscado fazer, deixar a criança com uma colher comendo, mas enquanto ela mostra interesse em comer sozinha, também ir oferecendo, porque não tem tempo de deixá-la só comendo sozinha, né? Sim. Mas o ideal seria... pela rotina mesmo, a criança não desenvolve tanta autonomia quanto poderia estar desenvolvendo.

Pesquisadora: Entendi. E de que forma você entende o processo de comunicação entre você e os bebês?

Professora 1: Eu acho que é muito importante o processo de comunicação, inclusive eu sou uma que eu me polio para falar certo com eles, mas às vezes eu não consigo, então não falo o plural certinho, por exemplo, mas eu deveria falar certo, porque eles são uma esponja, eles absorvem tudo. Então desde cedo, acho que até desde o momento da gestação, os pais falarem com o bebê, irem conversando em casa, isso estimula muito o desenvolvimento deles. A gente percebe que crianças que os pais têm esse contato maior, esse diálogo, esse estímulo, a fala é mais precoce e já vai estimulando a criança a falar também. Então é importante que a gente converse com eles para que eles aprendam a conversar, aprendam a falar as palavras. Então é muito importante isso.

Pesquisadora: Sim. Mas você acha que a comunicação se restringe mais a essa parte verbal, ao desenvolvimento da fala?

Professora 1: Eu acho que mais a parte verbal, mas também talvez os próprios movimentos que a gente faz podem ser entendidos como uma forma de comunicação. Se eu pegar um objeto de uma forma brusca para a criança, pode ser que ela se sinta retraída. Então, acho que até as nossas próprias ações entrariam talvez como uma forma de a gente se comunicar com ela, transmitir, uma sensação, transmitir, uma sensibilidade. Acho que é mais amplo assim... mas mais focado, eu acho, na própria parte verbal.

Pesquisadora: Sim, principalmente com as crianças que vocês trabalham e que estão desenvolvendo ainda, né?

Professora 1: Isso. Iniciando a fala, no caso.

Pesquisadora: É, entendi. **E em que momento você considera que a criança necessita de uma atenção mais individualizada?**

Professora 1: Eu acho que quando ela não está dentro dos marcos do desenvolvimento infantil. Por exemplo, uma criança que já tem um ano e ainda não engatinha. Então, acho que são pontos que a gente tem que tomar mais atenção. Já tiveram projetos que a gente fez mais voltados, porque uma aluninha não conseguia ainda engatinhar. Isso antes da gente ter os alunos novos. Então, quando eram menos alunos, a gente conseguia ter esse olhar mais atento para cada um deles. Mas eu acho que assim são pontos de atenção quando a gente vê que o desenvolvimento não está adequado para a faixa etária da criança.

Pesquisadora: Sim. Aí você precisa ir para cima daquela criança para tentar ajudar ela nas dificuldades que tenha... nesse sentido que você está me falando?

Professora 1: Isso, observar mais ela, fazer as avaliações, anotar para a gente poder colocar no parecer. E pensar em atividades que desenvolvem mais esses pontos de atenção da criança. Atividades para fazer com a turma toda, mas pensando mais na criança. E nem só no momento da atividade. Por exemplo, hoje no parquinho eu peguei pela mãozinha, o menininho que não está caminhando, já poderia estar pela idade e aí já fui caminhando com ele. Então, momentos assim do dia a dia que a gente consegue ter um tempinho assim para ter aquele momento assim, mais individualizado com ela.

Pesquisadora: Entendi. **E como que você lida com os comportamentos das crianças, sejam eles comportamentos considerados como positivos ou comportamentos negativos como birra, quando eles desafiam, quando eles não querem cumprir aquilo que você pede?**

Professora 1: Comportamentos positivos, eu tento sempre dar um reforço positivo. Então, falar, parabéns, viva a fulana, conseguiu fazer isso, enfatizando assim o que a criança fez e realmente dando um reforço positivo. Agora, momentos de birra para mim é mais desafiador, porque às vezes eu sinto que eu não tenho tanta autoridade. Parece que eu ser assim, mais ríspida com a criança não faz tanto efeito. Então, por exemplo, uma criança que mordeu, que bateu, eu coloco no berço e falo "olha, não pode fazer isso, fica aqui se acalmado um pouco". Então eu tiro do meio dos outros e separo. Não sei se é certo ou não, mas na minha cabeça é uma forma da criança entender que ela não pode fazer aquilo. Então, se é um comportamento negativo, eu tento corrigir falando. e tirando no meio dos outros. Aí depois que a criança se acalmou, daí eu

coloco de novo e falo não vai fazer isso de novo. Então eu tento fazer isso.

Pesquisadora: Sim. **E você sente que os comportamentos dos bebês, eles afetam o seu estado emocional?**

Professora 1: Afeta. Principalmente esses dias que têm sido mais agitados desde a matrícula dos novos. Porque a gente acaba ficando mais estressada com tanto choro, com tanto grito, e daí às vezes a criança já tá alimentada, já mamou, já tá com a fralda limpa, aparentemente tudo certo com ela, ela tá chorando. Pra gente, sem motivo, claro que ela tem o motivo dela, mas pra gente é sem motivo, daí tu fica "meu Deus, por que que ela tá chorando ainda?" Então às vezes dá um esgotamento mental na gente, sabe? Apesar de a gente saber que é uma criança, o adulto ali é a gente. A gente tem que ter esse controle emocional, mas as atitudes deles interferem sim no nosso emocional.

Pesquisadora: E como que você faz para gerenciar?

Professora 1: Eu tento vir aqui fora e eu vou ali, pego o paninho, alguma coisa que tem que fazer aqui fora e tento sair um pouquinho da sala, venho ali, faço alguma coisinha que tem que fazer e volto para a sala. Vou lá, tomo uma água, vou no banheiro, para tentar assim ter mais esse controle emocional, porque a gente não pode descontar de forma alguma na criança. Então, no momento que eu estou mais estressada, eu tento fazer alguma coisa assim para me regular, né? É isso, eu acho.

Pesquisadora: E chega assim, interferir, de levar para casa, ficar pensando naquilo?

Professora 1: Sim. Nos últimos dias, por exemplo, eu tenho sonhado constantemente com eles e daí eu acordo de madrugada e fico pensando, amanhã será que vai ser um dia tranquilo? Será que não vai ser? Mas no começo do ano não é assim. Realmente foi depois da matrícula dos novos alunos que começou a pesar mais, acho que tanto para mim quanto para as outras profs. também, tanto no emocional quanto no físico. E daí pode ser que talvez eu sonhe bastante de noite com eles, porque o meu físico está cansado do dia, que a rotina se torna mais corrida. Então, nos últimos dias está bem, estou levando essa carga assim para casa.

Pesquisadora: Entendi. **E quais são para você as formas mais adequadas de tratar um bebê e uma criança? no sentido assim, afetivo, considerando assim os seus valores pessoais, profissionais.** O que você acredita? De que forma que a gente tem que tratar uma criança, um bebê?

Professora 1: Eu acho que a gente tem que tratar com respeito. Por exemplo, acabou pisando no pezinho sem querer da criança. Ah, desculpa, fulana, porque a criança entende e ela reproduz o que a gente faz. Então, eu acho que a gente tem que buscar tratar com respeito o máximo que a gente conseguir, com educação. E ter muito afeto com eles. É claro que nem sempre a gente consegue, mas seria o ideal. Conversar bastante também com a criança, estimular, porque eu acho que é isso que vai construindo a base dela, principalmente no berçário, acho que é talvez a turminha assim mais importante, porque agora que eles começam a entender a socialização e depois já vai para uma turma, continua nessa sequência, então, principalmente no berçário, acho que a gente tem que conversar muito com eles e estimular para eles se desenvolverem cada vez mais. Acho que seria isso.

Pesquisadora: Sim. Deixa-me ver aqui. **E como que você vê a interação entre a família e a**

escola, na experiência profissional que você tem?

Professora 1: Aqui, nesse meio, eu acho que é bem presente. A gente tem liberdade para chamar os pais para conversarem a qualquer momento. Tem também o momento da amostra de portfólio e parecer que os pais vêm, a gente consegue ter uma conversa mais específica com cada um, falar sobre o desenvolvimento de cada criança. Então, aqui no CMEI eu acho que essa relação é bem presente. É claro que tem alguns pais que a gente percebe que não demonstram tanto interesse quanto outros. Mas a gente tenta sempre chamar eles para cá, para participar também.

Pesquisadora: E como que é lidar com a negligência da família assim, sabe? Não atender os pedidos que vocês fazem assim, de participação, sabe?

Professora 1: Isso é um pouco cansativo, porque na nossa turma, ainda que não tenha tantos casos assim, são bem poucos. A maioria dos pais são bem presentes, mas acontece, por exemplo, da criança estar doente e a mãe não dá a devida atenção, não deu a devida atenção que já aconteceu. E daí, nesses casos, a gente precisa ter muita paciência para também saber como conversar com a mãe. E a gente percebe que isso afeta a criança. Normalmente esses pais que são mais negligentes, a criança já apresenta mau comportamento, já bate no coleguinha, então é tudo interligado.

Pesquisadora: Sim. E para a gente finalizar, então assim, **na sua opinião, qual que é o papel da educação infantil na vida das crianças hoje?**

Professora 1: Olha, eu acho que é um dos... eu acho que é o momento, realmente, o mais importante de todo o ensino da criança. Depois a criança já vai para o fundamental. Eu acho que o papel da educação infantil é o de introduzir o mundo fora de casa para criança. Às vezes em casa, ela não tem contato com mais nenhuma criança. Aqui ela vai ter com outros, ela tem que aprender a dividir, ela tem que aprender que não é só ela que existe, que existem outros, que não é só a necessidade dela que importa, que a necessidade dos outros também importa. Então, o papel da educação infantil, eu acho que é assim, mais voltado para a socialização, para o cuidado e para a educação da criança. Acho que seria isso.

