



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**



TEREZA RAQUEL BORGES VAZ DE OLIVEIRA

**POSSIBILIDADES DE CULTIVAR APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR
DA DINÂMICA COTIDIANA DE UMA CRECHE SITUADA NO AGRESTE DE
PERNAMBUCO**

Recife

2021

TEREZA RAQUEL BORGES VAZ DE OLIVEIRA

**POSSIBILIDADES DE CULTIVAR APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR
DA DINÂMICA COTIDIANA DE UMA CRECHE SITUADA NO AGRESTE DE
PERNAMBUCO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO em
educação ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal de
Pernambuco.

Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade
Orientador(a): Prof^a Dra. Eugênia de Paula
Cordeiro

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

- O48p Oliveira, Tereza Raquel Borges Vaz de.
Possibilidades de cultivar aprendizagens socioemocionais a partir da
dinâmica cotidiana de uma creche situada no agreste de Pernambuco. /
Tereza Raquel Borges Vaz de Oliveira. – Recife, 2021.
142 f.: il.
- Orientadora: Eugênia de Paula Cordeiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.
1. Educação Infantil. 2. Creche – Pernambuco. 3. Aprendizagem
Socioemocional – Sindicatos. 4. Educação da Pessoa Humana. 5.
UFPE - Pós-graduação. I. Cordeiro, Eugênia de Paula. (Orientadora).
II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2021-052)

TEREZA RAQUEL BORGES VAZ DE OLIVEIRA

**POSSIBILIDADES DE CULTIVAR APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS A
PARTIR DA DINÂMICA COTIDIANA DE UMA CRECHE SITUADA NO AGRESTE
DE PERNAMBUCO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO em
educação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito para
obtenção do título de mestre em educação.
Linha de pesquisa: Educação e
Espiritualidade. Orientadora: Prof^a Dra.
Eugênia de Paula Cordeiro

Aprovado em: 26/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Prof.^a Dr.^a Aurino Lima Ferreira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Leal Galvão (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, CAA.

Prof.^a Dr.^a Tatiana Lima Brasil (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Dedico ao Deus de graça, sabedoria, amor e cuidado, maior fonte de inspiração, aprendizagem e sustento, do qual temos a possibilidade de fazer parte; às(os) professoras(es) de Educação Infantil, todas as famílias que buscam compreender e se comprometer amorosamente com nossos pequenos e, em especial, a minha família!

AGRADECIMENTOS

Em princípio agradeço a meus pais Jorge Luna e Edileida Borges, por mesmo diante dos próprios traumas não curados da infância terem ofertado o seu melhor, dentro de suas limitações, na construção de um vínculo o mais seguro possível para o nosso desenvolvimento. Meu pai, é uma honra ser tão parecida contigo, amo o senhor demais, mesmo que nossas corações não nos permitam expressar todo esse amor de forma plena. Mãe, gostaria muito de te ver amando a si mesma como a senhora se empenha a amar todos que encontra no caminho, muito obrigada pelo exemplo contínuo de perseverança e honestidade.

Agradeço aos meus irmãos mais velhos Leonardo, Leonice e Leonora Martíres, que foram e continuam sendo também fonte de amor paterno e materna me concedendo apoio, conforto e orientação sempre que preciso. A meus irmãos, Ernesto Pereira, Albertina e Emanuel Borges, agradeço o compartilhamento dessa vida tão difícil de ser vivida de forma solitária, que aprendamos a nos abrir para ela cada dia com mais amor e compaixão. E a meus irmãos não encarnados, agradeço a companhia e orientação constante. Agradeço a minha cunhada Nilda Martíres, que me acompanha desde a infância e que muito inspirou na construção do meu estilo emocional. Agradeço aos meus cunhados por sempre me receberem de portas abertas como irmãos. Agradeço aos meus sobrinhos por me permitirem continuar amadurecendo junto com eles. E a toda minha família e ancestralidade, que se fazem presente em mim e, por isso, são co-criadores dessa conquista.

Sou imensamente grata por toda sensibilidade de minha orientadora, Paula Cordeiro, que soube aguardar cada estação necessária a realização dessa pesquisa. Desde a aprovação no mestrado até o depósito da última versão desse texto, venho passando por diferentes crises (o enfrentamento do AVC de meu pai, falecimento de meus primos Prisciliano Neto e Luana Raposo, as ansiedades resultantes da pandemia da COVID-19, entre outros fatores), e a senhora foi a mais compreensiva possível. Gratidão por isso! Além disso, é válido salientar que a realização dessa pesquisa seria inviável se a senhora, como minha orientadora, não tivesse compreendido que minha atuação profissional era uma oportunidade e não um impedimento à construção desse trabalho. Isso porque, o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, autorizado pela orientadora, foi de fundamental importância para permitir: o trânsito semanal do agreste até à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em Recife. Isso dentre outros investimentos necessários, somente possíveis por meio do auxílio CAPES e, por isso, também deixo aqui minha gratidão a essa

instituição, por continuar investindo na ciência e no avanço dos diferentes tipos de conhecimento.

Agradeço também aos professores e professoras da minha educação básica, em especial a minha professora de creche e a professora dos anos iniciais, mas também as professoras Teresa de literatura, Cíntia de química e Carmem Lúcia de ciências (amiga de infância de minha mãe e uma das responsáveis por estimular o gosto pelo conhecimento). Agradeço ao professor Edgar de física, que mesmo sem saber me ajudou a confiar no meu potencial. Agradeço também as professoras universitárias como Eliete Santiago e Márcia Melo, cujos títulos acadêmicos, por mais altos que possam ser, ainda não alcançam o nível de cuidado que elas empregam em sua postura de vida. Gratidão a professora Tatiana Brasil, minha primeira terapeuta por puro acidente disciplinar. Agradeço a professora Taynna de Britto, que plantou em mim a ideia de que o mestrado era algo possível. Ao professor Sergio Abranches, que sempre carismático e disposto, também me incentivou a continuar tentando o mestrado, mesmo diante de minhas duas desaprovações consecutivas na defesa dos projetos anteriores. E, entre tantos outros professores e professoras da universidade, meu agradecimento mais que especial ao professor Ferdinand Röhr. Sua postura ética e autêntica chegou a mim como um convite a ressignificar toda a minha existência. Agradeço por me permitir conhecer o senhor no ensino, na extensão, na pesquisa e para além do currículo lattes.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas da Casa dos Estudantes: Leonice, Leandro, Vantuir, Fabiano, Átila, Ricardo, Gustavo, Yury, Tiago, entre tantos outros, fonte de inspiração e resistência. Agradeço as amizades que resistiram ao tempo, em especial a Aline Veloso, cujo antagonismo me completa e me ajuda a enxergar por outras perspectivas. Gratidão a Gêrsica, Monalize, Morgana, Clara, Wilma, Débora e tantas outras pessoas iluminadas que conheci através da UFPE.

Agradeço a minhas colegas de creche (com ênfase para Lydia, a quem devo grande parte das reflexões desse texto). Também sou igualmente grata as crianças e suas famílias, cuja troca contínua vem me ajudando a compreender a importância do cuidado como caminho para nos conectarmos de volta conosco, com o outro e com o mundo.

A Franklone Lima da Silva, sertanejo do mangue, pescador favelado e jogador acadêmico, agradeço pela oportunidade que sua existência me concede: de ressignificar minha relação com o amor. Que Deus nos ajude a reescrever uma nova história assumindo o protagonismo que nos cabe e nos libertando das coraças que nos prendem. E agradeço a mim mesma, por ter resistido às falas destrutivas proclamadas por pessoas profundamente feridas e ter continuado a me reconstruir ao longo das estações da vida.

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa de campo, qualitativa exploratória, realizada numa creche pública municipal do agreste Pernambucano a fim de compreender possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais nesse ambiente. A falta de suporte teórico e prático nessa temática promove uma sensação de despreparo e desorientação, que pode resultar em práticas ingênuas. Em busca de colaborar com essas lacunas, indagamos: será possível cultivar aprendizagens socioemocionais junto a crianças de um ano e sete meses a três anos de forma construtiva para elas? Como a rotina da creche pode incentivar ou enfraquecer esse cultivo? E, as(os) professoras(es) podem desenvolver aprendizagens socioemocionais por meio das relações com os pequenos? Para responder essas questões, traçamos os seguintes objetivos: **geral**, compreender limites e possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais com crianças de um ano e sete meses a três anos, no cotidiano de uma creche municipal do agreste pernambucano. E mais especificamente: apontar, nas vivências da rotina de uma creche, limites e possibilidades para o estímulo de aprendizagens socioemocionais junto a crianças de um ano e sete meses a três anos; investigar, no convívio com as crianças de um ano e sete meses a três anos, possibilidades de desenvolvimento socioemocional na autoformação do educador. Encontramos suporte para o cultivo de aprendizagens socioemocionais buscando vivenciar a teoria na prática, as seguinte maneira: por meio da visão multidimensional do ser humano, que nos permite ampliar o olhar em relação as crianças; a busca pela prática do fazer junto, na qual podemos experimentar novas formas de nos relacionarmos com os(as) pequenos(as); o respeito ao processo de construção de vínculo entre professoras(es) e as crianças nessa faixa etária; e o exercício de um cuidado o mais genuíno possível. Por meio dos instrumentos metodológicos, a saber, registros fotográficos; portfólio dinâmico; diário pessoal; exercício do papel de professora pesquisadora; conversas informais e, principalmente, através da observação participante completa, construímos os dados com as crianças e outros componentes da creche. Diante da análise desses dados, constatamos que é possível cultivar aprendizagens socioemocionais junto a crianças de um ano e sete meses a três anos. Isso porque essas crianças demonstraram sinais de: reconhecimento das emoções em si e nos outros; desenvolvimento da aprendizagem de discriminar as emoções que sentem e as expressões emocionais dos demais; percebemos que podemos auxiliar as crianças no cultivo de uma visão positiva de si mesmas, bem como ajudá-las a cultivar a paciência e a colaboração para como seus processos de desenvolvimento ou os dos outros. Em relação ao processo autoformativo da professora, foi possível notar que as interações e as relações formadas com as crianças, nos possibilitam humanizar o nosso olhar, atingir níveis de percepção e consciência mais sutis, além de favorecer o exercício do autoconhecimento e gestão das emoções.

Palavras-chave: Educação Emocional; Aprendizagens Socioemocionais; Educação Infantil; Creche; Formação Humana.

ABSTRACT

The present work is the result of a qualitative exploratory field research carried out in a municipal public daycare in order to understand possibilities of cultivating socio-emotional learning in this environment. The lack of theoretical and practical support on this topic promotes a feeling of hopelessness, which can result in inefficient practices. In order to collaborate with these questions, we tried to answer: Will it be possible to cultivate socio-emotional learning with children in a constructive way for them? How can the daycare routine encourage or weaken this purpose? And, can teachers develop socio-emotional learning through relationships with the little ones? To answer these questions, we have outlined the following objectives: general, to understand limits and possibilities for cultivating socio-emotional learning with children from 1 year and 7 months to 3 years, in the daily life of a daycare in the rural part of Pernambuco. And to be more specific: Point out, in the day-to-day experiences of a daycare, limits and possibilities for stimulating socio-emotional learning with children from 1 year and 7 months to 3 years; Investigate, in close contact with them, possibilities of socio-emotional development in the educator's self-training. We found support for the cultivation of all these socio-emotional lessons in four main factors: through the multidimensional view of the human being, which allows us to broaden our view of children; the search for the practice of doing it together, in which we can experience new ways of getting close to the little ones; respect for the process of building bonds between teachers and the children; and the exercise of caring in the most genuine way. Through methodological instruments, photographic records; dynamic portfolio; personal diary; exercising the role of researcher teacher; informal conversations and, mainly, through complete participant observation, this was built with the children's help and other components of the daycare center. Given the analysis of these data, we found that it is possible to cultivate socio-emotional learning with children. That's because they showed signs of recognition of emotions in themselves and in others; development of learning to discriminate the emotions they feel and the emotional expressions of others; We also noticed that we can help children in cultivating a positive view of themselves, as well as helping them to cultivate patience and collaboration for their development processes or those of others. Regarding the teacher's self-formative process, it was possible to notice that the interactions and relationships with the children, allow us to humanize our point of view, reach more subtle levels of perception and awareness, in addition to favoring the exercise of both experiential and strategic socio-emotional learning.

Keywords: Emotional Education; Socioemotional Learning; Child education; Nursery; Human Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Linha do tempo dos marcos legais e históricos da EI	35
Figura 2: Resumo dos direitos de aprendizagens da BNCC	41
Figura 3: Níveis holonômicos de percepção e consciência	45
Figura 4: Distribuição dos artigos quanto à faixa etária e ao nível educacional dos participantes.	61
Figura 5: Imagem metafórica da couraça	68
Figura 6: Portifólio do infantil I	79
Figura 7: Registro da reunião, entrega dos minis portfólios individuais e recolhimento das assinaturas nos termos de aceite	80
Figura 8: Registro de troca de massagem e carinho entre os pequenos	100
Figura 9: Registro de troca de auxílio alimentar entre os pares.....	102
Figura 10: Manifestações espontâneas de cuidado por parte dos meninos.	104
Figura 11: Dissimulação de preocupação e cuidado.....	105
Figura 12: Registro de algumas brincadeiras espontâneas	115
Figura 13: Interação e movimento na Cama de Gato	117
Figura 14: Experimentando ingredientes e montando o sanduíche	120
Figura 15: Aprendemos mais fazendo junto. Receita de massinha	120
Figura 16: Demonstração de carinho capaz de reverter um estado de emoção disruptiva da professora pesquisadora	124
Quadro 1: Distribuição das competências dos entes governamentais	34
Quadro 2: Distribuição das crianças conforme suas expressões comportamentais	69
Quadro 3: Rotina da creche.....	86

LISTA DE SIGLAS

ACE - Atenção plena e Concentração no Ensino

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI - Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PATHS - Promoting Alternative Thinking Strategies

PIDH – Período Inicial de Desenvolvimento humano

PNE - Plano Nacional de Educação

PNQEI - Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA	22
2.1. AS ORIGENS NÃO TÃO MULTICULTURAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE SUAS FUNÇÕES EM TERRAS BRASÍLICAS	23
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E RETROCESSOS NORMATIVOS DO PERÍODO REPUBLICANO	27
2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSPECTIVA DE CRIANÇA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL.....	33
3. O CULTIVO DE APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO APOIO AO DESENVOLVIMENTO O MAIS PLENO POSSÍVEL DO EDUCANDO E DO EDUCADOR.....	44
3.1 POSSIBILIDADES DE CULTIVO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE QUEREMOS DIZER E PARA QUÊ FALAR SOBRE?	50
3.1.1 O que queremos dizer com o termo criança e para quê falar novamente sobre elas?.....	51
3.1.2 O que queremos dizer com o termo integral e para quê falar sobre inteireza numa perspectiva multidimensional?	53
3.1.3 Possibilidades de cultivo socioemocional na Educação Infantil: o que queremos dizer com isso e para quê falar a respeito nessa etapa de ensino?	60
4 O ENGATINHAR NA CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLOGICO....	72
4.1 MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	78
4.2 CAMPO DE PESQUISA	83
5 COMPREENDENDO VIVERES PARA TECERMOS OLHARES E REVERMOS FAZERES NOS ESPAÇOS DA CRECHE	90
5.1 POSSIBILIDADES E LIMITES DE APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS NAS ROTINAS DO BANHO, ALIMENTAÇÃO E SONECA, EM UMA CRECHE	92
5.1.1 Dando os primeiros passos na construção de um cuidado ético.	94

5.1.2 A massagem e o toque enquanto caminhos favoráveis ao fortalecimento do vínculo.....	98
5.1.3 Comer, comer para poder crescer!	101
5.1.3.1 Algumas observações que achamos pertinente	103
5.1.4 Tchau preguiça, tchau sujeira, adeus cheirinho de suor: banho é bom!	106
5.2 MEMÓRIAS E GATILHOS NO PROCESSO DE AUTOFORMAÇÃO DA PROFESSORA PESQUISADORA	111
5.2.1 O <i>fazer junto</i> e a construção de uma relação o mais horizontal possível com as crianças.....	114
5.2.2 A cama de gato e o movimento da autoformação do professor na interação com as crianças	115
5.2.3. Construindo uma nova possibilidade de atenção e cuidado com base na ética	118
5.2.4 Descobrindo sobre a necessidade de um ponto de equilíbrio emocional e a responsabilidade em apresentar os ciclos de alternância de cuidado de forma o mais adequada possível	122
5.3 O CUIDAR COMO CAMINHO PARA O CULTIVO DE APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	133

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, a importância da Educação Emocional para a promoção de uma Educação Integral vem ganhando visibilidade no Brasil, como reflete a introdução do uso dos termos relativos às emoções e à afetividade nos discursos formais da educação (BRASIL, 1998; 2013; 2017; 2018). Entretanto, apesar de estar crescendo o interesse por essa área, ainda há poucos trabalhos voltados a esclarecer: como estimular na prática esse desenvolvimento socioemocional ainda na primeira infância? Não pretendemos responder esse questionamento de forma conclusiva, mas buscamos compreender as possibilidades e limites do cultivo de aprendizagens socioemocionais com crianças de um ano e sete meses a três anos no espaço da creche. Entendemos ser relevante esclarecer, mesmo que brevemente, o percurso de vida da professora-pesquisadora que realizou esse trabalho de forma colaborativa com a equipe da creche, pois partimos do pressuposto de que, por vezes, a nossa trajetória pessoal está intrinsecamente relacionada com nossas escolhas de formação acadêmica e atuação profissional, como ocorre no caso em questão. Sendo assim, primeiramente vamos esclarecer como chegamos até aqui, discorrendo a respeito de nossa trajetória pessoal, e em seguida justificaremos quais motivações sociais sustentam a relevância desse trabalho.

Como filha caçula dos sete filhos de meus pais, a frequência na creche era algo necessário para a organização funcional da família. Como meus pais precisavam trabalhar, meus irmãos mais velhos se revezavam nos cuidados dos mais novos como eu. Apesar da pouca idade que tinha, guardo memórias dessa época, em especial duas bem antagônicas sobre a creche. A primeira é referente à professora efetiva, essa professora costumava nos pôr para dormir contando histórias. Porém, não raras as vezes, eu permanecia acordada. Solicitava que ela recontasse ou lesse outra história. Às vezes podia ficar sentada no colo dela enquanto ela lia e os demais dormiam. Não é difícil imaginar o quanto esses momentos eram preciosos para mim, nos quais eu podia desfrutar de uma atenção exclusiva e especial. Todavia, a professora engravidou e outra a substituiu. Essa segunda experiência não foi pelo mesmo viés. Não lembro quase nada a respeito dessa substituta, apenas que tinha o cabelo ruivo e que me obrigou a comer feijão pressionando minhas bochechas para que eu abrisse a boca enquanto ela enfiava as colheradas. Foi um misto tão grande de sensações que eu defequei nas roupas a caminho do banheiro, mesmo tendo por volta de três anos e não usando mais fraldas desde um ano e seis meses, segundo conta minha mãe. Depois desse episódio não quis mais voltar para a creche, retornando apenas a frequentar novamente uma instituição educacional por volta dos sete anos de idade.

O restante do meu caminho escolar não foi menos repleto de experiências afetivamente contraditórias. Entre vivências agradáveis e desagradáveis, inspiradoras e outras nem tanto, cheguei ao terceiro ano do ensino médio e precisava escolher qual faculdade iria cursar. Passei o ano me sentindo no limite, pois tive a oportunidade de concluir os estudos numa escola particular, privilégio que nenhum de meus demais irmãos tiveram, e se por um lado isso me oferecia um suporte escolar melhor, por outro lado despertava em mim uma cobrança surreal. Não demorou para surgirem efeitos psicossomáticos como dores de cabeça frequentes, dores no estômago, palpitações e até manchas roxas e verdes pelo corpo. Para piorar minha situação, tive o azar de ter um professor de matemática totalmente egocêntrico e despreparado para apoiar adolescentes em tempo de prestar vestibular¹. Ele copiava o assunto no quadro e começava a conversar com os demais alunos. Como eu não tinha os livros, precisava copiar tudo do quadro para estudar em casa com a ajuda de meus irmãos. Algumas vezes eu não conseguia. Em uma dessas vezes pedi que ele esperasse um pouco mais antes de apagar e no que ele negou eu imediatamente retruquei: “o senhor nem chegou a explicar nada, só ficou conversando e agora vai apagar?”. Ele virou-se com raiva e disse: “eu não sei porque você quer tanto copiar, você só tira nota baixa na minha disciplina. Não vai passar nem na minha matéria, quem dirá no vestibular”. Assim que a aula acabou eu me tranquei em um box do banheiro e fiquei lá chorando até ter certeza que não iria encontrar nenhum colega ao sair. Depois desse dia fazia o possível para não assistir as aulas dele, sempre me refugiando no banheiro ou simulando um mal-estar momentâneo para poder ficar na coordenação.

Apesar de ter sofrido algo tão triste nessa instituição de ensino, também foi lá que, por meio de uma orientação vocacional com um excelente psicopedagogo, desisti de fazer o curso de Direito e me decidi por Pedagogia. Ainda no início do curso, comecei a estagiar numa creche e fui me encantando pela área pedagógica. Em suma, toda a minha trajetória em instituições de caráter educativo, desde a creche à conclusão do ensino médio e até depois, foi marcada por experiências que me afetaram emocionalmente, seja de forma positiva e construtiva ou problemática e destrutiva em relação à minha formação humana. Assim, quando tomei posse do cargo de professora de Educação Infantil, lembrei principalmente das minhas experiências pessoais em creche e senti que não podia ignorar a dimensão emocional das crianças.

É comum ao ingressarmos na prática profissional, percebermos a necessidade de alguma complementação em nossa formação acadêmica inicial, por isso de imediato essa sensação não me impressionou. Porém, através das conversas realizadas após o expediente, percebemos que

¹ Avaliação necessária para o ingresso em faculdades ou universidades, atualmente realizado pelo ENEM.

uma de minhas fragilidades era compartilhada entre as diferentes integrantes do espaço de trabalho, independentemente do tempo prático de cada uma. E é aqui que começaremos a justificar socialmente a validade desse trabalho. Ao observarmos que a dificuldade em saber lidar com as manifestações emotivas das crianças em idade de creche era um sentimento compartilhado com outras colegas, consideramos urgente a necessidade de teorizarmos sobre como poderíamos apoiar o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais das crianças.

Admitimos que inicialmente nossas intenções eram pouco esclarecidas e também egoístas. Não estávamos partindo dos interesses manifestados por nossos pequenos, nem considerando que o cultivo de tais aprendizagens poderia ajudar na construção do estilo emocional das crianças ou influenciar na formação humana de todos os envolvidos nesse processo. O fato era que as expressões raivosas ou tristonhas das crianças nos incomodavam, nos desestabilizavam e queríamos descobrir como interromper aquele círculo vicioso, no qual essas emoções disruptivas das crianças nos deixavam esgotadas e por sua vez, tão pouco conseguíamos ajudá-las em seu período inicial de desenvolvimento humano. Ao procurarmos estudos que nos orientassem de forma mais prática, fomos confrontadas com a carência de trabalhos voltados a compreender esse desenvolvimento emocional na prática na primeira infância (VIEIRA-SANTOS *et al.*, 2018). Desta feita, decidimos realizar uma pesquisa a fim de criar um projeto que conseguisse dar conta de como estimular na prática o desenvolvimento socioemocional junto as crianças bem pequenas. Acabamos por iniciar esse trabalho que nos levou a um processo de repensar a nossa própria prática.

Como primeiro passo para a realização da pesquisa, buscamos nos aproximar do cenário de estudos dessa área por meio da revisão de literatura na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). Inicialmente consideramos os termos de busca avançada “educação infantil AND educação emocional”, e descobrimos que há uma diferenciação tipográfica ao usar o termo para a busca escrito com iniciais maiúsculas ou minúsculas, exemplo: Educação Infantil ou educação infantil; porém, essa diferenciação tipográfica não acontece com os descritores “educação emocional” ou “habilidades socioemocionais”.

Dessa maneira, tais descritores revelaram a não existência de trabalhos idênticos nos últimos cinco anos, pois foi utilizado o filtro temporal de 2014 a 2019. Assim, em relação à busca avançada para “educação infantil AND educação emocional”, dentro dos 56 resultados incluindo teses e dissertações, apenas cinco apresentaram alguma semelhança à temática dessa dissertação, a saber: 1) Scudeler (2015) aborda as possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês; 2) Peixoto (2015) mostra a importância do aspecto afetivo para a relação

adulto-criança, e busca propor a educação e vivência das emoções como possibilidade de uma educação mais humanizada; 3) Dentz (2016) investiga as expressões emocionais dos bebês com seus pares; 4) Ferreira (2016) que trata sobre a agressividade manifestada pelas crianças no cotidiano pré-escolar; 5) Oliveira (2018) pesquisa acerca da relação entre concepção e manejo por parte dos educadores da agressividade das crianças na educação infantil.

Tais trabalhos reafirmam as expressões emocionais das crianças pequenas e a necessidade de se pensar estratégias para auxiliá-las no desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais que as ajudem a ir tomando relativa consciência daquilo que sentem a fim de ajudá-las na descoberta de como aprender a gerir suas emoções. Considerando que as capacidades intelectuais tendem a apresentar uma curva inicial ascendente e final descendente (SALTHOUSE, 1998; 2004 apud VIEIRA-SANTOS *et al.* 2018), concordamos que há chances que o mesmo ocorra em relação às possibilidades de cultivo de aprendizagens sociais e emocionais. De acordo com as teorias de Bowlby (2015), as experiências afetivas bem como as formas de estabelecer vínculos vivenciadas ainda na infância podem trazer consequências permanentes. Para Davidson e Begley (2013), a plasticidade do cérebro no Período Inicial de Desenvolvimento Humano (PIDH) permite com mais facilidade a modulação do estilo emocional, que se traduz no modo consistente de respondermos às nossas experiências de vida, apresentando determinados estados emocionais, traços emocionais e humores (DAVIDSON; BEGLEY, 2013). Logo, a ampliação de experiências afetivas que a creche pode promover, se permitir a criança experimentar vínculos tão seguros quanto ou mais que os vivenciados no seio familiar, pode propiciar uma diversidade de inspirações e influências na construção do seu próprio estilo emocional, não restringindo essa construção apenas às influências parentais. Diante dessas teorias, torna-se urgente que investiguemos como cultivar aprendizagens socioemocionais ainda na primeira infância.

Dando continuidade à revisão de literatura e na tentativa de especificar a busca, utilizamos aspas entre os termos de “educação infantil” e “educação emocional”, e mesmo sem o filtro temporal, apenas quatro trabalhos foram localizados entre teses e dissertações. Desses quatro, apenas dois mantiveram relação com a pesquisa aqui pretendida: o de Silva (2010), que investiga como a literatura pode auxiliar no desenvolvimento emocional das crianças; e o de Mota (2010), que apresenta uma pesquisa sobre o desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil. A autora verifica os impactos do programa norte-americano que visa promover a aprendizagem emocional e interrelacional em crianças, *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS), assim como o Treinamento para Atenção Plena e Concentração no Ensino (ACE), em relação à formação da criança e do educador.

