



Universidade Federal  
de São João del-Rei

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

APARECIDA ELIANE RESENDE NOBRE

CAROLINA MOREIRA BRASIL

CLÁUDIA VALERIA LANA CAPUTO FREITAS

**RELAÇÕES AFETIVAS NA EDUCAÇÃO**  
**INFANTIL: OLHARES DE ESTAGIÁRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Departamento de Ciências da Educação, da  
Universidade Federal de São João del-Rei.

Orientadora: Dra. Amanda Valiengo

**SÃO JOÃO DEL-REI**

**NOVEMBRO DE 2023**

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta reflexões de práticas pedagógicas, teorias científicas e legislação brasileira existente sobre as relações afetivas na Educação Infantil. Por meio de uma abordagem qualitativa realizada em campo, objetivamos identificar as interferências dos afetos no desenvolvimento socioemocional dos sujeitos contidas em nossas observações registradas em diário de bordo, diálogos e interações com as crianças, espaços, educadores e práticas educativas, de uma creche filantrópica de um município do interior de Minas Gerais. Foram analisadas práticas educativas, focando no desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças. Em consonância com referenciais teóricos e as leis brasileiras existentes sobre o assunto que foram suporte para tecer diálogos e desenvolver este trabalho. Concluímos, por meio de nossos olhares como estagiárias, a significância do planejar e fazer pedagógico, intencional, respaldado por leis e teorias, possibilitando afetos/emoções/sentimentos, que são indissociáveis do cognitivo/físico/psíquico nos sujeitos, para o ensino-aprendizagem e sua relevância na formação integral da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Afetividade; relações afetivas; ensino-aprendizagem.

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ASSISTENCIALISMO</b>	<b>04</b>
<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>08</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>14</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>15</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>17</b>

## INTRODUÇÃO

A afetividade é um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite a construção de vínculos sólidos e saudáveis. Esses vínculos podem ser estabelecidos com os professores, cuidadores e pares, espaços e objetos, e são fundamentais para a formação da autoestima, da autoconfiança e das habilidades sociais das crianças.

Na educação infantil, a afetividade refere-se às relações emocionais e ao vínculo estabelecido entre educadores, familiares, espaços, objetos e educadores com as crianças durante o processo ensino-aprendizagem. Um ambiente afetivamente positivo é essencial para que as crianças se sintam seguras, valorizadas e confiantes, o que favorece o seu aprendizado e desenvolvimento global, todavia vivenciar afetos negativos faz parte do desenvolvimento humano. Assim, a conceituação de afetividade utilizada neste trabalho abrange mais que a presente no senso comum, por exemplo ações de carinho que representam uma das possibilidades de afetos positivos nas interações humanas. Mas, como mencionamos anteriormente, para o desenvolvimento integral da criança, requerido na legislação brasileira, também os afetos negativos, frustrações, impasses, discordâncias, até mesmo conflitos, possibilitam experiências que trabalham emoções/sentimentos e contribuem para este pleno desenvolvimento.

Pagani em sua dissertação (2021, p. 20-21) conceitua afetividade, diferentemente do senso comum (ações de carinho, palavras doces e etc):

[...] como uma das dimensões que, concomitantemente às demais (motora, cognitiva e pessoa), permitem a formação do indivíduo integral [...]", isso significa dizer que, desde o nascimento, o sujeito "[...]afeta e é afetado, tanto positivamente quanto negativamente, imprimindo tonalidades agradáveis e desagradáveis às situações por ele vivenciadas[...].

Este trabalho teve como objetivo dialogar com leis, teorias e práticas sobre o tema afetividade na Educação Infantil, identificando práticas pedagógicas e interações que afetam os alunos e possibilitam o desenvolvimento integral das crianças. Justificando o objetivo da educação humanizadora que prepara os sujeitos para o pleno desenvolvimento. Realizamos por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu em uma instituição de Educação Infantil filantrópica localizada em um município do interior do estado de Minas Gerais. Para a construção desse trabalho utilizamos as vivências observadas, diálogos e interações registrados nos diários de bordo realizados em campo pelas estagiárias. Estágio realizado no período de 23 de setembro a 29 de outubro de 2019, totalizando 36 horas que as autoras estiveram presentes na instituição, possibilitando observar o comportamento das crianças e das práticas educativas no ambiente escolar.

A creche analisada teve seu início em meados de 1987, inaugurada em 1989, através de uma iniciativa de moradores do bairro periférico do município com a ajuda do Governo de Minas e do Ministério do Interior e Planejamento.

Esta creche atende crianças carentes, desde o berçário até o maternal II, com idades de zero a cinco anos, em período integral.

Vale ressaltar que esta etapa da vida é de suma importância para o desenvolvimento dos sujeitos, suas personalidades estão em construção e o que vivenciam vão afetar positivamente ou negativamente, dependendo de cada situação:

Nos primeiros dias de vida, o aporte biológico dispõe de mecanismos inatos que geram necessidades primárias para a manutenção da vida. Dentre as demandas básicas estão o provimento de alimentação, higiene, sono e proteção física. Posteriormente, o desenvolvimento biológico passa a ser subordinado às vivências e mediações sociais que incidem diretamente na formação da inteligência e personalidade. (Pagani, 2021).

O desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e socioemocional dessas crianças é resultado de um esforço conjunto, que inclui atividades pedagógicas e lúdicas, além dos cuidados diários com higiene e sono. Esse progresso é moldado por interações afetivas que ocorrem constantemente dentro da creche, adaptadas às afinidades individuais de cada criança. Estes momentos representam experiências únicas de conexão emocional. Para registrar as observações, foram utilizadas ferramentas como o "diário de bordo", que permitiu documentar as vivências no cotidiano da instituição. Durante as observações, foram notados conflitos, surgidos de brigas, causando tensões que impactaram o desempenho das atividades. No entanto, é entendido que esses conflitos, na maioria das vezes, são manifestações das frustrações naturais que fazem parte do desenvolvimento psicológico infantil.

Logo, Pagani destaca que:

A autonomia de movimentos, a compreensão e uso de ferramentas e objetos e a fluência da linguagem encorajam a criança menor de três anos a não se subordinar passivamente ao controle do adulto. Para garantia e ampliação das novas possibilidades de relação da criança com o mundo, é imprescindível que professores e outros profissionais da educação compreendam os processos que levam ao aprendizado e desenvolvimento nesse período. (2021, p. 43)

As observações foram analisadas em diversos aspectos, incluindo a mediação dos professores, os cuidados com alimentação e higiene, a organização do espaço e objetos, assim como a gestão do tempo (rotina). Além disso, foram considerados os espaços escolares, os objetos dispostos com intencionalidade, ou não, por parte dos educadores e as relações: criança/criança, criança/educador, criança/objeto, criança/espaço. Os processos de interação e experimentação de diferentes componentes na sala de aula desempenharam um papel fundamental nessas observações. Isso reflete a complexidade da prática docente no ambiente escolar de uma creche. Que, na Educação Infantil, conforme senso comum, representa apenas o cuidar, alimentar, higiene e proteção, o assistencialismo que originou tal segmento educacional. Todavia, já é reconhecido por lei que Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Brasileira, tendo igual, ou maior importância para a formação dos sujeitos e compreendendo particularidades inerentes à fase inicial da vida, requerendo cuidados por parte dos educadores que em outras etapas da educação não competem aos mesmos. E o papel do educador além de fornecer os cuidados é fornecer afetos intencionais que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças. Por meio de um planejar, organizar, fazer e avaliar pedagógico intencional, envolvendo as multidimensões de Candau e outras teorias pertinentes, mas que englobem diferentes abordagens no fazer educacional.