Pesquisadora: Ok, obrigada, Professora 1.

Professora 1: De nada.

Pesquisadora: É isso, Professora 1. Não sei se você ficou com alguma dúvida também em relação à sua participação? Só queria te agradecer, então, por ter aceitado participar, assim, foram riquíssimas suas respostas. Acho que vai contribuir bastante para a minha pesquisa.

Professora 1: Imagina. Pena que os dias que você veio foram os mais turbulentos daquele jeito.

Pesquisadora: Não, mas foi legal porque eu pude observar o processo de adaptação também.

Transcrição entrevista professora 2

Idade: 51 anos.

Formação: Magistério, Graduação em Pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia.

Tempo de atuação na Educação Infantil: 22 anos.

Tempo de atuação no CMEI: retorno há 1 ano, mas já havia trabalhado 11 anos nesse mesmo CMEI, depois trabalhou 10 anos em outro CMEI, retornando agora.

Tempo de atuação no berçário: 3 meses.

Pesquisadora: Eu vou fazer algumas perguntas, mas a gente pode ir conversando também. **O que você entende por afetividade e afetos?**

Professora 2: Para mim, a afetividade é além, digamos, de você gostar de uma criança, porque desde a primeira vez que você vê uma criança, eu pelo menos eu fico às vezes muito encantada com a criança, então é além de gostar de crianças, eu acho que você cria, eu acho que é um vínculo, a afetividade é um vínculo, um vínculo afetivo. E não tem como você trabalhar com crianças sem este vínculo de afetividade, sem você ter carinho pela criança, sem você, digamos, demonstrar esse carinho, esse amor pela criança. É claro que quando a gente está mais próximo da criança, a gente sente mais. Eu acho que ela fica mais assim. Ele fica mais transparente, ela fica mais natural, mais ávido, digamos, quando você está junto com a criança. Mas a gente tem isso dentro da gente, a gente carrega, porque eu sinto carinho por crianças que eu já fui professora no passado e até hoje, quando eu encontro, elas estão grandes e tal, eu sinto aquele carinho, sabe? Me recordo dos momentos que a gente passou. Assim, para mim é você, carinho é você aceitar a criança do jeito que ela é. Você gostar da criança do jeito que ela é, não tem? Não tem, por exemplo, é algo assim, meio que, não sei, é natural mesmo, da criança. Não é escolher. Não escolha, eu vou gostar mais dessa, eu vou gostar mais daquela. Você pode até ter uma afinidade um pouquinho maior com tal criança, mas o carinho na verdade ali você vai desenvolver com todas.

Pesquisadora: Sim. **E como que você percebe a presença da afetividade, dos afetos assim no seu trabalho atualmente?**

Professora 2: Eu percebo como uma das ferramentas mais importantes que tem, porque assim, a partir do momento que a criança vem para o CMEI, ela vem de um ambiente totalmente diferente, ela vem da família dela, ela vem e são famílias totalmente diferentes. Tem famílias bem estruturadas, tem famílias não muito estruturadas, as crianças vêm menores, as crianças vêm maiores, vêm de outros CMEIS, então elas vêm de realidades muito diferentes. Quando elas chegam aqui, uma das principais características que a gente percebe na criança é insegurança. Por mais que a criança venha contente e tal, mas ela tem uma insegurança. Isso tudo é estranho, tudo é novo. Então, o carinho que você começa ter pela criança, que você começa a demonstrar para a criança, isso vai criando uma segurança nela, ela também vai desenvolvendo uma afetividade, ela precisa disso. Eu acredito que não tem como você trabalhar com criança de uma maneira assim, um pouco mais mecânica. Tem professoras assim que eu sei que sentem carinho e tem afetividade para criança, mas demonstram um pouco menos. Eu, já desde que eu comecei a trabalhar com crianças, eu até as outras professoras sempre observaram que eu era meio mãezona, assim, tipo, porque eu gosto de proteger a criança, de me dar aquela atenção especial, de observar a criança no todo dela. E independente da criança, tem algumas turmas que eu já trabalhei em termos, prof., aquela criança não é difícil, a criança é mais rebelde e tal, eu me apegava mais nestes. Porque, não sei, talvez, eu acho que eu lançava um desafio para mim mesma de tentar ajudar a criança que ela estava mais rebelde, que ela estava mais triste, aconteceu com a bebê do nosso Berço, ela estava bem insegura. A (Nome da Criança) e tal e a gente tentando uma coisa, tentando outra. Aí, enquanto eu conversei com o pai dela, descobri mais algumas coisas sobre ela, aquela questãozinha lá que ela tinha refluxo, fui descobrindo mais como que era o convívio dela com a família e tal. Para tentar passar isso

para ela. Então eu percebi que a partir do momento em que, digamos assim, que a gente teve aquela conversa com o pai, que a gente conheceu um pouco mais da realidade de casa, a gente começou a trabalhar com ela um pouquinho diferente e ela desenvolveu muito. Ela está bem mais segura hoje, ontem, hoje sorriu para nós foi a gente até comemorou, porque ela sorriu, ela sorriu, aquela gargalhadinha assim que ela não tinha feito até então. E para a gente isso, sabe, é um Nossa! Gente, isso é muito gratificante.

Pesquisadora: Sim. Então você acha que a afetividade vai para além da sala de aula?

Professora 2: Ela vai pra além da sala de aula. E dentro da sala de aula, ela, eu acho que é um dos ... Acho que o principal, a principal ali para você trabalhar com a criança. Você não tem como, não tem como você, digamos, conseguir algo da criança, você conseguir um objetivo da criança que ela, digamos... que ela te obedeça, que ela goste de você, que ela siga um exemplo teu, que ela queira participar com alegria, digamos, com entusiasmo de uma atividade, seja ela direcionada ou livre, se ela não tiver segura, se ela não tiver construído com a gente esse vínculo de afetividade, porque a criança... a primeira coisa que quando ela chega no CMEI, ela vai criar esse vínculo com as professoras. Em segundo lugar, ela vai criar esse vínculo de afetividade e amizade com os coleguinhas.

Pesquisadora: Sim. **Qual a influência dos afetos e as emoções na sua relação com os bebês?**

Professora 2: Acho que a influência, ela é muito positiva, porque, como eu disse, eu não, eu não consigo, tipo, não consigo e não gosto, jamais faria isso de tipo de excluir uma criança, essa aqui eu vou tratar um pouco melhor, essa aqui não. Cada criança você percebe uma necessidade maior na criança. Uma é estimular mais, a outra é você acalmar mais, porque às vezes a criança é um pouquinho mais acelerada. Então assim, até que você consiga mais ou menos que colocar aquela criança na rotina, que você consiga dar sequência, todo o aprendizado da criança, tudo que você quer ensinar para ela, tudo que você quer passar para ela e tal, até que você consiga tudo isso. Você tem que ter um relacionamento de segurança, de amizade, de afetividade. Você tem que ter um relacionamento de confiança. A criança só vai confiar realmente em você se você demonstrar que você gosta da criança e a criança sente isso. Você não precisa falar com palavras para a criança. É claro, a gente fala, meu amor, meu docinho, a gente fala palavras carinhosas para a criança, fala eu te amo, mas você não precisa necessariamente falar isso para a criança, mas você demonstra, a criança sente um olhar teu, um gesto teu, um cuidado teu, a criança sente, e criança de berçário, criança pequena.. às vezes uma prof., às vezes está ali com um pouquinho mais de paciência, dando um pouquinho mais de atenção, às vezes aquela prof. se afasta, a criança já procura aquela prof. com os olhinhos ali ela já quer aquela professora ali porque ela tá despertando uma afetividade maior se identificando mais com aquela própria ali. Eu acho que isso.

Pesquisadora: **Você considera que os cuidados com os bebês fazem parte do processo de aprendizagem?**

Professora 2: Sim é porque é intrínseco, não tem como você separar o cuidar do educar a partir do momento que você está cuidando a criança, mesmo que seja apenas na higiene dela, você está educando a criança para, digamos. educando a criança para a higiene das mãozinhas, você está educando para a higiene da boquinha, você está cuidando para a higiene da roupa, está cuidando da higiene ali do bumbum, quando a criança começa a usar o banheiro, você está ensinando a criança com esse cuidado, você está ensinando a higiene de maneira geral. E em sala também, se você pede para a criança sentar-se, ouvir uma historinha, se você vai, qualquer

atividade que você for fazer, não é só atividade direcionada. Como atividade direcionada que você está educando, você está educando a criança a ela ter paciência, ela esperar sua vez, ela respeitar o colega, você está educando a criança para ela falar, porque tem algumas vezes que a criança em casa, ela quer alguma coisa, ela meio que mostra, a gente está educando a criança para que ela tente pedir, pelo menos mostrar. Tu educas a criança a respeito com os colegas, você educa a criança para ela ouvir, você educa a criança qual o tempo, digamos assim, que ela pode assistir a um desenho, um filminho. Só que quando mais ou menos venceu aquele tempo, ela tem que entender que a prof. vai desligar a televisão porque é só um momentinho ali que às vezes a prof. precisou ligar um pouquinho ali para entreter e acalmar a turma. Não é esse o nosso foco, nosso foco é atividades em que a gente canta, a gente trabalha pessoalmente com a criança, não é a televisão. Então a gente, com cuidado, a gente educa. E educando a gente também cuida. É intrínseco.