A busca de teses e/ou dissertações na BDTD com os termos “habilidades socioemocionais AND creche” não revelou um resultado sequer. Utilizando os termos de busca “desenvolvimento socioemocional AND educação infantil” obtivemos oito resultados, mesmo sem filtro temporal. Entre esses, dois se mostraram relevantes para a temática aqui pesquisada, foram eles: o de Macana (2014) que demonstra a importância do engajamento parental para programas que visem o desenvolvimento integral da criança; e o trabalho de Paludeto (2016) que investigou as associações entre a teoria da mente e a habilidade empática em crianças da educação infantil. Ambas as teses revelaram ser possíveis ações de desenvolvimento socioemocional com crianças em idade de creche.

Verificamos ao alterar o termo de busca para “desenvolvimento socioemocional AND infância”, sem filtro temporal, a repetição de alguns resultados. Devido a isso, dos onze resultados para essa busca, consideramos apenas o estudo de Toscano (2014), o qual procurou investigar o efeito de fatores da família e da escola sobre as habilidades sociais e os comportamentos agressivos entre pares na infância. Os resultados dessa pesquisa enfatizaram a importância das instituições de ensino no desenvolvimento emocional ainda na infância, destacando a necessidade de investigações que utilizem as crianças como fontes de informação. Em seguida, trocamos os termos de busca para “afetividade AND creche”, novamente a repetição dos resultados fez com que apenas dois, dos cento e seis resultados, fossem aproveitados, são eles: 1) Cacheffo (2017), o qual se propôs a realizar um curso de formação continuada em serviço, com base nos pressupostos teóricos wallonianos, para construir de modo colaborativo com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP, saberes e práticas para subsidiar o trabalho com a afetividade do bebê e da criança pequena; 2) Schmitt (2014), que teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras em suas relações com bebês e crianças pequenas

Diante das repetições dos trabalhos encerramos as buscas nessa plataforma. A revisão de literatura nos familiarizou com as diferentes perspectivas sobre o tema. Porém, após a revisão, consideramos ainda mais relevante a realização dessa pesquisa de campo, uma vez que não encontramos nenhum trabalho que sanasse nossas inquietações e demandas por completo. Ademais, observamos a existência de apenas uma iniciativa de pesquisa colaborativa realizada com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP em busca de explorar os saberes e práticas que podem subsidiar o trabalho com a afetividade em um ambiente de Educação Infantil. Essa realidade nos chamou a atenção sobre a possível relação entre o distanciamento da teoria com a prática, e o fato das pesquisas serem feitas normalmente sem considerar as colaborações e perspectivas daquelas(es) que em nossa sociedade estão à frente do trabalho

com os pequenos: as(os) professoras(es) de Educação Infantil. A revisão de literatura também nos levou a olhar com mais criticidade a vontade de ajudar as crianças no desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais, pois, considerando as origens históricas da creche no Brasil, ao agirmos sem reflexão em nossa prática pedagógica, podemos incorrer na reprodução de características infelizes que marcam nossa imagética social sobre essa etapa de ensino.

Quando aceitamos que o conceito de infância é uma construção recente na história da humanidade, considerando a cultura ocidental na qual estamos inseridos (ARIÈS, 1981), é compreensível que ainda tenhamos dificuldades em entender como respeitar a horizontalidade na relação com as crianças ao planejarmos ou decidirmos quais projetos achamos pertinentes realizar na creche. Porém, ao decorrer desse trabalho, percebemos a importância de ouvir os interesses de nossos(as) pequenos(as), em suas diferentes manifestações expressivas. Além disso, acreditamos que as dificuldades encontradas nas relações afetivas em nossa creche, podem fazer parte da realidade de outras instituições semelhantes, visto que compartilhamos a mesma construção histórica a nível nacional. Ao olharmos a historicidade das creches no Brasil, podemos perceber o descaso sistematizado com que a pessoa vem sendo tratada durante o período inicial da vida. Inclusive, enxergamos que esse descaso é expresso tanto no caráter do cuidado meramente assistencialista, quanto no educar orientado por uma escolarização precoce, finalidades da creche que comumente são consideradas como um dilema dualista, cuidar ou educar, mas que enxergamos serem análogas ao desconsiderarem a integralidade da pessoa.

Em ambas as finalidades citadas, se percebe buscar sistematizar ações *para* as crianças ao invés de criar um ambiente *por* e *com* as crianças. Assim, como iremos explorar no terceiro capítulo, a perspectiva da criança como um sujeito de direitos, sócio-histórico e cultural é relativamente recente na construção histórica da finalidade dessa etapa de ensino no Brasil. A existência de espaços nos documentos oficiais que nos permitem considerar o ser humano em sua integralidade e tecer reflexões sobre a importância do desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais nas instituições de Educação Infantil em prol de uma Educação Integral, é uma realidade contemporânea (AMORIN; CALIL, 2020). Resguardando nossas ressalvas com relação às circunstâncias políticas que envolveram a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2017 (BRASIL, 2017), entendemos que esse é um documento oficial que orienta os currículos das instituições educativas públicas e privadas. Tal documento traz um conjunto de competências, que incluem habilidades e aprendizagens as quais o sistema de educação em geral deve procurar desenvolver durante a educação básica, que inclui a etapa da Educação Infantil (BRASIL, 2017). Enxergamos que esse documento pode contribuir para o avanço das reflexões sobre o modo de nos relacionarmos com os pequenos, uma vez que por

meio dos direitos de aprendizagens normatizados pela BNCC (BRASIL, 2017), podemos encontrar espaços legais para fundamentar práticas mais sensíveis e preocupadas com a efetivação de uma Educação Integral. Todavia, como colocar em prática na creche essas intenções que encontram respaldo nas orientações normativas?

Para compreendermos melhor o cenário das relações afetivas e de aprendizagens socioemocionais nessa primeira etapa de ensino, realizamos a revisão de literatura, a qual apresentamos no tópico anterior. Tal ação nos familiarizou com as diferentes perspectivas sobre o tema. Porém, após a revisão, consideramos ainda mais relevante a realização dessa pesquisa a nível acadêmico, uma vez que não encontramos nenhum trabalho que sanasse nossas inquietações e demandas por completo. Ademais, observamos a existência de apenas uma iniciativa de pesquisa colaborativa realizada com as professoras de creche do município de Pirapozinho/SP, em busca de explorar os saberes e práticas que podem subsidiar o trabalho que considere a afetividade no ambiente de Educação Infantil (CACHEFFO, 2017). Essa realidade nos chamou a atenção sobre a ausência significativa da participação das(os) professoras(es) de creche nas pesquisas sobre essa etapa de ensino, e como isso influencia na manutenção do distanciamento da teoria com a prática.

Assim, após mais alguns estudos, acordamos para quantos males podemos estimular por meio de reproduções alienadas em nosso agir pedagógico. Por exemplo, no intuito de educar emocionalmente sem preparo adequado para isso, podemos incorrer no erro de estimular o desequilíbrio emocional. Desse modo, compreendemos que para prevenir tais desvios é preciso ter em mente a formação humana integral da pessoa. Pois, conforme nos familiarizávamos sobre a temática por meio da revisão de literatura, fomos nos conscientizando sobre as diferentes essências e desígnios que podem reger o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais nas instituições de ensino. Entre essas distintas intenções destacamos as mercantis, as quais concordamos que buscam capturar a subjetividade da classe trabalhadora através da formação de habilidades socioemocionais nas crianças de forma alienada, sem o propósito de colaborar com o autoconhecimento ou a formação humana (SILVA, 2018). Entendemos que esse padrão que busca educar a subjetividade dos mais novos a serviço de interesses políticos, econômicos, é algo que nos acompanha desde as intervenções dos jesuítas no período colonial (PEREIRA, 2007). Logo, por ser algo presente na estrutura de nossa cultura, exige de nós uma reflexão constante a fim de evitar reproduções inconscientes.

Entretanto, acreditamos que há outra forma de trabalhar aprendizagens socioemocionais nos espaços de creche, a saber, aquele orientado pela teoria da multidimensionalidade do ser humano. A partir da teoria de Röhr (2013a), somos capazes de refletir mais criticamente sobre

como estamos atuando, nutrindo e estimulando as diferentes dimensões de nossos pequenos, evitando incorrer em tais equívocos que desviam a pessoa de sua formação integral. No terceiro capítulo falaremos mais sobre essa teoria, a qual também nos apoiamos para fundamentar a relevância dessa pesquisa e concordamos ser pré-requisito para a concretização de uma educação integral que considere a educação emocional. Entendemos que uma educação emocional que considere essa multidimensionalidade, pode contribuir para a humanização da pessoa através do estímulo de aprendizagens socioemocionais.

Desta feita, a educação emocional precisa ter por objetivo ajudar a pessoa a encontrar uma forma de gerir as próprias emoções de modo a conseguir expressá-las de maneira equilibrada. Adotando o significado de emoções como sendo impulsos energéticos que nos impulsionam a agir ao passo que unem os acontecimentos externos e internos (CASASSUS, 2009). Assim, compreendendo que ainda nos primeiros meses de vida já somos seres capazes de sentir diferentes emoções (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015), e respeitando que já no PIDH somos produtores de cultura por meio das relações sociais (RAMOS; ROSA, 2012), acreditamos ser possível cultivar, ou seja, ajudar a criar, a fomentar as aprendizagens socioemocionais necessárias para o desenvolvimento dessa expressividade emocional a mais equilibrada possível a cada ser humano.

Como veremos nos próximos capítulos, é comum na Educação Infantil se dar ênfase quase que exclusivamente ao cuidado, e ainda quando se pensa em educar a prioridade acaba sendo o desenvolvimento motor e cognitivo, focando nas dimensões física e mental sucessivamente. Inclusive, inicialmente queríamos colaborar para com as aprendizagens socioemocionais das crianças no intuito de facilitar o desempenho de nosso trabalho pedagógico, tendo em vista que isso ajudaria principalmente no desenvolvimento das dimensões física e mental das crianças. Mas, ao entrelaçarmos as teorias e relacioná-las com nosso cotidiano, enxergamos que talvez exista uma forma de estimularmos aprendizagens socioemocionais priorizando o desenvolvimento integral e a humanização dos pequenos, ou seja, voltados para os interesses da criança e não a quaisquer outros interesses externos à pessoa dela. Assim, passamos a nos questionar: Será possível cultivar aprendizagens socioemocionais junto as crianças bem pequenas de forma construtiva para elas? Como a rotina da creche pode incentivar ou enfraquecer esse cultivo? E as(os) professoras(es) podem desenvolver aprendizagens socioemocionais na relação com os pequenos? Portanto, temos buscado nortear nossos propósitos de pesquisa a partir desses questionamentos. No intuito de perseguirmos possíveis respostas para tais questões, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Compreender limites e possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais com crianças de um ano e sete meses a três anos, no cotidiano de uma creche municipal do agreste pernambucano.

Objetivos Específicos

- Apontar, nas vivências da rotina de uma creche, limites e possibilidades de aprendizagens socioemocionais voltadas para formação humana junto a crianças de um ano e sete meses a três anos;
- Investigar, no convívio com as crianças de uma creche, possibilidades de desenvolvimento socioemocional na autoformação do educador.

É importante salientar que compreendemos as diferentes nomenclaturas utilizadas para diferenciar os grupos na EI: bebê, para denominar pessoas com até um ano e seis meses de idade; crianças bem pequenas, para denominar a faixa etária de um ano e sete meses a três anos e 11 meses; e criança pequena, para se referir as de quatro anos até cinco anos e 11 meses (BRASIL, 2017). No entanto, no intuito de facilitar o fluxo da leitura e simplificar essa questão, nessa pesquisa nos referimos ao grupo de crianças envolvidas na pesquisa como “os(as) pequenos(as)” ou simplesmente “crianças”.

Concordamos que “[...] os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras” (GIL, 2008, p.5). Desta feita, optamos por não fazer uso das metodologias tradicionalmente apoiadas no enfoque positivista, como o materialismo científico. Assim sendo, buscamos contemplar nossos objetivos por meio de uma pesquisa de campo qualitativa exploratória, utilizando como principal estratégia metodológica a observação participante e aderindo à proposta de professor-pesquisador (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2017). Reforçamos que não pretendemos sistematizar ideias de intervenções na creche que possam promover aprendizagens socioemocionais junto às crianças, e sim, explorar o cotidiano da creche a fim de compreender quais espaços já existem em nossa dinâmica que podem contribuir para o cultivo dessas aprendizagens.

Os incentivos recebidos como bolsista da Capes até dezembro de 2019, nos oportunizaram trocar ideias com outros(as) educadores(as), quando apresentamos em outubro de 2018, um esboço de nossa proposta no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), no qual ficou clara a necessidade de rever nossos objetivos. Sendo assim, decidimos adiar o início

de nosso projeto na creche para o ano de 2019. Ainda nas férias de janeiro de 2019, apresentamos outro projeto, intitulado “É Tempo de Alfabetização Emocional a partir da Educação Infantil”, no XXVI Colóquio da AFIRSE, em Portugal, onde relatamos nosso cotidiano a fim de debater acerca das possibilidades de cultivos de aprendizagens emocionais na rotina da creche. As participações nesses eventos também somaram ao amadurecimento de nossas ideias.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. Estando esse primeiro capítulo reservado a apresentar e justificar a necessidade dessa pesquisa. No segundo capítulo, vamos realizar um resgate da construção histórica que está por trás das instituições de creche no Brasil, observando inclusive a relação cíclica entre o avanço da concepção de infância, a legitimidade dos documentos oficiais e das questões epistemológicas voltadas para esse público, e a sistematização da educação para as crianças no Brasil. No terceiro capítulo, procuraremos fundamentar as concepções terminológicas com foco em esclarecer nosso ponto de vista sobre o início da vida e respaldar teoricamente nossa compreensão de criança. No quarto capítulo, apresentaremos nosso percurso metodológico, apresentando os desafios que superamos, o campo onde realizamos a pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados. No quinto capítulo, iremos relatar as experiências vividas na creche no intuito de refletir e nos abrir ao diálogo, de forma tal que possibilite tecermos novos olhares sobre nosso agir pedagógico com as crianças no espaço da creche.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL AO LONGO DA HISTÓRIA

Há infâncias que ao longo da história não couberam, nem na atualidade cabem, nesse estatuto e perfil universais da infância; que há outras infâncias que não foram atingidas pelas estratégias e instituições civilizatórias e pedagógicas. Infâncias que não foram objetos dos mesmos saberes legitimados (ARROYO, 2008, 130)

Podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco ao apresentar a Educação Infantil (EI), tanto como um direito das crianças de receberem, desde o nascimento, atendimento educacional em creches, zero a três anos, e pré-escolas, de quatro a cinco anos, como por registrar ser um dever do Estado a oferta dessa etapa de ensino. Contudo, faz-se necessário um sintético resgate do percurso que viabilizou a institucionalização desses espaços de EI no Brasil, a fim de compreender como esta conquista influenciou e vem influenciando as finalidades, as funções e relações experienciadas nessas instituições, e como isso repercute no que queremos investigar: possibilidades de desenvolvimento aprendizagens socioemocionais ainda na creche.

Quando pensamos na história da EI no Brasil, comumente desconsideramos os modos educativos dos diversos e diferentes povos nativos residentes das terras que hoje formam o nosso país. Uma das razões de tal fato está na dificuldade de se encontrar registros que evidenciem ou relatem sobre as concepções de infâncias tida por esses distintos povos, e as práticas educativas destinadas às crianças indígenas por tais tribos no período denominado pré-colonial ou antes dele. Sem pretensão de nos aprofundarmos no tema da educação indígena, mas na tentativa de respeitar a concepção de infância como um construto histórico com vertentes e influências multiformes, entendemos ser necessário expor, ao menos alguns relatos que encontramos sobre as crianças dos povos provenientes dessa terra, que aparecem no período da colonização, e nos permitem realizar algumas inferências sobre os métodos educativos dos nativos. Desse modo, nesse primeiro momento, procuraremos realizar um avanço gradual, porém sintético, a contar do período pré-colonial até o início da república, procurando conhecer um pouco sobre nossas raízes como “um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios e exploração” (KUHLMANN JR. 2000a, p.06), para compreender as influências presentes na construção dos nossos modos de educar.

2.1. AS ORIGENS NÃO TÃO MULTICULTURAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DE SUAS FUNÇÕES EM TERRAS BRASÍLICAS.

Costumamos pensar que os modos de nos relacionarmos, inclusive de forma intergeracional, são os únicos modos possíveis, viáveis, ou até mesmo os mais humanizados. Porém, as sociedades tribais formadas pelos povos originários mantinham, e as que resistiram ainda conseguem manter, relações diferentes das nossas (SABINO, 2012). Pinheiro (2015) fala sobre como as crianças Tupinambás aprendiam com os mais velhos por meio do sistema de educação conhecido hoje como o “fazer junto”, ou seja, as crianças desfrutavam da companhia dos mais velhos e na relação com eles construíam as aprendizagens. Esse modo de organização social dispensava uma instituição escolar para a manutenção dos costumes, cultura e modos de vida da tribo em geral. Tal método pedagógico implica uma convivência. As relações interpessoais entre educador e educando fazem parte do “fazer junto”, convivendo juntos. A transformação dessa prática deu-se então com o processo de colonização conforme o modelo citado acima (KUHLMANN JR. 2000a), sendo assim, os métodos ocidentais de controle social com base numa educação doutrinária e de memorização foram implantados gradativamente pelos jesuítas junto às crianças das tribos.

É válido ressaltar que a preferência por esse público não teve relação com alguma possível consideração para com os pequenos, mas sim pelo fato deles corresponderem melhor à doutrina das missões que os nativos adultos. Assim, a educação das crianças viabilizava para os padres a difícil conversão dos costumes indígenas, considerados primitivos à cultura ocidental vista como civilizada (PINHEIRO, 2015, p.29). É sabido como esse trabalho de conversão servia a interesses não apenas religiosos como também políticos e econômicos, pois a pedagogia moralizante aplicada pelos jesuítas facilitava o controle social ao ajudar a amansar os nativos ainda “curumins” (PEREIRA, 2007). As missões viabilizavam a criação de bons servos submissos à coroa. Desta forma, a intenção doutrinária distancia o educador do educando, levando gradativamente a um desaprender do “fazer e conviver juntos” bem como legitimando a perda do vínculo intergeracional (SABINO, 2012). Como indicam os autores, as consequências desse modelo pedagógico doutrinário, após cinco séculos, são amplamente divulgadas pela mídia e pelas redes sociais, podendo ser percebidas nas expressões de agressividade, violência e falta de motivação, sentidas tanto por parte de discentes como de docentes, no atual processo de escolarização.

No entanto, resguardadas as diferenças étnico-culturais dos povos originários, o estudo de Araújo (2014) mostra a persistência de uma pedagogia indígena que resistiu e resiste às

influências de vieses coloniais desde antes do início da primeira colonização, no final do século XV, até os dias atuais, mantendo práticas educativas pelas quais a criança pode aprender por meio da experiência prática “imitando, criando, inventando e vivenciando o dia a dia na aldeia [...] uma vez que o ambiente familiar proporciona às crianças liberdade e autonomia necessárias para experimentar e criar sem as interferências constantes dos adultos” (ARAÚJO, 2014, p.142).

Essa realidade evidencia as concepções paralelas e antagônicas que têm acompanhado o conceito de criança e infância ao longo dos tempos. Entendemos que não podemos afirmar que todas, ou alguma dessas etnias indígenas, reconheciam desde sua origem, as crianças como sujeitos históricos, sociais e culturais, ou dizer que suas práticas de ensino eram planejadas da forma como entendemos ser didático-pedagógica. Entretanto, ao olhar as crianças como possibilidade da continuidade da tribo e manutenção de seus costumes (PINHEIRO, 2015; ARAÚJO, 2014), os indígenas sinalizavam e sinalizam para uma compreensão e respeito sobre a importância das relações horizontais entre as diferentes gerações, e o respeito a humanidade do outro, independentemente da idade do mesmo (SABINO, 2012).

Assim, reconhecemos que é esse olhar respeitoso e de valorização da autonomia das crianças, o qual devemos buscar exercitar para promover a equidade entre os pequenos(as), e os demais integrantes das instituições de EI, possibilitando a materialização de práticas que enxerguem a pessoa como um ser humano multidimensional e integral, ainda que ele se encontre no início da vida. Mesmo não sendo nosso propósito romantizar os “hábitos educacionais indígenas” em detrimento dos demais, é preciso chamar a atenção para o fato de que talvez, se esse modo intergeracional dos povos originários, ou seja, o modo de se relacionar entre as gerações que utiliza o “fazer junto” como prática de construção do conhecimento, tivesse sido aprendido pelos colonizadores, a primeira medida formal destinada às crianças pequenas da então colônia de Portugal, não tivesse sido a “roda de expostos” (MARCÍLIO, 2016). Implantadas no início do século XVIII, as “rodas de expostos” perduraram aqui durante cerca de dois séculos, permitindo que a criança brasileira continuasse a ser concebida na cultura de nosso país como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano (RIZZO, 2003). Entretanto, era de se esperar essa pouca ou quase nenhuma consideração pelos costumes respeitosos dos povos originários com suas crianças, visto que o conceito de infância era ainda uma descoberta recente do ocidente, que apenas “acordou” para esse tema entre os séculos XVI e XVII (ARIÈS, 1981).

Desse modo, segundo Pinheiro (2015), o tratamento ofertado às crianças europeias foi trazido pelos primeiros colonizadores, que conservaram o mesmo tipo de comportamento

hierárquico e desrespeitoso com as crianças indígenas. Assim, a desvalorização da pessoa humana durante o período inicial da vida foi mantida inclusive pela igreja, a qual considerava o castigo físico e as tradicionais palmadas uma boa educação, praticada pelos padres jesuítas para correção das crianças (Id., 2015), horrorizando os indígenas, uma vez que eles educavam os filhos de outra forma e desconheciam o ato de bater em crianças (SABINO, 2012).

Todavia, mesmo após a expulsão dos jesuítas, não há registros de avanços nas concepções ou relações com as crianças durante a gestão do Marquês de Pombal, o que aponta também para a falta de interesse político, ideológico e econômico. Segundo Neto e Maciel (2008) a expulsão da principal ordem religiosa à frente da educação no país foi responsável pela paralisação de 18 colégios, 36 missões, alguns seminários menores e escolas elementares. Além disso, esse processo de expulsão dos jesuítas e de implantação das reformas de Pombal, inicia uma prática histórica que acompanhará a educação brasileira ao longo dos anos em relação as reformas educacionais: “a total destruição e substituição das antigas propostas pelas novas [...], negação do que estava posto e a introdução de novas propostas, não havendo assim uma continuidade nas políticas educacionais” (NETO; MACIEL, 2008, p.187).

Essa realidade sobre as questões educativas voltadas para as múltiplas configurações de infâncias permanece estagnada durante o Império, período caracterizado por uma sociedade agrária sustentada com a mão de obra escrava, inclusive infantil. Segundo Valencia Villa e Florentino (2016), as crianças africanas que eram escravizadas, tinham ainda menos prestígio que as dos povos originários. Tratadas como mera mercadoria, elas enfrentavam um alto índice de mortalidade devido aos maus tratos, insalubridade do ambiente onde ficavam e trabalhavam, além da desnutrição (Ibid., 2016). Assim, podemos concluir que de nada valeu para essas infâncias o que trouxe a primeira Constituição do Brasil, outorgada em 1824, em seu art. 179, a qual discriminava: “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Evidente que a concepção de “cidadão” era bem diferente da que temos hoje. Outro fator que justifica tal conclusão é o resultado do censo de 1872, no qual temos que o país contava com uma população de aproximadamente 10 milhões de habitantes, mas com apenas 150 mil alunos matriculados em escolas primárias, mantendo um índice de analfabetismo de 66,4% (IBGE, 1872). Considerando que ao final desse período surgiram algumas iniciativas notáveis de EI de iniciativa privada restrita à nata da sociedade da época, é possível notar como fomos construindo para essa etapa de ensino, um perfil que considera fatores externos à pessoa humana enquanto no período inicial da vida. Entre essas iniciativas, destacamos os Jardins-de-infância criados no final do Império por Menezes Vieira e Maria Guilhermina (KUHLMANN JR, 2000b).

Entretanto, achamos pertinente reforçar a origem antagônica entre as instituições privadas e aquelas que posteriormente foram destinadas à população de baixa renda, pois esse antagonismo original acaba por fomentar diferenças no que diz respeito à função de cada um desses espaços. Segundo Oliveira (2007), as instituições destinadas aos pobres eram predominantemente de cunho assistencialista, com mero propósito de controle social, e custeadas por doações ou ordens religiosas. Além disso, era amplamente defendido que por serem obra de caridade, não deveriam ser mantidas pelo poder público (Id., 2007), desconsiderando que era uma necessidade criada pelo próprio modo de organização e relação social da época. Por sua vez, as de iniciativas privadas, destinadas à elite, preocupavam-se com a formação intelectual da criança desde pequena. Desse modo, os Jardins de Infância privados destinados às crianças abastadas, procuravam manter práticas educativas em prol de uma formação propedêutica que preparasse a pessoa desde cedo para os próximos níveis de ensino, enquanto que as creches, os asilos e internatos, eram “[...] vistos como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (OLIVEIRA, 2007, p.92). Assim, se inicia a demarcação das diferenças nas funções de cuidar ou educar já nas nomenclaturas dessas instituições, e de acordo com o nível aquisitivo das famílias das crianças. As nomenclaturas também estão relacionadas com a multiplicidade de influências importadas não apenas de Portugal, como de diferentes países, dentre eles França, Inglaterra e, posteriormente, até dos Estados Unidos. Logo, a diversidade de nomenclaturas inicialmente serviu tanto para segregar as diferentes funções dessa etapa de acordo com seu público, quanto para revelar particularidades das influências pedagógicas importadas, mesmo entre aquelas instituições dirigidas a igual segmento social (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2007).

Apesar de compreender as negligências que acompanham o trajeto da EI, acreditamos que seria contraproducente para as finalidades desse trabalho adentrar em debates como o de Kishimoto (1988) ou o de Kuhlmann Jr (1998), a respeito das interpretações sobre as diferentes nomenclaturas usadas, pois entendemos que, independente da classe social, em nenhum desses espaços a criança era considerada como um ser humano integral da maneira que buscamos atualmente. Ainda que tenham existido algumas dessas vertentes que se esforçaram para enxergar necessidades singulares das crianças pequenas, percebemos que, de modo geral, se por um lado o mero cuidado desconsiderava algumas dimensões do humano, tão pouco o educar visto como pura escolarização precoce, favorecia uma formação integral da pessoa. Além disso, como explica Kuhlmann Jr (2000a), ao longo da história, as nomenclaturas irão se incorporar às especificações de faixa etária: berçário para bebês de zero a um ano, maternal de um a dois anos, jardim de dois a três anos e pré de quatro a cinco anos. Logo, nos limitamos a sinalizar

como as características classistas originais dessas terminologias fortaleceram os prejuízos no avanço sobre a concepção de infância como um todo em nossa sociedade, isso porque tanto somou para a construção de uma visão preconceituosa sobre as crianças provenientes das camadas de baixa renda, quanto romantizou a imagem dos pequenos e pequenas de origem afortunada. Devido a isso, entendemos que ambas as vertentes continuaram a ignorar as características existenciais que consideramos intrínsecas ao ser humano independentemente de sua idade, como o corpo, as sensações, as emoções, etc.