De acordo com a abordagem de Vera Maria Candau, professora, escritora e pesquisadora na área da didática, o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional, sendo analisado sob perspectivas humanas, técnicas e político-sociais. Ela destaca que a construção do aprendizado requer a presença essencial de motivação e afeto, abarcando a dimensão Humana. Nessa perspectiva, a afetividade desempenha um papel significativo. O vínculo estabelecido na Educação Infantil é fundamental na construção de um equilíbrio saudável tanto afetivo quanto psíquico. E é justamente essa dimensão Humana que estaremos abordando neste trabalho.

Na creche, as crianças buscavam afeto e viam os professores como membros de sua própria família, muitas vezes usando apelidos como "mãe", "tia", entre outros. Durante as observações, as estagiárias, quando entravam na sala, eram recebidas com alegria e abraços calorosos, enfatizando a relevância da afetividade no ambiente da Educação Infantil.

As emoções são processos psíquicos – funções cerebrais – *experiências afetivas* simples relacionadas, primariamente, com a satisfação ou a insatisfação das necessidades orgânicas, ou ainda com sensações e percepções experimentadas pelo sujeito frente a objetos e fenômenos e que – com a evolução histórica das necessidades

pela atividade humana – passaram a se manifestar a partir de experiências e necessidades socialmente produzidas. São motivadas por qual idade isoladas dos objetos e situações. (Gomes, 2008).

No Projeto Político Pedagógico de 2019 da creche analisada, na página 15, ressalta-se que “a criança é um ser social dotado de habilidades afetivas, emocionais e cognitivas, que deseja estar próxima de pessoas capazes de tornar sua infância prazerosa. Ela é capaz de interagir e influenciar o meio em que vive”.

Neste sentido, suas relações sociais, interações e formas de comunicação tornam a criança cada vez mais segura para se expressar e aprender nas trocas sociais, juntamente com outras crianças e adultos, os quais apresentam percepções e compreensões diferentes de uma mesma realidade.

Diversas leis foram criadas para proteger as crianças, incluindo a regulamentação da Escola Correccional Quinze de novembro, que é considerada precursora do sistema. Essa instituição tinha como objetivo proporcionar educação física, profissional e moral aos menores abandonados recolhidos por ordem das autoridades competentes, conforme o artigo 7º da lei n.º 947, de 29 de fevereiro de 1902.

Mais tarde, mais especificamente, no final da década de 80, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Educação Brasileira entrou numa nova fase respaldada por essa lei suprema. O Artigo 205 da Constituição Federal brasileira estabelece a Educação como um direito fundamental compartilhado entre estado, família e sociedade, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse enfoque integral inclui aspectos emocionais, afetivos e socioemocionais, marcando o início de leis que viriam nos anos seguintes.

Na década de 90, a legislação brasileira relacionada às instituições de Educação Infantil foi complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (Brasil, 1996). Esta lei definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, com o propósito de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em colaboração com a família e a comunidade.

A LDB 9394/96 enfatiza o caráter social, democrático e ético da educação, intrinsecamente ligado à competência socioemocional do educando. Ela delinea cada etapa educacional e as especificidades a serem desenvolvidas, visando à formação de cidadãos emocionalmente estáveis para a vida em sociedade e nas demais fases da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

Posteriormente, surgiu um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação a Base Nacional Comum Curricular, logo na Introdução, quando fala das Competências Gerais da Educação Básica, cita o seguinte trecho:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017).

Essa questão orientou este trabalho, guiou as análises dos diários de campo das estagiárias e provocou a reflexão a respeito do que esses documentos e estudos dizem sobre as condutas dos educadores em suas ações, intencionais, para que o desenvolvimento das competências socioemocionais ocorra. Vale ressaltar que os profissionais educadores observados neste trabalho, compreendem não somente os professores, mas também os demais funcionários da instituição escolar.

Buscando responder essa questão, este trabalho se desenvolveu com a intenção de tentar abranger na discussão sobre desenvolvimento integral dos sujeitos, também, afetos, emoções e sentimentos, muitas vezes ignorados na Educação.

## **A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ASSISTENCIALISMO**

A educação brasileira enfrenta desafios significativos, especialmente ao considerar os avanços científicos e as práticas históricas adotadas ao longo do último século. Como ilustrado por Graciliano Ramos em seu primeiro e traumático encontro com a escola no final do século XIX, os professores eram vistos como detentores exclusivos do conhecimento, enquanto os alunos eram considerados seres carentes de discernimento, desprovidos de cognição. A autoridade do professor era absoluta, levando a punições severas, mesmo diante de mínimas infrações ou questionamentos. Esse ambiente autoritário permeia as aulas, que frequentemente careciam de métodos e técnicas didáticas.

A Educação Infantil, parte do sistema educacional brasileiro, também passou por transformações ao longo dos anos. Inicialmente vinculada à Assistência Social, sua abordagem era limitada a cuidados básicos, como saúde física, alimentação, higiene e segurança. No entanto, ao longo do tempo, o conceito de assistencialismo foi ampliado. Além do cuidado físico, a instituição infantil passou a promover o desenvolvimento da cultura de origem de cada criança, apoiando as famílias e facilitando a socialização fundamental para a inserção na cultura adulta. Esse ambiente propício à aceitação, respeito e confiança potencializa a aquisição de habilidades corporais, afetivas e emocionais, ajudando as crianças em seu caminho rumo à autonomia e cooperação.

No contexto pedagógico direcionado a essa etapa de ensino, as ações, desafios e reflexões estão intrinsecamente ligados às práticas de cuidar e brincar. Estas atividades são interligadas nesse estágio educacional e não devem ser separadas, pois são fundamentais para o desenvolvimento completo das crianças.

Nessa perspectiva, Didonet contribui pontuando que:

[...] o ato de dar banho, trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e o bebê nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da autoimagem, do desenvolvimento do 'eu' da criança: o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de 'agressão' e como se promove a interação social determina o tipo de educação que se está dando a elas: a fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz, o que as outras estão fazendo, o que sentem e, assim, vai mediando os atos por meio da linguagem. Não há um conteúdo educativo na creche desvinculada dos gestos de cuidar. Não há um ensino, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetiva, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. (2003, p. 9).

O assistencialismo infantil tem raízes no final do século XIX e princípio do século XX, quando foram criadas as primeiras instituições que forneciam cuidados básicos às crianças, muitas das quais eram abandonadas e não recebiam educação adequada durante a primeira

infância. Portanto, não havia preocupação com a Educação para os mais jovens, já que muitas vezes nem mesmo se reconhecia a existência dessa necessidade, pois era uma obrigação das famílias os cuidados e os primeiros aprendizados sociais. Esses cuidados básicos começaram a ser mencionados em várias leis brasileiras na tentativa de lidar com a situação alarmante do país. O Brasil enfrentava altas taxas de abandono infantil, com muitas crianças e adolescentes vivendo em situações de completo abandono, perambulando pelas ruas e ameaçando a ordem social.

Rizzini cita em sua obra:

A criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza. Descobrem-se na alma infantil elementos de crueldade e perversão. Ela passa a ser representada como delinquente e deve ser afastada do caminho que conduz a criminalidade das “escolas do crime”, dos ambientes viciosos, sobretudo as ruas e as casas de detenção. (1997, p. 28).

Rizzini descreveu o cenário desta época que motivou as políticas públicas adotarem leis e normas para a Educação nos primeiros anos de vida e todo o seu desenvolvimento até os dias atuais.

Freitas, já munida com os conceitos da Educação atual, posterior a tantos pedagogos e estudiosos que fizeram ciências com o assunto, explora o viés da Educação Infantil em sua obra. Argumentando que educar significa proporcionar as condições necessárias para aprendizados que ocorrem tanto durante as brincadeiras quanto em situações pedagógicas intencionais ou aprendizados orientados pelos adultos (2009, p. 75).