Pesquisadora: Sim, com certeza. E qual é, na sua visão, o papel do adulto no desenvolvimento físico, no psíquico, dos bebês? Qual que é o nosso papel?

Professora 2: Os adultos que estão com a criança, eles, começando lá pela família, a criança tem que ter uma referência. E essa referência que eu digo é assim, tem crianças que às vezes seguem mais o jeito do pai, às vezes mais jeito da mãe, ou às vezes nem é, ou às vezes são criadas com os avós, ou com tios, então. E a gente observa que tem crianças que não tem um ponto de referência, um ponto de segurança ali. Certo! Então a criança ela fica meio perdida quando ela chega no CMEI, você também tem que criar esse ponto de referência para criança. O adulto ele tem que falar a mesma língua. Nós somos em duas ou três professoras na sala que ficamos diariamente com ela. Quando a gente sai da sala que a gente vai fazer o planejamento semanal, elas têm outras professoras que vão ali, só que. Se são 3 aqui, 3 ali, mas são professoras diferentes. Nós todos temos que falar a mesma língua com a criança. Isso é permitido, isso não é. Qual que é o nosso combinado em relação a, por exemplo, tempo de televisão a tempo de atividade. Qual que é o nosso combinado em relação a tipos de brincadeira? o nosso combinado em relação a como que a gente vai conversar com a criança, como que você vai passar isso, como tu vai acalmar essa criança se ela estiver chorando muito? Como que vai se você vai estimular essa criança? Então a gente sempre tem que estar se comunicando para a gente falar a mesma linguagem para a criança, porque já pensou, eu tenho uma professora que diz assim olha agora criança ela pode ficar com o biquinho, chupando o bico, mesmo brincando no parquinho. A outra diz não, mas aqui ela não pode chupar o bico. Aqui então vamos deixar a criança comer sozinha e tal. Não, aqui tem que ensinar, tem que deixar fazer assim. Então, o que a criança vai acontecer com ela? A cabecinha da criança vai ficar perdida, não vai ter uma referência. Isso tudo vai ter dificuldade de direcionar qualquer coisa com essa criança. Mesmo que seja com afetividade, mesmo que seja como for, tu não vais conseguir, né?

Pesquisadora: Sim. E o que você pensa sobre dar autonomia para os bebês nas atividades que elas fazem?

Professora 2: Eu acho bem importante, tanto que agora no berçário a gente tem algumas crianças que começaram aos poucos, manifestaram para comer sozinhas. A gente descobriu que tinha uma, a (Nome da criança) que já estava fazendo isso em casa, sozinha. Então é que a gente começou por ela. O que que aconteceu? Nos primeiros dias a gente começou com uma aluna com a (Nome da criança) e no segundo dia a gente tinha o João que já não queria mais comer, que a prof. desse na boquinha dele e quis comer sozinho. Dali no outro dia teve mais uma outra coleguinha e agora nós estamos com quatro ou cinco aluninhos que querem comer sozinhos, a gente fica perto do ladinho, ali no cadeirão e tal, que agora ganharam cadeira nova. Se você for

lá e ter o prazer de conhecer, ver que está bem-organizado. Mas enfim, a gente só fica auxiliando-os, mas eles estão comendo sozinhos. Então, para eles, gente, é a maior felicidade. O dia que eu falei para (Nome da criança) que eu descobri que em casa ela comia sozinha, eu a deixei comer sozinha aqui. Gente, os olhinhos dela brilhavam porque ela pensou, nossa, a prof. entendeu que eu já tenho essa capacidade, que eu já estou desenvolvendo isso. Então, assim ela se sentiu muito feliz, mas até de você ver qualquer coisa que você pede para a criança, vamos ajudar a prof. a guardar este brinquedo e você e a criança guardam e você agradece a criança, a criança fica muito feliz. "Ah não, a criança começando no banheiro, professor no banheiro, você consegue ir sozinho? Você consegue tirar a tua roupinha sozinha? Consegue abaixar a tua roupinha? Consegue ajudar a professora? Consigo!" Aí você deixa a criança fazer sozinho. A criança se sente capaz, sabe? A criança começa a desenvolver uma autonomia e uma autoconfiança. Isso que é bem importante. E a autoimagem da criança é muito, muito importante.

Pesquisadora: Sim, é verdade. Legal. E de que forma você entende o processo de comunicação entre vocês e os bebês?

Professora 2: Tudo é baseado na rotina. Então assim, a gente começa fazendo eles entenderem aos poucos que vai existir um momento para tudo. Existe um momento que eles vão chegar e vão precisar, por exemplo, no berçário. Vou começar a me, digamos assim, me limitar mais ao berçário. Vai chegar um momento que eles vão chegar, eles vão para o berçário, vão para o berço. Aí vai ter um momento que eles vão brincar livremente no chão. Existe um momento da troca, independente se eles estiverem brincando, fazendo uma outra atividade ali na sala e tal. Geralmente eles vão estar livre nesse momento da troca, porque tudo é organizado. Então, mesmo assim, a criança estava. pronta, estava tudo prontinho lá para a criança comer, mas a professora percebeu que ele está com cocô. A criança vai ter que precisar entender que ele vai precisar ser higienizado primeiro para depois comer. Dá uma resmungada, dá uma reclamada, mas você vai conversar com aquelas crianças vão precisar entender isso. Então, assim, tudo tem o seu momento certo. Se não é o tempo todo que a professora está dizendo para ele pode ou não pode, mas em alguns momentos, a professora vai precisar fazer isso em algum momento. Ele vai ser um pouquinho contrariado. Agora você precisa deitar-se, agora você precisa ficar quietinha. Agora você precisa se acalmar para dormir. Agora você precisa esperar a professora dar comidinha, aqui para o teu coleguinha. Depois você vai ser a sua vez e tal. É um pouquinho desconfortante para a criança, é, mas ela vai aprendendo a lidar com os desafios. Então a criança, ela vai aprender isso. Porque alguém que veio de repente de fora, "Ah, está alimentando tal criança, cuidando de tal e a outra está chorando". Mas ela, de certa forma, não está sendo abandonada, não está sendo negligenciada. Ela está passando por aquele processo de que ela vai entender. E um dia ela vai chorar, ela vai perceber que no outro dia ela esperou o amiguinho comer, por exemplo, e ela ganhou um almocinho, a mesma coisa, ela foi super bem atendida, se alimentou super bem depois do coleguinha. ela vai se acalmar, ela não vai mais ficar com insegurança, só o amiguinho vai comer e eu não.

Pesquisadora: Sim, e a comunicação tu achas que acontece só através da linguagem?

Professora 2: Não, a comunicação ela acontece de um jeito que você olha para a criança, do jeito que você sorri para a criança, do jeito que você se refere até os outros coleguinhos, porque eles percebem tudo. Eles sentem, se a gente chegar dentro da sala e a gente está tensa, é o problema lá de casa. Supomos, você está tensa, eles sentem isso. E o que eu sinto nessa comunicação ali com as crianças que eu posso às vezes chegar tensa, chateada ali na sala para cuidar deles. Eles tiram isso da gente. Eles passam uma energia positiva muito grande. Eles

meio que curam a gente. Eles têm esse poder. É cansativo? É, mas é algo muito gostoso. E a comunicação, a gente se comunica com eles de todas as formas. Mesmo que eles não estejam eles ainda falando, mas eles entendem o que a gente fala. E cada palavra mais diferente que a gente fala e que a gente percebe que eles já estão entendendo essa palavra, às vezes, junto com uma ação, às vezes só oralmente que a gente está falando, A gente vai percebendo e outra vez, digamos, na segunda, terceira vez que você falou aquilo ali mesmo para a criança, você percebe que ela o quanto que ela já conseguiu absorver daquilo ali e tal e, digamos assim, o efeito que está fazendo para ela.

Pesquisadora: Sim. Em que momento você considera que a criança necessita de uma atenção mais individualizada?

Professora 2: No momento que ela está, por algum motivo mais chorosa, mas triste ou porque é o momento que ela está com sono ou porque é no momento que ela está com fome e ainda não é bem o horarizinho do alimento dela ou no momento que ela teve algum conflito ali com o coleguinha ou qualquer momento assim e principalmente naquelas situações que a criança ela está, ela não está bem. Então assim, o que a gente percebe bastante é que às vezes os pais dizem. "Ah, ele não passou muito bem a noite, ele tá com alguma coisinha e tal e tal, mas qualquer coisa me comunica." E é uma coisa assim que eu particularmente não concordo muito, porque tem muitos pais, até rede de educação, secretaria e tal, que eles colocam muito a questão de "Ah, para ficar em casa ou para vir buscar no CMEI depois que já está aqui, é a questão se a criança está com febre ou se a criança fez diarreia e tal. Eu vejo isso com um pouquinho mais de preocupação, de atenção. Às vezes você não precisa estar com febre ou com diarreia, você pode ter uma outra coisa. Você pode estar simplesmente a criança, ela pode estar naquele dia com uma vontade maior de ficar em casa com o pai, com a mãe, com uma carência maior. Alguma coisinha aconteceu, mexeu com ela lá. Qualquer coisa que aconteceu lá na família dela, naquele dia ela estava com mais vontade, mais necessidade de ficar em casa. Então ela vai chegar no CMEI, ela vai estar mais frustrada, ela vai estar triste e tal. E você vai perceber que naquele dia você precisa dar mais carinho para ela, mais atenção, um colinho pra ela. A criança, mesmo ela não sabendo falar, ela te pede um colinho, uma atenção com o olhar, com o jeitinho dela. Você se sentar com uma, às vezes você senta ali sozinha. A gente faz essa experiência, a gente simplesmente se senta, eles estão todos sentadinhos, você senta ali pra brincar com eles. Você conta 5 minutos, tem 4 perto de você. Eles querem aquela atenção, eles gostam, eles gostam de sentir a prof., eles gostam de sentir o afeto da gente, o apego, eles gostam do abraço, eles gostam do beijo, eles gostam que a gente elogia, eles gostam que a gente qualquer coisa, tu sabe... tu sentar e brincar individualmente para uma criança, uma coisa que é tão simples cantar uma musiquinha ali com eles para eles é maravilhoso ou eles estavam chorando, um estava chorando mais, o outro fez um grande e tal, estava com sono. Eu me sentei lá, comecei a brincar com uma criança, com o bebê que estava chorando mais. Eu o deitei, comecei a brincar e tal, não sei o que. De repente estão todos os coleguinhos olhando e participando de um jeito do outro. Eles veem daí, o que tu fazes quando eles veem que tu fazes carinho no amiguinho? De repente eles também estão fazendo carinho no amiguinho, então eles estão te imitando, estão correspondendo, estão sentindo tudo isso?