Desta feita, concluímos que as leis Eusébio de Queirós (BRASIL, 1850) e a Lei do Ventre Livre (BRASIL, 1871), apenas maquiaram e deslocaram o modo de tormenta de crianças africanas e afrodescendentes. Sendo assim, é somente em 1889, após a abolição da escravidão e implantação da República, que o cenário de assistência à criança ainda bem pequena começa a alcançar essas infâncias, mesmo que muito timidamente. Concordamos com Kuhlmann jr (2000b) e Oliveira (2007), que diferentes fatores advindos com a proclamação da República motivaram e impulsionaram a criação e ampliação no atendimento de instituições de EI no país. De acordo com os autores, dentre esses motivos podemos citar: o deslocamento da população da zona rural para a urbana, o início da industrialização brasileira, e a chegada de novos imigrantes predominantemente europeus, que trouxeram ideologias inovadoras de alguns movimentos sociais, como o feminismo.

Diante desse sintético resgate do percurso que viabilizou a institucionalização desses espaços de EI no Brasil, visto que não é nosso objetivo nos aprofundar na historicidade e sim tomá-la apenas como pano de fundo desse trabalho, concluímos como esse percurso pouco teve relação com preocupações sobre a etapa inicial de desenvolvimento do ser humano, mas sim com interesses econômicos, religiosos, políticos, entre outros externos a pessoa. Também é possível notar a origem da dualidade cuidar e educar nas funções destinadas a essa etapa de ensino.

A seguir, iremos explorar o Período Republicano e as legislações para EI durante essa época, culminando no que traz de inovador à atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no tocante à educação destinada às infâncias e a busca por considerar os interesses das crianças.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E RETROCESSOS NORMATIVOS DO PERÍODO REPUBLICANO

Como mencionamos, as mudanças nas formas de governo e dos sistemas econômicos, bem como a chegada de imigrantes familiarizados com movimentos sociais diversos, trouxeram

transformações no cenário das políticas sociais e no pensamento educacional de forma geral. Não obstante, a renovação na realidade das instituições de EI ocorreu de modo custoso, e teve relação direta com as lutas feministas (OLIVEIRA, 2007). Inicialmente, a falta dessas instituições fez com que as mães operárias buscassem uma forma alternativa na qual pudessem deixar seus filhos durante o horário de expediente das fábricas. Essa demanda culminou nas casas das “criadeiras”, que logo ficaram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da colaboração para o crescimento da mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2007).

Compreendendo que os altos índices de mortalidade infantil não eram uma novidade no país, estranhamos que essa realidade tenha incomodado a sociedade a ponto de serem criadas instituições filantrópicas para acolher essas crianças (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Esse fato nos leva a duas sugestões sobre o que pode ter provocado essa preocupação repentina com os pequenos: a primeira, é que dessa vez estamos falando também dos filhos de imigrantes europeus, e não mais apenas dos filhos dos povos vistos como primitivos ou subalternos; e a segunda, é que a criança, especialmente em fins do século XVIII, tinha o seu valor mercantil consagrado de tal forma que não poderia mais ser desperdiçada (BADINTER, 1985 apud SABINO, 2012). De qualquer modo, destacamos como essas iniciativas de base filantrópica, tanto revelam uma herança da cultura escravocrata de desobrigação por parte do governo com a população desvalida, quanto reafirma o prelúdio de mais um estigma que já mostrava as caras antes desse período, e irá influenciar a identidade da EI destinada às camadas populares até os dias atuais, a saber: o estigma da caridade.

Em consequência disso, foi necessário criar uma luta engajada por parte dos movimentos dos operários para que surgissem as primeiras creches do país (KUHLMANN JR, 2000a). Sendo a primeira delas inaugurada em 1899, por iniciativa da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (Id., 2000a), seguindo a tendência de uma nova política de combate aos sindicatos na qual os empresários concediam alguns benefícios com o intuito de “enfraquecer a unidade dos operários, arrefecer suas oposições e controlar as formas de vida dos trabalhadores” (OLIVEIRA, 2007, p.96). Percebemos que essa nova política, na verdade, conserva traços da conhecida técnica de controle social empregada desde a catequização das crianças dos povos originários no período colonial. E vale salientar também que foi utilizada a nomenclatura “creche” justamente para distinguir dos “jardins de infância”, que eram instituições públicas existentes no país desde 1896, porém mantinham o atendimento exclusivamente aos pequenos oriundos do extrato social mais afortunado (KUHLMANN JR, 2000b).

Nesse mesmo ano de criação da primeira creche, é criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI –RJ), que aos poucos se popularizou abrindo filiais em diferentes regiões. É em meio a essas mudanças que segundo Oliveira (2007, p.97), na década de 20, “as reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais”. A materialização disso pode ser contemplada nos levantamentos realizados em 1921 e 1924, onde consta o crescimento do número de creches de 15 para 47, e de jardins de infância de 15 para 42 (KUHLMANN JR, 2000a). É nessas circunstâncias que acontece o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1922. O evento acaba por fortalecer os conceitos de higienização e moralização para os objetivos da EI popular, mas ao menos concede um espaço privilegiado à educação em todas as seções do Congresso (ALMEIDA; TEIXEIRA; NOGUEIRA, 2012).

Segundo Oliveira (2007), ao que tudo indica, as contribuições desse congresso continuaram a obedecer às antigas regras de distribuição de acordo com a renda da população destinada. Sendo assim, as influências dos escola novistas, que ganhavam prestígio com a ascensão da burguesia no Brasil, favoreceram bem mais aos jardins de infância que às creches. Uma das preocupações do modelo higienista era evitar epidemias entre as crianças que pudessem adoecer seus pais, ou seja, prejudicar o bom funcionamento da massa operária. Observada essa relação direta com a mão de obra trabalhadora, concordamos que as lutas, através das quais as instituições de EI e a concepção social de infância no país foram sendo construídas, fundamentam-se na necessidade social conhecida como trinômio ocidental: mulher-trabalho-criança (DIDONET, 2001), evidenciando o descrédito ofertado ao valor intrínseco de ser humano desde o início de sua existência.

Dessa forma, ao elencar as causas que impulsionaram as instituições de atendimento à criança, temos: as mudanças do modo de produção escravocrata para o assalariado; o início da industrialização; a migração da zona rural para a urbana; entre outras transformações nas relações e realidades advindas com o novo sistema econômico vigente. Vale reforçar que podemos perceber que apesar de ter sido uma demanda gerada pelo atual sistema econômico da sociedade, prevaleceu a falta de reconhecimento do dever social para com a criação de espaços que dessem conta de cuidar e educar os pequenos desvalidos, reafirmando o perfil tradicional da sociedade escravocrata, persistindo a hipócrita concepção de benevolência por parte de alguns grupos na criação de algumas instituições de EI direcionadas a esse público.

Podemos observar que nenhum desses fatores revelam real interesse e preocupação com as prioridades das crianças, pelo contrário, acreditamos que retardaram o reconhecimento da criança como uma pessoa que está no período inicial da vida, mas que nem por isso deixa de ser um ser humano integral e possuidor de direitos. Assim, as concepções educativas mantiveram-se por um longo período, divididas de acordo com a classe econômica atendida. Mas apesar dessa segregação e de não considerarem os modos de ensino tribais, a EI contou com diferentes ideias pedagógicas que ao longo dos anos influenciaram no seu desenvolvimento. Em 2010, algumas dessas ideias foram oficialmente reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio do lançamento e distribuição nas escolas da Coleção Educadores.

Entre os autores contemplados, destacamos: as colaborações de Comênio (1591-1670), o pai da didática moderna, que introduziu a preocupação com o modo de educar, as práticas pedagógicas (PIAGET, 2010); Rousseau (1712-1778), cuja concepção de que o homem é naturalmente bom, contribuiu com a ideologia de uma educação moralizante, rigorosa e não corruptiva, que pudesse ajudar a preservar essa suposta bondade natural (SOËTARD, 2010a); Pestalozzi (1746-1827), que enxergava a afetividade como fundamental para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento do potencial natural da criança (SOËTARD, 2010b); Froebel (1782-1852), idealizador dos chamados jardins-de-infância, que sistematizou o lúdico e o brincar como formas de aprendizado na educação infantil (HEILAND, 2010); Decroly (1871-1932), um dos precursores do método ativo no qual o aluno conduz seu aprendizado, e da concepção de globalização do conhecimento pela qual deve-se partir do caos do todo para a ordem das partes (DUBREUCQ, 2010). Segundo Dubreucq (2010), tais pensamentos contribuíram para o movimento da Escola Nova ou Escolas Novas do século 20, resultante do contexto sociopolítico e econômico, fruto das transformações pela Segunda Revolução Industrial, iniciada a partir de 1850.

Citamos, ainda, a partir do início do século passado, Dewey (1859-1952), que defendia a prática da democracia e da liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças (WESTBROOK, 2010); Wallon (1879-1962), que em especial atrai nossa atenção por defender como a afetividade humana, ou seja, a capacidade de nos afetarmos uns aos outros, influencia na percepção e no desenvolvimento das crianças (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010); Vygotsky (1896-1934) que, em suma, apresenta a criança como um ser interacionista ativo e produtor de cultura (IVIC, 2010); Piaget (1896-1980), que transformou a visão de como as crianças aprendem com a teoria dos estágios de desenvolvimento (MUNARI, 2010); a médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-

1952), que fundou a *Casa dei Bambini* (Casa das crianças) em 1907, e inovou os métodos utilizados na EI por estimular a educação pelo sentido, procurando considerar a totalidade da criança.

Mas, diferente do que se pode pensar quando se imagina a história como uma linha de tempo progressiva, essas ideias não chegaram e influenciaram a EI de forma linear e contínua. Podemos perceber que há idas e vindas no processo evolutivo da imagética sobre as crianças pequenas e seus espaços nas políticas públicas do país, inclusive em diferentes grupos pertencentes ao mesmo período histórico. E em meio a esse dinamismo não-linear de maturação sobre essa imagética da infância, ocorre um golpe de estado, fragilizando o desenvolvimento da educação no país bem em meio ao relativo progresso advindo com a República. Até o Golpe Militar de 1964, a República sinalizava melhorias ao atendimento às crianças pequenas, mesmo herdando as raízes dos princípios assistencialistas, patriarcais e com propósitos de controle social. Fica interrompido o avanço já incipiente que começou a ser conquistado no Período Republicano, como a ampliação do número de instituições de EI dirigidas à população, e o processo da municipalização da educação pré-escolar pública a serviço do povo, ocorrido na década de 70 (KUHLMANN JR, 2000a). Declarado o golpe de governo e instaurada a Ditadura Militar no Brasil em 1964, tem início um período de retrocesso e desfalque na educação (KUHLMANN JR, 2000b).

Além da desvalorização do professor, segundo Oliveira (2007), o país absorveu teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, as quais sustentavam que as crianças das camadas mais pobres sofriam de privação cultural. Esse argumento foi aceito pelo governo da época para justificar o fracasso escolar das crianças desvalidas, de modo indiferente e pouco ou nada crítico-reflexivo acerca das variantes sociais que resultavam em tal fracasso e/ou conservavam tal miséria social. Assim, segundo Oliveira (2007), a educação pré-escolar foi apontada como solução para “compensar” as carências dessa classe. Entretanto, como esclarece a autora, não houve novos investimentos ou incentivos a essa etapa de ensino, ocorrendo apenas a adição do estigma compensatório à história da EI do país. Ademais esse dano, outros foram causados durante o período de Golpe Militar, tanto à educação de modo geral, quanto especificamente à voltada para as crianças pequenas, a exemplo disso, podemos citar o sucateamento das escolas promovido por meio da Constituição Militar (BRASIL, 1967), a qual “extinguiu os preceitos de 1946, que previam a aplicação de nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino pela União” (KUHLMANN JR, 2000b, p. 492).

A falta de iniciativa governamental em ofertar ou sequer supervisionar a oferta de instituições de EI por parte das empresas, resultou em um baixo número dessas instituições nessa época (OLIVEIRA, 2007). Esses desfalques à educação tornaram-se bandeiras de luta dos educadores, que junto a outros movimentos sociais, contribuíram com o “período de redemocratização do país, possibilitando a conquista na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado” (Id., 2007, p. 115).

Ainda segundo Oliveira (2007), esse cenário retomou as discussões sobre as funções da creche, enfatizando a relevância do desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança nessa etapa de ensino. Dessa maneira, as creches começaram a receber as contribuições das teorias sobre psicogenética e também acerca da importância da interação humana direta nos processos de aprendizagem. Concordamos com os benefícios dessas novas influências e enxergamos que por meio disso, o objetivo educativo ganha respaldo e espaço nas instituições públicas de EI no país, agora já quase que predominantemente destinada à população economicamente menos favorecida.

Assim, ao resgatar as características que foram se somando à EI destinada à população de baixa renda, desde o início da exploração do território brasileiro, temos: a de controle social, a assistencialista, a caritativa, a higienista e a compensatória. Desta feita, apesar das mudanças no campo político-econômico e nas relações sociais em geral, é possível perceber que essas características não assumiram um caráter de permuta e sim cumulativo. Entendemos que historicamente, o contraproducente desses atributos encontra-se alicerçado em duas problemáticas: a primeira, por não terem sido propostos por uma autêntica preocupação com as crianças, ou seja, não serem motivados ou realizados com base em auxiliar a formação humana integral; e, depois, devido à exclusividade deles em detrimento dos outros interesses formativos e lúdicos, já vivenciados e respeitados nas instituições direcionadas à elite desde sua origem (OLIVEIRA, 2007).

Aceitamos que mesmo diante das inúmeras críticas que podemos tecer sobre esses aspectos da EI, não podemos deixar de observar alguns benefícios alcançados por eles, a saber: o fato de que essas instituições de EI serviram não apenas como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores, como foram de extrema importância para evitar a exploração de mão de obra infantil, além de prevenir o risco de que suas famílias as descartassem (KRAMER, 1998, p.23). Mas notamos que essas demandas foram geradas pela própria falta de humanização nas relações com as crianças. Nesse sentido, argumentamos que a desumanização e o descaso com os pequenos por parte da sociedade da época tornaram necessárias essas instituições de

acolhimento as crianças de famílias com dificuldades econômicas. Entendemos que esse caráter inicial não pode continuar persistindo ao longo dos anos e enxergamos que atualmente é possível ampliar a perspectiva sobre o cuidado para além desse assistencialismo compensatório e higienista. Assim, defendemos que a realização de um cuidado ético e comprometido com a criança em seu PIDH², pode beneficiar na construção de uma formação humana integral.

2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSPECTIVA DE CRIANÇA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL

Como vimos, ao abordar o tema da EI, a discussão se mistura com a história dos direitos da criança (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017), daquilo que socialmente foi sendo construído como compreensão do ser humano nesse primeiro período de desenvolvimento da vida. Verificamos a inexistência de registros legislativos anteriores à constituinte, que reconheçam a criança como indivíduo possuidor de direitos intrínsecos ao ser humano que ela já é, independentemente da idade que possuir. Atualmente, temos mais de três dezenas de documentos oficiais entre leis, decretos e a base curricular para orientar e compor o caráter da EI (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2006a; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2017; BRASIL, 2018 entre outras), mas enxergamos que o marco a abrir a porta para toda essa diversidade de conquistas materializadas nesses documentos, foi expresso na Constituição (BRASIL, 1988). A distribuição das finalidades e compromissos delimitados pelo art. 211 da Constituição (BRASIL, 1988), não apenas trouxe a responsabilidade ao poder público com a educação destinada às pessoas durante a infância, como também estabeleceu para a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, o regime de colaboração, conforme as competências de cada um. O quadro abaixo, mostra como atualmente se distribui a responsabilidade de cada etapa da educação:

² Período inicial de desenvolvimento humano.

Quadro 1: Distribuição das competências dos entes governamentais

	Educação Básica					Ensino Superior
Etapas	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Universitário
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais		
Faixa etária	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	Acima de 18 anos
Responsabilidade prioritária	Municípios		Estados e Municípios		Estados	União
Obrigatoriedade	Oferta obrigatória; Frequência não obrigatória	Oferta e frequência Obrigatórias		Oferta obrigatória; Frequência Optativa.		

Fonte: A autora

Assim, a gestão municipal é a principal responsável pela EI e, conseqüentemente, pela creche. Como esclarecemos, nossa constituinte é fruto de lutas e “as mulheres, sobretudo mães trabalhadoras, participaram intensamente dos movimentos que reivindicavam a criação de creches no Brasil” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES; 2017, p.613). Isso fez com que a história dessa etapa de ensino se misture com a história dos direitos das mulheres. Por isso, de acordo com Faria (2006, p. 284), a história da creche é um “patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70”. Apesar dos inegáveis benefícios que essa luta trouxe à historicidade da creche, chamamos a atenção para o fato de que o centro da constituição do direito à creche estava basicamente nas operárias, e não nas crianças como seres integrais que precisam receber estímulos e consideração de forma proporcional a essa integralidade.

Nos adiantamos em esclarecer que o resgate histórico aqui apresentado não busca trazer de forma pormenorizada cada passo da trajetória legislativa ou documental da EI, e sim ajudar as(os) professoras(es) de creche que vierem a ler esse trabalho a compreender melhor a dinâmica de construção das funções e princípios dessa etapa de ensino. Para aqueles que se interessarem em explorar mais detalhes sobre essa trajetória, apresentamos a linha do tempo abaixo e indicamos os trabalhos de Flores (2017), Oliveira (2007) e Soares (2003), por acreditarmos que a linguagem dessas autoras fornece uma compreensão mais didática sobre a temática.

Figura 1: Linha do tempo dos marcos legais e históricos da EI

Fonte: Brasil, 2018, p. 18

É importante observar que a concepção da criança como sujeito de direitos e outros temas que vão se fortalecendo nesses documentos citados no infográfico acima, mesmo que de forma modesta e/ou pontual, já era algo evidenciado por educadores, como podemos constatar a partir do Manifesto pela Educação Nova, publicado em 1932 (AZEVEDO, 2010). No entanto, apenas com o processo de abertura política vivenciado após o período militar, que durou de 1964 até 1985, é que o Brasil começa a entrar em sintonia com a transformação do olhar em relação às infâncias, oficializada em âmbito internacional com a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança pela ONU, em 1959 (UNICEF, 1959).

Assim, em meados dos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança como uma pessoa de direitos, legitimada com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (BRASIL, 1990). Publicado em 1990, o ECA não apenas reafirmou a educação pública e gratuita, como também definiu e sistematizou quais os direitos da pessoa enquanto criança. Assim, esse estatuto expressa uma política de defesa da criança e do adolescente, ampliando as responsabilidades e as competências dos municípios, bem como da participação da população, por meio de suas organizações representativas. A partir do ECA, ficam também estabelecidas as devidas sanções penais àqueles que descumprirem suas obrigações em relação à proteção e ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Especificamente em relação à creche, o ECA discrimina o cuidar e o educar como direitos constitutivos dessa etapa de ensino, que deve ser respeitado sem a realização de uma escolarização precoce (SOARES, 2003).

É nesse favorável cenário de mudanças na concepção a respeito das infâncias no Brasil, que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 - LDBEN 96 (BRASIL, 1996). Essa lei regulamenta o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, desde a educação básica até o ensino superior. Vale salientar, que essa não foi a primeira vez que a nação publicou uma legislação para esses fins, mas foi a primeira vez na qual a lei reservou um tópico específico sobre a EI. Esse acontecimento institucionaliza a função educativa como parte da essência dessa etapa de ensino, tratando a LDBEN 96 (BRASIL, 1996) de distinguir, em seu art. 30, as formas de ofertas dessa educação, e no art. 31, a organização das normas que vão reger essa etapa de ensino.

Fica assim acordado a EI, como a primeira etapa da educação básica, cabendo o investimento de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-Fundeb (MADZA; BASSI, 2009). Ainda, ficam estabelecidas as creches e as pré-escolas, ou entidades equivalentes, como as instituições próprias dessa etapa, devendo funcionar com carga horária mínima de 800h, sendo no mínimo 4h diárias para o turno parcial e 7h para jornada integral, que devem ser distribuídas por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional (BRASIL, 1996, p.22).

Além disso, formaliza-se o controle da frequência pelas instituições de EI e de documentos que permitam afirmar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sem o objetivo de promoção, mas para assegurar o trabalho pedagógico avaliativo que a lei descrimina que precisa ser registrado durante o acompanhamento da criança na instituição. Assim, como primeira etapa da educação básica, a EI passa a ser legitimada como o início e o fundamento do processo educacional. É também esta Lei que determina como exigência a formação em nível superior, curso de licenciatura plena, para atuar tanto nas creches e pré-escolas, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental (FLORES, 2017). Assim, a CF de 88, o ECA e a LDBEN 96, tornam-se os principais instrumentos legais para a organização das políticas públicas educacionais em todas as suas etapas e modalidades, no âmbito do ordenamento legal brasileiro (Id., 2017).

Tendo respaldo em tais documentos, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - (RCNEI) (BRASIL, 1998). Por não se tratar de uma norma, o referencial surge como um guia de reflexão para ajudar o professor a orientar melhor sua prática. Destacamos que o cuidar é apresentado como um tópico do educar, sinalizando a forma como esse texto já buscava superar a dicotomia entre cuidar e educar, apresentando o cuidar e o brincar como práticas educativas características dessa etapa de ensino, pelas quais se pode garantir o educar. E, se por um lado o RCNEI pôde ser visto como mais um passo na superação

da tradição assistencialista das creches, por outro também trouxe espaço para aqueles(as) professores(as) que procuravam repensar a questão da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

De forma mais técnica, conforme resume Bujes (2002), esse documento divide-se em três partes: o primeiro volume faz uma reflexão de âmbito geral sobre creches e pré-escolas no Brasil, e apresenta concepções sobre criança, educação, instituição de educação infantil, seus objetivos e seus profissionais; enquanto que o segundo volume tem como conteúdo as questões relativas à formação da criança, ou seja, discrimina os processos relativos à constituição da identidade e da autonomia dos pequenos. Restando para o terceiro volume, tratar a respeito do que se considera conhecimento do mundo, dos eixos de experiências que devem ser trabalhados nas instituições, a saber: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, além da matemática.

Consideramos que esse documento foi um passo importante no esforço de desenvolver um currículo próprio para essa etapa de ensino. Até mesmo porque agora, a EI começa a ter a oportunidade de se colocar enquanto ambiente de aprendizagens significativas para a formação integral da pessoa, podendo criar novas formas de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico de suas unidades (OLIVEIRA, 2007), inclusive formas que considerem também os saberes e dizeres dos(as) pequenos(as) (RAMOS; ROSA, 2012). Segundo esse documento, o vínculo depende do comprometimento e da confiança entre os envolvidos (BRASIL, 1998), portanto, essas características devem fazer parte do ato de cuidar. Sendo assim, o cuidado é apresentado como aspecto necessário para o desenvolvimento das crianças e adultos envolvidos na creche.

Desta feita, prosseguindo com o processo da construção de um documento que preze pelo direito educacional com características próprias à infância, bem como defina os profissionais com formação apropriada estabelecida em lei para atuar junto a esse público, chegamos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas inicialmente pela Resolução CNE/CEB nº 1/99 e pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98). Essas primeiras diretrizes continuam atuais através da Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2009a) e, aparentemente, apoiada no parecer CEB/CNE nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), para sustentar a articulação das funções social, política e pedagógica da educação infantil. Enquanto a LDBEN 96 ainda admitia na EI, mesmo que em casos especiais, a atuação de profissionais com a formação de ensino médio na modalidade Normal, as Diretrizes fixam o curso de pedagogia “como o locus privilegiado para a formação de profissionais até os anos iniciais, explicitando

conteúdos formativos indispensáveis a essa atuação na perspectiva contemporânea de uma pedagogia da infância” (FLORES, 2017, p. 210).

Consideramos que as DCNEI (BRASIL, 2009c) apresentam um tom mais seguro ao denominar o conceito de criança, comparado ao documento anterior. Buscando apoio científico, as Diretrizes determinam que a criança é sujeito histórico e de direitos e deve ser o centro do planejamento curricular. Assim, segundo o documento,

[...] a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros [...] isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009c, p.86).

Começamos a ver um movimento em legitimar a compreensão sobre a criança em sua completude e complexidade. Percebemos que quanto mais se considera esses aspectos como intrínsecos à pessoa, mais consistência se ganha em relação aos direitos e serviços sociais reservados à criança em nosso país. Esse processo permanece atual e se corporifica por meio de novos documentos oficiais ou até mesmo algumas emendas nas leis já vigentes.

Duas dessas alterações significativas nos últimos dez anos, que correspondem aos interesses de ressignificar a educação desse nível de ensino, encontram-se nas Emendas Constitucionais de nº 53/2006 e nº 59/2009. A primeira, por meio da Lei nº 11.274, amplia a duração do ensino fundamental que passa a ter nove anos e remove a faixa etária de seis anos da EI, transferindo-a para este nível de ensino, dessa maneira, a chamada “alfabetização” é incorporada como primeiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2006b), enquanto a segunda emenda torna compulsória a matrícula de crianças a partir dos quatro anos completos. Destacamos essas emendas apenas por considerar que ambas estão relacionadas com a dinâmica da construção da identidade e da sistematização da EI. Observando que, uma das principais razões para a falta de mais pedagogas(os) atuando como professoras(es) de creche, bem como de formação continuada adequada para elas(es), se deve à falta de compreensão sobre a importância dessa etapa; E, considerando também que, aparentemente a obrigatoriedade de uma etapa de ensino tende a trazer mais prestígio social e visibilidade às necessidades dessa etapa, interpretamos que tais emendas podem contribuir na compreensão e respeito sobre a relevância das creches em nossa configuração social.

Podemos perceber como nas últimas décadas vem se consolidando, na EI, a busca por aceitar a criança de forma mais ampla. Essa perspectiva vem ajudando a vincular o educar e o cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Quando

consideramos os estudos sobre a concepção walloniana de indissociabilidade dos conjuntos orgânicos, motor, afetivo e cognitivo (GALVÃO, 2014), torna-se ainda mais compreensível que as ações voltadas para o cuidado também sejam compreendidas como espaços de aprendizagens, principalmente no âmbito emocional. Seguindo esse movimento de avanço na concepção sobre a criança e seus direitos, chegamos à publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para Educação Infantil (BRASIL, 2006a). A primeira publicação dos parâmetros, foi dividida em: dois volumes para tratar da infraestrutura das instituições de EI, e mais dois volumes com o objetivo de estabelecer padrões de funcionamento desses espaços. Contemplando aspectos relacionados ao direito de todas as crianças a EI, sob o princípio da igualdade e da qualidade, esse documento buscou trazer mais alguns avanços nas Políticas Públicas destinadas a essa etapa de ensino.