De acordo com Freitas (2009), para facilitar a construção do conhecimento, é essencial que haja motivação e afeto, elementos que abrangem a Dimensão Humana, enfatizada pela estudiosa Vera Maria Candau (1984) em sua obra sobre didática, conforme citamos anteriormente. Nesse contexto, a afetividade desempenha um papel crucial. O vínculo estabelecido na Educação Infantil é fundamental para criar um equilíbrio saudável entre o aspecto emocional e psicológico, conforme se pode verificar no trecho selecionado abaixo:

Quanto menor a criança, primeiro o vínculo será feito com o educador, e só depois com os outros alunos”, diz Eliane Sukerth Pantalena, mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP com a dissertação “O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais” (2010) e membro do Conselho Integrado de Educação Infantil (CIEI), da USP. Ela explica que o vínculo é, sim, uma relação afetiva, mas não significa bajular, dar beijos ou passar a mão na cabeça da criança, no sentido da superproteção, mas fazê-la sentir-se segura, valorizada e acolhida no ambiente escolar.

Dessa forma, com o objetivo de orientar os elementos fundamentais para a aprendizagem, há um foco na promoção de uma educação igualitária, visando proporcionar às crianças uma gestão emocional que permita o seu desenvolvimento integral. Aprender a agir com autonomia emocional implica compreender e expressar sentimentos, cultivando habilidades essenciais para a vida.

Para estabelecer essas competências socioemocionais, é crucial criar relações positivas com o ambiente educacional. Conforme delineado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, as competências socioemocionais desempenham um papel vital ao permitir que a criança explore seu potencial de aprendizado em interação social, ao mesmo tempo em que gerencia suas emoções. Estas competências não apenas permeiam a educação, mas também influenciam diretamente as práticas pedagógicas adotadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a relevância de “educar as emoções” dentro do ambiente escolar, por meio do desenvolvimento das competências



socioemocionais, como um meio fundamental para promover o pensamento autônomo nas crianças, contribuindo para a redução de casos de indisciplina e do autoconhecimento.

É crucial ressaltar que ao cultivar cidadãos emocionalmente equilibrados e resilientes, podemos desempenhar um papel significativo na reversão do cenário alarmante de problemas psicológicos, como ansiedade, depressão, síndrome do pânico e outros distúrbios mentais, tanto em nível nacional quanto global.

Wallon (1995) enfatiza que a insatisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Para a criança, isso resulta em dificuldades de aprendizagem, enquanto para o professor, causa insatisfação, prejudicando suas atividades e desempenho.

É essencial que o professor compreenda o desenvolvimento infantil e explore diferentes teorias sobre o tema. Wallon propõe um estudo integrado do desenvolvimento da criança, argumentando que a origem da inteligência é tanto genética quanto organicamente social. Ou seja, seu desenvolvimento depende não apenas de suas estruturas biológicas, mas também das interações que a criança estabelece com o ambiente social em que está inserida.

A afetividade é um domínio funcional cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, em que a escolha individual não está ausente. (Wallon, 1979, p. 288).

Citação esta que, podemos dizer, dialoga com os conceitos piagetianos e com os socio-interacionistas de Vygotsky, que defendem o desenvolvimento dos sujeitos dependentes das interações humanas, mas também considerando o seu aporte de desenvolvimento biológico. Conceitos estes presentes na obra de Félix Díaz, *O processo de Aprendizagem e seus Transtornos*:

Vygotsky rejeita o conceito de desenvolvimento linear, incorporando [...] tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias [...]. Enquanto Piaget destaca os estágios universais, de suporte mais biológico, Vygotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento (2011, p. 58)

Assim a interação dos sujeitos com os ambientes, objetos e demais sujeitos é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Onde o ambiente escolar é um espaço de socialização crucial, para essa interação e a troca de experiências que contribuem para o prazer de aprender e explorar novos conhecimentos, motivando as crianças. Para Piaget (1964/2014) em sua perspectiva teórica estrutura sua explicação do desenvolvimento cognitivo e afetivo ser fundado na ação impulsionada por um motivo, uma necessidade, uma intenção do sujeito, considerando suas etapas de desenvolvimento biológico, que não entraremos nesse quesito, por não ser o objetivo deste trabalho.

Retornando ao autor Wallon que compreendia o processo de ensino e aprendizagem intrinsecamente ligado às emoções e à afetividade desde o nascimento, defendendo uma abordagem educacional mais humanizada, pois reconhecia as singularidades de cada criança. Ele propunha que elementos como o movimento, a afetividade, as emoções, o desenvolvimento da inteligência e a formação da identidade surgem a partir das experiências emocionais e da interação afetiva. No contexto da creche, as emoções emergem como componentes fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista emocional, é aquele que permite a expressão e discussão das diferenças, desde que seja

respeitado um conjunto de limites que assegurem relações solidárias, garantindo a prática da Pedagogia da Escuta. Esse tipo de escuta, mencionado por Loris Malaguzzi durante uma entrevista com Carla Rinaldi, baseia-se na sensibilidade de se conectar ao outro, na disposição para ouvir e ser ouvido em todas as suas formas, nas diversas linguagens, símbolos e códigos que utilizamos para nos expressar, no silêncio, nas pausas e na escuta interna, bem como no acolhimento das diferenças e no:

[...] contexto de escuta, em que se aprende a escutar e a narrar, em que o sujeito se sente legitimado para representar as suas teorias e narrar as suas interpretações sobre uma determinada interpretação. E enquanto ele as representa, ele as “reconhece”, isto é, permite às suas imagens e intuições tomarem forma e evoluírem por meio da ação, da emoção, da expressividade, das representações icônicas e simbólicas (“as cem linguagens”). (Rinaldi, 2014, p. 83).

Ou seja, a escuta representada pela sensibilidade do professor, pela curiosidade, pela atenção, pelo questionamento e a habilidade de observar tudo o que se passa nas práticas educativas e o que elas influem nas competências cognitivas e socioemocionais, no desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças.

Faz-se necessário conceituarmos o que entendemos como práticas educativas, que se diferem de práticas pedagógicas/escolares, indo além dos muros da escola, desenvolvendo os sujeitos integralmente e para a vida, conforme Franco pontua muito bem em seu artigo:

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (2016, p.2)

Embora nos pareça que há, na formação dos profissionais da educação, uma considerável lacuna em relação à compreensão do que possa ser e sobre como ocorrem os processos psíquicos responsáveis pelo desenvolvimento do autocontrole da conduta na infância, fica explícito, pelas ações e discursos da maioria dos profissionais da educação (professores, gestores, coordenadores pedagógicos e etc.), que essa questão ainda é compreendida sob o prisma do comportamento adulto, com uma visão adultocêntrica que toma como referência a conduta adulta (já desenvolvida em níveis mais sofisticados) e desconsidera as especificidades do desenvolvimento psíquico no início da vida. (Kusunoki, 2020).

Logo, é importante um olhar compreensivo do profissional da educação nas atitudes da criança. Olhar a criança no mundo da própria criança e não na visão do adulto é abrir-se para um universo pedagógico potente. Acolher as crianças diante de atitudes inerentes à disciplina proposta na sala de aula é compreender que, apesar de atitudes como birras, gritos, indisciplina, agressividades e tantos outros comportamentos, a criança passa por transformações e estão abertas a influência de uma perspectiva de mudar tais comportamentos. A capacidade de o adulto traduzir as necessidades da criança nos comportamentos negativos é compreender a criança.