Pesquisadora: Sim, perfeito. E você sente que os comportamentos dos bebês afetam o seu estado emocional assim?

Professora 2: Afetam, porque assim, tem muitas coisas que às vezes a gente gostaria muito de conseguir fazer a mais por eles, de ter mais tempo, por exemplo, de brincar com eles mais individualmente, de até um alimento, às vezes não é a gente que prepara, às vezes tem alguma

coisa que não é bem do jeito que a gente gostaria, por exemplo assim, o feijão. A gente gostaria que viesse com mais caldo, por exemplo, porque nós temos cinco bebês que não mamam. Desses cinco tem dois que mama mesmo ainda um pouquinho. Então assim, eles não são chegados ao leite, eles não têm intolerância, eles simplesmente não gostam. Então assim, eu vejo assim que são bebês pequenos, você tem que dar uma comidinha assim com um pouquinho mais de caldinho, uma comidinha mais tranquila. Você vai dar tipo um feijãozinho, um negocinho mais enxutinho. A gente vê que o bebê não combina muito. Então assim, a gente fica às vezes triste por essa situação e tem coisas que a gente tem que aceitar. Então, nem tudo é do jeito que as professoras ali querem. A gente está ali mais diretamente cuidando da criança. A gente entende bem mais ali diretamente a necessidade da criança, a diferença de cada criança e nem tudo consegue suprir. Tem que, por exemplo, assim, vem uma fruta ali para a criança comer um lanchinho tal. A criança não gosta daquele lanchinho, ele não tem uma segunda opção. Então, assim, uma coisa assim que eu para mim mexe bastante ou até aquele momento você pensa "ah, eu quero brincar mais com as crianças, principalmente seguido a gente sentar aqui e brincar mais tempo com as crianças, mas a rotina é corrida, o espaço é pequeno, você nem sempre você consegue desenvolver aquela atividade do jeito que você planejou, do jeito que você se programou ou no dia ali você tá fazendo uma atividade legal, você programou, você se organizou, teu material tá livre, você tá super de boa, a turminha tá tudo tranquila, mas tem um do outro aluninhos que no dia não tá legal, que tá choroso, que ele tá triste, ele tá aborrecido, ele tá doentinho, tudo uma coisa que ele não consegue participar com aquela alegria. A gente fica um pouquinho frustrada por eles, sabe? Por eles, então assim. A gente é meio que um pouquinho, um pouquinho mãe de cada um. E o que eles sentem? A gente gostaria que a gente pudesse proteger eles de qualquer sofrimento, de qualquer dor, de qualquer desconforto, de qualquer tristeza, se a gente pudesse. E uma das coisas também que chama bastante a atenção, que é algo que a gente sempre está renovando, é a conversa com os pais. Porque a partir do momento que você começa a conhecer mais a criança, a gente tem uma visão diferenciada da educação da criança, do desenvolvimento. A gente segue os marcos do desenvolvimento, é claro, respeitando que uma criança, pode demorar um pouquinho mais, a outra menos. Uma vai andar com um ano de idade, outra com nove meses, a outra com quase um ano e meio, supomos. Mas, mesmo assim, você conhece todas as características da criança, você percebe se tem um pouquinho de atraso ou não. Ou na fala ou no desenvolvimento motor, no desenvolvimento psicomotor cognitivo. Você percebe tudo isso e tem algumas coisas que a gente às vezes tenta com maior carinho, maior jeito de repassar para os pais alguns cuidados, digamos assim, mais específicos para a criança. E tem aqueles pais que abraçam essa ideia, que concordam, que ficam contentes e tem outra que tem uma resistência. Então assim, você às vezes pensa, nossa, eu gostaria de conseguir fazer mais por essa criança aqui mesmo no CMEI. Imagine se eu conseguisse mudar um pouquinho a mentalidade dos pais, seria melhor ainda. Então esse nosso cuidado, essa nossa visão de educação, digamos assim, de estar, digamos, fazendo o nosso melhor pela criança. A gente não pensa só naquele momento ali, a gente pensa no todo. A gente pensa "Essa criança está super bem agora é sexta-feira". A gente sabe que às vezes na segunda-feira ela vai voltar sem rotina, às vezes ela vai voltar cansada, às vezes ela vai voltar frustrada, vai voltar muita coisa. Algumas coisas têm que começar tudo de novo com a criança. Você tem crianças que às vezes chega no CMEI. Graças a Deus é pouquíssimos os casos, mas gente, você chega no CMEI, com aquela roupinha, com aquele jeito que você tem que às vezes dar um banho, você tem que trocar toda a roupinha da criança, você tem que, sabe, fazer alguma coisa pela aquela criança que seria a obrigação dos pais. Mas você não vai ficar só cobrando de os pais negligenciar a criança, você vai fazer.

Pesquisadora: Sim. Como que é para você gerenciar todas essas emoções que envolvem o trabalho ali, tanto assim em sala de aula, quando você vai para casa, como que é?

Professora 2: E eu assim, eu às vezes eu vou para casa até eu chegar lá, por exemplo, em casa e começar a me envolver com outros assuntos de casa e tal, eu fico pensando. Por isso que eu digo, principalmente quando você tem uma frustração em relação a criança que você não conseguiu fazer que você gostaria de ter feito, então assim, às vezes dá uma sensação um pouco assim de, de, como que eu posso dizer, de, não ter competência como que a gente chama, de impotência, que dá um pouquinho de sensação de impotência. E não é aquela sensação de impotência no sentido de dizer "ah, mas eu não consigo por mim". Você muitas coisas a gente, nós professoras, a gente não consegue, porque nós não trabalhamos sozinhas. Tem algumas coisas, por exemplo, em relação à alimentação, você tem que aceitar só as coisas, porque não é você que trabalha na cozinha. A limpeza, os horários que vão limpar, higienizar a sala, como que é, como que não é, como os espaços que você tem, você tem que aceitar, porque você não trabalha sozinha. Não é tudo como a gente gostaria. A gente sempre às vezes a gente conversa com as colegas, se a gente conseguisse falar, não, este ano nós vamos trabalhar com essa turma nessa idade, então a gente vai poder escolher uma sala, um ambiente, nós vamos conseguir deixar do nosso jeito, vamos conseguir nós participar mais lá dos encontros com a nutricionista para a gente aceitar melhor o debater certas coisas com ela, com a nutricionista, com psicóloga aqui, com os pais aqui, com não sei o que, e fosse algo como que eu posso dizer mais, trabalhado mais em conjunto, que a gente tivesse nós mesmos autonomia de mudar mais algumas coisas. Seria bem melhor. Eu acho que o sonho, acho que da maioria das professoras. Mas tudo bem, dentro do que a gente consegue, dentro do espaço que a gente tem, dentro do tempo que a gente tem, a gente procura fazer o melhor. Então, eu acho que eu sempre penso assim: Eu estou aqui, eu escolhi essa profissão, tanto que eu fiz cinco concursos, fiz cinco, eu passei três concursos e eu escolhi esse concurso. Então eu não vim aqui porque eu não tinha outra opção, foi escolha. Eu me formei para isso. Então assim, a criança, ela não tem essa escolha. Essa é a escolha dos pais colocar a criança aqui. Então assim, você, se você está aqui, você, digamos, você escolheu isso. Faça o que é melhor pela criança, não julgue a criança pelos pais. Não, digamos assim, não dê muita desculpa de Eu Não consigo fazer porque faltou espaço, porque explica aquilo dentro das condições que você tem, faça o teu melhor pela criança. Então eu acho que isso é. acaba novamente voltando na tua primeira pergunta de quanto a afetividade é importante? Porque a partir do momento que você gosta do que você faz, que você ama o que você faz, que você tem consciência de quão gostosa é a tua profissão, quão importante ela é, você vai fazer. E assim um pouquinho que é frustrante também, porque a gente, claro, a gente trabalha junto, a gente trabalha na sala, a gente conversa sobre tudo, uma troca de ideias sobre vamos deixar a criança mais tempo de manga longa, vamos já colocar manga curta, vamos tirar uma jaqueta, vamos fazer como essa atividade e tal. A gente conversa sobre tudo, mas cada professor tem o seu jeito individual. Então tem algumas coisas que às vezes, um jeito de agir de uma professora, às vezes não é igual ao da outra, tem coisas que, sabe, você pensa, mas se eu tivesse, naquele momento atendido aquela criança, eu falava, eu teria feito assim, assim, assim. Mas é assim mesmo, são as diferenças, e a gente tem que se completar. E graças a Deus, desde o primeiro dia que eu saí do Maternal 2 que ele também me dava super bem com as crianças e com as professoras. E eu estou no berçário, a gente tem, sabe, um entendimento muito bem, um relacionamento muito gostoso entre nós três professores e isso faz bastante diferença também para as crianças. Elas percebem essa harmonia.