Como muitos dispositivos legais foram criados desde 2006, fez-se necessária a atualização dessas orientações. Desse jeito, em 2018 novos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI) são publicados, conservando todo conhecimento das versões anteriores, mas acrescentando as inovações e o arcabouço legal posterior ao ano de 2006. Assim, os parâmetros servem para delinear os princípios orientadores de uma educação de qualidade, buscando respeitar os valores humanísticos, emancipatórios e pautados nos preceitos legais. De acordo com esse documento:

As crianças precisam de relacionamentos consistentes, estimulantes e interativos. O desenvolvimento e a aprendizagem ideais nessa faixa etária são amplamente reforçados quando há processo sociais e relacionamentos recíprocos, responsivos, respeitosos entre elas e os adultos nas práticas ofertadas. É importante que os profissionais que trabalham com essa faixa etária engajem-se em uma cultura de pensamento, reflexão e diálogo sobre as crianças e suas infâncias, tenham um conhecimento profundo e amplo de como elas aprendem e desenvolvem-se, respondendo de maneira que melhor atenda suas necessidades e interesses individuais e coletivos. O desenvolvimento cerebral que permitirá a aprendizagem ao longo da vida tem especial relevância durante a Primeira Infância. (BRASIL, 2018, p.11)

Talvez essa dinâmica textual de falar sobre um documento X, em seguida sobre como ele foi complementado ou atualizado por tais leis ou emendas e, logo depois, retomar a linha do tempo com os documentos Y e Z que se seguiram após a data do documento X, pode trazer alguma confusão. Espero que de alguma forma isso ajude no entendimento sobre a descontinuidade e não-linearidade com que as construções históricas acontecem na prática. Mas retomando a linha do tempo, apesar de a EI já fazer parte da educação básica, ainda foi polêmica a inclusão dessa etapa de ensino na Base Nacional Comum Curricular da Educação (BNCC), que após um longo debate, teve sua última e definitiva versão publicada em dezembro de 2017 com seus avanços e suas contradições a respeito da EI (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2017) é o documento oficial que determina o conjunto competências, que inclui o que a pessoa deve “saber” e “saber fazer”, ou seja, aprendizagens, habilidades, valores e demais aspectos, que o sistema de educação em geral deve procurar desenvolver durante a educação básica que, como sabemos, inclui a Educação Infantil (BRASIL, 2017). A partir desse currículo mais amplo, fica estabelecido para a EI a obrigatoriedade do desenvolvimento dos chamados direitos de aprendizagens, a saber: conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se (BRASIL, 2017). Resguardamos nossas ressalvas a esse documento, visto o turbulento cenário político criado com o escuso *impeachment* da presidenta Dilma e suas consequências para a EI (FLORES, 2017). Entretanto, entendemos que ele pode contribuir para o avanço das reflexões sobre o modo de nos relacionarmos com os pequenos, uma vez que para a efetivação dos direitos de aprendizagens direcionados à EI, impõe-se a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas, tanto na pré-escola quanto na creche. Intencionalidade esta que parte de uma visão mais ampla sobre a criança e sua integralidade.

Também, entre esses direitos estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017), há espaços para se pensar sobre possibilidades de estímulos educacionais ligados à percepção da dimensão emocional do ser humano. Enxergamos esses espaços principalmente nos direitos de: conviver, comunicar e conhecer-se. Ainda segundo esse documento, a práxis do professor da EI deve considerar os campos de experiências, são eles: corpo, gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro e o nós (BRASIL, 2017). Entendemos que as dimensões humanas se inter-relacionam de forma constante e dinâmica, o que dificulta uma sistematização pragmática sem correr o risco de resultar em algo simplório, porém destacamos que o campo “o eu, o outro e o nós”, nos parece um reconhecimento oficial sobre a necessidade de se considerar as dimensões mais sutis do humano ainda no período inicial de desenvolvimento humano (PIDH). Destacamos abaixo, o que em nossa perspectiva, esse documento traz sobre o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais nas crianças em idade de creche, a fim de garantir uma formação a mais plena possível:

Figura 2: Resumo dos direitos de aprendizagens da BNCC:



DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p.38)

Destacamos todo o primeiro tópico, por considerarmos que as aprendizagens socioemocionais são fomentadas no convívio e na interação com o outro (CASASSUS, (2009), bem como por concordar que o conhecimento sobre si e sobre o outro passa por saber reconhecer suas emoções e as emoções das outras pessoas (EKMAN, 2007). Enxergamos que, como indica o texto, o brincar também pode favorecer o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais, pois permite que as crianças experimentem diferentes emoções e papéis enquanto se divertem (RAMOS; ROSA, 2012). Sublinhamos todo o direito de participar, destacando de uma forma diferente, por considerar que talvez a realização desse tópico já tem como pré-requisito o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais, visto que quanto mais conhecem seus gostos e preferências melhor será essa participação. E, para desenvolver esse conhecimento, é necessário vivenciar e refletir sobre as emoções provadas em diferentes experiências. Para nós, o direito de explorar emoções e relacionamentos, permite, entre outras coisas, a construção de sentidos acerca do que se sente e também sobre os modos culturalmente aceitos em seu meio social de expressar-se emocionalmente (EKMAN, 2007). E, finalmente, o conhecer-se. Enxergamos que para realizar esse direito de aprendizagem, precisamos ajudar a cultivar desde a primeira infância, uma visão positiva sobre si mesmo (BOWLBY, 2015), algo

que concordamos ser facilitado por meio de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante, que permita o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais.

Diante de nossa organização social, e considerando os respaldos normativos que já temos, concordamos que atualmente a creche é um dos poucos espaços capazes de assegurar a interação e construção cultural entre os(as) pequenos(as) e seus pares, o que a torna um lugar privilegiado (SOARES, 2003). É preciso esclarecer que quando defendemos a necessidade da creche, estamos buscando considerar, em âmbito legal e justo, as demandas que trazem a nossa configuração social, e não procurando conservar os preconceitos da década de 60 ou 70, nos quais algumas famílias eram vistas como incapazes de educar suas crianças (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986). Ao contrário disso, partimos do pressuposto de que esse é um dever de toda a sociedade e não apenas das famílias, como consta em nossa constituinte (BRASIL, 1988).

Esperamos que o resgate histórico tenha de alguma forma contribuído para o entendimento sobre a origem e a trajetória das instituições de EI no Brasil. Em suma, mesmo concordando que avançamos em diferentes aspectos, também é preciso reconhecer que o Brasil se quer alcançou o conteúdo dos dois últimos Planos Nacionais de Educação - PNE (FLORES, 2017). Além disso, segundo Flores (2017), as metas previstas em termos de percentuais de atendimento para esta faixa etária, ainda apresenta acesso desigual em termos de idade, localização de moradia e renda familiar, descumprindo os padrões de qualidade que se propõe no atual PNE. Dessa forma, concordamos com Oliveira (2007), quando afirma que os avanços legislativos estão longe de representarem uma transformação das práticas didáticas em curso nas creches, as quais, por vezes, preservam os estigmas historicamente construídos que relatamos. Mas enxergamos que a legislação pode assegurar um espaço de luta em prol dos avanços da práxis educativa por parte daqueles que buscam compreender a criança em sua integralidade. Até mesmo porque podemos notar a relação intrínseca entre o avanço da concepção de infância, a sistematização da educação para as crianças no Brasil, e a legitimidade dos documentos oficiais e das questões epistemológicas voltadas para esse público.

Nesse sentido, enxergamos que ao menos os documentos oficiais concedem espaços para explorar um agir pedagógico que considere uma educação integral, iniciada ainda nas instituições de educação para a infância, cabendo aos professores e pesquisadores da área, fundamentar os conceitos de integralidade e formação plena, refletindo sobre a prática e construindo um caminho para a concretização desses conceitos com foco na humanização da pessoa (RÖHR, 2013a). E caso, mesmo tendo esses espaços, nos faltem referências de como ressignificar e redirecionar nossos modos de relacionamento com os pequenos, podemos contar

com os modelos dos povos nativos, como o *fazer junto* (SABINO, 2012), procurando considerar outros modos de nos relacionarmos com as crianças que não apenas os já legitimados.

Sendo assim, no próximo capítulo iremos refletir, enquanto professoras de creche, sobre o cultivo de aprendizagens socioemocionais para pensar o desenvolvimento integral do ser humano, compreendendo os objetivos educacionais como algo que precisa estar voltado para o educando, a fim de prevenir a repetição dos equívocos historicamente relatados. Em seguida, iremos esclarecer o percurso metodológico utilizado nessa pesquisa, o que foi um trabalho complexo diante da dificuldade de encontrar uma metodologia científica que valorizasse a relação educador-educando no contexto de creche, compreendesse e orientasse o papel do professor enquanto pesquisador e ainda considerasse as sensibilidades e peculiaridades da realização de uma pesquisa científica que o contexto de creche requer. Depois, iniciaremos as descrições concomitantemente às reflexões sobre os dados levantados. E, por fim, traremos nossas considerações finais, buscando tecer colaborações ao entendimento de como cultivar aprendizagens socioemocionais ainda na creche, a fim de contribuir para a formação humana de todos os envolvidos.

3 O CULTIVO DE APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO APOIO AO DESENVOLVIMENTO, O MAIS PLENO POSSÍVEL, DO EDUCANDO E DO EDUCADOR

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa: "Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. [...] esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil" (BOFF, 2014, p. 51-52).

Após termos situado nossos estudos com base na sua historicidade e nas legislações que regem o funcionamento das creches, podemos perceber: a origem do descaso sistematizado que buscamos superar; e a construção de espaços na legislação para ressignificar o trabalho realizado na creche. Enxergamos o cuidado não apenas como mero item da rotina da creche, mas como caminho pelo qual é possível construir uma educação, a mais plena possível, que considere as diferentes dimensões humanas. Entendemos que o descaso e as práticas retrógradas podem ser manifestados tanto numa prática assistencialista, quanto numa prática de escolarização precoce. Nesse sentido, o cuidar e educar seriam ambos prejudiciais. Logo, apesar de parecer um dilema sobre a finalidade da EI, entendemos que essa dualidade, para o ônus ou para o bônus, pode se assemelhar a depender da prática didática desempenhada na creche.

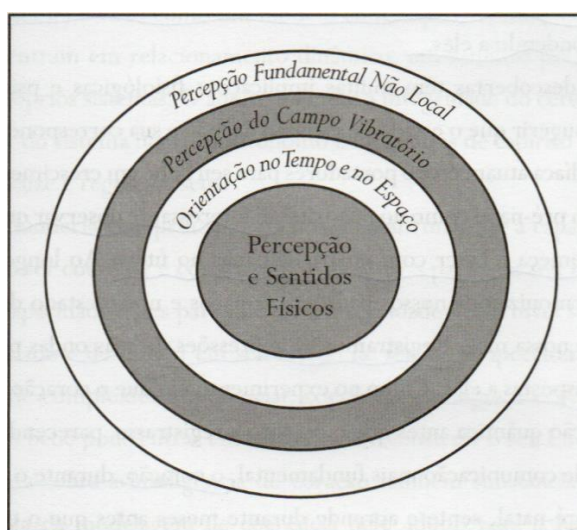
Então, o que poderia garantir a realização da finalidade da EI, que, segundo o art. 29 da LDBEN 96, é o desenvolvimento integral da criança de zero à cinco anos? Entendemos, que para avançarmos de forma mais significativa nesses debates, é preciso rever duas questões centrais: os modos tradicionais de pesquisar o período inicial de desenvolvimento humano (PIDH), e a frágil participação nas pesquisas por parte daquelas(es) que estão à frente desse desenvolvimento em nossa sociedade, ou seja, as(os) professoras(es) de EI.

Acreditamos que as práticas construídas no contexto da creche com as aprendizagens autoformativas, muitas vezes impulsionadas pela relação com as crianças, podem contribuir no processo de superação da herança histórica de fazer ações *para* as crianças, que desconsideram a integralidade da pessoa. Ao invés disso, temos a oportunidade de criar um espaço *por e com* as crianças, em favor de uma educação integral. Desse modo, nessa pesquisa exploratória, procuraremos apresentar o olhar de uma professora pesquisadora de creche, ao contemplar a própria prática e a dinâmica da creche, a fim de compreender possibilidades de cultivo socioemocional ainda nessa etapa. Desta feita, estamos cientes da insuficiência desse trabalho

no sentido de dar conta de todas as demandas necessárias à superação dos entraves mencionados, mas esperamos auxiliar no processo de superação dos mesmos. Assim, primeiramente, vamos explicar nosso ponto de vista e nossa perspectiva sobre os seres humanos no início da vida. Depois, procuraremos esclarecer nossas intenções em contribuir com a finalidade da EI e a formação humana, ao pesquisarmos possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais na creche.

A respeito dos modos tradicionais de buscar compreender o PIDH, concordamos que tem existido uma concentração majoritária dessas pesquisas no aspecto biológico do desenvolvimento humano (McCARTY, 2013), ou naquilo que, em suma, pode ser empiricamente verificável. De forma alguma descartamos as colaborações dos modelos tradicionais para a compreensão dos processos de aprendizagem humana, os quais consideram em seus estudos somente o mundo físico e tridimensional. Apenas acreditamos que além da forma empírica, é possível estudar o desenvolvimento por meio de outras formas de percepções que considerem outras dimensões do humano e através das quais comumente repensamos o nosso agir no mundo. Por essa visão, aceitamos não só a percepção que se limita aos sentidos físicos ou guiada pela orientação no tempo e no espaço, para inferir sobre os comportamentos e necessidades formativas. Como admitimos que também temos acesso às percepções do campo vibratório e à percepção fundamental não local (McCARTY, 2013), para entender o PIDH. Abaixo segue um exemplo figurativo de como seria esses graus de percepção (Figura 3).

Figura 3: Níveis holonômicos de percepção e consciência.



Fonte: McCarty, 2013, p. 137

O esquema pode deixar a desejar por se tratar de uma tentativa de sistematizar um aspecto complexo do ser humano, mas é possível compreender a ideia de que não estamos explorando todos os graus de percepção humana em nossas tentativas de compreender o PIDH. Como podemos observar, o nível centralizado é o primeiro nível de percepção, o físico, o qual acessamos facilmente por meio de nossos cinco sentidos. O segundo nível de percepção já exige uma sensibilidade maior, porém ainda possível de ser alcançada através de uma percepção mais ligada ao mundo tridimensional, a saber, por meio da percepção sensorial. A percepção do campo vibratório é explicada pela autora com a ajuda dos estudos do *Institute of HeartMath*, que em algumas de suas pesquisas defende que a percepção consciente emerge do cérebro e do corpo agindo em conjunto, e sugere que o coração desempenha um papel significativo nesse processo por funcionar como uma espécie de sonar (McCRATY; BRADLEY; TOMASINO, 1998).

Assim, esse terceiro nível de percepção resulta da inferência de que o sistema nervoso atua como uma “antena” sintonizada com os campos eletromagnéticos produzidos pelo coração, facilitando o desenvolvimento de uma consciência expandida do mundo e dos outros (Ibid., 1998). Essa inferência também se baseia nos numerosos experimentos que têm demonstrado como os sinais que o coração envia continuamente para o cérebro influenciam na função dos centros cerebrais superiores envolvidos na percepção, na cognição e no processamento emocional³. Dessa maneira, o terceiro nível conta com uma forma de percepção sensorial bem mais ampliada que o segundo nível. O quarto e último nível de percepção, nomeado como percepção fundamental não local, transcende as formas de explicação racionalizadas e o campo tridimensional de percepção, porém nem por isso é menos significativa, mas, ao contrário, parece ser o que mais nos diferencia quanto espécie animal, é o nível de percepção baseado na intuição.

Todavia, relacionamos os dois últimos níveis de percepção como sendo possíveis de serem alcançados através da intuição. Isso porque consideramos que o coração pode estar ligado a um campo energético mais sutil, distante no espaço ou à frente no tempo (McCRATY; ATKINSON; BRADLEY, 2004). E também os estudos de Röhr (2013a), que apresenta a intuição como um fenômeno mental pelo qual conseguimos ter certeza de algo, a ponto de nos comprometermos existencialmente com aquilo. Aqui assumimos que o fenômeno pode não se restringir ao campo mental, englobando também o campo cardíaco por meio da relação e troca de influências constantes de nossas dimensões, mas concordamos com o autor quanto à

³ Para mais detalhes acessar www.heartmath.org. Acesso em: 19/09/2019.

importância da intuição como aptidão humana possível de ser reconhecida e estimulada. Além disso, compreendemos, que o conhecimento que tomamos por percepção intuitiva, mesmo que nos chegue como verdade, precisa ser investigado ao longo dos acontecimentos, a fim de evitar equívocos provocados pela mera manifestação de nossos desejos ou impulsos (RÖHR, 2013a).

Dessa forma, aceitamos que vamos educando nossa intuição ao passo que aprendemos a distinguir essas diferentes percepções de nossas vontades ou, até mesmo, de nossos preconceitos e, quanto mais avançamos na compreensão de nós mesmos, mais hábeis nos tornamos no reconhecimento dessas percepções em suas diferentes esferas. Criando um fluxo contínuo, no qual quanto mais estamos familiarizados com nossa capacidade de perceber através dos sentidos sensoriais, impressões ou sensações humanas, mais facilmente somos alcançados por nossa intuição e, conseqüentemente, mais ampliamos nossas formas de percepção de nós mesmos, do mundo e do outro.

Respeitamos as razões históricas pelas quais o paradigma positivista procurou preservar o universo científico dessa forma de percepção que nos leva a um tipo específico de saber, o que chega até nós por intuição. A principal dessas razões repousa na tentativa de evitar a propagação de especulações puras como verdades absolutas, se atendo assim, aos fatos possíveis de serem avaliados de forma empírica (TRIVIÑOS, 1987). Mas concordamos que, se antes esse movimento foi necessário para a ciência consagrar seu espaço na sociedade, atualmente o nosso desafio científico na pós-modernidade, é realizar uma reintegração das múltiplas dimensões humanas no espaço acadêmico (RÖHR, 2013a; WILBER *apud* McCARTY, 2013). Nos parece evidente que esse movimento exige outra aproximação, envolvimento e comprometimento maior por parte do pesquisador com seu objeto de estudo.

Imaginamos que sem esses requisitos o pesquisador não consiga acessar todos os níveis de percepção e consciência possíveis ao ser humano. Podemos supor isso com base em dois fatores, primeiro ao considerar o fato de que as pesquisas feitas até hoje, seguindo o modelo da imparcialidade e da neutralidade por parte dos pesquisadores, não trazem resultados significativos para além da realidade física e tridimensional (RÖHR, 2013a), ou seja, não vêm demonstrando atingir resultados harmoniosos e orientadores claros em relação às nossas dimensões mais sutis. Em segundo lugar, por considerar estudos como os realizados pelo *Institute of HeartMath*, os quais apontam a relação do coração e das emoções com as percepções intuitivas que nos permitem acessar esses níveis de consciências mais sutis (McCARTY, 2013; McCARTY; ATKINSON e BRADLEY, 2004), em suma, apontam para a necessidade da formação do vínculo para facilitar o acesso aos níveis de percepções que extrapolam o empirismo. Estes estudos podem explicar, em parte, o fato de as pesquisas tradicionais não

alcançarem a complexidade do processo de desenvolvimento humano em relação às nossas dimensões mais sutis, e fundamentam nossa perspectiva sobre a necessidade de uma outra postura investigativa na tentativa de alcançar novos resultados a serem incluídos aos que já temos, os quais levem em consideração a complexidade do real.

É aí que entramos no segundo tópico que acreditamos continuar nutrindo o dualismo, cuidar/educar, na EI. A tímida ou escassa participação ativa daqueles que, na configuração social que adotamos, são os profissionais responsáveis por auxiliarem nesse PIDH: as professoras e os professores da educação infantil. Afinal, as(os) professoras(es) são ou não são imprescindíveis nesse fenômeno de formação humana que, na organização social que aderimos, deve ocorrer de forma intencional nas instituições educativas? A respeito disso, Röhr (2007) traz o educador como principal responsável pela tarefa pedagógica. Ao destacar o protagonismo do(a) educador(a), o autor vai de encontro à concepção mecanicista e mercadológica do professor como mero suporte técnico. Concordamos com essa visão, e entendemos que suas considerações aos professores e professoras se estende a todos os níveis e etapas de ensino.

Do mesmo modo, Miranda (2017) também reivindica a valorização do professor pesquisador ou professor reflexivo, como condição para a transformação da prática em práxis, isto é, de instância de articulação entre a ação do(a) professor(a) e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação, se contrapondo, assim, à racionalidade técnica e ao “enfoque fundamentalista”, próprio das universidades (MIRANDA, 2017). Fundamentalismo esse que, segundo a autora, tenta sustentar que as diferentes ciências como Psicologia, Sociologia, Economia, História, entre outras, dão o suporte necessário e suficiente para a prática pedagógica. Assim como Röhr (2013a) e Miranda (2017), defendemos a educação como área científica específica que se relaciona a troca de saberes com outros campos do conhecimento, mas que não depende de outras ciências para existir. E, por compartilharmos desse pensamento, damos especial valor ao papel do(a) professor(a) como figura indispensável na colaboração e construção da ciência da educação. Além disso, acreditamos que o vínculo do(a) professor(a) com o(a) aluno(a), ao invés de invalidar suas percepções, pode ajudá-lo(a) a transcender o alcance dos níveis de percepção e consciência que temos hoje dos fenômenos educacionais.

De acordo com o livro *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*, de autoria das professoras Ramos e Rosa (2012, p. 64), “as pessoas revelam elementos de que selecionam aspectos culturais do ambiente, e ressignificam suas ações com os(as) parceiros(as), mesmo ainda bebês”. Como o próprio título do livro sugere, as autoras defendem que muito antes de falar, o ser humano é capaz de se comunicar por diferentes possibilidades expressivas. Isso faz com que o(a) professor(a) assuma um papel de investigador(a) do que a criança pode estar

pensando e sentindo, na medida em que se torna um(a) parceiro(a) acolhedor(a) e intérprete da rica diversidade de manifestações comunicacionais dos(as) pequenos(as) (RAMOS; ROSA, 2012). Reforçamos que não é uma questão de querer “cientificizar” hipóteses puramente leigas. E sim de reconhecer que os saberes conquistados com anos de práticas e observações, capacitam os(as) professores(as) a criarem teorias tão válidas quanto as criadas por acadêmicos(as), que muitas vezes desconhecem o cotidiano das instituições educativas a longo prazo (MIRANDA, 2017). Além disso, se estamos em busca de uma educação integral, precisamos aceitar a inteireza do(a) professor(a) que está à frente desse processo formativo, bem como a inteireza de suas percepções desde a alcançada pelos sentidos físicos até a fundamental não local.

Sendo assim, partimos do pressuposto de que os seres humanos possuem uma “noção de eu, são capazes de se comunicar intencionalmente, fazer escolhas e, inclusive, mudar crenças e comportamentos ainda bebês” (McCARTY, 2013, p.120-121); e que os professores e professoras de creche, ao passo que conseguem transcender os níveis de percepção comum sobre essa realidade, ao exercer uma postura investigativa, podem trazer novidades para nossa compreensão sobre o PIDH. Nessa perspectiva, o cuidado atencioso e intencional deixa de ser meramente assistencialista, e passa a ser imprescindível para o fortalecimento do vínculo que pode ajudar o(a) professor(a) a transcender para além dos níveis de Percepção de Sentidos Físicos, e de Orientação no Tempo e no Espaço. Ademais, entendemos que cabe a nós, educadoras(es) de creche, contribuirmos com os avanços já alcançados na esfera científica sobre a importância de adotar um comportamento respeitoso que considere os saberes e expressões do ser humano ainda no início da vida (PANIAGUA, PALACIOS, 2007; GUIMARÃES, 2008; RAMOS, ROSA, 2012; SABINO, 2012; McCARTY, 2013; ALZINA, GONZÁLEZ, NAVARRO, 2015; entre outros estudos).

No mais, para nós, ninguém é jovem demais ou velho demais para vivenciar a necessidade de ser visto, ouvido, tocado, valorizado e incluído como um ser humano em toda a sua completude e complexidade (McCARTY, 2013). Logo, um agir pedagógico fundamentado numa perspectiva que leva em consideração os níveis de Percepção do Campo Vibratório e Percepção Fundamental Não Local, só vêm a somar aos achados científicos dos outros dois níveis, tradicionalmente mais amplamente pesquisados.

Esperamos ter conseguido com esses argumentos explicar nosso ponto de vista sobre as crianças e como as práticas relacionais que estabelecemos com elas no PIDH, podem fazer diferença na transformação ou não dos espaços de EI e no cultivo de aprendizagens socioemocionais ainda nessa etapa. Dessa forma, seguiremos conceituando melhor alguns termos que podem ser ambíguos a depender da corrente de pensamento adotada. Esperamos

com isso conseguir situar nossos interesses e posicionamentos, de modo a facilitar a compreensão dos entusiasmados em pesquisar possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais na creche numa perspectiva integrativa e humanizadora.

3.1 POSSIBILIDADES DE CULTIVO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE QUEREMOS DIZER E PARA QUÊ FALAR SOBRE?

Felizmente vem se tornando cada vez mais comum o discurso de compreender e respeitar a criança como uma figura sócio-histórica e capaz de produzir cultura. Semelhantemente, a popularidade dos discursos em prol de uma Educação Integral e do ensino de habilidades socioemocionais nos espaços educativos ganham gradativamente mais notoriedade. É possível ouvir esses discursos tanto nos documentos oficiais, como mostramos no capítulo anterior, quanto no cotidiano prático. Mas, como quase todas as ideologias humanas, as ideias por traz dessas narrativas podem sofrer alterações de sentidos e significados a serviço de interesses externos ao ser humano, caso sejam reproduzidos sem maiores reflexões. Por exemplo: a consideração da criança como um ser humano histórico e produtor de cultura, pode refletir apenas em práticas formativas dirigidas aos pais e professores “para falar *sobre* as crianças”, e não num movimento de esforço autêntico em ouvir essas crianças e considerar as necessidades expressas por elas em suas inúmeras expressões verbais e não verbais (RAMOS; ROSA, 2012). Enxergamos que a já normatizada Educação Integral pode no máximo servir apenas para legitimar o afastamento intergeracional e o enfraquecimento dos laços familiares (SABINO, 2012), caso ocorra meramente no formato de tempo integral ou desconsidere a multidimensionalidade do ser humano no processo de formação humana (RÖHR, 2013a).

Do mesmo modo, a aparente preocupação com a dimensão emocional pode em nada contribuir para a formação integral, quando feita apenas na intenção de se formar competências ou habilidades que facilitem a aplicação de estratégias de domesticação por meio da captura da subjetividade do educando (SILVA, 2018). Estratégia mercantil de controle que observamos ser similar à usada ainda no período de colonização pelos jesuítas. Dessa forma, gostaríamos de esclarecer o que entendemos por respeitar a criança como um sujeito sócio-histórico e produtor de cultura, a noção de integralidade adotada por nós, e a relação desses conceitos com a relevância de respeitar a dimensão emocional ainda na creche. Assim, nos próximos tópicos pretendemos explorar brevemente as possíveis interpretações dos conceitos que aqui utilizamos de modo a estabelecer nossas intenções e posições de forma clara.