Ao entrar em contato com a dinâmica da escola, o professor, às vezes, não tendo subsídios teóricos para pensar e agir dialeticamente, ou por temer ser repreendido por buscar novas ações, passa a reproduzir práticas alienadas, perpetuando o processo de alienação institucional. Para romper com essa lógica alienante, a atuação dos professores da Educação Infantil implica a organização, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas voltadas para a formação plena da humanidade nas crianças pequenas (Kusunoki, 2020).

O comportamento inesperado da criança é refletido no limite das propostas pedagógicas e do trabalho do professor. Nesse sentido, a abertura do professor em relação ao mundo da

criança facilita essa relação com a “desordem” na sala de aula. Quando uma criança tem comportamentos que provocam reações negativas do professor é necessária uma reflexão sobre um posicionamento de saber entender as emoções dessa criança. Segundo Kusunoki (2020) parece ser consenso, entre os professores, apoiar-se nas especificidades psíquicas adultas (autocontrole, linguagem, pensamento etc.) para pensar e desencadear estratégias didáticas que resolvam os conflitos causados pelas ações volitivas das crianças pequenas.

Retomando a importância do aspecto emocional e do prazer na interação e aprendizado das crianças, é crucial considerar que, se elas estiverem ansiosas, reprimidas ou silenciadas em suas vozes e corpos, provavelmente enfrentarão dificuldades significativas para concentrar-se, demonstrar interesse e, conseqüentemente, desenvolver-se de maneira eficaz em todos os aspectos – cognitivos psicológicos e socioemocionais. A carga emocional torna-se, portanto, um indicador fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Contudo, é válido questionar se os sentimentos e emoções são considerados e, efetivamente, integram as preocupações tanto da escola quanto do poder público. Diante dessa indagação, nossas preocupações foram fundamentadas, e é nesse ponto que este trabalho se estabeleceu.

É essencial questionar o mundo que está sendo construído, compreender os desejos, vontades e subjetividades únicas de cada criança, orientando-as para encontrar uma satisfação pessoal. É fundamental incentivá-las a seguir seu próprio caminho, em vez de um percurso pré-determinado, ajudando-as a desenvolver habilidades para controlar emoções, alcançar metas, demonstrar empatia, manter relações sociais e formular argumentos – ou seja, cultivar uma visão crítica do mundo. (Freire, 1980).

## **OBSERVAÇÕES**

Assim, após toda essa contextualização a ser trabalhada sendo exposta, iremos ao objetivo deste trabalho: variadas ações foram identificadas nas práticas cotidianas observadas, influenciando positivamente e negativamente nas situações de aprendizagens.

Abaixo relacionamos as práticas positivas e negativas que nortearam nossos relatórios de estágio e que encontramos em nossos diários de campo, revisitados: Portanto, será apresentado agora variadas ações que foram identificadas nas práticas cotidianas dentro da creche. A partir de algumas situações observadas, registradas e analisadas, entendemos que é essencial a afetividade, a atenção contribuindo para melhorar as aprendizagens infantis.

### **Novas interações afetivas:**

A.M. (2 anos) era aluna do Maternal I, dividia um espaço de doze metros quadrados com uma professora (sem licenciatura) e mais 8 crianças. A sala tinha um espelho na parede, muitos enfeites coloridos pelas paredes, livros, uma caixa grande repleta de brinquedos, colchões, uma televisão, filtro de água, tatame, ventilador e uma mesa com uma cadeira, além de um banheiro dividido com o berçário. A.M. foi uma criança que chamou a atenção desde o princípio da nossa observação. A.M. é uma criança que chora muito. Ela é filha única de um casal de pessoas com deficiência auditiva. De acordo com o relato da educadora, a criança foi matriculada na instituição para se socializar e interagir com pessoas ouvintes.

Percebe-se nitidamente que ela necessita da atenção das pessoas e que o barulho das outras crianças a incomoda, já que ela provavelmente vive em um ambiente muito silencioso. A menina está sempre buscando colo e carinho. A educadora alega que não tem como dar uma atenção diferenciada neste caso, pois ela não pode optar por uma criança em detrimento das demais. Nós indagamos se o choro foi a forma encontrada por A.M. para se comunicar e se expressar no mundo dos ouvintes e falantes, que ela conhece tão pouco, pois não faz parte de

seu dia-a-dia. Na tentativa de compreendermos o que ocorria neste caso específico, todavia a professora e coordenadora não souberam dizer.

No dia da nossa intervenção na sala, A.M. ficou muito bem conosco, muito receptiva e alegre. Houve bastante interação, o que foi muito positivo para nosso trabalho. Ela participou da atividade, estava tranquila e sorria, interagiu com os colegas. Naturalmente, nós nos comunicamos com atenção, carinho e respeito a todo momento.

Ao final da atividade, quando estávamos organizando o material para irmos embora, percebemos que ela começou a chorar novamente. Tentamos estabelecer naquela ocasião uma comunicação carinhosa e, embora o tempo que passamos juntas tivesse sido pouco, acreditamos que é possível que haja uma mudança de atitude na mediação do trabalho com esta criança. Ou seja, no sentido de construir uma relação de afeto, carinho, confiança e segurança, trazendo gestos que fazem parte de seu “universo” familiar, com pessoas não ouvintes, para conectar este “novo” ambiente ao seu lar, ambiente já conhecido.

Em outro momento distribuimos os brinquedos do cesto no centro do tapete, eles começaram a interagir com os objetos de acordo com seu interesse. Eles aparentavam estar eufóricos com a possibilidade de brincar, e mesmo fazer bagunça com tantos brinquedos, já que não podiam proceder habitualmente assim na instituição. E A.M. aparentou alegria ao encontrar uma bolinha feita de meia calça e brincou com a bola durante toda a proposta, causando certo tumulto junto aos seus colegas, eles também desejavam brincar com a bola e tentavam tomá-la de A.M., todavia ela se esquivava impedindo a troca ou o empréstimo. E A.M. permanecia solicitando nossa atenção, a todo momento.

Em um dos últimos dias, cantarolamos uma canção da “Dona Aranha” com ela em nosso colo, brincando com as mãos, o que talvez tenha remetido a libras a linguagem já familiarizada por ela, em casa, e no dia seguinte, em um encontro por acaso, com a avó de A.M. esta informou que foi a primeira vez que havia escutado a menina cantar e era justamente esta canção.

Nessa primeira situação observada é possível dialogar com a Abordagem de Reggio Emilia acerca da escuta sensível, a leitura de gestos, pois as crianças, por, muitas vezes, ainda não sabem nomear sentimentos, desejos, afetos, emoções, elas utilizam de diferentes formas de linguagem como o choro, o grito, o silêncio e esse olhar sensível é requerido pelo profissional de educação para uma prática docente respeitosa e humanizadora. Conforme Rinaldi (2014, p. 94),

Talvez mais do que qualquer outro sujeito, a criança tem a sensação de insegurança e precariedade que caracteriza nossa existência atual e sente mais do que qualquer um a necessidade de se envolver num relacionamento, num ambiente de apoio e comunicação que, dada a sua tenra idade, é fator de importância vital para sua sobrevivência. Isso significa comunicação entre adultos, com adultos, com colegas e com os espaços e o mobiliário do *nido*, de modo a estimular resolutamente o desenvolvimento da identidade e confiança.