Pesquisadora: Sim.

Professora 2: Porque se você trabalha com a professora, como eu disse antes, uma professora falando uma linguagem a outra a outra e fica meio assim, a criança se sente..

Pesquisadora: Sim. Como é que você lida com os comportamentos dos bebês durante o período que você passa com elas? Sabe aqueles comportamentos, tanto os positivos quanto aqueles negativos, tipo de birra, de desafiar, a rotina que vocês levam, como que é para você lidar com esses comportamentos?

Professora 2: Eu Lido de maneira, assim, claro que quando é um comportamento positivo, eu sou emotiva. A pessoa fica elogiada, não sei o que, e dar risada, de "aí, nossa, sabe, sim". Eu sou mais assim, bem emotiva mesmo. Então, nossa, eu curto muito, eu sinto, como que eu posso dizer, eu vivo intensamente esses momentos. E nos momentos também, digamos que você tem que às vezes. Trabalhar com a criança com uma frustração que a criança acha muito chorosa, que a criança está muito rebelde, que a criança está teimando. É você procurar descobrir o que está levando a esse comportamento. O que é algo momentâneo, é relacionado a uma criança, a um coleguinha, é relacionado a uma prof., é relacionado a uma coisa orgânica dele, estou com uma dor, estou desconfortável, estou com sono, estou com fome, estou com fraldinha suja. Ou o que quer. Às vezes é alguma coisa que você não consegue entender, porque não é ali do teu ambiente, não é algo momentâneo, alguma coisa que tem lá no inconsciente da criança, alguma coisa que ela viveu lá na casa dela, alguma coisa que você não tem noção do que é. Você tem que... Mas o que a gente pode fazer é mostrar para a criança que você está ali. dando essa atenção para ela, que você está tentando entender o que ela está sentindo, mesmo que ela não saiba falar, mas você está ali. Então, em alguns momentos é você dar um abraço na criança, você deixá-la confortável. E é claro também que mesmo as crianças do berçário têm algum momento que você tem que falar um pouquinho firme com eles. Também. Não é aquele que fala grosso xingar não, mas você tem que dizer não. Agora é assim. Ontem, por exemplo, uma aluninha, ela a gente foi dar o segundo lanchinho, que a gente chama de sopinha de jantinha, e era uma sopinha. Colocamos todos eles sentadinhos, tal que ela quer, ela quer comer, já come sozinha. Não quis comer sozinha, tentei fazer ela experimentar eu dando, não quis, falei, experimenta, coloquei na colher, dei para ela segurar por ela, não quis experimentar a sopinha de jeito nenhum. Como tinha outras crianças no chão, eles só cabem, tem umas 15 crianças e só cabia 6 ali. Falei que agora, então você vai esperar lá no chão, tá? Vai esperar ou no teu berço brinca com alguma coisa que a professora vai dar então para outra criança a sopinha, se você quiser depois você ganha. E ela ficou chorando. Ela ficou chorando e eu falei não e ela veio para perto e eu entendi que ela queria voltar ali porque ela queria sopinha. Falei, agora você vai esperar, você vai ganhar a sopinha, mas não agora, depois, porque você não quis experimentar a sopinha. Você não quis comer a sopinha, então agora você vai esperar. Ela ficou contrariada, ficou, chorou um pouco, tudo bem, os amiguinhos comeram. Eu voltei para ela, falei, agora você tem certeza que você quer a sopinha? Está realmente com vontade? Ela demonstrou que sim. Eu servi o pratinho, sentei-me com ela, ela comeu e ela entendeu. Então para ela, foi um momento que ela precisou entender que, digamos, não era tudo do jeito que ela queria, no tempo que ela queria. Ela entendeu isso, ela entendeu, mas ela entendeu também que, tipo assim, ela não é do tipo, você não come, sai daqui e está tudo bem. Se você não quer comer, não, você vai comer. Só que agora tem que ser assim. Então você tem que, tem alguns momentos que você tem que ser firme, firme para, digamos, como uma criança mesmo. Ela tem um ano e pouquinho, ela entende, sim, com certeza, entende, entende sim.

Pesquisadora: E quais são para você as formas mais adequadas de tratar um bebê ou uma criança considerando os seus valores pessoais e profissionais?

Professora 2: De acordo com meus valores tanto pessoais que eu acho que eu já tinha essa ideia assim desde que eu era somente mãe. Então é algo assim também que vem do meu lado pessoal e como profissional. É como eu disse, é você amar a criança, você respeitar ela do jeito que ela

é, sabe? Se você tá ali disposta a cuidar de uma criança que você fez essa escolha, então você tem que, digamos assim, aceite que a criança ela é diferente, mas de repente aquele bebê lá, aquela criança lá, ela é mais calminha, mas isso mais aquilo, então dá de ter mais atenção para aquela criança, porque é mais fácil. Aí é mais fácil de cuidar desta criança. Aí é mais fácil cuidar daquela lá. Mas e a criança que ela é mais difícil? Ela é mais difícil por quê? Qual que é a dificuldade que você tem com aquela criança? Tá tudo bem, mas aquela criança rebelde, ela é isso e tal, tá, mas digamos assim, o que você está fazendo para suprir essa dificuldade de entender e de ajudar essa criança de cuidar de criar um vínculo com essa criança? Então assim, por isso que algumas vezes eu acabava me apegando mais nas crianças mais difíceis. As crianças mais teimosinhas, mais birrentinhas, mais não sei o quê. Porque eu me desafiava a tentar ajudar, a tentar entender o que estava acontecendo com a criança. E tipo, eu não aceitava que eu estivesse cuidando e que eu não e que eu simplesmente meio que deixasse passar. Eu não aceitava isso. E algumas profs. diziam "Ai, a prof. 2 da barda, a tal da barda, a prof. 2 faz todas as vontades." Gente, por um bom tempo, gente, não é questão de dar barba, de fazer tudo que a criança quer, só que muitas vezes você só vai conseguir o que você quer para a criança dessa forma, porque se a criança já está rebelde, a criança já está teimosa, já está resistente e você chega conforme o jeito que você chega, você não vai conquistar a confiança daquela criança, você não vai conseguir, a criança vai ter mais resistência com você. Então assim, tinha algumas profs. que, digamos assim, ficavam me olhando assim, meio com um olhar de desaprovação. O que aconteceu? No decorrer dos anos, dos meus anos de profissão, eu percebo que graças a Deus, cada vez mais este meu jeito está sendo, digamos, está sendo reconhecido. Porque sempre tinha aquelas prof. que alguém às vezes meio que me criticava, porque eu não levantava muito a voz com a criança. Ai, porque você quase não domina a turma, porque não sei o que. Eu dominava a turma. Acontece que não é porque eu dominava a turma que a turma tinha que fazer exatamente do jeito que eu queria. Então, tipo, eu sempre fui mais maleável nesse sentido. E eu muitas vezes eu fui criticada. Pode ter certeza de que às vezes, sabe, infelizmente. Principalmente mais no meu começo de carreira, que era, sei lá, acho que a visão que tinha era um pouco diferenciada. Infelizmente, tinha vez que eu me doía, sabe, de perceber que aquela professora que era mais rígida com a criança, mais tradicional, mais firme, era mais reconhecida do que eu, queria sempre para um lado mais afetivo, mais do carinho, mais da atenção de dar um colinho e tal, não sei o que, porque eu era chamada prof. mais mole, prof. que dá mais bardinha, não sei o que, mas eu. Digamos assim, fazendo uma autoanálise, Eu Não me arrependo porque assim talvez eu pudesse ter conseguido mais sucesso em termos de, digamos assim, pensando, digamos assim, em algum momento que eu estava com a turma toda, que às vezes eu tinha um pouquinho mais de dificuldade de controlar a turma por eu ter esse jeito mais maleável, mais flexível, mais leve. Sim, poderia em relação a, digamos, a turma inteira, mas se eu for pensar em relação mais a criança e mais individualmente e tal, eu não me arrependo, porque eu, os meus filhos, eu sempre tratei assim. E eu, graças a Deus, tipo, eu nunca tive problema com os meus filhos, nem na adolescência, nem nada assim de precisar... digamos, ter aquela preocupação de dizer, meu Deus do céu, olha o resultado do que isso, me arrependi de ter educado desse jeito, daquele e tal. Eu sempre fui mais passiva, mais compreensiva, mais permissiva às vezes.

Pesquisadora: Entendi.