3.1.1 O que queremos dizer com o termo criança e para quê falar novamente sobre elas?

Primeiramente, vamos esclarecer o que estamos denominando por criança. De acordo com a BNCC (2017), as nomenclaturas para se referir às crianças em idade de creche estão divididas da seguinte forma: primeiramente vem os bebês, para denominar pessoas com até um ano e seis meses de idade; em seguida o grupo das crianças bem pequenas, para denominar a faixa etária de um ano e sete meses a três anos e 11 meses. Apesar disso, nesse trabalho, vamos nos referir a esse segundo grupo, o das crianças bem pequenas, como “os(as) pequenos(as)” ou simplesmente “crianças”. Contudo, é necessário explicar que compreendemos as peculiaridades das crianças bem pequenas, tão pouco desconsideramos a sua complexidade e multidimensionalidade humana, apenas optamos por denominá-las dessa forma genérica para facilitar o fluxo textual.

Acerca de nossas crenças sobre as crianças, confiamos que independentemente de quaisquer limitações momentâneas decorrentes da idade, consideramos que ainda bebês somos seres multidimensionais capazes de afetar o outro, tanto quanto somos afetados pelos fenômenos naturais e sociais ao nosso redor, inclusive concordamos que, mesmo de forma singular, o ser humano ainda bebê é capaz de perceber e entender as pessoas e os fenômenos a sua volta, bem como de escolher e manifestar um jeito próprio de se comportar (McCARTY, 2013). Entendemos nossa fragilidade como adultos em compreender os modos e as peculiaridades dessas percepções, reflexões e escolhas que as crianças, enquanto seres humanos multidimensionais, são capazes de realizar. Todavia, aceitamos nesse trabalho que os(as) pequenos(as) não apenas filtram sua percepção sobre os fenômenos, mas ao seu modo, passam a sentir aquilo que os agrada ou desagrade (ORNSTEIN; SOBEL, 1987; ROSSI, 1993; TALBOT, 1991 *apud* McCARTY, 2002). Dessa maneira, acreditamos que ao considerarmos os(as) pequenos(as) por essa visão multidimensional, não os limitamos por suas necessidades, mas buscamos considerá-los(as) em sua inteireza, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento e formação humana, na medida em que vamos nos relacionando.

Vemos nessa postura uma oportunidade para concretizar o desenvolvimento de uma EI cujo planejamento possa estar assentado em uma ação interativa e democrática entre adultos e crianças (MARQUES; JAHNKE, 2011). Isso porque tal modo de pensar talvez possa assegurar aos pequenos e pequenas, para além do mero discurso, um espaço de reconhecimento de suas capacidades, autonomias e participação nas escolhas das vivências a serem experienciadas no cotidiano da creche. Quando um(a) professor(a) acredita no potencial e nas capacidades comunicativas dos(as) pequenos(as), ele(a) pode destinar mais atenção e sensibilidade para

ouvi-los(as) do que destinaria ao acreditar apenas em suas limitações momentâneas (RAMOS; ROSA, 2012). Logo, para nós, é imprescindível reconhecer a multidimensionalidade e a inteireza da pessoa, desde os primórdios de sua existência, a fim de auxiliar na ampliação de nossas percepções sobre os fenômenos vivenciados na creche e orientar nosso agir pedagógico em prol de uma formação, a mais plena possível, a cada ser humano.

Não se trata de adultocentrar ou ignorar as fragilidades que compartilhamos no período inicial de nossas vidas, mas sim de promover uma emancipação etimológica e imagética da concepção de infância como “o período do não falante” e da criança como “quem está em criação” (SABINO, 2012, p.60). Acerca de como podemos perceber os dizeres, os interesses e as intenções dos(as) pequenos(as), Ramos e Rosa (2012, p. 69) concordam que “é possível favorecer as aquisições sociocomunicativas da criança reconhecendo-a enquanto sujeito socialmente competente e capaz de organizar suas percepções e expressá-las criativamente”. Em suma, por meio da concepção que defendemos, as manifestações dos pequenos deixam de ser “coisa de criança”, e passam a reivindicar um esforço por parte do(a) educador(a) para decifrá-las ou significá-las junto com as crianças. Desse modo, o cotidiano da creche também passa a ganhar novos sentidos. Entendemos que por meio de um trabalho de escuta e atenção que considere essa visão da criança que aqui defendemos, é possível que as professoras e professores de creche, possam notar de forma mais significativa as tentativas de sociocomunicação por parte dos pequenos, como por exemplo, a repetição ou a imitação dos atos dos outros.

Por esse olhar, assumimos que atos como esses, por vezes ainda considerados como infantis, não se resumem a uma mera reprodução automática ou mecânica, mas como um dos modos de revelar o que os(as) pequenos(as) estão selecionando do meio, suas aberturas às múltiplas aprendizagens. Não é nossa intenção partir para discussões sobre o papel da imitação no desenvolvimento cognitivo. Aliás, concordamos com os estudos que dissertam com minuciosidade os mecanismos de estruturação da representação visto pelo prisma empirista do desenvolvimento da criança (WALLON, 1986; VYGOTSKY, 1995; *apud* RAMOS; ROSA, 2012). Apenas, também pretendemos nos arriscar a aceitar esse processo imitativo como expressão dos saberes da criança e de sua capacidade de escolher. Segundo Ramos e Rosa (2012), é crível supor que ao brincar de imitar, a criança vai significando e ressignificando, transformando as experiências vividas, viabilizando a efetivação de processos internos de desenvolvimento e apropriação de ações sociocomunicativas para partilhar seus desejos, necessidades e intenções. Concordamos com as autoras que para a criança rerepresentar em suas ações o comportamento de outrem, “ela precisa examiná-lo, selecionar o que repetir e decidir

como fazê-lo” (RAMOS; ROSA, 2012, p. 64), o que apoia a ideia de que a multidimensionalidade humana já se encontra presente ainda nesse período por meio da capacidade de observar, sentir, refletir e escolher sobre os fenômenos naturais e sociais a sua volta que mais lhe agrada. Suspeitamos que essas imitações vêm repletas de indagações peculiares sobre a vida, como por exemplo: É assim que se relaciona? É assim que se trata o outro? É assim que conseguimos o que queremos?

Além dos recursos imitativos, enxergamos que as crianças são capazes de demonstrar outros sinais de sua inteireza, testando hipóteses e refletindo a seu modo. Dessa forma, cabe aos adultos se esforçarem para perceber isso ao observarem de forma atenta, a comunicação das crianças sobre seus agrados e desagradados. Acreditamos que a comunicação das crianças pode ser observada, por exemplo, através de “grunhidos, suas mudanças das expressões faciais diante de diferentes situações, suas inquietações e tramas, por meio dos gestos, do foco mais demorado em um fenômeno natural ou social, o jeito de disputar objetos” (RAMOS; ROSA, 2012, p. 67), ou seja, muito antes de dominar a comunicação verbal e possuir um vocabulário suficiente para expressar-se socialmente, elas já se comunicam a seu modo. Entendemos que aceitar essa perspectiva pode contribuir com a reconfiguração da forma com que nos relacionamos com os(as) pequenos(as), pois podemos deixar de olhar para as limitações deles e aprendermos a superar as nossas, a começar pela ampliação de nossos modos de percepção.

Ademais, entendemos que as professoras e os professores ainda podem recorrer às percepções sencientes do campo vibratório, bem como pelo campo fundamental não-local a fim de conseguirem reconhecer os(as) pequenos(as) como seres humanos, completos e complexos a seu modo. Percepções essas que podem auxiliar tanto na observação quanto na significação dos dizeres e saberes manifestados de forma multidimensional pela criança. E para estimular o exercício dessas percepções, defendemos a criança como um ser integral e multidimensional, uma vez que a compreensão sobre as várias formas que a criança tem de se comunicar e se expressar, se relaciona com as crenças de seus(uas) professores(as), ou nas palavras do RCNEI: “da atenção e valorização que o adulto confere a criança” (BRASIL, 1998, p. 25).

3.1.2 O que queremos dizer com o termo integral e para quê falar sobre inteireza numa perspectiva multidimensional?

Quando se fala em educação integral, há duas interpretações que comumente nos vêm à mente: a de tempo integral ou a que considera o ser humano em sua inteireza, ou seja, em suas diferentes dimensões. Com base nos documentos oficiais citados anteriormente, em relação à

meta educacional do Brasil, entendemos que a mesma concede espaço para a compreensão de que a meta educacional de nosso país se fundamenta nesta segunda interpretação, ou seja, visa uma formação que considera a multidimensionalidade do ser humano. Essa perspectiva se baseia em dois fatos: primeiro, pelo uso do termo “desenvolvimento” nos documentos oficiais destinados a apontar os princípios e propósitos da educação. Dessa forma, se algo está em desenvolvimento, imagina-se que seja o aprendiz, a formação do outro, o próprio educando, e não a média de tempo investida na prática educativa. E depois, pela especificação mencionada na LDBEN 96 (BRASIL, 1996), a de que este desenvolvimento deve considerar os “aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, ou seja, nota-se a manifestação do interesse nos diferentes aspectos do ser humano. Logo, o que a legislação chama de desenvolvimento integral, entendemos por desenvolvimento multidimensional; e o que a lei traz como princípio e finalidade da educação, a saber, o pleno desenvolvimento do educando, aceitamos que é impossível de ser alcançado por completo, contudo, entendemos que pode ser constantemente desenvolvido ao longo da vida por práticas formativas que compreendam essa multidimensionalidade (RÖHR, 2007).

Entre as teorias sobre integralidade humana, encontramos apoio nos contributos acerca da *multidimensionalidade da realidade, do homem e da educação*, do educador e filósofo da educação, professor titular emérito do Centro de Educação da UFPE, Ferdinand Röhr. Apesar de Röhr (2013a) não falar diretamente sobre EI ou sobre o PIDH, encontramos em sua organização didática sobre o assunto da multidimensionalidade do homem, subsídios para um agir pedagógico que procura considerar as diferentes dimensões humanas, independentemente do nível, da etapa ou de qualquer que seja o tipo de ensino. Além da preferência pela forma didática com a qual o professor Röhr disserta sobre essa questão, outra razão pela qual se julga plausível o uso de suas teorias aqui, é por enxergarmos coerência entre nosso modo de pesquisar, e a defesa que esse autor traz a respeito da educação como ciência, e não ciências da educação, ou seja, um campo de estudo com objeto epistêmico próprio: a plenitude do ser humano.

Assim sendo, compartilhamos da teoria de Röhr (2013a), de que quando almejamos realizar um trabalho em prol de uma formação integral, precisamos considerar as múltiplas dimensões humanas. Entretanto, seria humanamente impossível considerar todas elas de forma planejada e intencional, mas podemos nos esforçar para, dentro de nossas limitações, considerarmos ao menos as primárias. Röhr (2013a) apresenta a integralidade do ser humano como norte de sua reflexão pedagógica e, considerando as infinitas dimensões humanas,

organiza cinco dessas como básicas, gradualmente, de acordo com a densidade material de cada uma, desde as mais densas (física) à mais sutil (espiritual), são elas:

- A dimensão física, que inclui a corporalidade físico-biológica a qual podemos contemplar e aferir;
- A dimensão sensorial que é representada pelas nossas sensações físicas e pode ser verificada pelos nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar;
- A dimensão emocional, que inclui desde as emoções mais básicas até as mais elaboradas, como também os sentimentos, os estados emocionais dos humores, etc;
- A dimensão mental, que abrange desde o racional, do lógico, das capacidades de reflexão, recordação, memória, imaginação e fantasia, a compreensão e a criação de ideias, até a nossa intuição, que seria, segundo o autor, o modo de sabermos algo com convicção, mas sem meios tangíveis de poder justificar esse saber.
- A quinta e última das dimensões básicas, é a mais complexa. Enquanto as quatro primeiras dimensões estão atreladas ao homem em sua materialidade (são imanentes) que permanece no âmbito da experiência possível, em características que podem ser verificadas empiricamente, a dimensão espiritual transcende tal modo de compreensão.

Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas [...]; podemos viver nas dimensões imanentes sem nos comprometermos com nenhum aspecto delas. Entramos na dimensão espiritual no momento em que nos identificamos com algo, em que sentimos que isso se torna apelo incondicional para nós. Incluem-se, dessa forma, todos os valores éticos e metafísicos na dimensão espiritual. (RÖHR, 2013a, p.26)

Sendo assim, esta precisa nortear as demais como parte essencial de uma proposta educacional que se propõe integral, pois, segundo o autor, seria devido principalmente a essa última dimensão que o ser humano torna-se um ser único, sendo capaz de ir além dos seus impulsos e desejos imediatos para considerar o bem-estar comum, compreender e vivenciar valores que extrapolam as explicações baseadas no mundo físico e tridimensional, ao mesmo passo que são indispensáveis no processo de dar sentido a tal realidade. Vale destacar que o autor procura evidenciar que tais dimensões não são fechadas em si, mas se “mantém em relação constante, sem definições de clareza aristotélica” (RÖHR, 2013a, p.27). Segundo o autor, cada dimensão desempenha um papel importante na composição da pessoa e, para compreender e colaborar com o desenvolvimento do conjunto, é preciso saber não apenas o significado que

cada parte representa, como também, suas interligações, pesos e papéis na dinâmica do todo que compõe o ser humano.

Enxergamos que essa perspectiva, até certa medida, pode ser relacionada com a concepção de um autor mais conhecido nos estudos pedagógicos direcionados a essa primeira etapa de ensino, a saber, a do médico, filósofo e psicólogo Henri Wallon. Segundo Galvão (2014), podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa, uma vez que ele se recusava a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, procurando compreender de forma integrada esses diferentes aspectos nomeando-os como campos funcionais, a saber, os campos da afetividade, motricidade e inteligência. Assim, de modo semelhante a como o professor Röhr enxerga que cada dimensão desempenha um papel na composição da pessoa e se relaciona com as demais de forma contínua, Wallon defende que os campos funcionais podem alternar sua relevância em cada um dos cinco estágios do desenvolvimento sugeridos pelo autor. Todavia, essa alternância, que define a predominância funcional de cada fase, não busca configurar hierarquias ou segregações imperativas entre os campos:

O predomínio do carácter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e do conhecimento do mundo físico. A dominância do carácter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam a construção do eu. [...] Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. (GALVÃO, 2014, p.45)

Esse entendimento demonstra o esforço em compreender a dinâmica complexa da integralidade humana desde o início da vida. Interpretamos que, Wallon demonstra compreender a existência de diferentes aspectos, diferentes dimensões que compõem o humano e que se relacionam e influenciam mutuamente, porém, estava limitado às crenças e desafios acadêmicos de sua época. Concordamos com Freitas (2012), de que o desafio contemporâneo é conseguir tematizar sobre a formação da pessoa por meio de um olhar que considere as diferentes dimensões do ser humano, ou seja, em detrimento dos reducionismos clássicos que insistem em antagonizar questões complementares do humano, como o tema corpo-alma. Entendemos que a teoria do professor Röhr, respeita as peculiaridades daquilo que é imanente e do que pertence à transcendência, mas, em nossa visão, nos permite perceber os quão imbricados estão esses aspectos. Isso porque enxergamos que nas relações entre as dimensões física, sensorial, emocional, mental e espiritual, podemos observar um funcionamento orgânico que na nossa concepção desafia a ideia de dualidade, nos ajudando a questionar esse dualismo nas diferentes esferas acadêmicas e sociais.

Além das dimensões básicas, Röhr (2013a) menciona inúmeras outras que seriam as temático-transversais. Dentre essas pode-se mencionar: a dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética e a ecológica (RÖHR, 2013a, p. 29). Contudo, para os fins desse estudo, nos deteremos apenas nas básicas para refletir sobre a multidimensionalidade do ser humano e sobre o agir pedagógico que se faz necessário à realização de uma proposta de formação integral.

Assim, o conceito de integralidade e formação humana aqui se misturam, e adotam a necessidade de reconhecer a importância específica de cada dimensão básica (RÖHR, 2013a), diferenciando o processo de hominização do de humanização na fomentação do desenvolvimento. Podemos dizer que a hominização segue em consonância com o que Paniagua e Palacios (2007) chamam de “calendário maturativo”, por meio do qual se estabelece principalmente a sequência de aquisições das habilidades motoras e mentais, de acordo com o desenvolvimento biológico de cada idade (PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Enquanto isso, entendemos que o processo de humanização não está diretamente ligado a aquisições de habilidades, mas de sensibilidade, ou seja, não funciona da mesma forma e não nos parece esta sujeito a leis de progressões neurais marcadas de forma cronológica. Concordamos com a explicação de Röhr (2013a,) de que o processo de hominização se desenvolve com a sobreposição das dimensões mais densas sobre as mais sutis, enquanto que a humanização se configura na contramão, ou seja, no trabalho árduo de fazer valer a voz da dimensão mais sutil. Logo, compreendemos que ao aceitar a multidimensionalidade, valorizamos a integralidade do ser humano independente da idade, corroborando com a necessidade de repensar a atenção demandada ao agir pedagógico voltado para a infância com base em subsídios teóricos amplos. Acreditamos que dessa forma podemos incentivar práticas que facilitem a humanização e não apenas a hominização do ser humano, já no PIDH.

Sendo assim, acreditamos que ao conceber a criança como um ser multidimensional, é possível superar o assistencialismo compensatório que marca a educação para a infância no Brasil. Não podemos ignorar os estudos de Campo, Füllgraf e Wigger (2006), que ao fazerem um levantamento sobre as pesquisas acerca da qualidade da EI no Brasil, revelam que há uma predominância nas creches brasileiras do modelo de atendimento focado na alimentação, higiene e no controle da sala. Mas acreditamos que a assistência às necessidades das crianças ao ser efetivada com intencionalidade, cuidado com o outro e uma ética pedagógica (RÖHR, 2007), pode promover o cuidado imprescindível às dimensões mais densas, não como objetivo em si mesma, mas de forma a favorecer a harmonização e abertura necessárias a manifestações

da esfera mais sutil. Ou seja, não se trata de um cuidado no sentido de evitar que a criança se machuque deixando-a imobilizada o máximo possível, seja com distrações aleatórias ou mesmo castigos disciplinares, no intuito de prevenir possíveis desentendimentos com seus familiares, ou de resguardar o educador de prováveis sanções administrativas resultantes de qualquer tipo de acidente com o(a) menor. Diferente disto, trata-se de cultivar o equilíbrio das dimensões mais densas através de um cuidar ético, autenticamente interessado na pessoa da criança e, assim, com essas dimensões bem cuidadas, não se distorça ou impeça a manifestação da dimensão mais sutil, contribuindo para a construção de uma formação humana integral.

Guimarães (2008), convida-nos a superar a visão de educar como instruir, e cuidar apenas como “dar conta” das rotinas, para alcançar uma problematização mais profunda sobre o cuidado como possibilidade de ampliar a educação, abrindo espaço para um trabalho do educador sobre si mesmo que pode ampliar seu olhar para a criança. De forma sucinta, a autora sugere que a partir do momento que um(a) professor(a) realiza um cuidado ético, contribui para a formação humana integral tanto de seu educando quanto a sua própria, além de ajudar na superação da antiga concepção de cuidado apenas como conjunto de ações instrumentais e mecânicas, que ainda se faz presente nas creches (CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006). Concordamos com o raciocínio da “Fábula do Cuidado” trazida por Boff (2014), para elucidar sobre como o cuidado é uma necessidade comum ao ser humano independentemente da idade, mas com ênfase no PIDH. O autor fala que estamos vivendo uma crise civilizatória cuja causa se encontra no descuido consigo, com o outro e com o mundo. Desta feita, é preciso que esse cuidado não se limite à dimensão física e alcance outras dimensões, como a emocional. Para isso é necessário que seja realizado sem automatismos, exige a presença das pessoas envolvidas na ação.

Segundo Bowlby (2015), o cuidado amoroso contribui para a formação do vínculo afetivo, o que pode auxiliar na construção de uma base segura para o desenvolvimento da criança. Considerando o que já mencionamos a respeito de nossas suspeitas sobre como esse vínculo pode favorecer a ampliação dos níveis de percepções das(os) professoras(es), acreditamos que uma prática de cuidado ético favoreça não apenas o desenvolvimento dos(as) pequeno(as), como também de todas(os) as(os) envolvidas(os) nessa relação cuidadosa. Assim, especulamos a realização do cuidado ético como possível caminho para o cultivo de aprendizagens socioemocionais, tanto das crianças, quanto dos adultos da creche. Logo, entendemos que uma educação integral que considere além das quatro primeiras dimensões básicas, que o professor Röhr chama de imanentes, aquela que o autor apresenta como transcendente, a saber, a espiritual, requer essa configuração diferenciada de cuidado.

Obviamente que todo cuidado deveria ser ético, mas compreendendo nossa historicidade percebemos que quando desconsideramos a multidimensionalidade acabamos por ceder, entre outras coisas, ao dualismo corpo-alma e fragmentamos a formação da pessoa. Dessa forma, reforçamos a relevância de considerar ao menos as dimensões básicas do ser humano, que exige um cuidado comprometido e ético de fato.

Vale ressaltar que considerar nossa espiritualidade no trabalho docente, não significa necessariamente trazer práticas religiosas para o agir pedagógico, e sim respeitar as características peculiares do ser humano que extrapolam as dimensões imanentes, como a sensibilidade dos(as) pequenos(as) frente às experiências que envolvem “os valores éticos e metafísicos” (RÖHR, 2013a, p.26). Dessa maneira, um(a) professor(a) que se compromete com a integralidade de seus educandos, precisa exercitar uma ética pedagógica (RÖHR, 2007), e considerar o ser humano em todas as dimensões, inclusive a espiritual, facilitando o estabelecimento de uma atmosfera de confiança, necessária, sobretudo, para o desenvolvimento da dimensão emocional (RÖHR, 2013a). Nesse sentido, faz-se preciso exercitar e aguçar sua percepção a respeito de como os(as) pequenos(as) são afetados pelas atividades planejadas e acontecimentos espontâneos nos momentos de convivência.

A responsabilidade desse profissional, principalmente na educação infantil, passa a ser a de apresentar o mundo e as relações de forma amorosa e ética para as crianças, permitindo que elas reconheçam o mundo como um espaço de sentidos e aprendam a identificar e corresponder as relações afetivas de base segura, favorecendo o desenvolvimento de uma legítima postura de confiança em si mesmos e no mundo. Concordamos que essa autoconfiança é necessária para o desenvolvimento da comunicação honesta entre as dimensões do humano no processo de autocontemplação, entretanto para que se construa essa autoconfiança de forma honesta em cada ser humano existem algumas condições.

Sabemos, por exemplo, que independentemente da idade nós somos mais corajosos para explorar o meio ao nosso entorno e nos arriscar em empreitadas quando estamos seguros de que há uma ou mais pessoas que virão em nosso auxílio, caso surjam imprevistos (BOWLBY, 2015). Portanto, acreditamos que no agir ético, respeitoso e responsável, as(os) professoras(es) de creche podem cultivar uma ligação de base segura com seus pequenos. Essa ligação permite a exploração do mundo e de suas capacidades de atuação nele, algo que pode favorecer para além das relações sociais das crianças, também o desenvolvimento integral delas. De acordo com Bowlby (2015), a autoconfiança é o resultado de um crescimento lento e não reprimido que começa ainda na primeira infância, no qual a criança aprende a combinar a confiança nos outros com a confiança em si mesma.

Dessa forma, sendo a finalidade maior da educação, cooperar para que o ser humano se desenvolva o mais plenamente possível, cabe buscar desenvolver experiências ainda na creche que, para além dos conhecimentos meramente lúdicos, cognitivos, motores ou disciplinatórios, auxilie no desenvolvimento de aprendizagens relacionais que o envolvam na compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. Confiamos que esse desenvolvimento pode acontecer de tal maneira, que a pessoa comece a reconhecer sua autenticidade e seu lugar no mundo ainda no início da vida, uma vez que esse processo pode levar a vida inteira.

Aceitamos que é na dinâmica da nossa vida, mergulhadas em infinitas possibilidades de desequilíbrios e bloqueios emocionais, “bem como munidos com as possibilidades de harmonização e fortalecimento positivo, que se criam os desvios e as aberturas no caminho em busca da autenticidade” (ROHR, 2013a, p.143). Por isso, para os fins desta pesquisa, daremos ênfase à dimensão emocional por concordarmos que é “uma das dimensões que precisa de maior atenção em termos de reflexões pedagógicas” (RÖHR, 2013a, p. 62). Buscaremos considerar a inter-relação que ela estabelece com as demais dimensões, mas procurando não depender de estudos sobre construtos de outras dimensões no fundamento ou mesmo na compreensão daquilo que enxergamos como construtos próprios à essa dimensão emocional.

3.1.3 Possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais na Educação Infantil: o que queremos dizer com isso e para quê falar a respeito nessa etapa de ensino?

Primeiramente é importante destacar que a psicologia do desenvolvimento emocional necessitou de mais de cem anos de investigação para descrever, com certo detalhe, a evolução de variáveis como o apego, a expressão e a regulação emocional, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral dos humanos desde o nascimento até a velhice (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015), e que como mencionamos acima muitas das nomenclaturas dessa área ainda estão em debate. Logo, não é nosso intuito aqui, dispondo de tão pouco tempo, nem apresentar definições exatas sobre os conceitos que sondam a temática da dimensão emocional, tão pouco buscar construir atividades sistemáticas de desenvolvimento dessa dimensão voltadas para crianças bem pequenas. Ao invés disso, pretendemos investigar como um trabalho pedagógico pode ajudar desde cedo nesse processo de tomada de consciência sobre si através de aprendizagens sobre uma de nossas dimensões básicas historicamente desdenhada, a saber, a dimensão emocional. Pois, como esclarecemos, entendemos que esse objetivo serve ao propósito da educação integral.

Aceitamos que “antes de sermos racionais, somos emocionais” (FREITAS-MAGALHÃES, 2007 *in* CATARREIRA, 2015, p.29), no sentido de que, antes de termos maturação da dimensão mental com seus raciocínios, criticidade, imagética, etc., já vivenciamos a dimensão emocional com suas satisfações e contrariedades. Com base nisso, ajudar a criança a tornar-se emocionalmente consciente não é uma questão de inserir precocemente novas habilidades ou capacidades na criança, e sim de permitir ao ser humano experimentar [e aprender a significar⁴] o que já se tem (GOTTMAN, 2001). Atualmente, vem crescendo no Brasil o interesse pelo desenvolvimento emocional também nas escolas (MOTA, 2010; CATARREIRA, 2015; PEREIRA, 2002; KLOEPPEL, 2014; LOOS-SANT’ANAI; BARBOSA, 2017). Existem pesquisas que denunciam o impacto dos maus-tratos durante a infância para o desenvolvimento tanto da cognição, quanto do emocional da pessoa (CARVALHO, 2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais vem sendo apontado até como caminho para garantir a aprendizagem cognitiva e o sucesso escolar de alunos da educação básica (ABUD, 2014).

Todavia, Vieira-Santos *et al.* (2018) advertem sobre a necessidade de estudos relacionados a essa temática que contemplem crianças menores de dez anos, uma vez que chama a atenção a falta de estudos para esse público, como demonstra a tabela abaixo:

Figura 4: Distribuição dos artigos quanto à faixa etária e ao nível educacional dos participantes.