### **Afeto da presença:**

No primeiro dia de estágio, assim que chegamos na sala que continha 13 alunos, na faixa etária de 4 anos, a professora era graduada em Pedagogia, a sala tinha mesas, cadeiras, televisão, aparelho de som, estante com brinquedos, livros, pastas de trabalhos individuais, filtro de água, tatame, ventilador e colchões. Fomos recebidas com euforia e as crianças apresentavam carinhas de contentamento e curiosidade. Fomos apresentadas pela coordenadora pedagógica e em um segundo momento pela professora, todavia as crianças estavam sempre perguntando nossos nomes, entendemos como uma forma de aproximação, e por repetirem vivências passadas. A todo momento um aluno se levantava e se dirigia até a gente solicitando ajuda para amarrar um tênis, pedindo água, ou mesmo abrindo os braços para nos abraçar, mandando beijos e acenando com as mãos dando tchau. Por um momento um deles se aproximou e perguntou o que estávamos fazendo, o que estávamos escrevendo. Pois olhávamos para eles e escrevíamos em nossos diários de campo. Foi nesse momento que eles pediram para também

escrever, queriam fazer o mesmo que fazíamos. E anexado ao final deste trabalho inserimos os desenhos que as crianças fizeram, anotamos também o que elas disseram ser cada obra. O que a nosso ver demonstra o afeto da nossa presença, do sorriso ao cumprimentar, os olhares ao observá-los, ao enxergá-los e ouvi-los, disponibilizamos nossa atenção, mesmo em se tratando de um momento de apenas observação do estágio, o ambiente foi modificado conosco, as crianças foram afetadas e tudo indica que positivamente.

Dialogando com Pagani (2021) e Wallon (1979) sobre os afetos positivos e a importância deles para o aprendiz, é possível dizer que o afeto da presença, mesmo que silenciosa, nesse caso de estagiárias em observação, mas que positivamente agrada os sujeitos pode propiciar uma aproximação facilitando interações, vivências e aprendizados.

### **Respeito as escolhas:**

Foi proposto pela professora, na mesma sala do caso anterior, que as crianças realizassem trabalhos de motricidade, colorindo um desenho proposto por ela. Nem todos os alunos se interessaram, um continuou deitado, demonstrando estar com sono, outro continuou brincando com o quebra-cabeça. E houve um respeito aos alunos, por parte da professora, que observou que um terminava sua brincadeira e o outro estava despertando, talvez não tivesse dormido bem a noite anterior. Todavia, sob olhares da professora, eles permaneceram separados do grupo e passados alguns minutos, eles se uniram aos demais, sem necessidade de imposição. Uma das crianças riscou com lápis de colorir uma das cadeiras e a outra de prontidão ofereceu uma borracha. Demonstração de auxílio imediato, gratuito, de sensibilidade ao prestar socorro ao outro, as crianças aprendem entre elas, as interações potentes de Vygotsky se fazem presente a cada momento na Educação Infantil.

Neste mesmo dia, minutos depois o aluno J.L. se aproximou e disse: “-Eu te amo. ” A naturalidade com que demonstram as emoções e sentimentos advindos do afeto causado pela nossa presença, pessoas novas que os cumprimentaram e sorriram, se aproximaram e os viram, deram atenção e ouvidos. Fica claro que o professor pode desenvolver atividades, ou mesmo acessar as crianças arredias, tidas como problemáticas ou rebeldes, por meio de exercícios que afetam essas crianças, olhar, escuta, respeito e ternura possibilitam tal conexão, que facilitarão os aprendizados.

O que nos remete à escuta sensível tão presente na Abordagem de Reggio Emilia (Rinaldi, 2014), ou aos Cantos de Trabalho de Freinet (1974), que proporcionam momentos de escolhas. Assim, oferecemos às crianças, que assim como nós, possam ter suas vontades respeitadas.

### **Autocontrole da conduta:**

Em uma sala de 12 alunos, com a faixa etária de 2 e 3 anos, a proposta da professora, não licenciada em Pedagogia, mas que trabalha há mais de 20 anos na área, foi brincar com a caixa de brinquedos, ela colocou a caixa no chão e deixou livre para as crianças escolherem o brinquedo que queriam. Agressividade esteve presente em vários momentos nas interações entre as crianças, na frustração em querer o mesmo brinquedo e não conseguir, no egoísmo e ciúme em não querer dividir ou trocar os brinquedos, enfim aprendizados que são construídos na primeira infância e são essenciais para o desenvolvimento humano e por toda a vida. Aprender a compartilhar, aprender a dividir, não deixando que o egocentrismo, inerente ao ser humano desde o nascimento, se sobressaia nas relações humanas, todavia ele seja importante para a sobrevivência humana em um momento de perigo.

Em um momento a professora disse que era um brinquedo por vez que cada aluno podia, se quisesse mudar tinha que devolver o anterior, e uma das crianças pegou dois e a professora o advertiu dizendo - “Apenas um brinquedo L.J.! Você quer ir na sala da tia B.H.?”

Na Educação Infantil, as crianças estão no momento em que mais aprendem o autocontrole da conduta humana. Muitas vezes, os professores têm uma visão autocêntrica, sem considerar o desenvolvimento da criança, conforme argumenta Kusunoki (2020). Para essa autora, conhecer o desenvolvimento infantil e as metodologias Freinet pode auxiliar para que a criança exerça a livre expressão, sendo o professor responsável por organizar espaços, tempos e relações, sem, no entanto, considerar que as crianças pequenas devem já saber como ter o autocontrole da conduta.

### **Afetos exteriorizados e aprendizados:**

Dois estudantes universitários integrantes em um projeto de extensão na creche, realizavam várias atividades artísticas com as crianças. Chegaram alegres e cantando várias músicas, as crianças já sabiam do que se tratava e demonstraram euforia com a chegada da dupla.

A proposta, nesse dia, era a reprodução do curta-metragem “O Caminho dos Gigantes” de Alois Di Leo, de 2016, a história do curta abordava em um dado momento a agressividade da personagem e isso gerou certo estranhamento por parte das crianças e um comentário da professora: -“Aí, credo! ”. Uma das crianças ficou observando a professora e naquele momento foi possível perceber que ela fora afetada pela ação negativa da agressividade, presente na película e na expressão da professora e o quão isso ficou evidente em seu olhar e expressão facial. Distinto dos demais, cada um é afetado no seu tempo, em um momento só seu, talvez não faça sentido naquele instante, mas em um momento posterior se faça importante e significativo aquele afeto, possibilitando aprendizados e desenvolvimento emocional e sentimental.

Vygotsky (1984) apresenta sobre desenvolvimento proximal diante aos afetos, tudo depende do aprendizado já existente que possibilitará uma aprendizagem futura. Conforme citação abaixo:

Zona de Desenvolvimento Proximal é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, p. 97).

Também é possível citar Wallon (1979) que discorre sobre os afetos, necessidades e interesses que propiciam aprendizagens e afetividades nas crianças. Ficando claro, nessa situação descrita, na observação da criança que foi afetada pela cena do curta e pela reação da professora.

### **Organização de espaços e afetividades:**

Os colchões em que as crianças dormem após o almoço são encapados com um material sintético e são armazenados no chão, ficando empilhados em um canto da sala. Não há travesseiros e, normalmente, algumas crianças pegam bonecas, bichinhos de pelúcia ou almofadas para se acomodarem e dormir. O espaço poderia ser melhor organizado para proporcionar um ambiente aconchegante para o horário do sono, pois, além do mencionado, a sala fica muito iluminada durante o horário da tarde. A professora estava observando as crianças e sempre que uma acordava, ela intervinha para que ela permanecesse deitada e voltasse a

dormir, acreditamos que esta ação seja para que a rotina do sono fosse cumprida e não acordassem as demais crianças.

Um aspecto que ajudava a melhorar o espaço e criar um ambiente aconchegante, era a música clássica bem tranquila e em volume baixo, para o momento do sono que era sempre preparado pela professora, as crianças já conheciam este momento e essa rotina facilitava para que elas dormissem. A professora colocava sempre uma música infantil agitada e em um volume um pouco mais elevado para facilitar o despertar.

A organização do espaço também auxilia nas relações afetivas. Conforme Rinaldi (2014, p. 153 a155),

O espaço físico pode ser definido como uma linguagem que fala de acordo com precisas concepções culturais e profundas raízes biológicas:

A linguagem do espaço é muito forte e constitui um fator condicionante. [...]