Professora 2: Então assim, até uma questão assim que lá no outro o CMEI, por exemplo, eu colocava, lá tinha uma brinquedoteca, então era aquele negócio de licença. Aquele negócio da criança chegar na brinquedoteca e tá tudo preparadinho para a criança brincar daquele jeito ali. E eu percebi uma grande dificuldade das professoras quando elas iam desenvolver algumas atividades em sala, porque elas tinham que preparar todo mundo e entra toda aquela trabalhadeira,

sabe? Tem algumas mesinhas, arruma a cadeira e pega a tinta e caneta o material e a gente dá uma trabalhadeira antes e depois da atividade. O que acontecia? Muitas vezes elas tinham menos tempo de trabalhar aquela atividade com a criança, de tanto desmonta e desmonta e tal do ambiente do local. Eu dizia, gente, para mim a brinquedoteca é importante, mas as crianças não fazem muita coisa diferente aqui do que elas trabalham, que elas brincam na sala e tal. Eu falei para mim, isso é importante seria um ateliê. Se fosse um ambiente, claro, que fosse limpo, mas ninguém se importasse se a criança pegasse um giz, uma tinta, um negócio, pintasse uma parede, buscasse um chão, sabe? Pega sucata, brinca com coisas à vontade. E gente, eu bati tanto nessa tecla, eu acabei saindo de lá. Só que quando eu saí de lá, eles fizeram. Porque a diretora que entrou lá, eu pisei tanto nessa tecla que ela aceitou, E essa ideia foi indo, essa ideia foi crescendo e me parece que está sendo realizado isso. Sabe, porque assim, eu sempre dizia, gente, tu tens que ter um ambiente onde criança tinha liberdade, que ela saia da sala para fazer algo diferente. Foram para ela repetir a mesma coisa, brincar de panelinha, de boneca, de carrinho? Ela brinca na sala.

Pesquisadora: Sim, verdade.

Professora 2: Então assim, o que eu percebi, eu cuidava lá, porque eu trabalhei dois anos fora da sala. Então eu trabalhava musicalização e trabalhava literatura. Então eu preparava muito material, muito, muito. Então eu trabalhava com a turma, não sei o que. Quando eu chegava na brinquedoteca, eles iam brincar, eu organizava tudo. A gente organizava boneca, espaço, digamos, organizava arara com roupinhas para eles brincar de fantasia, organizava tudo, por mais bonito que tivesse. Eu podia marcar no relógio, dava 5 ou 10 minutos. E eles estavam brincando que eles queriam. Eles não queriam mais brincar com os brinquedos, eles queriam subir na janela, eles queriam explorar, não sei o que, tinha uma pinha lá, eles não queriam brincar de lavar a loucinha, eles tinham jeito para que eles e toda vez para fazer isso. Eles queriam entrar por dentro, eles tinham um buraco, eles entraram por aqui, eles saíam por cima, tinha um negócio, um armariozinho lá que era para brincar de geladeirinha, eles não queriam colocar alguma coisa lá, queriam eles entrar lá e sair. E daí era aquela frustração das pessoas, não pode isso, não pode aquilo, não pode aquilo. Eu falei, gente, isso aqui é uma extensão de sala de aula. Não é um ambiente para criança criar, para ela ficar livre, para ela pintar, para ela, sabe? Então, percebi assim que elas queriam conduzir mais a brincadeira. É, tudo funcionar o jeito de brincar. E ainda se fosse a questão de dizer "não, as profs. estão entrando aqui, mas elas estão brincando com a criança que estão me ensinando", que seria o objetivo da brinquedoteca. É essa. As professoras levar as crianças, ensinar elas a brincar com alguma coisa diferente, incentivar elas e brincar juntas. Elas não faziam isso, elas se sentavam. E eu ficava frustrada porque era um ambiente que eu cuidava, eu cuidava quando brincavam, preparava e tal. E o que eu comecei a perceber, de um ano que eu fiquei lá, tipo, que foi o segundo ano que eu fiquei na brinquedoteca, do início do ano até o final do ano, cada vez mais era destruído, destruído, destruído, tu podia ir lá fazer um painel, arrumar, organizar isso, isso, isso, dava dois, três meses, estava tudo quebrado, podia comprar brinquedos novos e colocar lá e arrumar do outro jeito, não sei o que, está tudo quebrado, por que? Não era isso que eles estavam querendo, aquilo não estava chamando mais a atenção deles, principalmente os maiores. Então assim, essa é a minha ideia, digamos assim, tanto pessoal como profissional, de, digamos, que o CMEI oferecesse mais oportunidade para a criança brincar livre, que há mais livremente espaços. Nós tínhamos um espaço maravilhoso, ali tiraram mais da metade por causa da construção. Então assim, vamos contrariar uma administração, vamos contrariar uma necessidade de ter mais crianças no CMEI, não. Só que a gente vai sentir bastante a perda de todo o espaço, porque, gente, isso aqui, como era antigamente, todo espaço de árvores, gramadão e que a gente tinha, a gente tinha um espaço maravilhoso, incrível, invejável, lá fora para as crianças brincarem. E

agora o que está acontecendo? A gente está cada vez mais, os repulsos, até o sol solário, não são mais solares, está tudo coberto, porque o parquinho é tudo fechado, sabe? Então, eu sou um pouquinho, sabe, resistente, esse aglomerado de tudo apertado e tal. Mas?

Pesquisadora: Sim.

Professora 2: Como eu digo, não adianta, a gente tem que fazer o melhor de acordo com o que a gente consegue.

Pesquisadora: Tem questões que fogem, né?

Professora 2: Tem coisas que fogem da gente, não adianta, então isso.

Pesquisadora: Eu acho que essa pergunta que você já até me respondeu um pouco, mas eu vou falar caso você queira acrescentar. **Como você vê a interação entre a família e a escola na sua realidade profissional?**

Professora 2: Assim, graças a Deus, a maioria dos pais tem uma participação boa na educação dos filhos, na participação de reuniões, de conversas com as profs., de encontro, graças a Deus na maioria. Mas ainda sempre tem aqueles casos de mães e pais que são desligados. Vamos usar essa palavra um pouco mais leve, porque assim, a impressão que dá é que eles trazem a criança aqui meio que para se desobrigarem um pouco da educação da criança. Não é que eles... não é que todos querem que digamos que a educação que a gente proporciona para a criança aqui no CMEI todo o nosso cuidado, educação, tudo. Que seja um complemento do que eles estão fazendo em casa, e SIM, é meio que um substituto. A gente muitas vezes a gente está substituindo toda aquela educação, aquele todo aquele cuidado que a família deveria ter. Então assim, e não é só questão de famílias de menor poder aquisitivo, não. Tem famílias que teriam bem mais condições, que têm mais poder aquisitivo que a gente vê que a gente conhece e não dá para dizer que são aqueles pais, aquelas que a criança que vem daquela família onde tem menos formação acadêmica, mas aqueles pais lá quais não estudaram, aquela mãe lá, ela é doméstica, aquele pai lá, ele é pedreiro, não. Pessoas que têm formação, inclusive nós tivemos um caso de uma aluna aqui. Que a mãe dela é a mãe solo, mas tudo bem, tem bastante apoio da mãe e do pai dela, no caso dos avós da criança e tal. Ela tem uma rede de apoio e tal, uma mãe é psicóloga e uma das crianças que a gente teve mais dificuldade na questão de lidar com o descontrole emocional dessa criança. Então assim, o que você sabe, a gente meio que se sentiu um pouco com as mãos amarradas. Porque a partir do momento que você ia conversar com esta mãe, você ia conversar com ela enquanto mãe, em algum momento ela queria, digamos, ter de corresponder meio como psicóloga, então assim. A gente não era esse o nosso interesse. A gente queria entender mais sobre essa criança, como que era e tal. O que a gente entendeu? Que essa criança não tinha uma referência. E na casa dos avós, tal dia, os avós tratavam de um jeito, com a mãe e a mãe tentava tratar de outro jeito. E às vezes ficava com a madrinha, que já era um pouco diferente, então as crianças não tinham uma referência. Mas as crianças, a gente sente a frustração nela e não era uma frustração como alguns, às vezes os outros próprios de outras turmas, no caso era essa criança era do maternal 2, disse, mas essa criança não é limite e tal, ia muito além do limite, porque a criança, quando ela não tem limite, a criança, você vai trabalhando com ela. Ela tinha muita afetividade, uma criança carinhosa, uma criança inteligente, uma criança dócil, uma criança maravilhosa, gente que tinha todas as condições de se desenvolver, de todos os sentidos. Mas ela não conseguia lidar com as emoções dela. Qualquer coisa que frustrava ela. Ela se desesperava. Ela não chorava, ela se desesperava. Era então assim, era um descontrole emocional muito grande. Então assim, a gente tentava de um jeito, eu tentava do outro. Aqui também tinha um pouco de divergência, sobre opinião, entre...

e ficava entre falta de limite e descontrole, até que de repente eu e uma outra prof. que trabalhava aqui também a gente começou a bater na tecla, bati na tecla. Gente, essa criança não tem idade para ela desafiar os adultos tanto quanto essa criança faz e ela chorava desesperadamente. Ela sabe, era esse sentimento mesmo e a gente sabe isso. Então é bem, bem triste. Tem muitas famílias que deixam a desejar, não importa a gente, não adianta a gente tentar meio que rotular tal e tal familiar, mas é porque aquela criança lá, ela é criada pelos avós. Não, gente, não faz diferença. Quem é? Não é quem? É como? Qual o ambiente que ela vive, com quais pessoas, quais condições, qual que é a atenção que ela está tendo? Qual que é a educação que ela está tendo lá de casa? Até que ponto que a gente está complementando a educação dela? Até que ponto que a gente está substituindo toda essa educação? Até que ponto que digamos que a família está mais preocupada com a saúde dessa criança ou a gente? O que a gente teve já situações de crianças que estavam doentes, que a gente é que teve que ficar batendo na tecla com os pais, até os pais levarem a consultar, fazer exames e tal, porque a gente percebia que a criança não estava bem. e os pais ali, com aquela resistência. Então, é isso, mas graças a Deus são casos isolados. Sim.