FAIXA ETÁRIA			NÍVEL EDUCACIONAL		
Categorias	<i>n</i>	%	Categorias	<i>N</i>	%
Criança (0-10 anos)	0	0,0	Educação básica ¹	6	13,6
Adolescente (11-17 anos)	4	9,1	Ensino superior	24	54,6
Adulto (18-60 anos)	37	84,1	Variado	5	11,4
Idosos (mais de 60 anos)	0	0,0	Não especificado	9	20,4
Diversas	3	6,8			
Total	44	100	Total	44	100

Nota. ¹Anos de formação acadêmica equivalente ao Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

Fonte: Vieira-Santos *et al.* (2018, p.83)

Considerando que as capacidades intelectuais tendem a apresentar uma curva inicial ascendente e final descendente (SALTHOUSE, 1998; 2004; apud VIEIRA-SANTOS *et al.* 2018), concordamos com os autores de que há chances que o mesmo ocorra em relação aos aspectos da dimensão emocional. Além disso, em defesa da relevância da educação infantil,

⁴ Acréscimo pessoal.

Palacios e Paniagua (2007) trazem que os seres humanos nascem com 25% do peso do cérebro que terão quando adultos, sendo que aos três ou quatro anos já alcançam 80% desse valor, e aos seis anos 90%. Logo, de acordo com os autores, o grande crescimento do cérebro se dá nesses primeiros anos de vida e está intimamente relacionado ao desenvolvimento de sua parte mais importante, a do córtex cerebral. Sobre isso, Davidson e Begley (2013), aponta que a forma de funcionamento do córtex cerebral mantém relação direta com o estilo emocional de uma pessoa. Os autores esclarecem que o estilo emocional corresponde ao padrão comportamental que uma pessoa tende a manifestar, ou seja, a probabilidade de apresentarmos determinados estados emocionais, traços emocionais e humores quando expostos a determinados estímulos. Assim, o estilo emocional é o resultado de uma mistura complexa entre os genes herdados dos pais e as experiências vivenciadas na infância (DAVIDSON; BEGLEY, 2013). A necessidade de refletirmos sobre os modos como tratamos a dimensão emocional das crianças na creche, é sustentada por evidências dessa natureza.

Considerando esses estudos e os dados trazidos na figura acima, somamos esforços para compreender possibilidades e limites do cultivo de aprendizagens socioemocionais na creche a fim de contribuir para o avanço dessa área. Partimos do pressuposto de que precisamos ter em mente um dos aspectos do modelo de integralidade proposto pelo professor Röhr (2013a), para que as experiências da creche não sejam orientadas de acordo com os interesses mercantis e outros externos ao desenvolvimento da pessoa humana. Nesse sentido, consideramos o aspecto de que cada dimensão possui uma meta educacional específica. A realização dessa meta específica precisa estar focada em contribuir com a abertura para a humanização da pessoa, processo que, como já mencionamos, se caracteriza por facilitar que a dimensão mais sutil, a espiritual, consiga ter voz perante as mais densas, sem que essa voz seja confundida ou se perca entre as vontades e os desejos pessoais. Em relação à dimensão emocional, essa meta seria a busca do equilíbrio emocional em que todas as emoções encontram a forma adequada de se expressar, de maneira tal que a pessoa seja capaz de gerir suas emoções sem recalca-las, aprendendo a distinguir de forma honesta o que faz parte do seu querer e o que lhe alcança por outras vias, como a intuitiva (RÖHR, 2013a). Uma vez que acreditamos que a multidimensionalidade é uma característica inerente ao ser humano, entendemos ser possível e importante estimular ainda no PIDH o desenvolvimento desse equilíbrio emocional através do cultivo de aprendizagens socioemocionais.

Assim, compreendemos que educar emocionalmente é buscar facilitar o amadurecimento sobre o autoconhecimento, o cuidado e a gestão das emoções (CASASSUS, 2009), contribuindo para o desenvolvimento do equilíbrio emocional necessário à formação

humana da pessoa (RÖHR, 2013a). Diferente disso, o mero incentivo ao controle desse aspecto emocional do ser humano não configura uma educação emocional e está à serviços de interesses externos a pessoa, como interesses econômicos, políticos, entre outros (SILVA, 2018). Podemos resumir dizendo que a educação emocional contribui para a humanização da pessoa ao passo que consegue auxiliar no autoconhecimento e evitar desvios e julgamentos equivocados em relação às percepções em seus diferentes níveis, incluindo o intuitivo, favorecendo que o ser humano esteja mais apto a reconhecer e escutar a voz da dimensão mais sutil, a espiritual.

Por isso, buscamos compreender as orientações dos teóricos sobre possíveis caminhos para estimular aprendizagens socioemocionais, verificando em nosso cotidiano quais ações já presentes na rotina da creche podem contribuir com o desenvolvimento dessas aprendizagens. Reconhecendo que por vezes a própria intuição docente pode ajudar o(a) professor(a) a alcançar os níveis de percepção do campo vibratório e do campo fundamental não local, orientando a prática do(a) professor(a) sem que esse(a) tenha consciência e fundamentações teóricas bem definidas. E que assim como as dimensões se relacionam e influenciam, os diferentes tipos de conhecimentos, acadêmicos ou práticos, entre outros, podem estabelecer uma dinâmica saudável de complementação constante (GIL, 2008). Logo, ao invés de trazer propostas para serem aplicadas e analisadas na creche, queremos compreender quais ações presentes na rotina desse espaço podem contribuir com o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais e, portanto, devem ser aperfeiçoadas, e quais, à luz das teorias, precisamos corrigir ou aperfeiçoar para evitar promover o oposto do que pretendemos com uma educação integral.

Portanto, educação emocional é para nós um dos caminhos pelo quais podemos contribuir para a humanização da pessoa por meio do estímulo de aprendizagens socioemocionais, uma vez que é no meio social que as aprendizagens se revelam e são exercitadas (CASASSUS, 2009). Em relação ao amadurecimento da dimensão emocional por meio de uma educação emocional, Alzina, Gonzalez e Navarro (2015) sinalizam que o desenvolvimento emocional se inicia ainda nos primeiros meses de vida e inclui as habilidades de expressar e reconhecer em si e nos outros as emoções. Entretanto, segundo os autores, a capacidade de distinguir as emoções nos adultos não significa que as crianças sejam capazes de denominá-las corretamente ou de refletirem sobre suas causas e modos de gestão. Mas afinal, o que são emoções?

Röhr (2013a) chama a atenção quanto à perceptível dificuldade acadêmica de sistematizar conceitos relacionados a aspectos vitais do ser humano, e isso não é diferente quando se tenta encontrar um consenso para definir o que são emoções. Ao posicionar esse

aspecto emocional como terceira dimensão básica do ser humano o autor aparentemente demonstra compreender a natureza paradoxal das emoções, capazes de unir as dimensões mais densas às mais sutis, promover a ligação do orgânico concreto com a dimensão mais sutil, além de enlaçar o mundo social e interpessoal com o intrapessoal. Devido à complexidade desse fenômeno humano existe uma dificuldade em definir o que é emoção, o que entre os saberes populares se reflete numa diversidade de termos similares usados como que de forma sinônima para falar sobre o emocionar-se, como os estados de humor, os sentimentos, os afetos, entre outros (SABINO, 2012). Academicamente, no entanto, essas terminologias recebem significados diferenciados, mesmo que sem encontrar consenso entre os estudiosos. Assim, vamos esclarecer o que entendemos neste trabalho por emoção, depois por sentimento e em seguida por afeto.

As teorias evolucionárias postulam que as emoções desempenham um papel importante no processo de adaptação ao contexto para garantir a sobrevivência. As teorias cognitivas enfatizam que as emoções são consequência das avaliações que fazemos do nosso contexto. A psicanálise descreve as emoções como expressões de desejos inconscientes. O construcionismo social [teorias construtivistas⁵] vê as emoções como uma reconstrução social. (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015, p.132).

Para os fins dessa pesquisa, adotamos a concepção de Casassus (2009, p.87) de que emoção, ou emoções, “são impulsos energéticos vitais que unem os acontecimentos externos com os acontecimentos internos e que nos dão disposição para agir”. Compreendemos a classificação feita por Davidson e Begley (2013), entre emoções positivas e negativas de acordo com o fluxo sanguíneo que elas impulsionam. Devido a isso, os autores usam os termos: “emoções negativas” para denominar a raiva, a hostilidade, a depressão, o medo e a ansiedade; e “emoções positivas” para falar da felicidade, contentamento, ânimo, empolgação, entusiasmo, entre outras emoções motivadas pela alegria. Entretanto, considerando a dificuldade pessoal em reconhecer e aceitar a raiva como uma virtude (GANDHI, 2018), e a partir disso realizar autocríticas favoráveis à humanização, preferimos não aderir a essa discriminação a fim de evitar um julgamento equivocado sobre as emoções denominadas pelos autores como negativas. Entendemos, que todas as emoções são necessárias e relevantes (EKMAN, 2007; CASASSUS, 2009), como reagimos a elas é o que deve ser ponderado, assim sugerimos distingui-las nas seguintes categorias: emoções sintônicas e disruptivas. Dessa maneira, conceituamos emoções disruptivas como aquelas que tendem a: provocar maiores perturbações no fluxo cardiovascular (McCARTY, 2015) e diminuir a capacidade de estarmos conscientes de nossos pensamentos e atitudes (HOVLAND; ALSAKER, 1986), como a raiva, a tristeza, o medo, entre outras

⁵ Acréscimo e tradução da autora.

motivada por uma dessas; Em contrapartida, chamamos de emoções sintônicas aquelas que tendem a: manter uma sintonia nesses fluxos, facilitando os aspectos relacionais e atitudinais entre as dimensões básicas do ser humano, como a alegria e as demais emoções que empolgam ou nos tranquilizam.

Entre a gama de emoções que podemos vivenciar alguns autores distinguem aquelas mais elementares, capazes de serem experimentadas ainda no início da vida. Na definição acerca do que seriam emoções básicas, respeitamos o apanhado feito por Casassus (2009) e apresentamos as quatro emoções mais comumente usadas nessa categoria, a saber: a raiva, o medo, a tristeza e a alegria. E ainda, apoiados na perspectiva de Goleman (2012), acrescentamos uma quinta emoção como básica: a surpresa. Assim, nesse trabalho entendemos que ainda no PIDH, podemos experimentar as emoções de: alegria, surpresa, raiva, medo e tristeza. Por essa perspectiva, estimular aprendizagens sobre essas emoções na creche não se trata de trazer novos conteúdos para serem ensinados às crianças. E sim, de conceber a creche como espaço onde as crianças poderão aperfeiçoar o reconhecimento dessas emoções em si e nos outros, em seus pares e nos adultos, através de espaços onde elas se sintam seguras para explorar de forma espontânea cada uma dessas emoções.

Em relação ao significado de sentimento, optamos pela descrição trazida por Alzina, Gonzalez e Navarro (2015, p. 134), na qual o sentimento é esclarecido como sendo a “emoção consciente e que com a participação da vontade pode ser alongada ou encurtada no tempo”. Logo, a durabilidade no tempo, a consciência acerca do que se sente e a espontaneidade ou não desse sentir são algumas características que utilizamos aqui para distinguir emoções de sentimentos. Desse modo, respeitando as fases do PIDH, acreditamos ser algo precoce tentar realizar especulação sobre os sentimentos das crianças, visto que elas ainda estão descobrindo e aprendendo sobre si mesmas, ou seja, se elas chegam a experimentar sentimentos nessa faixa etária de um ano e sete meses a três anos é algo que não temos como conhecer como meros observadores delas.

No tocante ao afeto e a afetividade, enxergamos como sendo características de nossa dimensão emocional. Concordamos com Sabino (2012), que inspirada pelas teorias wallonianas, discrimina essas características como:

[...] fenômenos psíquicos, que se apresentam em diferentes graus de complexidade. É o conjunto de afetos que são experimentados e vivenciados de forma subjetiva e, portanto, individualmente diferenciada. Os afetos são todas as formas de emoções, sentimentos, paixões, estados de humor... que nos afetam e através dos quais somos afetados no convívio social. [...] afetividade é tudo que afeta o ser humano [...] caracterizando as relações humanas como relações essencialmente afetivas. (SABINO, 2012, p.91)

Acreditamos que essas relações, essencialmente afetivas, se tornam mais fortes e intensas de acordo com a constância do vínculo afetivo. Conforme Bowlby (2015), vínculo afetivo trata-se da atração que um indivíduo sente por um outro que o transmite segurança e proteção, distinguindo-se das outras pessoas e tornando-se uma figura de apego ou ligação. Sabemos dos riscos que o ingresso na creche pode representar quando realizado de forma abrupta e sem sensibilidade com os(as) pequenos(as), podendo trazer traumas e outras consequências diante da chance de provocar a sensação de ruptura do vínculo afetivo deles(as) com sua mãe ou outra pessoa que assume o papel de figura de apego (BOWLBY, 2015). No entanto, de acordo com Soares (2003, p.48), “um cuidado alternativo estável e de boa qualidade não interfere na ligação afetiva da criança com a mãe e nem prejudica seu desenvolvimento”. A autora traz que os estudos atuais acerca desse tema apontam que não é uma questão de quantidade, e sim da qualidade de tempo que a mãe fica com a criança, ou seja, a disponibilidade que a mãe terá para interagir e o prazer que ambas desfrutarão nessa interação. Ainda, Bowlby (2015) fala sobre a importância da frequência e da continuidade na criação e manutenção do vínculo.

Também aceitamos que nossa organização social ocidental não conservou as relações adulto-criança das sociedades tribais, dos povos originários (SABINO, 2012), mas ao contrário, manteve o modelo imposto pelo colonizador. Logo, a permanência da criança em casa não é garantia de um espaço mais favorável ao desenvolvimento de suas dimensões, independente da condição financeira da família. Além disso, é possível que em casa os pequenos não tenham outros pares para realizar trocas e construir culturas (RAMOS; ROSA, 2012). Outro aspecto a ser considerado nessa balança, é a ampliação dos vínculos afetivos da criança que o ingresso na creche é capaz de possibilitar, pois novos personagens entram no ciclo de convivência delas permitindo que “as crianças encaminham comportamentos de vinculação aos educadores semelhantes àqueles que ocorrem em casa com os pais, procurando a proximidade ao educador para a obtenção de conforto e apoio” (CATARREIRA, 2015, p.31).

Para Bowlby (2015), a obtenção de conforto e apoio ao longo dos anos proporciona as crianças uma confiança em suas figuras de apego ou figuras de ligação, oportunizando vivências para que os(as) pequenos(as) desenvolvam o que o autor chama de base segura: “acumulam-se evidências de que seres humanos de todas as idades são mais felizes e mais capazes de desenvolver melhor seus talentos quando estão seguros de que, por trás deles, existem uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades” (BOWLBY, p. 139). Enxergamos que as(os) professoras(es) de creche podem tornar-se figuras confiáveis, dispostas e aptas a fornecer uma base segura para o desenvolvimento de cada fase do PIDH, contribuindo,

em parceria com a família, para que as crianças aprendam a reconhecer e colaborar com outras pessoas que demonstrem ser dignas de confiança. Porém, é preciso observar a frequência e continuidade da construção desses relacionamentos na creche para que esse ambiente não acabe promovendo mais experiências de rompimentos que de manutenção e amadurecimento de vínculo. Aceitamos a seriedade e a atenção com que deve ser tratada essa questão, pois concordamos que seja qual for o primeiro padrão de relações humanas a se estabelecer, é esse que tende a persistir por toda vida (BOWLBY, 2015).

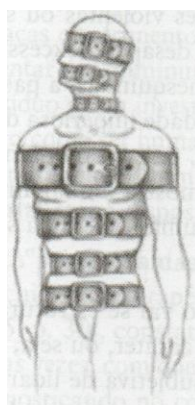
Assim, aceitamos que as frustrações são experiências inevitáveis, mas também fundantes. Entendemos que o ingresso na creche pode ser uma frustração menos prejudicial e até mesmo mais benéfica ao PIDH, quando feito considerando a multidimensionalidade do ser humano em prol de sua humanização. Esperamos que os educadores e educadoras, cientes dessas questões e embasados(as) em teorias diversas, possam fazer jus ao suporte e respeito aos quais nossos(as) pequenos(as) têm direito, permitindo que, entre outros aspectos, as crianças consigam desenvolver o chamado apego seguro. Este tipo de apego é caracterizado por conseguir suscitar na criança a convicção positiva de que, mesmo na ausência da mãe, há adultos atenciosos e preocupados com ela, fazendo com que ela consiga se sentir consolada e segura até o retorno da mãe (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015). Diferentes de outros tipos de apego, como o evitador e o ambivalente, que podem resultar no desenvolvimento de um estilo de apego ansioso. Esses apegos são descritos da seguinte maneira por Alzina, Gonzalez e Navarro (2015, p.82):

- Apego evitador: se caracteriza quando a criança sente falta da mãe, mas a evita quando ela retorna. Este tipo de apego pode derivar em uma progressiva indiferença para com os outros e também para si mesmo. As pessoas “evitativas” com frequência sofrem de desconfiança e medo de estabelecer vínculos afetivos mais íntimos.
- Apego ambivalente: a criança apresenta uma alteração de conduta perante a separação materna e expressa ira quando se vivencia o reencontro.
- Apego ansioso: a insegurança gerada por ambos os tipos de apegos descritos acima, gera na criança uma preocupação contínua pela disponibilidade dos adultos com os quais interagem. Esse tipo de preocupação contínua vai cultivando uma ansiedade que pode ser percebida pelas manifestações de “ansiedade de separação”, que se caracterizam por inquietude nas relações com os demais, temor intenso ao abandono, intolerância à solidão, excessivo apego aos demais e protestos diante da ausência das figuras de apego. As pessoas “ansiosas” tendem a sofrer de desconfiança, insegurança e necessidade de aprovação.

Acreditamos que quando o ambiente da creche consegue promover relações afetivas de base segura, podemos contribuir para o desenvolvimento de uma educação emocional ativa desde o início da vida que ajude na prevenção desses outros tipos de apego, os quais podem dificultar o alcance do equilíbrio emocional. Salientamos que Bowlby (2015), busca distinguir os conceitos de apego e dependência, mostrando que enquanto o apego refere-se ao conceito de ligação por uma pessoa especialmente amada e que passa segurança, o conceito de dependência não implica a necessidade de tal relacionamento.

Nesse sentido, para que possamos desenvolver um apego seguro e não uma dependência, precisamos manter o foco na meta da dimensão emocional sinalizada por Röhr (2013a), a fim de não se perder em objetivos disciplinatórios e acabar se tornando um mero instrumento de domesticação dos pequenos ao invés de auxiliá-los na busca pelo equilíbrio emocional que permite o autoconhecimento necessário ao processo de humanização. Nos preocupamos de que uma vez desrespeitados esses pressupostos, as creches podem se tornar espaços de desumanização e traumas intensos. Uma rotina engessada, criada de forma hierárquica e vertical, que não busca atender às necessidades das crianças, e sim ser confortável para o cotidiano dos adultos, pode provocar inúmeras situações de contenção, frustração, insegurança, dor e desprazer nos pequenos, incentivando o desenvolvimento do processo de encouraçamento. Em Sabino (2012) esse processo aparece descrito por Reich (1992) como sendo bloqueios psíquicos e até mesmo musculares resultantes de experiências afetivas reprimidas, esses bloqueios podem ajudar as pessoas a conter suas emoções dando a falsa impressão de que estão sabendo lidar com suas emoções. No entanto, como alerta Sabino (2012, p. 106), conter uma sensação, emoção ou sentimento “dificulta o ser humano a encontrar formas mais maduras e adequadas de expressão de seus afetos”.

Figura 5: Imagem metafórica da couraça



A imagem ilustra de forma metafórica como a couraça aprisiona as características afetivas do ser humano, impedindo a interação dinâmica da nossa vida emocional e favorecendo infinitas possibilidades de desequilíbrios e bloqueios que frustram o caminho da formação humana. Tudo isso torna mais urgente a necessidade de falarmos sobre o papel da creche e ressignificar as ações dessa etapa de ensino, considerando as múltiplas dimensões nas rotinas e no trabalho pedagógico empregado nesses espaços. Mas que parâmetros poderíamos utilizar para refletir se a dinâmica da creche está ajudando ou prejudicando o desenvolvimento emocional das crianças? Ou, que expressões manifestadas pelas crianças poderia nos indicar quais dos pequenos precisam de mais apoio para avançar nas aprendizagens emocionais favoráveis à sua formação humana?

Bowlby (2015) traz em seu livro algumas das pesquisas realizadas por Salter Ainsworth sobre os problemas de ligação e separação de vínculo. Essa psicóloga nos fornece bases para fomentar hipóteses acerca de como o comportamento das crianças pequenas pode indicar se a relação de vínculo é percebida por elas como sendo de base segura ou insegura, estável ou instável. De acordo com o resumo sobre essas pesquisas sistematizado por Bowlby (2015, p. 148-150), criamos o seguinte quadro:

Quadro 2: Distribuição das crianças conforme suas expressões comportamentais

	Exploração do ambiente	Tratamento ofertado a figura de apego
GRUPO P	O comportamento exploratório da criança varia conforme a situação, porém é mais evidente na presença da mãe.	Quando a mãe se ausenta, recebe-a de volta com entusiasmo. Não apresenta ambivalência de modo evidente na recepção da mãe.
GRUPO Q	O comportamento é semelhante ao grupo P, todavia exploram mais ativamente que o primeiro grupo quando são expostos a situações novas.	Tendem a ser um tanto ambivalente em relação a receptividade de sua mãe. Ao se sentirem ignorados por elas podem tornar-se intensamente exigentes ou ignorá-la e evita-las. Em contrapartida, em outros momentos, é capaz de estabelecer uma comunicação recíproca e feliz.
GRUPO R	Esse grupo representa aqueles que exploram muito ativamente independente da ocasião, ou seja, quer uma situação seja nova ou não, quer a mãe esteja presente ou ausente.	Tendem a depender pouco da mãe. Após um período de afastamento da mãe se comporta de modo inteiramente contraditório, ora buscando a proximidade com ela e depois evitando-

		a, ora procurando contato e depois esquivando-se.
GRUPO S	O comportamento desse grupo é caracterizado por uma intensa inconstância na expressão de independência, sendo possível que em alguns momentos pareçam muito independentes e em outros demonstrem intensa ansiedade quanto ao paradeiro da mãe.	São nitidamente ambivalentes no que se refere ao contato com a mãe, buscando-o com frequência, mas não parecendo desfrutá-lo quando lhe é propiciado ou mesmo resistindo-lhe vigorosamente. De modo paradoxal esse grupo tende a ignorar a presença da mãe e, mesmo tendo demonstrado carência e ansiedade durante o período de afastamento, evitam proximidade ao reencontrá-la.
GRUPO T	A esse grupo pertencem aqueles passivos, que não demonstram entusiasmo para explorar o ambiente seja a situação conhecida ou estranha. Se destacam por apresentar intenso comportamento autoerótico.	São notoriamente ansiosos acerca do paradeiro da mãe e choram na ausência dela; contudo, podem ser acentuadamente ambivalentes com ela,

Fonte: A autora

Seguindo a avaliação desses diferentes padrões de comportamento feitas pelos autores citados, é de se esperar que os grupos S e T apresentem maiores dificuldades em desenvolver uma confiança estável em si e nos outros, enquanto que as crianças enquadradas no grupo P possuem alta probabilidade de uma autoconfiança estável combinada com a confiança em outras pessoas. As crianças do grupo R, apesar de parecerem independentes por se mostrarem ativas, são avaliadas como tendo tendência a desenvolverem dificuldade de confiar nos outros. Segundo Bowlby (2015), o mais difícil de avaliar é o grupo Q, aparentando ser aquelas pessoas que ficam no caminho entre o grupo P e R, podendo migrar para o desenvolvimento de um desses padrões a depender de outros fatores.

É preciso ter em mente a sequência dos conceitos explorados até aqui e como eles se relacionam. Desejamos investigar como podemos cultivar aprendizagens socioemocionais nos espaços de creche, pois acreditamos que essas aprendizagens precisam ser estimuladas ainda nos primeiros anos de vida. Algo que de repente pode ser observado até mesmo com a ajuda da tabela acima, ou seja, pela migração de um desses grupos menos estável para outro mais estável, ao longo da EI.

Entendemos que o desenvolvimento dessas aprendizagens pode servir à formação humana integral ao se basear numa educação emocional que considere a multidimensionalidade do ser humano. Assim, respeitando a meta da dimensão emocional de buscar o equilíbrio

emocional onde todas as emoções encontram a forma adequada de se expressar, de maneira tal que a pessoa seja capaz de gerir suas emoções sem negá-las, é preciso entender, respeitar e buscar aperfeiçoar as primeiras relações de vínculo vivenciadas na infância, uma vez que elas tendem a se repetir nas demais fases da vida. Ao observarmos o comportamento das crianças e tecer comparações com os padrões e as hipóteses levantadas, podemos refletir de forma mais consciente sobre como estamos contribuindo ou não para o cultivo de aprendizagens socioemocionais e repensar nossas ações na creche.

Adiante apresentaremos nossa metodologia e em seguida o trabalho desenvolvido na creche pesquisada, bem como as observações e conclusões a que chegamos. Esperamos contar com a sensibilidade e respeito para com os esforços aqui empregados em relatar com honestidade e transparência as vivências do cotidiano de uma creche através do olhar investigativo por parte da professora pesquisadora, que busca perceber se há possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais ainda na primeira etapa da educação básica.

Que as críticas a esse trabalho venham para somar a realização de pesquisas qualitativas ainda melhores nessa área, e que as(os) professoras(es) de creche que se identificarem ou não nas observações aqui descritas, possam se erguer e publicar os seus relatos no meio científico, cientes de que a academia precisa de seus saberes práticos, e de que nós precisamos dialogar com os conhecimentos científicos.

4 O ENGATINHAR NA CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLOGICO

O pesquisador é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é um pesquisador que faz de sua pesquisa uma construção de saber. Um saber que nasce da sua inquietação, cujo resultado final possa trazer contribuição significativa para qualquer campo da ciência. Uma ciência que seja comprometida com a melhoria da vida do ser humano, para que possa ser sujeito [protagonista]⁶ de uma história mais promissora. (SABINO, 2012, p. 34).

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de campo, qualitativa exploratória, realizada numa creche do agreste pernambucano, que procurou enriquecer os saberes práticos a respeito das possibilidades do cultivo socioemocional a partir da dinâmica cotidiana da creche. Procuramos observar as peculiaridades que envolvem a realização de uma pesquisa que considere o paradigma sobre a infância apresentado na BNCC (BRASIL, 2017) e nos PNQEI (BRASIL, 2018), nos quais as crianças são vistas como atores sociais, sujeitos de direitos, e se defende a indispensabilidade da participação infantil como uma questão social, política e científica. Nesse modo, buscamos adotar uma metodologia que considere a construção, implementação e efetivação de práticas participativas, as quais reconheçam o espaço da criança na pesquisa. Sem dúvidas, encontrar uma metodologia com a qual nos sentíssemos contemplados, foi um dos maiores desafios desse trabalho, visto que essa empreitada requer um conhecimento sobre a criança para além daquilo que até hoje nos foi indicado exclusivamente pela Psicologia do Desenvolvimento (AGOSTINHO, 2008).