Como qualquer outra linguagem, o espaço físico é um elemento constitutivo da formação do pensamento [...]

Considerando-se a idade e a postura das crianças (bebês passam uma parte substancial do tempo sentados ou deitados e, durante um determinado período, se movimentam apenas engatinhando), uma grande importância deve ser atribuída às superfícies, que normalmente são tratadas como meros elementos de fundo, assim como pisos, tetos, paredes.

Devemos fazer o maior esforço para estar mais cientes do espaço e dos objetos que colocamos ali, sabendo que os espaços em que as crianças constroem suas identidades e histórias pessoais são muitos, tanto quanto reais, quanto virtuais. Televisão, computador e outros aparelhos domésticos são agora instrumentos da vida cotidiana, assim como a coexistência de elementos reais, virtuais e imaginários constitui um fenômeno diário, a ponto de modificar – de uma forma que talvez nem imaginamos – a definição do espaço e do eu que as crianças de hoje estão construindo.

Assim, as organizações dos espaços da creche devem levar em consideração as crianças, a potência das relações entre as crianças com o meio, possibilitando também relações afetivas positivas, de aconchego e confiança. Situações como a seguinte, podem ser repensadas, nesse sentido.

### **Mediação, afetividade e aprendizados:**

B.F. é aluno da professora N.T. Ele sempre chegava muito bem à creche, brincava e interagia com os outros alunos. Mas quando ia brincar no parquinho e chegava a hora de voltar para a sala, se recusava e começava a chorar, gritar, ficando muito agitado. Fazendo com que a educadora chamasse a coordenadora para interferir. Algumas vezes nem com a B.H. ele se acalmava sendo necessário deixá-lo em um canto até parar de chorar. De acordo com relato das educadoras, desde que ele começou a frequentar a creche essas crises de agitação eram frequentes.

Nesse caso, não sabemos se já havia ocorrido uma tentativa de conversa, para mediar, tentando entender aquela frustração diante ao desejo de continuar no parque recusado, nomear tal sentimento, ou fazê-lo compreender que era momentâneo e que em uma próxima oportunidade, ele retornaria ao parque. Um diálogo com Candau é possível ser estabelecido, quando esta autora cita:

Promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas (2009, p. 59).

A partir de algumas situações observadas, registradas e analisadas, é essencial que para as melhores situações de ensino-aprendizagem, a questão da afetividade seja foco de atenção, estudo, observação e proposições de ações que a envolvam de maneira a melhorar as aprendizagens infantis.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as potencialidades desempenhadas pelo professor da Educação Infantil em cuidar e educar requer uma formação permanente e continuada a fim de assegurar o desenvolvimento integral da criança. A Educação Infantil no Brasil experimentou várias mudanças e tendências, refletindo o contexto global na área, até os dias atuais. Embora ainda esteja em um estágio inicial, houve progressos evidentes. No entanto, há um longo caminho a percorrer para aprimorar a Educação Infantil e alcançar a qualidade desejada

A Educação Infantil é construída com muitos desafios para a instituição de ensino. A relação do adulto com a criança deveria sempre buscar compor um diálogo sincero de acolhimento possibilitando uma autonomia em todos os processos de relacionamentos e comportamentos.

Durante nosso estágio, conseguimos presenciar momentos em que as extrapolações afetivas ocorreram de maneira positiva e outras vezes de maneira negativa durante a realização das atividades do cotidiano da creche.

A educação deve pautar-se pelo respeito e empatia, colaborando em guiar as crianças a reconhecerem valores e regras sociais que as ajudem a cuidar do seu próprio bem-estar, das pessoas à sua volta e do ambiente que vivem.

Uma formação de qualidade com embasamento teórico e sólido conhecimento da legislação são base para o fazer pedagógico dos profissionais da Educação Infantil para que as práticas educativas se tornem eficazes possibilitando o desenvolvimento efetivos e multidimensional dos sujeitos. E como consequência, esperamos, a valorização dos profissionais da área finalmente reconhecida

Os desafios para proporcionar uma educação de qualidade envolvem como foi abordado anteriormente nesta obra, o desenvolvimento sólido das competências socioemocionais. Em outras palavras, para garantir uma aprendizagem eficaz, é essencial que, além do desenvolvimento cognitivo, haja um desenvolvimento robusto das habilidades sociais e emocionais no ambiente escolar. Assim, é imperativo que as competências socioemocionais sejam tratadas com seriedade no contexto do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 14 out. 2023.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, SEB, 2009
- CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Culturas: multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. P. 47-60.
- \_\_\_\_\_. *A didática em questão* 33. Ed.- Petrópolis, RJ Vozes; 2012.
- DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio: Educação Infantil*, Porto Alegre, Ano 1, n. 1, p.6- 9, abril/julho 2003.
- Díaz, Félix. *O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz*. - Salvador: EDUFBA, 2011.
- FRANCO, M. A. do R. S.. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534–551. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- FREINET, Célestin. *A educação pelo trabalho*. 2 volumes, Lisboa, Editorial Presença, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1980.
- FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, p. 75, 2009.
- GOMES, G. da S.; OLIVEIRA, E. M. de; ANDREACI, C.; MORAES, N. R. de; ROZA, F. L. da; AMARAL, L. D. P. do; AMORIN, P. D. F.; MARTINELLI, E. L.; BOWERCK, D. A.; MOREIRA, S. R. da S.; SANTANA, L. G.; TORRES, L. V. N. *Residência Social & EaD: alternativas multireferenciais nos estágios de graduação na UNITINS*. In CANÇADO, A. C.; SILVA JR, J. T.; SCHOMMER, P. C., RIGO, A. S. **Os desafios da formação em gestão social**. Palmas-TO: Provisão, 2008b.
- KUSUNOKI, K. A. R. *Livre expressão: base para as atitudes de escrita na Educação Infantil*. In: CORRÊA, A. B., KOHLE, É. C., GAZOLI, M., SOUZA, R. A. M., ALMEIDA, R. S. F. B., and MELLO, S.A., eds. *Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas* [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 189-218. ISBN: 978-65-86546-95-8. Available from:

<https://books.scielo.org/id/76skz>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8.p189-218>.

PAGANI, Camila Godoy Paredes. AFETO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES, TESES E DOCUMENTOS LEGAIS BRASILEIROS (1996 - 2018). UNESP. 2021.