Pesquisadora: E para a gente finalizar, então, qual que é a sua opinião? **Qual o papel da educação infantil hoje na vida dos bebês?**

Professora 2: Eu vejo a educação infantil, como que eu posso colocar, ela um pouco arbitrária. Porque assim, o lado bom para a criança frequentar o meio educação infantil, desse convívio com essas crianças, é esse desenvolvimento que a criança tem, esse aprendizado, esse cuidado que a criança tem. Porque assim, a gente sabe que muitas famílias, se não tiverem essa vaga no CMEI que não conseguissem deixar essa criança com a gente durante o dia para a gente possa ter todo esse cuidado e educar essa criança, ela não teria uma outra pessoa para fazer isso. Ela poderia dar, eu vou deixar na casa dos avós que lá não tem nem condições de cuidar direito dessa criança, olhar bem essa criança ou aqui ou ali ou contrata ou não teria essa condição, mas a gente vê também. Que tem muitas famílias que teriam condições de estar com essa criança em casa pelo menos meio período, porque, digamos assim... O Tempo que as crianças ficam no CMEI é muito tempo. Tem crianças que chegam 7:30 da manhã no CMEI para ir para casa às 6:30 da tarde. São 11 horas, então para a criança, gente, ela não tem noção cronológica do tempo, para ela é muito tempo. Tanto que as crianças, desde a menorzinha até a maiorzinha, eles começam a perceber quando os coleguinhas estão indo embora e ela não está indo, o coleguinha vai para casa, ela não está indo. A gente sente aquela frustração, a gente sente aquela ansiedade da criança, por mais que ela goste do CMEI e tal, mas ela não via a hora dela ir para casa, sabe por que a família, o ambiente familiar faz muita falta para ela. Então assim, o que entristece é que a gente sabe que muitas vezes vão chegar, vai chegar em casa e vai ser um ambiente que fosse até mais acolhedor, até mais gostoso para ela do que no CMEI, porque aqui, como a gente diz, é uma rotina muito rígida, muitas regras, tem que fazer tudo igual. Se ela tivesse uma liberdade maior em casa, infelizmente tem vezes que ela vai para casa e a realidade é um pouquinho pior do que aqui no caso. Então assim, eu vejo a educação infantil como realmente muito, muito importante, sabe que a gente estuda para isso, a gente consegue desenvolver na criança muitas, muitas coisas que talvez não conseguisse assim desenvolver, mas eu digo assim, desenvolvimento tipo assim, cognitivo ou muitas observações, tudo, mas assim, digamos, mais específicas. Agora, aquele tempo rico, digamos, com os pais, de conviver com os pais, conviver com os irmãos, com a família, de ficar em casa, aquela liberdade maior, sabe, a criança sair um pouco daquela rotina, daquela pressão de rotina, mas eu tenho que comer isso aqui no almocinho, no lanche, porque se eu não vou ter uma segunda opção, aí eu tenho que dormir nesse horário, porque senão depois eu não posso dormir, ficar até tal hora acordada esperando. Tudo isso, eu acho assim que O Tempo que a criança fica aqui é muito tempo. Eu

sei, é super favorável, desde que a criança ficasse no máximo 6 horas, então assim é muito bom, mas do jeito que é e assim o número de crianças em sala de aula também faz uma diferença muito grande. Colocaram 15 crianças agora no berçário, tinham 10, 2 professoras. Tudo bem, só que para o espaço físico, para você elaborar, você criar alguma coisa melhor e tal para era mais tranquilo, menos crianças, menos prof., era menos choro, era tudo mais fácil, 3 professoras. 15 crianças. Só que uma terceira professora, ela não vai dar conta de cuidar sozinha das 5 crianças a mais, sem afetar todo, toda a rotina, todo jeito que já estava, sabe. Então é toda uma reorganização, todo uma readaptação, todo um reaprendizado com a criança. Então assim, o número de crianças a gente faz muita diferença. Você percebe, às vezes tem, às vezes tem dias que tem menos criança por motivo. Choveu supomos lá e tal. É tão mais gostoso, é tão mais tranquilo. Você está com 12 crianças, são só 3 que faltaram. Parece que não é tanto, mas já dá uma diferença para você ter mais tempo individual com a criança, você ter mais tempo de cuidar, de brincar, de tudo, porque a rotina toma tempo da gente. Olha o tempo que a gente demora só trocando, o tempo que a gente demora só alimentando, o tempo que a gente demora só para fazer isso e tal, tudo que vai fazer demanda mais tempo. e espaço, tudo que tu vais fazer com mais crianças, trabalho é maior. Então, a educação infantil do jeito que ela está sendo hoje, mais na teoria do que na prática, ela é excelente, só que na prática mesmo ela ainda sabe? Falta muito essa visão assim dos administradores de perceber gente que a criança, ela não é só mais um número, ela é mais um ser, é mais uma criança. Ela vai participar uma criança a mais numa turma. Ela vai fazer uma diferença. Mas é só mais uma criança gente. Ela não é um número, ela é uma criança, vai ter que ter um cuidado diferente. Ela vem diferente, ela sabe, ela vai mudar, vai fazer amizade, ela não vai, vai se adaptar, vai chorar. Vai observar que essa criança tem uma condição especial, vai quando vai observar 1000 coisas nessa criança, então assim, essa Visão que a gente tem que os outros não tem, digamos que os administradores não têm. Então nesse sentido eu percebo que falta. sabe muita coisa a ser conquistada na educação infantil.

Pesquisadora: São fragilidades da educação?

Professora 2: Exatamente. E a gente sabe que tudo isso é vinculado à questão de poder aquisitivo. E assim, tem toda aquela questão de dizer, mas a creche, então ela é assistencialista ou ela é um centro de educação? Gente, a partir do momento que o cuidado está vinculado ao cuidar e o educar, estão vinculados, é os 2. Só que é o jeito que você faz. É como eu disse, se tivessem menos crianças em cada turma e, principalmente, menos o tempo de a criança ficar. No CMEI seria bom, tá, mas a creche funcionaria de que horário? A creche podia funcionar exatamente no mesmo horário das 7:30 da manhã às 6:30 da tarde, com o diferencial de que as crianças tivessem tal hora elas ficassem 6 horas e fossem para casa, outras viessem depois e saíssem mais tarde 6 horas, eu acho. E ainda que é ainda que bem mais do que se você considerar lá no fundamental as crianças ficam 4 horas.

Pesquisadora: Sim.

Professora 2: E para elas, gente, crianças pequeninhas de quatro aninhos que vão, que saem daqui, acho que vão para o fundamental, para elas já parece bastante tempo, quatro horas. Agora pense para os nossos pequeninhos aqui que ficam 11, 10, 9 horas, não sei. É muito tempo, gente.

Pesquisadora: Sim.

Professora 2: Então é mais ou menos isso.

Pesquisadora: É isso. Muito obrigada pela sua participação, agradeço por todas as respostas, toda a abertura que deu.

Professora 2: Eu sou bem-falante.

Pesquisadora: Contribuiu bastante.

Professora 2: Aí que bom.

Pesquisadora: Trouxe respostas bem importantes para minha pesquisa.

Professora 2: Aí que bom, que bom. Que bom que eu te ajudei. Fiquei bem feliz, tá?

Pesquisadora: Só vou parar a gravação aqui.

Transcrição Entrevista Professora 3

Idade: 40.

Formação: Graduação em Pedagogia, especialização em psicopedagogia e educação integral e alfabetização em letramento.

Tempo de atuação na Educação Infantil: na Educação infantil e fundamental, faz 13 anos.

Tempo de atuação no Berçário: 2 anos.

Tempo de atuação nesse CMEI: 2 anos.

Pesquisadora: Então vou fazer algumas perguntinhas, pode ficar bem à vontade para responder, não tem resposta certa ou errada, tá? É a sua opinião. **O que você entende por afetividade e afetos?**

Professora 3: Na educação? Eu acho que está integrado junto com a educação, para ter como a gente trabalhar com bebês. Ou com crianças pequenas sem afetividade, eles saem do laço da família, vem para o primeiro convívio social e precisa receber o afeto e a afetividade. Eu não me vejo sendo outro tipo professora sem afetividade.

Pesquisadora: **E o que é o afeto para você, a afetividade?**

Professora 3: O afeto é quando você dá, que eu tenho que olhar para a criança, nas necessidades que ela precisa. Se ela está chorando, tem que pelo menos direcionar o olhar, conversar com ela, ver o que ela está precisando, não só dar uma falinha, ir até a criança e dar a atenção que ela precisa.

Pesquisadora: Sim. **E como que você percebe a presença da afetividade e dos afetos no seu trabalho?**

Professora 3: Eu acho que está intrínseco, não tem como separar, né? Porque eles são seres humanos, pequenos, precisando desse afeto nessa parte do crescimento e desenvolvimento deles. Então eu me vejo com afetividade, gosto do afeto para trabalhar, gosto de dar carinho, gosto de conversar, brincar, dar aquela atenção.

Pesquisadora: Então faz parte do teu dia a dia.

Professora 3: Faz parte do dia a dia. Faz parte da vida da professora, não tem como separar.

Pesquisadora: **E qual que é a influência dos afetos e das emoções na relação com os bebês?**

Professora 3: Eu acho que gera um vínculo, né? Um vínculo de confiança, que eles se sentem seguro, seguro para ficar na escola, para ser alimentados, para ser trocados. Eles sabem que eles vão estar bem cuidados, tendo o afeto.

Pesquisadora 3: Sim. **E como é para você desempenhar a função de cuidado com os bebês?**

Professora 3: Ah eu gosto, eu acho que é uma questão necessária na Educação Infantil, faz parte do trabalho.