Sabíamos que insistir nas metodologias tradicionais positivistas não era uma opção viável, pois, concordamos que, “os fatos sociais dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras” (GIL, 2008, p.5). Segundo Triviños (1987, p.31), “o fracasso na formação de investigadores em educação envolve uma série de fatores complexos e não simplesmente a prática da pesquisa de natureza positivista”, mas, como complementa o autor, “sem dúvida, esta tem sua alta quota de responsabilidade no desenvolvimento da pobre dimensão que se observa no campo da indagação científica educacional”. Desta feita, optamos por não fazer uso das metodologias tradicionalmente apoiadas no enfoque positivista.

Como mencionamos na introdução, nossas indagações partiram de questionamentos surgidos por meio das dificuldades em saber lidar com as emoções disruptivas expressadas pelas crianças. Dessa maneira, queríamos saber: Será possível cultivar aprendizagens socioemocionais junto as crianças bem pequenas de forma construtiva para elas? Como a rotina

⁶ Acréscimo nosso.

da creche pode incentivar ou enfraquecer esse cultivo? E as(os) professoras(es) podem desenvolver aprendizagens socioemocionais na interação com os pequenos? Considerando essas perguntas, entendíamos que precisávamos de uma metodologia que compreendesse a necessidade de pesquisarmos *com* as crianças e não *sobre* as crianças. Assim, nos deparamos com uma dificuldade metodológica historicamente construída, e que persiste:

Ainda hoje, as crianças têm permanecido à margem das pesquisas. Nós pesquisadores também possuímos dificuldades para comunicarmos com elas, e em vê-las como sujeitos sociais e históricos, que convivem e produzem no cotidiano das instituições escolares infantis. Por isso, nos perguntamos: quais seriam os instrumentos adequados e necessários para a construção de conhecimentos sobre modos de agir, pensar, sentir e falar de diversos grupos de crianças? Como construir esses instrumentos, de modo a possibilitar a presença das múltiplas experiências e vozes, que se fazem presentes nos contextos escolares, especificamente, vozes das crianças pequenas? (PEREIRA; CUNHA, 2007, p.120-121)

Diante de todos esses questionamentos, e de uma fragilidade pessoal na formação acadêmica sobre as metodologias de pesquisa, tentamos inicialmente experimentar as Pesquisas Ativas tanto de Pesquisa-Ação quanto de Pesquisa Participante. Partimos do pressuposto de que como os resultados poderiam contribuir para transformarmos nossa prática, uma dessas alternativas serviria para nos conceder o apoio metodológico de que precisávamos. No entanto, ao aprofundarmos um pouco mais nossos conhecimentos acerca dessa linha, compreendemos a inadequação de ambas à realização desse trabalho. Uma das razões dessa inadequação, repousa sobre o fato de que qualquer uma delas: “pressupõem uma tomada de consciência, tanto dos investigados como dos investigadores dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los” (CHIZZOTTI, 2006, p.77). Frente à nossa incapacidade em conseguir interpretar a tomada de consciência das crianças envolvidas na pesquisa, abrimos mão de ambas as alternativas cogitadas, uma vez que explorar apenas as ações dos professores e desconsiderar a presença das crianças seria perpetuar o descaso e a invisibilidade que tentamos superar.

Acerca disso, Marchi (2018), explica que a ampliação do olhar sobre a infância e a criança vem causando uma crise na questão metodológica de pesquisas realizadas com essa faixa etária, isso porque, segundo a autora, as metodologias tradicionalmente utilizadas além de desconsiderarem as crianças em sua completude e complexidade, ainda empregam posturas questionáveis no âmbito da ética nas relações com os(as) pequenos(as). Desse modo, seguimos com a saga de encontrar uma metodologia adequada para a realização dessa pesquisa, conscientes de que tal metodologia precisava nos garantir a legitimidade da participação, das vozes e contribuições das crianças nesse trabalho. Assim, não sem um exaustivo processo de procura, encontramos nas orientações de Marchi (2018), Pereira e Cunha (2007), Delgado e

Müller (2006), bem como em Coutinho (2010) e Kramer (2002), indicações de que a metodologia de cunho etnográfico poderia ajudar na compreensão das culturas das infâncias e das relações com as crianças. Isso porque ao analisar as concepções de infância subjacentes às pesquisas atuais, Kramer (2002), enfatiza que a pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos mais favoráveis aos estudos sobre aspectos do cotidiano das instituições educativas, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos.

Entretanto, Marchi (2018) discute em seu trabalho, os modos como a etnografia vem se popularizando nas pesquisas de educação, procurando situar os riscos reducionistas de não compreender que a etnografia é o modo de conhecer culturas criado pela Antropologia, apenas sendo possível entender as virtudes e vicissitudes de seu uso entendendo o modo como se desenvolveu na disciplina que o criou (URIARTE, 2012, *apud* MARCHI, 2018). Após nos debruçarmos sobre o estudo da etnografia, compreendemos a necessidade de nos apoiarmos nela, verificada a crise metodológica mencionada, onde não conseguimos metodologias mais coerentes que essa para nos auxiliar a conhecer e refletir sobre as experiências vividas na rotina da creche. Todavia, em virtude da densidade e profundidade de uma pesquisa etnográfica em sua completude, optamos por apresentar esse trabalho como uma *pesquisa de campo, qualitativa exploratória*, que apenas se inspira no olhar etnográfico e em algumas de suas técnicas de pesquisa.

Desta feita, os princípios, o embasamento postural e alguns instrumentos metodológicos pelos quais orientamos e apoiamos nossa pesquisa, encontram respaldo na etnografia, porém, considerando, principalmente, a humildade nas descrições dos dados e o tempo disponível que tivemos para a realização desse trabalho, entre outros aspectos requeridos por essa metodologia, não ousamos nos enquadrar como propriamente uma pesquisa etnográfica. Até porque, etnografia não resulta simplesmente do uso de métodos etnográficos:

há de se estabelecer diferença entre o mero uso de técnicas (observação participante, entrevistas não estruturadas, conversas informais, registros audiovisuais, etc.), que são condição necessária, mas não suficiente para a realização de etnografias, e a efetiva construção de uma etnografia. (MARCHI, 2018, p.731).

Constatamos que as descrições que trouxemos ainda são tímidas, comparando-as ao que a autora supracitada apresenta como configurando aquilo que torna uma descrição propriamente densa. Segundo a autora, a descrição densa se inicia com, porém não se limita a, descrição minuciosa dos fatos; em seguida, é preciso situar essa descrição detalhada, interpretando ou traduzindo o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios. Por último, ainda seria necessário enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere.

Assim, nos enquadrámos como pesquisa de campo, uma vez que o levantamento de dados se deu no próprio local onde os fenômenos estudados ocorreram. De acordo com Gil (2008), no estudo de campo investiga-se um único grupo, ressaltando a interação de seus componentes, por isso esse tipo de pesquisa tende a utilizar muito mais observações do que interrogações acerca dos fenômenos. Para Lakatos e Marconi (2003), essa metodologia segue algumas fases. Em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica, a qual apresentamos na revisão da literatura e nos primeiros capítulos desse trabalho, nos permitindo estabelecer um modelo teórico inicial de referência para nos orientar em relação às variáveis na elaboração do plano geral da pesquisa. Em segundo lugar, deve-se determinar as técnicas que serão utilizadas em coerência com a natureza da pesquisa, que no caso é de natureza qualitativa exploratória. Por último, é preciso estabelecer as técnicas que serão empregadas na análise dos dados levantados, que em nosso caso foram construídos em parceria com as crianças e serão analisadas seguindo, mesmo que parcialmente, a lógica da descrição densa.

Sobre essa descrição, apontamos aquilo que concebemos como, senão uma vantagem, ao menos um diferencial próprio de nossa pesquisa, que pode colaborar para uma descrição interessante e inovadora em relação aos fatos. Observada que a pesquisa é encabeçada por uma professora da creche e, por isso, está inserida diretamente, cotidianamente e totalmente nas dinâmicas relacionais do espaço pesquisado. Enxergamos nisso, uma oportunidade de aproximar a teoria da prática ao passo que nos esforçamos para abarcar tanto os conhecimentos científicos, quanto os saberes práticos. Desse modo, cientes das críticas que existem ao se acumular numa pesquisa científica dois papéis, defendemos que como professora da creche encontro-me numa posição diferenciada para refletir e investigar seu cotidiano, nossa relação com as crianças, a rotina da sala e minha própria prática em comparação com qualquer outro observador externo, a fim de produzir conhecimentos que possam transformar minha prática em práxis (MIRANDA, 2017). Ademais, esperamos que esse acúmulo de papéis possa servir para trazer revelações que ajudem a compor uma perspectiva inovadora sobre as relações e subjetividades investigadas.

A subjetividade, segundo Pereira e Cunha (2007, p117), “é entendida como dimensão do sujeito e representa uma forma diferente de constituição do real, caracterizada por sistemas simbólicos, de significações e de sentidos, no qual aparece constituída a experiência humana”. Nesse sentido, é prudente reforçar que o foco aqui é conhecer e refletir sobre a dinâmica cotidiana da creche e as relações vivenciadas nesse espaço para, por meio disso, conseguir tecer considerações sobre as possibilidades e os limites do cultivo de aprendizagens socioemocionais no espaço da creche. Sendo assim, o grupo que queremos conhecer não é exclusivamente as

crianças, tão pouco exclusivamente os adultos, mas os adultos e as crianças em suas relações no contexto específico da creche. Visto que nosso interesse “se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo” (GONZÁLEZ REY, 2002a, p. 50-51, *apud* PEREIRA; CUNHA, 2007, p. 118), confiamos que uma professora pesquisadora pode contribuir para uma aproximação maior dessa complexidade. Em outras palavras, confiamos que o acúmulo de papéis pode corroborar para os fins dessa pesquisa, visto que as reflexões serão realizadas principalmente por quem verdadeiramente faz parte do grupo investigado (MIRANDA, 2017).

É comum que diante da complexidade que envolve a área da educação, se busque fragmentá-la em disciplinas. Porém, concordamos com Röhr (2013a), a educação não é uma ciência formada por muitas outras, como sociologia, psicologia, economia, dentre outras, mas, teria como propósito último coordenar as diversas contribuições de diferentes ramos científicos em prol de um objetivo formativo central comprometido com a plenitude do ser humano. Este objeto epistêmico nortearia de sentido as contribuições dos demais campos do conhecimento (RÖHR, 2013a). Vemos nesse entendimento da educação como ciência que possui um objeto epistêmico próprio, a saber, o de contribuir com a plenitude do ser humano, mais um alicerce para o reconhecimento dos estudos como o nosso, realizado por professoras(es) pesquisadoras(es). Isso porque as(os) professoras(os) são quem efetivamente consolidam o ato de educar pedagogicamente, ou seja, com intencionalidade e de maneira formal. Logo, são as(os) mais indicadas(os) para investigar e teorizar sobre o campo da ciência da educação, o que certamente colabora para estreitar a distância entre teoria e prática (MIRANDA, 2017).

No entanto, não ignoramos o risco que o acúmulo de papéis por um único adulto pode significar no tocante a disparidade da relação de poder que envolve a situação de pesquisa com crianças, podendo intensificar essa disparidade de poder geracional que fatalmente já paira sobre nossas relações com as crianças. Isso exigirá uma atenção ainda maior na realização de nossa tarefa, mas essa exigência também se estende aos adultos leitores, no sentido de se manterem atentos para olhares adultocentrados possivelmente realizados por nós. Além disso, sabemos que esse acúmulo de papéis pode ocasionar críticas acadêmicas, visto que por um lado a pesquisadora enquanto professora realiza intervenções na situação investigada. Todavia, consideramos que nenhuma dessas ressalvas por si só comprometem a validade do estudo, pois o acúmulo de funções pode contribuir para a diminuição dos abalos, dos estranhamentos, dos constrangimentos, e das possíveis atitudes encenadas comumente ocasionadas com a presença de um investigador externo.

Sendo assim, vale pontuar algumas características da etnografia para esclarecer o porquê de optarmos por nos inspirar nessa metodologia e educar através dela nosso olhar tanto de observadora participante, empregado no momento da construção dos dados, quanto de descritora, aplicado no momento de refletir sobre esses dados. Primeiramente, é conveniente lembrar que como aponta Lüdke (2015), há uma dificuldade em encontrar metodologias acadêmicas que supram as necessidades reais encontradas pelas(os) professoras(es) à frente da educação básica. Cientes dessa dificuldade, e dos desafios de se realizar pesquisas com crianças bem pequenas, como mencionado acima, vamos elencar características da etnografia através das quais enxergamos nessa metodologia um caminho para nos auxiliar na contemplação dos objetivos de nossa pesquisa.

Em relação aos benefícios do uso dessa metodologia em pesquisas no ambiente da creche, Coutinho (2010), defende que a etnografia permite a imersão nos contextos de vida das crianças e de suas culturas, reconhecendo que as observações construídas a partir da aproximação resultante dessa imersão, sempre serão traduzidas em uma “interpretação, carregada de subjetividades e das idiossincrasias que constituem as relações humanas” (COUTINHO, 2010, p.68). Nesse mesmo sentido, Pereira e Cunha (2007), argumentam que a etnografia enxerga o “estar no campo” como um constante diálogo entre pesquisador e pesquisado, diálogo esse que compõe o “processo de buscar apreender significados produzidos e veiculados por grupos e sujeitos” (PEREIRA; CUNHA, 2007, p. 118). Assim, concordamos com Delgado e Müller (2006), de que a etnografia não se intimida ou se conforma em ignorar as culturas das infâncias, independentemente das tensões que falar em culturas das infâncias e participação das crianças possa causar no mundo dos adultos, reivindicando os espaços e as vozes das crianças e respeitando que essas vozes “não é nem só nem necessariamente verbal” (MARCHI, 2018, p. 729). Essa perspectiva cobra abertura para a escuta e a observação das diversas formas de expressão da criança. As autoras ainda defendem que essa metodologia pode ajudar na superação da divisão das pessoas por geração, divisão esta que ignora e subestima a importância da experiência intergeracional em nossa contínua formação humana.

Portanto, compreendemos que a etnografia busca realizar um trabalho de construção e tessitura, no qual se relacionam as experiências sociais e culturais dos adultos em relação com as experiências sociais e culturais das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós (DELGADO; MÜLLER, 2006). Sendo assim, entendemos que as inspirações posturais e de princípios dessa metodologia são coerentes com o que procuramos realizar em parceria com as crianças, nos ajudando a: Compreender limites e possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais com crianças bem pequenas no cotidiano de uma creche municipal do agreste

pernambucano. Através do alcance de nossos objetivos específicos que consiste em: Apontar, nas vivências da rotina de uma creche, limites e possibilidades para o estímulo de aprendizagens socioemocionais junto a crianças bem pequenas; Investigar, no convívio com as crianças bem pequenas, possibilidades de desenvolvimento socioemocional na autoformação da professora. Outra característica relevante dessa metodologia, é o suporte encontrado em seu acervo de técnicas. Dessa maneira, apresentaremos a seguir, as técnicas empregadas para a contemplação dos objetivos desse trabalho, a saber: observação participante; conversas informais; registros audiovisuais; e, seguindo a orientação de Pereira e Cunha (2007), procuramos misturar com outros instrumentos metodológicos, como a figura da professora pesquisadora e a criação de um portifólio dinâmico, em busca de atender o máximo possível a complexidade que o trabalho investigativo com crianças bem pequenas requer.

4.1 MÉTODOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Como a decisão de realizar tal projeto na creche foi pensada com as professoras no final do ano de 2018, adiamos as iniciativas para o início do ano letivo seguinte, no intuito de termos tempo para estudar e planejar nossas ações. A partir disso, dedicamos o segundo semestre de 2018 a reescrita do projeto, o qual mudou de rumo diante das urgências da creche. Também nesse período, buscamos realizar o levantamento da literatura para enriquecer o referencial teórico da pesquisa e nortear nossas ações. Desse modo, a pesquisa da dinâmica cotidiana do Infantil I só entrou propriamente em campo no início do ano de 2019.

As consolidações de nossas reflexões tornaram-se possíveis através da **observação participante completa (OPC)**, realizada por uma das educadoras do turno da tarde que assumiu a postura de professora pesquisadora no Infantil I, o qual nessa creche contempla as crianças bem pequenas de um ano e seis meses até dois anos e 11 meses. No entanto, algumas crianças de nossa turma que completaram três anos no segundo semestre, permaneceram no infantil I até o final do ano. A denominação desse modo de observação é descrita na obra de Barbier (2007) como sendo aquela feita por um especialista que já pertencia ao grupo e, uma vez que as funções de educadora e pesquisadora se confundem na realização desse trabalho, entende-se estar de acordo com a realidade vivida nessa ocasião. Para Gil (2008), esse tipo de observação participante realizada por alguém que já faz parte do grupo investigado é chamada de natural, enquanto que quando realizada por alguém que se integra ao grupo é chamada de artificial. Uma vez tendo tomado posse como professora há pouco tempo e já ter iniciado a pesquisa com menos de um ano no espaço da creche, consideramos que passamos ao longo da

pesquisa por uma migração entre essas duas formas apresentadas pelo autor, mas isso em relação a nossa interação com os adultos. Confiamos que essa realidade ajuda a minimizar o principal inconveniente da observação: as alterações no comportamento dos observados que a presença do pesquisador pode provocar (GIL, 2008). Nesse sentido, acreditamos que ao serem realizadas pela professora pesquisadora, as observações aqui produzidas podem apresentar resultados um pouco mais confiáveis.

Ainda nesse espaço de tempo, foi criado como instrumento de pesquisa um **portfólio dinâmico, que se trata de um álbum com registros fotográficos e escritos em diferentes momentos e vivências da sala**, como mostra a imagem a seguir. Por meio deste, mantiveram-se organizados os registros de fotos das atividades e ações dos pequenos de modo compreensível tanto pelos adultos quanto pelas próprias crianças, mesmo que em formas distintas. Podendo, o portfólio, ser explorado pelas crianças como forma de rever os diferentes momentos experimentados na creche. Verificou-se a relevância de manter um **diário pessoal** para registrar as emoções e percepções alcançadas em seus diferentes níveis, e demais experiências de modo geral. Acreditamos que esse instrumento facilitou a reflexão sobre nossas relações no cotidiano da creche, sendo indispensável na contemplação de nossos objetivos.

Figura 6: Portfólio do infantil I



Fonte: A autora.

As **conversas informais** com as outras educadoras, as crianças e seus responsáveis, mostrou-se uma ferramenta adequada para a construção do diálogo e da aproximação com a comunidade da creche, ajudando a realizar a integração entre pesquisador e pesquisados, necessária a consagração de uma pesquisa que se pretende etnográfica (MARCHI, 2018; PEREIRA; CUNHA, 2007; DELGADO; MÜLLER, 2006;) e também útil à comunidade.

Mini portfolio responsáveis

Ainda no término do ano anterior, já tínhamos conversado com as mães/responsáveis sobre nosso interesse de realizar um projeto de pesquisa em toda a creche, voltado a compreender como poderíamos auxiliar no desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais com as crianças da creche. Assim, no início do ano de 2019, apenas esclarecemos a necessidade de primeiramente focar a pesquisa no Infantil I e da necessidade da parceria delas para dar conta de nossas ambições.

Figura 7: Registro da reunião, entrega dos minis *portfólios* individuais e recolhimento das assinaturas nos termos de aceite



Fonte: A autora.

Observamos, desde o início da nossa entrada no campo, a dificuldade de conseguir disponibilidade dos pais, mães ou demais responsáveis para realizar um momento como o ilustrado acima. Após agendarmos duas vezes sem sucesso, recorremos as conversas informais no momento da chegada ou partida das crianças, como forma de esclarecimento sobre o adiamento do projeto e a revisão de sua finalidade. Além disso, criamos um grupo no *WhatsApp* onde pudemos formalizar à distância os acordos e as questões relativas à pesquisa. A reunião presencial com os responsáveis das crianças pequenas do Infantil I só foi possível após na terceira tentativa, e com apoio da gestão que autorizou realização da reunião no dia da família na escola. Conversamos sobre a necessidade de darmos mais atenção à dimensão emocional no intuito de se considerar as crianças em sua integralidade. Exibimos o vídeo da pesquisa de Harlow (1958) para introduzir o assunto sobre as relações de apego e que posturas que poderíamos assumir para evitar promover o processo de encouraçamento nos pequenos. As mães demonstraram compreender tecendo comentários e reagindo positivamente durante a

conversa. Nenhuma mãe se opôs ou demonstrou desagrado em relação aos esclarecimentos. Em contrapartida, apenas uma mãe manteve uma comunicação mais frequente sobre expressões de aprendizagens socioemocionais de seu pequeno, alimentando frequentemente com fotos e dizeres seu mini portfólio, o qual foi entregue à cada uma das mães ao final da reunião. Também é necessário relatar, que foi necessário visitar diretamente a família de algumas crianças, visto que o responsável não aparecia pessoalmente na creche, costumando enviar a criança por alguém e mandar os irmãos mais velhos, porém também menores de idade, buscar. Sendo assim, iniciamos a OPC com foco nas rotinas, deixando o início dos registros visuais para depois de conseguirmos efetivar todas as assinaturas no termo de Aceite Livre e Esclarecido.

É interessante ressaltar que a conversa com as mães precisou ser repetida, não por questão de falta de compreensão, mas devido aos horários alternados que as mães/responsáveis chegavam à creche. Admitimos nosso preconceito em achar que as mães/responsáveis não entendessem de imediato nosso propósito de contribuir com a formação integral da pessoa. Esse preconceito se baseava em três aspectos: a imagética social da creche como espaço de abrigo ou de escolarização precoce, o baixo grau de formação escolar dessas colaboradoras de modo geral, e a frequente associação de adquirir aprendizagens socioemocionais a objetivos externos a pessoa e sua formação integral. Entretanto, as mães presentes se mostraram sensíveis a compreender a necessidade de se investir na humanização das crianças, e de todos nós de forma geral.

Observada a dificuldade em contatá-las, decidimos manter o grupo do *WhatsApp* a fim de criarmos uma comunicação constante sobre os pequenos. Acordamos sobre as metodologias usadas e as mães/responsáveis aceitaram alimentar também em casa um mini portfólio, registrando diferentes momentos de aprendizado dos pequenos e proporcionando a eles uma familiaridade com esse instrumento. No entanto, como dissemos acima, recebemos apenas a devolutiva de uma mãe das 26 crianças matriculadas no Infantil I no ano de 2019.

Em relação às formas de solicitar permissão das crianças para conhecer os fenômenos que as envolvem, partimos do pressuposto de que as crianças também estão nos investigando o tempo todo (RAMOS; ROSA, 2012), e inferem a seu modo sobre nossas ações e observações. Ou seja, compreendendo o fenômeno da plasticidade do comportamental das crianças de acordo com o contexto (GONZÁLEZ REY, 2002^a, *apud* PEREIRA; CUNHA, 2007), interpretamos que o que percebemos, até certo ponto, foi aquilo que as crianças nos permitiram conhecer. Validando, através desse argumento interpretativo, a participação das crianças na construção dos dados desse estudo. Assim, na postura de professora da creche envolvida nas relações com

as crianças, entendesse que essa pesquisa é construída **com** as crianças no sentido de que só conseguimos registrar aquilo que elas nos permitiram ver e experienciar sobre e com elas mesmas. Vale ressaltar que essa participação das crianças e a escuta de suas vozes, verbalizadas ou não, não é um devaneio nosso ou uma falta de compreensão sobre as limitações orgânicas de cada fase de desenvolvimento. Diferente disso, apenas concordamos com a visão da criança como ator social de pleno direito e a infância como uma construção social, em coerência tanto com nossa legislação acerca desses conceitos, quanto com o novo paradigma sobre os estudos sociais da infância (WOODHEAD; FAULKNER, 2005; FERNANDES, 2016, *apud* MARCHI, 2018).

Em relação aos **registros audiovisuais**, por falta de equipamento adequado, como uma câmera que pudéssemos posicionar de forma fixa na parede, e também devido ao acúmulo de funções por parte da professora pesquisadora, não conseguimos realizar gravações na íntegra dos momentos observados. Contudo, procuramos fotografar e filmar diferentes momentos que nos ajudaram a refletir posteriormente sobre os acontecimentos vivenciados. Sobre a importância desses registros visuais, Coutinho (2010) argumenta que tais registros nos permitem extrapolar a dimensão da palavra, que se esvazia muitas vezes do seu sentido real pelo percurso de passagem que tem fazer, tornando-se um importante instrumento de construção dos dados sobre os fenômenos estudados. Baseando-se em Martins (2006), Coutinho (2010) diz que, por vezes, esses dados podem ajudar na superação das limitações científicas e adultocentradas por trazer registros que perturbam as certezas formais.

Um fato curioso que nos chamou atenção acerca desse instrumento, é que já realizávamos uma ação sugerida por Pereira e Cunha (2007), mesmo antes conhecê-la. Os autores indicam a possibilidade de mostrar para as crianças os registros em multimídias construídos com elas durante a pesquisa, e produzir, mediante tal apresentação, novos dados (PEREIRA; CUNHA, 2007). Costumávamos realizar esses momentos como forma de estimular a memória das crianças, retomar as aprendizagens e também contribuir para que elas contemplassem a si mesmas em ação. Desse modo, não precisamos inserir uma prática, apenas incorporar uma finalidade a mais à ela, a saber, a de utilizá-la como forma de devolutiva para assegurar o espaço de participação das crianças na pesquisa, uma vez que, “ver-se em ação é, então, entendido como possibilidade de ressignificação dos papéis de pesquisador-pesquisado, sublinhando o caráter de co-autoria nas pesquisas que se utilizam deste instrumental” (HONORATO et al., 2006, p. 9, *apud* PEREIRA; CUNHA, 2007, p.126).

Por fim, como já mencionado, utilizamos a técnica do **professor pesquisador aliada à OPC**. Para Miranda (2017), assumir esse papel implica romper com o iluminismo ao passo que

busca equivaler os conhecimentos teóricos educacionais com os saberes advindos da prática, reconhecendo e equiparando a importância de ambos os saberes: o do senso comum ao conhecimento sistematizado. De acordo com Fagundes (2016), essas nomenclaturas têm forte ligação com metodologias participativas, uma vez que historicamente essa metodologia forneceu o apoio conceitual para que os professores conseguissem validar seus trabalhos junto à academia, reafirmando-os como produtores de conhecimento.

4.2 CAMPO DE PESQUISA

Iniciamos a pesquisa no início do ano letivo de 2019 e permanecemos com a construção dos dados até meados de agosto. Desse modo, contabilizando os feriados e o recesso de julho, realizamos observações durante o período vespertino, das 13h às 16h, por aproximadamente 120 dias. Nos detivemos a esse recorte, diante da necessidade de nos debruçarmos sobre as análises para escrever a dissertação dentro do prazo ofertado ao mestrado. Contudo, devido a pandemia da COVID-19 vivenciada em 2020, terminamos por concluir o texto para publicação em 2021.