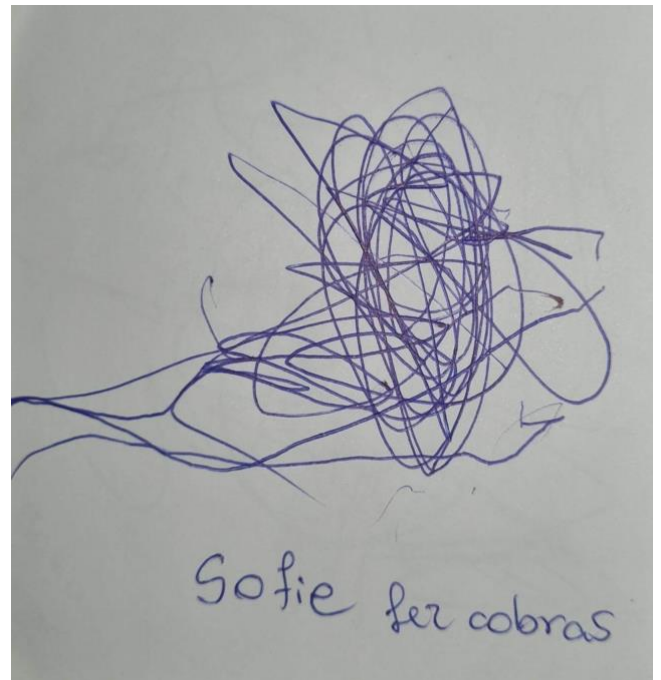
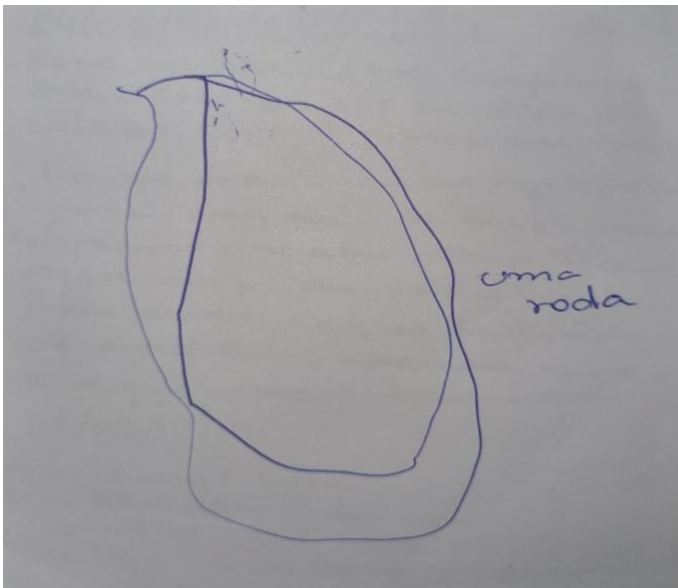
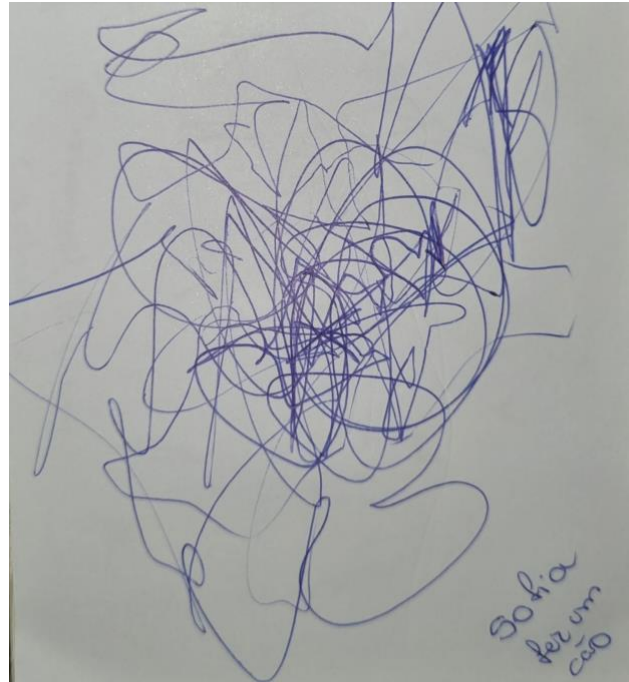
RIZZINI, Irene. O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil. – 2.ed.rev. – São Paulo: Cortez, 2008.

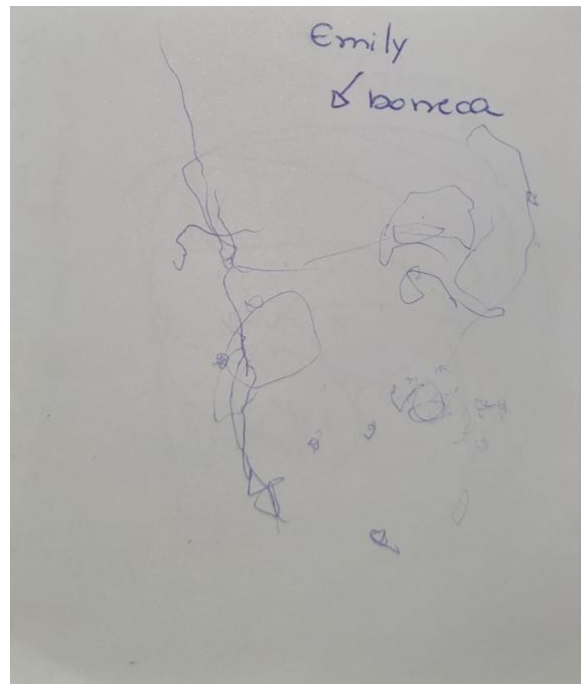
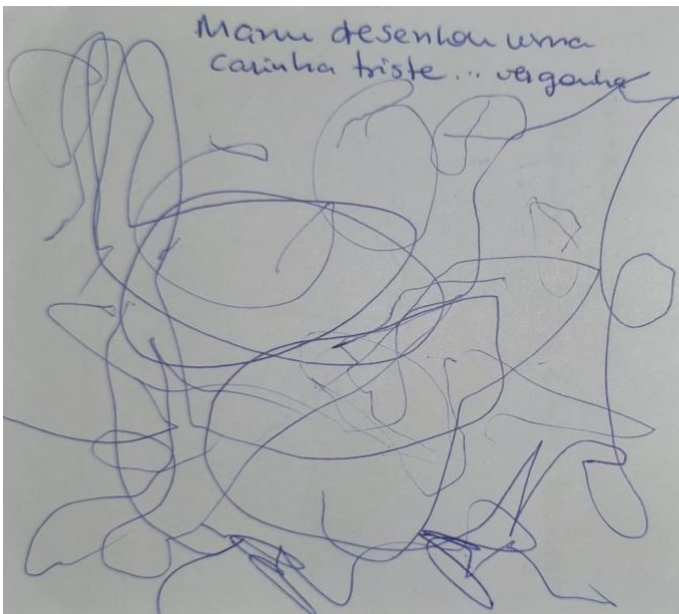
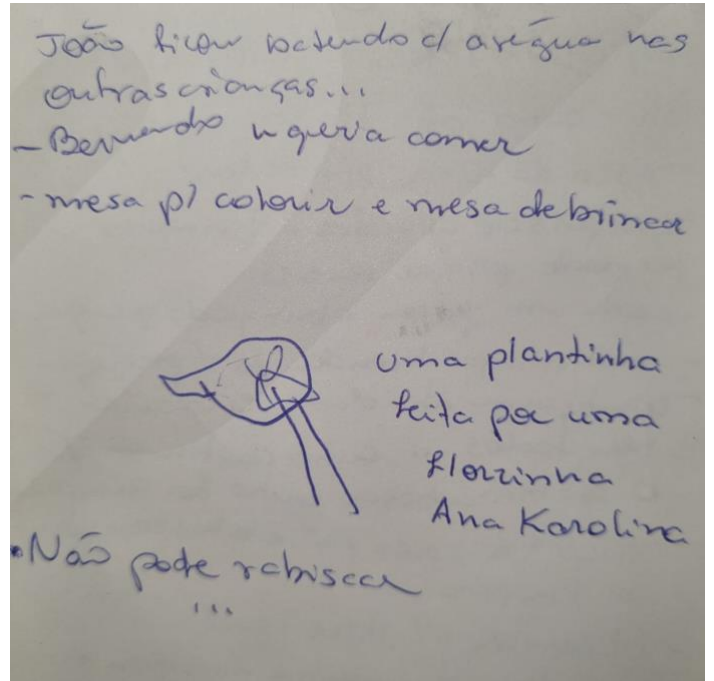
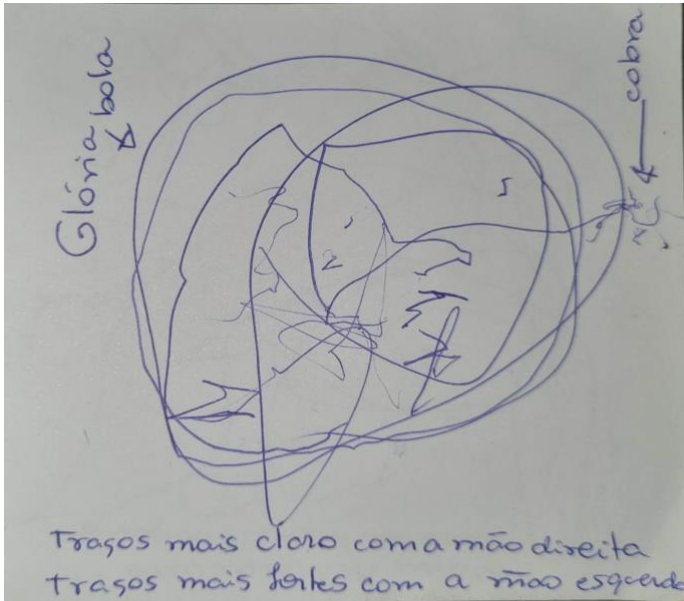
RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal:Edições 70, 1995.