Pesquisadora: Sim, se fala muito da questão Assistencialista na educação infantil. E como que você entende isso?

Professora 3: Eu não vejo como assistencialismo essa parte porque faz parte da educação nessa fase da criança. Então a gente chamaria de, ao invés de assistencialismo, o cuidado, o cuidado e a educação.

Pesquisadora: Sim. **E você considera que os cuidados com os bebês fazem parte desse processo?**

Professora 3: Sim.

Pesquisadora: E por que você acha que faz parte?

Professora 3: Porque eles necessitam desse cuidado, até quando a gente os pega, por exemplo, se eles vem com uma necessidade de preciso trocar uma fralda, que é preciso trocar, a gente não vai deixar a criança até o horário da troca sem trocar, porque eles precisam desse cuidado. Então eles precisam sim, então faz parte.

Pesquisadora: Sim. **E qual é, na sua visão, o papel do adulto nesse desenvolvimento físico e psíquico da criança?**

Professora 3: Do adulto como? Nós como professora?

Pesquisadora: Do adulto em geral.

Professora 3: Eu acho que tem que respeitar as necessidades das crianças, dos bebês. O adulto sempre tem que estar de olho, respeitando, cuidando e zelando pelo desenvolvimento de cada criança.

Pesquisadora: Sim. **E o que você pensa sobre dar autonomia para os bebês nas atividades, em todas as atividades?**

Professora 3: Sim. É bem importante que, dependendo do processo e do como ele está, é claro que se a criança não caminha, você não vai soltar e deixar ela ir caminhando, mas dar

autonomia, colocar ela em pezinho, dar a mãozinha. Na hora de se alimentar, deixar ela pegar a colher mesmo que derrame, para ela ir aprendendo e se desenvolvendo.

Pesquisadora: Sim. E quando você está em sala de aula, no caso do berço, você acha que é possível dar essa autonomia? Como que tu percebes isso?

Professora 3: A gente vai percebendo pelo desenvolvimento. Então se a criança já começa a se agarrar no berço, a gente vai olhar para aquela criança para ficar em pé e dizer "olha, aqui a gente pode estimular mais". Se a criança está querendo gatinha, pegar uma bola, colocar ela de joelho com a bola embaixo ou até mesmo trabalhando por baixo, a gente vai trabalhando para desenvolver o que ela está apta a desenvolver.

Pesquisadora: E quando você, no caso, vocês têm uma rotina bem certinha, estipulada para vocês seguirem com as crianças. Como é relacionar entre a autonomia e ao mesmo tempo seguir a rotina?

Professora 3: A gente tenta integrar dentro da rotina, né? Porque tipo agora a gente vai trocar e a gente já leva caminhando, por exemplo, tá trocando, já leva estimulando a gatinhar, já leva, vai conversando pra eles aprenderem a falar, então na rotina na hora de comer, na hora da atividade, aquela criança consegue desenvolver mais coisas, então a gente dá mais autonomia pra ela. Ela não vai por esse objeto na boca, vai sim expor a maneira diferente. Então a gente vai percebendo com esse olhar pra dentro da rotina e maior atividade deixar eles desenvolverem.

Pesquisadora: Que legal. **E de que forma que você entende o processo de comunicação entre você e os bebês?**

Professora 3: Eles fazem bastante gestos agora no começo, o choro principalmente, o choro é uma comunicação bem ativa deles, os gestos, ter o carinho quando eles vêm abraçar a gente é uma comunicação de que eles estão felizes, estão gostando. E assim.

Pesquisadora: Então ele não se resume só uma linguagem verbal.

Professora 3: Não, a verbal é uma das últimas a acontecerem, né? Às vezes a maioria não fala até o final do ano.

Pesquisadora: Mas para você se comunicar com eles?

Professora 3: A gente usa a linguagem verbal, a linguagem afetiva, a linguagem visual.

Pesquisadora: Todas elas vão interagindo. **Em que momento que você considera que a criança necessita de uma atenção mais individualizada?**

Professora 3: Em que contexto? Ali no contexto do berço, né? Em que momento assim?

Pesquisadora: Independente.

Professora 3: Tem vários contextos que exigem um olhar diferente. Por exemplo, tem o contexto da criança que só chora, que está muito incomodada, que a gente vai tentar descobrir o porquê que ela está assim, se é alguma coisa que a incomoda. Ou pode ser algo cognitivo, que às vezes

a gente percebe que precisa dar uma atenção maior. Tudo vai do olhar, percepção geral da sala para a gente chegar nessa criança e tomar alguma atitude, às vezes conversar com pais, às vezes levar para encaminhar para algum médico, encaminhar para algum especialista. E assim, junto com a escola, a gente ajuda ela.

Pesquisadora: Então geralmente envolve alguma questão mais específica assim

Professora: Pelo desenvolvimento ou a falta dele, sim.

Pesquisadora: Sim. **E como que você lida com os comportamentos dos bebês, sejam eles positivos, sejam eles negativos, como birras, quando elas desafiam, quando elas não querem cumprir aquilo que vocês pedem?**

Professora 3: Quando eles têm um bom comportamento, é algo que a gente pode estimular a gente, dar um sorriso, dar um abraço. É como fala, pra continuar fazendo, porque pelos nossos gestos e fala, eles já perceberam. Quando é uma briga ou briga com o colega, a gente tenta conversar de uma maneira, tipo com a cara mais posicionada, tipo falar firme, não, não pode, machucou o colega, conversa, retira do ambiente, tipo não pra fora, só retira tipo dali daquela situação e tenta conversar com eles, tenta ser firme pra eles entenderem os limites até onde eles podem que vai atingir o colega. Seria isso.

Pesquisadora: E como que é pra você ter que exercer essa função de poder nesse momento?

Professora 3: Eu acho que é uma questão de relação assim mútua com a criança, porque não tem como eu precisar eu ter o poder. Eles também vão descobrindo, então é uma coisa que eles vão testar, é o limite deles, eles vão percebendo e conhecendo o que é uma convivência, eles vão ter regras pra respeitar.

Pesquisadora: **Você sente que os comportamentos dos bebês eles afetam o seu estado emocional?**

Professora 3: Não.

Pesquisadora: Não? E como que você gerencia, assim, a questão das suas emoções e dos afetos no dia a dia com as crianças?

Professora 3: A gente se apega bastante, né? Tipo, eu me apego bastante com os bebês, chego em cima da hora, dá aquele chororô, né? Então eu fico bem apegada, mas nada assim que me desestabiliza... Mas a gente sente, a gente fica com muito carinho, muito amor por eles, porque a gente está aqui o dia todo, com 18 horas durante 11 meses.

Pesquisadora: Uhum. Entendi. E assim, quando você vai pra casa, você chega a ficar pensando no que aconteceu aqui?

Professora 3: Acho que não, assim. Só se tem alguma coisa pra resolver, né? Tipo, tem alguma situação assim que é mais delicada, às vezes a gente pensa, mas assim, o que ocorreu no dia de choro, birra, essa coisa não.

Pesquisadora: Sim. **E quais são para você as formas mais adequadas de tratar um bebê, uma criança de acordo com os seus valores pessoais e com os profissionais que você**

aprendeu durante o tempo?

Professora 3: Com bastante respeito, sempre percebendo e ouvindo, porque como eles não vão falar, a gente tem que estar percebendo o que eles precisam, então a gente tem que tratar, valorizar essa criança, atender as necessidades e dar afeto, enfim. Porque a afetividade não tem como não, porque eles precisam desse carinho. Estão longe do pai, longe da mãe e da família.

Pesquisadora: Sim. **E como que você vê a interação entre a família e a escola na realidade que vocês vivenciam?**

Professora 3: Depende bastante de família para família, mas no geral as famílias são bem preocupadas, sempre querem mandar mensagem para ver como está criança, se está se adaptando, se está bem. Então eu vejo que tem um bom relacionamento aqui nesse ambiente.

Pesquisadora: Como que é lidar com aquelas famílias que são mais distantes, assim, que vocês solicitam, solicitam e percebem até uma certa negligência.

Professora 3: É mais delicado, eu nunca trabalhei com esse tipo de situação porque eu vim de escola particular, então foram 11 anos em escola particular, aí aqui o pouco que a gente teve assim, eu achei bem delicada, porque me deixa triste por ver uma família negligenciar uma criança que depende totalmente deles.

Pesquisadora: Sim. E como foi para você ter que lidar com essa situação pela primeira vez?

Professora 3: Assim, o que a gente teve foi mais questão de higiene. Então a gente conversou e foi resolvido, entendeu?

Pesquisadora: Ah, foi resolvido.

Professora 3: Mas eu achei triste.

Pesquisadora: Sim. E para a gente finalizar, então, na sua opinião, **qual que é o papel da educação infantil hoje?**

Professora 3: Eu acho que tem o assistencialismo, mas não posso falar que não tem o educar, porque é um direito da criança, não porque a família precisa trabalhar para eles ter um lugar para ficar. E SIM, é um direito da criança estar aqui e ser desenvolvida no seu integral, tanto no cuidado quanto no desenvolvimento cognitivo, dando as atividades, dando possibilidades para eles desenvolverem autonomia e assim estar crescendo.

Pesquisadora: E você é feliz na tua profissão?

Professora 3: Eu sim. Não me vejo fazendo outra coisa.

Pesquisadora: Muito obrigada, então, pela sua participação. Suas respostas foram bem pontuais, mas bem esclarecedoras, consegui entender a sua visão sobre os afetos e tudo mais. Obrigada. Eu vou parar a gravação aqui.