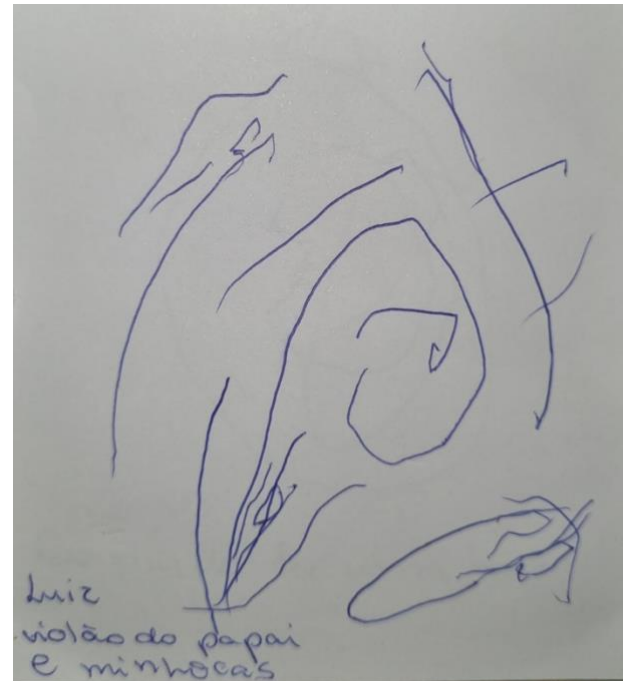
\_\_\_\_\_, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

**ANEXO I**

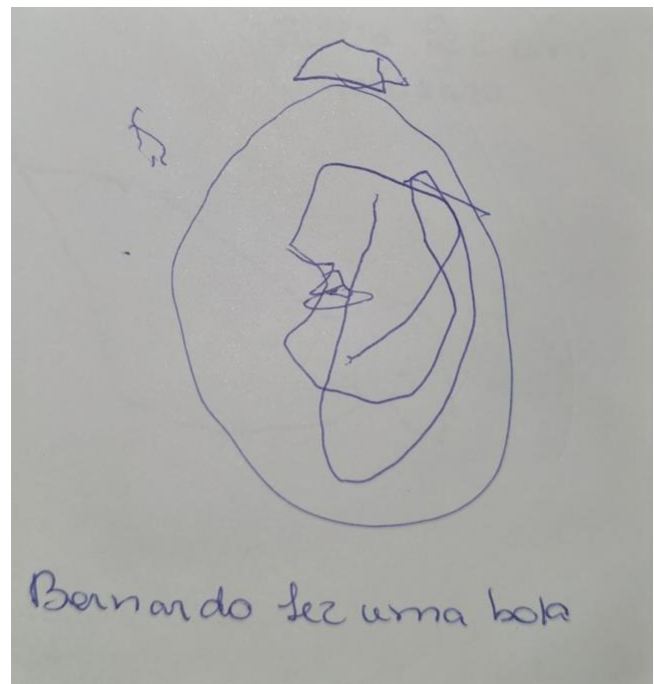
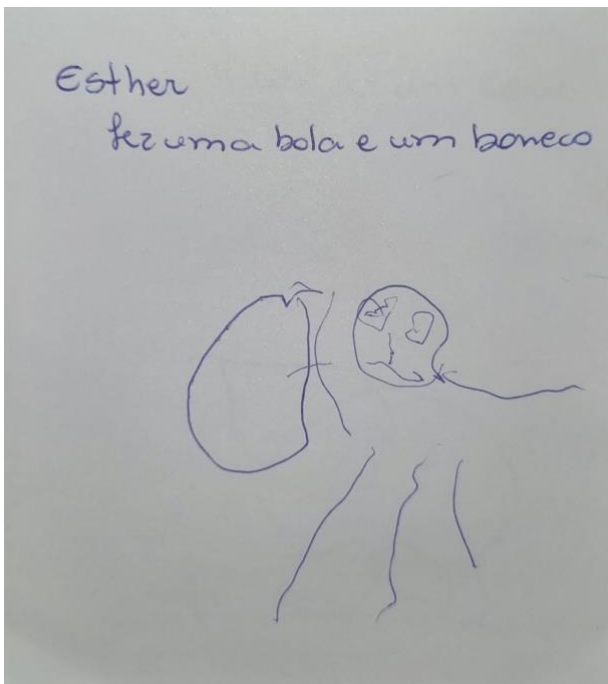




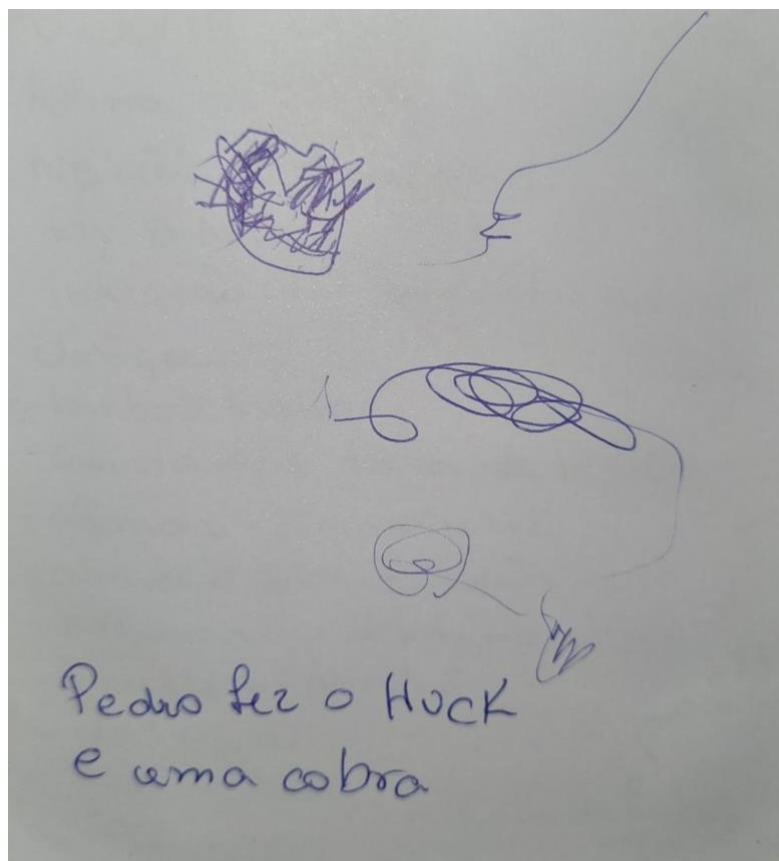
Desenhos realizados pelos alunos da Creche



Desenhos realizados pelos alunos da Creche



Bernardo fez uma bola



Pedro fez o Huck  
e uma cobra