A instituição na qual realizamos a pesquisa pertence a um município do agreste pernambucano com aproximadamente 17 mil habitantes, de acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade é composta por mais um distrito e cinco povoados, totalizando cerca de 110km² de território, de acordo com os registros do IBGE (2018). Tendo a agropecuária como principal atividade econômica, responsável por cerca de 90% do Produto Interno Bruto (PIB) da cidade (IBGE, 2017), prevalece uma população com características rurais.

No tocante aos objetivos e ambições educacionais do município, apesar de o mesmo ter uma lei orgânica própria, onde apresenta um Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências, não encontramos o documento disponível ao público no site da prefeitura da cidade e, diante da sobrecarga do acúmulo de papéis, ao invés de investigar mais profundamente acerca disso resolvemos fixar os objetivos da pesquisa em consonância com os objetivos da creche, que procura seguir as orientações da BNCC (2017) para essa etapa de ensino, bem como atender as demandas das crianças observadas na prática.

A creche fica situada ainda nas proximidades do centro comercial da cidade, contava com uma equipe profissional de 31 funcionários, sendo: três delas responsáveis pela preparação dos alimentos, três auxiliares de sala fixas no berçário, três auxiliares de serviços gerais em

cada turno, 15 professoras, um zelador e três componentes da gestão, sendo, portanto, uma gestão compartilhada, mesmo mantendo uma professora efetiva em posição de comissionada à frente das decisões. É válido sinalizar que esse quantitativo de funcionários costuma sofrer alterações, uma vez que ainda há algumas professoras contratadas e conforme o contrato termina a prefeitura precisa ir convocando as professoras aprovadas no concurso, que ainda estão sendo chamadas paulatinamente. Além disso, por tratar-se de um município interiorâneo sem grandes arrecadações de impostos, o salário é relativamente baixo se comparado a outras regiões metropolitanas, sendo assim, existe migração até mesmo entre a equipe concursada, ao receber convocação em outro local financeiramente mais vantajoso.

Prosseguindo com a descrição da estrutura onde foi realizada a pesquisa, é importante salientar que a instituição mantém suas instalações funcionando num edifício próprio, mas integrado com o 1º ciclo do ensino fundamental, dividindo as áreas de pátio coberto e ao ar livre. Cercada por uma vegetação densa, o entorno da creche tem uma paisagem natural privilegiada. O prédio destinado a creche possui 11 ambientes: uma sala de acolhimento onde fica a coordenação; uma cozinha onde são preparadas as três refeições diárias; uma área de serviço; dois banheiros adaptados para crianças, sendo um compartilhado entre o infantil II A e B, enquanto o outro fica exclusivo para o infantil I, visto que o público do berçário não utiliza os vasos e são banhados num lavabo dentro do ambiente da salinha; Há também mais dois banheiros fora das salas voltados para os adultos, estando um localizado dentro da sala da coordenação e o outro na área de serviço; são quatro salas de atendimento para as crianças, a saber, a sala do berçário, que recebe crianças de seis meses à um ano e cinco meses; do infantil I, com crianças de um ano e seis meses a dois anos e 11 meses; e as salas vizinhas dos Infantil II A e B, com crianças de três à cinco anos e 11 meses.

Curiosamente, mesmo sendo essa última salinha categorizada como pré-escola pela BNCC (2017) e não como creche, na prática esse ideal ainda não foi absolvido por alguns espaços de educação infantil, como a instituição pesquisada em questão. Isso revela mais uma vez como a sistematização formal com base nas teorias da educação, muitas vezes não corresponde ao cotidiano e à prática dos espaços educativos. Mas, se por um lado isso pode antecipar de forma precoce a escolarização na creche, desrespeitando as fases de desenvolvimento conhecidas para essa etapa, acreditamos que essa configuração também pode amenizar os abalos emocionais que a troca de turma pode causar nas crianças.

A limitação espacial da instituição não impossibilita a improvisação pedagógica. Desse modo, temos um espaço de leitura montado no corredor entre as salas do jardim I e II. E em relação aos materiais há também diferentes jogos didáticos e equipamentos de parquinho como

escorregas e gangorras que por vezes nos ajudam a transfromar o espaço da sala, contudo, por medidas de segurança, todos esses instrumentos didáticos se encontram guardados, sendo apenas utilizados sob a supervisão das professoras quando solicitado à coordenação.

As crianças atendidas são em sua maioria provenientes de comunidades pobres. Entendemos que algumas delas se enquandram em situação de vulnerabilidade social, uma vez que até mesmo possuem um dos pais preso ou ambos desempregados sem condições financeiras de assegurar os direitos básicos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (Brasil, 1990). Nesse cenário a creche acaba exercendo também a clássica função assistencialista, uma vez que garante uma alimentação variada, segurança e cuidados básicos de higiene pessoal. Não obstante, a equipe gestora e pedagógica procura manter o trabalho cooperativo-educativo previsto em lei sem prejuízo, inclusive chamando a comunidade a participar tanto por meio do acompanhado das vivências da creche divulgadas nas redes sociais da escola, quanto nas festividades promovidas pela instituição. Nessa realidade, talvez uma nova perspectiva sobre o cuidar como já pertencendo às práticas formativas e, portanto, educativas, possa auxiliar no amadurecimento da qualidade do serviço oferecido na creche.

Atualmente existe em média oitenta matrículas na instituição, entre bebês e crianças bem pequenas e pequenas. Entretanto, esse quantitativo mantém uma certa variação visto que tanto é possível o ingresso de alguma criança mediante solicitação do conselho tutelar ou da própria prefeitura do município, quanto também há a possibilidade de evasão comumente resultante de mudança geográfica da família por motivos diversos, como até mesmo não adaptação ao espaço. Desse quantitativo, apenas 26 crianças participaram da pesquisa.

Afim de preservar a identidade das crianças bem pequenas do infantil I onde se realizou a pesquisa, iremos procurar chamá-los de forma coletiva ou impessoal ao invés de usar seus nomes autênticos. Ademais, iremos preservar ao máximo o aparecimento do rosto deles, contudo, visto que a expressão facial é um fenômeno relevante na percepção sobre as emoções (EKMAN, 2007), nos esforçaremos para conservar a aparição de traços emocionais relevantes para a compreensão da cena. Também no intuito de facilitar a compreensão acerca das vivências descritas no próximo capítulo, destrincharemos no quadro 3, apenas a rotina que comumente é seguida na sala do Infantil I, onde foi realizado o estudo em questão:

		sentadas assistindo a algum desenho.	colocam o pijama e arrumam as crianças.	organização e identificação de seus pertences.
12hrs às 13hrs e 40min	Hora da soneca	São deitados colchões em uma área da sala, ligado o ventilador mais forte, e as crianças são convidadas a se deitar para um descanso.	Professoras da manhã revezam com as professoras da tarde	O silêncio e o descanso é estimulado. Algumas crianças não dormem, mas ainda assim podem aproveitar um momento de mais quietude para pensar sobre as aprendizagens diversas enquanto são massageadas ou relaxam sozinhas em um canto.
13hrs e 40min às 14hrs e 40min	Experiências lúdicas educativas	Procura-se manter uma diversidade nessas vivências, inclusive nos locais onde elas são realizadas.	Professoras da tarde	Como mencionado, existe um revezamento anual dos conteúdos. No ano em questão o turno da tarde ficou encarregado de procurar focar o cultivo das aprendizagens matemáticas.
14hrs e 40min	Lanche da tarde	As crianças sentam à mesa para lanche.	Assim como no turno diurno, nesse momento as auxiliares dão suporte às duas professoras da tarde.	Algumas crianças querem ser as primeiras a receber os lanches, assim, o exercício da disciplina em aguardar a sua vez pode ajudar a trabalhar a paciência.
15hrs	Banho	As crianças aguardam sua vez, comumente sentadas assistindo a algum desenho.	Comumente as auxiliares dão o banho e as professoras colocam novamente a roupa que as crianças vieram de casa, e também arrumam seus cabelos, passam perfume e etc.	Numa tentativa de cultivar a autonomia e outras aprendizagens, no turno da tarde procurávamos deixar as crianças mais livres nesse momento, tanto para ajudarem os colegas a se vestirem quanto em brincarem com blocos ou outros brinquedos enquanto aguardavam sua vez de tomar banho.
15hrs e 40min	Despedida	A partir desse momento as	Professoras da tarde	A espera normalmente era feita em frente a

		crianças eram liberadas a depender da chegada dos responsáveis.		televisão, com algum desenho escolhido pelas crianças ou com alguma brincadeira mais próxima, visto que o quantitativo de alunos diminuía conforme as mães chegavam para buscá-los.
--	--	---	--	---

Fonte: A autora.

Entendemos que qualquer esquema sistemático de uma vivência corre o risco de não conseguir contemplar todas as nuances da vida real, e gostaríamos de salientar que esse é apenas um modelo da rotina que a depender dos fatores diários, pode sofrer alterações. Como pode-se notar nesse esquema, os conceitos de matemática e português recebem mais atenção nos espaços de atividades dirigidas, as atividades que se propõem educativas, que quaisquer outros conceitos. Vale ressaltar que as aprendizagens sobre noções de quantidade, gêneros textuais, escolha de livros, classificação, ordenação e enumeração, entre outras, são também objetivos educativos dessa etapa, porém, a valorização exarcebada desses objetivos pode sustentar uma escolarização precoce. Também é possível perceber que cada sala possui um total de quatro professoras, divididas em pares por turno, com exceção do berçário que mantém apenas uma professora no turno da manhã e três auxiliares em tempo integral. Além das professoras, cada sala possui duas auxiliares itinerantes, uma em cada turno, as quais prestam assessoria nos momentos rotineiros de banho, refeição e arrumação da sala.

Concordamos que pesquisar é querer descobrir algo novo, e as vezes, para descobrir algo novo, é preciso inovar nos métodos. Neste sentido, convidamos todos a, junto conosco nesta pesquisa, lidar com: a suspensão das certezas necessária ao enfrentamento da racionalidade e do dogmatismo acadêmico; o cruzamento de aspectos para compreender melhor a complexidade do real; e a falibilidade em não conseguir dar conta de tudo, tornando sempre necessária a continuação das pesquisas sobre a completude humana.

Lembrando que nosso foco não é apenas alcançar um lugar nas “prateleiras das bibliotecas universitárias”, e sim contribuir com a democratização da produção do conhecimento, procuraremos, sempre que possível, usar uma linguagem informal fora dos padrões tradicionalmente usados na academia. Assim, esperamos também conseguir obter a atenção das(os) professoras(es) de creche e demais entusiastas envolvidos(as) com essa etapa

da educação que possam dar continuidade e retorno a esse trabalho, a fim de corrigir, confirmar ou complementar as experiências e resultados aqui expostos.

5 COMPREENDENDO VIVERES PARA TECERMOS OLHARES E REVERMOS FAZERES NOS ESPAÇOS DA CRECHE

Tive sorte de contar com pais, professores e mentores que me alimentavam regularmente com uma mensagem simples: *Você tem valor* (OBAMA, 2018, p. 398).

Em sua autobiografia, Michelle Obama, negra, americana, que vivenciou toda sorte de preconceitos, tornando-se a primeira-dama dos Estados Unidos, entre os anos de 2009 e 2017, revela, ainda que indiretamente, como o suporte emocional recebido desde a mais tenra idade, a ajudou a desenvolver o equilíbrio emocional de que precisava para tomar as decisões fundamentais de sua vida. Equilíbrio semelhante demonstra Malala Yousafzai, ativista paquistanesa que começou a se posicionar contra o grupo terrorista Talibã em favor do direito das mulheres à educação ainda aos 11 anos de idade, e que por isso se tornou a pessoa mais jovem a receber o prêmio Nobel da paz aos 17 anos, após sobreviver a um ataque terrorista e continuar com seu posicionamento intacto. Em sua autobiografia, também podemos perceber a relevância do apoio e estímulo emocional recebidos de seus pais e educadores, na construção da determinação que a tornou conhecida, como demonstra esses trechos: “Quando comecei a ler, aos cinco anos, papai se gabava para os amigos: *olhem para essa menina [...] está destinada a coisas grandes*. Eu fingia ficar com vergonha, mas os elogios dele sempre foram o que havia de mais precioso no mundo para mim” (YOUSAFZAI, 2015, p. 25, grifos no original). “Era porque, quando nossos professores, como a Srt^a Ulfat no fundamental I, diziam “excelente!” ou “muito bom!”, nosso coração alçava voo. Porque, quando um professor elogia, pensamos: *Eu sou alguma coisa!*” (Ibid., 2015, p. 60, grifos no original).

Através desses relatos, podemos reafirmar como o desenvolvimento socioemocional da pessoa humana tem ligação com as relações afetivo-amorosas valorosas, as quais vivencia durante o percurso de sua vida. Acreditamos que nossas relações podem ajudar ou dificultar na construção de um caminho particular em nossas vidas, ou seja, na formação e aceitação de quem somos e de como queremos agir no mundo. Assim, nossas primeiras relações humanas tanto podem nos auxiliar no exercício de sermos mais equilibrados emocionalmente e, conseqüentemente, mais autênticos, como também são capazes de provocar traumas e bloqueios emocionais e psíquicos que geram desvios no caminho em busca da autenticidade e do equilíbrio emocional. Devido a isso, enxergamos que as relações humanas construídas na creche, quando bem orientadas, podem proporcionar um espaço seguro para a construção dos pilares necessários ao desenvolvimento da meta educacional da dimensão emocional, a saber,

a de edificar um maior equilíbrio emocional possível a cada ser humano, a fim de abrir espaço para a dimensão espiritual guiar as nossas vidas.

Como já esclarecemos, entendemos que o equilíbrio dessa dimensão emocional é de fundamental importância no processo de formação humana integral, pois leva em consideração que por meio desse equilíbrio podemos adquirir um autoconhecimento necessário para saber discernir entre os nossos desejos individualistas e os apelos intuitivos de uma dimensão mais sutil, que nos ajuda a transcender esses impulsos mesquinhos em nossas tomadas de decisão (RÖHR, 2013a). Reconhecemos a intuição como um sensor capaz de capturar sinalizações orientadoras da dimensão espiritual, inspirando o processo de humanização do ser humano, sem o qual não conseguimos vislumbrar possibilidades de promoção de uma educação integral. Sendo assim, defendemos a urgência de repensarmos os modos de nos relacionarmos com nossos(as) pequenos(as) de forma tal que auxilie o cultivo de aprendizagens socioemocionais ainda na primeira infância, auxiliando na diferenciação a mais honesta possível entre o que sentimos e o que intuímos.

Sendo assim, temos a intenção de relatar aquilo o que compreendemos de algumas práticas e percepções vivenciadas na dinâmica de nossa creche, convidando, por meio da publicação desse trabalho, todos os entusiasmados com a EI a refletir junto conosco sobre como essas práticas podem inspirar o cultivo de aprendizagens socioemocionais ainda na creche. Partimos do pressuposto de que ao proporcionarmos um espaço no qual as crianças sintam-se à vontade para explorar seus afetos, elas possam descobrir, com o auxílio de educadores e educadoras, como desenvolver formas mais maduras de lidar com suas emoções e sentimentos. De acordo com Sabino (2012), quanto menos espaços uma pessoa tem para vivenciar autenticamente as próprias emoções ao longo da vida, menores são as chances de conseguir amadurecer nessa.

Diante disso, esperamos que os próximos tópicos sejam lidos com um olhar aberto e sensível, voltado a compreender junto conosco, limites e possibilidades de aprendizagens socioemocionais em espaços de creche. Confiamos que ao relatarmos os achados de nossa pesquisa, possamos refletir de maneira cada vez mais embasada e crítica, aproximando a teoria da prática e transformando a prática em práxis.

Esse relato é apenas mais um passo de uma trajetória na busca por caminhos norteados em prol da formação humana, na qual esperamos inspirar os(as) professores(as) de creche a se tornarem pesquisadores(as) das suas próprias práticas pedagógicas, e a compartilharem suas experiências, sem se sentirem constrangidos(as) ou intimidados pelo rigor científico, a fim de implicarem-se humanamente em um

[...] processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula [ou outros espaços de aprendizagens como a creche⁷] para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade (GÓMEZ, 1995, p. 112 *in* SABINO, 2012, p. 24).

Desta feita, o espaço desse capítulo destinado a narrar o desenvolvimento desta pesquisa e discutir com base nos pressupostos teóricos mencionados, ocorrerá de forma concomitante. Sendo assim, vamos contar como se deu essa pesquisa, sinalizando as limitações encontradas à realização do desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais junto às crianças, mas, buscaremos também evidenciar os espaços encontrados na rotina da creche pelos quais acreditamos ser possível desenvolver aprendizagens socioemocionais com as crianças.

5.1 POSSIBILIDADES E LIMITES DE APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS NAS ROTINAS DO BANHO, ALIMENTAÇÃO E SONECA EM UMA CRECHE

Uma vez que nosso objetivo geral é compreender limites e possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais com crianças bem pequenas no cotidiano de uma creche, concebemos de fundamental importância, apontar, nas vivências da sua rotina, limites e possibilidades para o estímulo de aprendizagens socioemocionais junto a essas crianças. Compreendemos que as dinâmicas das creches são distintas, inclusive numa mesma creche essas dinâmicas podem mudar conforme as estações do ano, a realidade de cada salinha ou outros fatores. Todavia, algumas atividades permanecem, senão iguais, semelhantes, quando se trata da prática assistencial (CAMPO; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Por essa razão, esperamos que as observações trazidas nesse tópico sirvam para a reflexão de outras(os) colegas que atuem em creche.

O quantitativo e a idade das crianças numa sala também influencia em sua rotina, dito isso, vale destacar: que começamos o ano com uma turma de faixa etária entre um ano e sete meses a três anos; contávamos inicialmente com 29 matriculas, das quais uma desistiu ainda no período de adaptação; uma desistiu e depois voltou a solicitar vaga em meados do mês de abril do ano de 2019, iniciando um novo período de adaptação. Ademais, durante o meio do ano, após o recesso de julho, houve uma transferência de quatro crianças que completaram os três anos, e foram divididas entre o infantil II A e B. Concordamos com Bowlby (2015), de que

⁷ Acréscimo nosso.

acontecimentos como esses envolvem rompimento de vínculos e interferem para além da dinâmica da rotina, no próprio desenvolvimento socioemocional dos pequenos. O que talvez diminua o impacto do rompimento provocado com a última mudança citada, é que permanecemos no mesmo espaço institucional, e durante o decorrer do ano costumamos realizar atividades e projetos juntando as turmas diferentes, seja no infantil I e II, A ou B. Isso ao menos permitiu que as crianças se familiarizassem com os outros espaços e as demais educadoras antes da transferência de sala.

Ao iniciarmos o ano, descobrimos que algumas das crianças de nossa sala não tinham frequentado o berçário, sendo o infantil I o primeiro contato com um ambiente estranho de formato institucional. Como era de se esperar, a maioria deles manifestava insegurança sobre o que estava acontecendo, chorando insistentemente e clamando por suas mães e demais responsáveis. Todas essas reações de abalo emocional se intensificavam com a falta de repouso, entretanto, algumas crianças não conseguiam dormir de tanto chorar e mesmo quando estavam prestes a repousar, se outro colega chorasse, retornavam a chorar coletivamente.

Nos encontrávamos em um momento delicado e doloroso para todos os envolvidos. O ímpeto comum era tentar distrair as crianças, fazê-las rir ou entregar algo que elas pudessem gostar. As professoras mais experientes não pareciam se abalar tanto quanto as novatas com o choro ininterrupto dos pequenos. E, durante esse período, o turno da manhã tornava-se mais cansativo que o da tarde, apenas porque a tarde as crianças já se encontravam exaustas de chorar. Sendo assim, como mencionamos no capítulo anterior, a rotina era basicamente: as crianças entravam às 08hrs; as professoras da manhã trocavam as roupas dos pequenos e das pequenas, guardavam junto com os calçados deles(as) numa sacolinha de tecido conforme o nome de cada um; em seguida, tinha o lanche da manhã; atividades didático-pedagógicas com foco em um direito de aprendizagem específico e seus diferentes campos de experiência; banho seguido do almoço e depois o momento da soneca; nesse intervalo de tempo da soneca das crianças, trocávamos de turno. Depois que as crianças acordavam, comumente esperávamos pelo lanche da tarde com diferentes tipos de interação: realizávamos alguma atividade didático-pedagógica também com foco em um direito de aprendizagem específico; em seguida, era o momento do banho e de arrumar as crianças para irem para casa. Nem sempre essa rotina acontecia nesse padrão, principalmente no período de adaptação das crianças a creche.

5.1.1 Dando os primeiros passos na construção de um cuidado ético

Olhando de fora como leigo ou de dentro como um(a) professor(a) distraído(a), pode-se pensar que durante o período de adaptação *não dá para fazer atividades educativas*. Porém, esse olhar desconsidera o funcionamento orgânico dos conjuntos funcionais, onde o motor, o afetivo e o cognitivo se influenciam mutualmente, principalmente nesses primeiros anos de vida (GALVÃO, 2014). Ou, de forma mais ampla, como afirma Röhr (2013a), as dimensões básicas estão em constante relação. Assim, no turno da tarde do infantil I procuramos entender que uma educação integral precisa enxergar o cuidado como prática ética indispensável (GUIMARÃES, 2008). Dessa forma, amparadas pelas orientações do PNQEI (BRASIL, 2018) acerca da indissociabilidade do cuidar e do educar, bem como nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento EI01EO02⁸ e EI02CG04⁹ da BNCC (BRASIL, 2017), buscávamos realizar as práticas de rotinas relacionadas ao cuidado, como a hora destinada às refeições, ao banho, ou o momento da soneca, com a mesma postura respeitosa e comprometida com a qual realizávamos as atividades dirigidas.

Sendo assim, essa dificuldade das crianças em dormir nesse período de adaptação nos causava preocupação, pois percebíamos no turno da tarde o quão negativamente isso refletia no desenvolvimento dela como um todo, provocando, entre outras consequências: uma indisposição frequente para brincar ou cooperar com os colegas ou os adultos; demonstrações constantes de irritabilidade e choro, ou seja, intensificação das expressões comuns à situação de rompimento de vínculo a qual as crianças estavam vivenciando (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015). Um dos casos que mais nos chamou atenção, um dos meninos, além de não dormir: não parou de chorar, não comeu e sequer deixou que trocassem sua fralda. Seu choro foi tão insistente que foi preciso retirá-lo da sala para que as outras crianças conseguissem dormir.

Quando chegamos no turno da tarde, ele estava sentado com uma auxiliar de creche do lado de fora da sala, ainda com sua mochilinha nas costas e chorando. Sensibilizada por aquele choro e com o desejo de que ele soubesse que sua mãe não o tinha abandonado, e que entendíamos porquê ele estava chorando, a professora pesquisadora se abaixou até ele e, olhando em seus olhos, disse: - “você quer a mamãe, não é?”. Ele gesticulou que “sim” com a

⁸ Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil que busca: Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.

⁹ Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil que busca estimular o conhecimento sobre como: Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

cabeça, e chorou ainda mais. Visto que ele estava aceitando dialogar, continuamos: - “Eu vou ligar para ela agora, tá bem? Vou pedir para ela vir buscar você”. Após simular a ligação no celular, percebemos que a criança começou a se acalmar e buscou se aproximar da professora pesquisadora. Visto que estava dando resultado, arriscamos concluir a “ligação” assim: “ah, tá certo. Vou dar um banho e deixar ele prontinho esperando a senhora”, em seguida sugerimos para ele: “vamos tomar um banho? Assim, você fica pronto e cheiroso pra ir para casa com mamãe. Certo?”. Apenas por meio desse recurso o menino aceitou que tirássemos a mochilinha das costas, a roupa, a fralda suja de xixi e fezes, e entrou no banho. Como o banheiro fica dentro da sala do infantil I e as outras crianças estavam dormindo, argumentei que era melhor eu mesma continuar o diálogo e o banho, a fim de prevenir que a troca de pessoa o fizesse voltar a chorar e despertasse os colegas no susto.

Como não conseguimos contato real com a mãe dele, depois do banho continuamos com a encenação. Conseguimos que ele aceitasse uma mamadeira enquanto esperava a mãe. Convidamos ele para tomar a mamadeira deitado no colchonete, sempre argumentando que era só até a mãe dele chegar. Ao passo que ele se alimentava, a professora pesquisadora realizava cafuné e caricias na sola do pé dele. As caricias se transformaram em massagem. Exausto de chorar, banhado e alimentado, ele acabou dormindo com a massagem. Mesmo ele não tendo voltado a chorar no turno da tarde, ao saber do sofrimento do pequeno a mãe desistiu imediatamente de tentar que ele se adaptasse à creche, afirmando que preferia abrir mão do emprego para ficar com ele. Apesar disso, a experiência de conseguir confortar aquele pequeno trouxe uma satisfação e fez surgir algumas hipóteses: e se usássemos a massagem para acalmar e ajudar no sono das outras crianças? Será que isso facilitaria a aproximação entre nós?

No próximo tópico falaremos sobre os resultados desses questionamentos, por agora vamos tecer algumas considerações sobre essa experiência citada. Infelizmente, o momento de troca de turno costuma ser rápido e sem muito espaço para conversas entre as professoras, a não ser alguns avisos que se façam necessários. Além disso, o constrangimento em talvez parecer petulante caso questionasse quais recursos foram tentados no turno da manhã para consolar o pequeno, e não tiveram êxito, impediu que o assunto fosse abordado diretamente nos diálogos com as professoras do turno matutino. Sendo assim, não sabemos se foi o recurso de encenação do diálogo algo inovador que trouxe um resultado positivo ou se apenas o menino encontrava-se cansado de resistir as investidas de consolo e resolveu ceder diante de uma nova figura de conforto. Todavia, inferimos pelas atitudes do pequeno, que ele demonstrou compreender a fala da professora pesquisadora, e talvez tenha cedido por perceber que a sensibilidade para com ele se baseava numa preocupação genuinamente dirigida a sua pessoa.

Também podemos notar como o banho ajudou a criança a relaxar favorecendo o cochilo, e como saciada as necessidades físicas e sensoriais de alimentação, banho, soneca e carinho, a criança se mostrou mais calma no turno da tarde, no qual manteve-se próximo da professora pesquisadora. Segundo Gomes (2009), a qualidade do sono está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, sendo construída não apenas com base no avanço dos processos neurais, como principalmente com os avanços dos processos de vinculação. Isso não apenas explica a dificuldade de as crianças dormirem bem, no período de adaptação, visto que elas provavelmente se sentem inseguras por ainda não terem formado vínculo conosco, como nos alerta para a necessidade de acalotá-las e criar outras formas de demonstrar que elas estão seguras. A respeito disso, Gomes-Pedro (2007, p. 48 *apud* GOMES, 2009, p.73) afirma: “Deixa-me ler os teus vínculos, as tuas relações preferenciais, a coerência que vês nelas e eu saberei ler o teu sono”. A importância do sono para o desenvolvimento da memória, inclusive da memória afetiva, é um conceito que ainda vem conquistando espaço em nossa creche. Não raramente o sono das crianças é interrompido bruscamente para “se dar início a uma atividade educativa”.

Enquanto as crianças estavam se adaptando era comum encontrá-las acordadas ao chegarmos para assumir o posto da tarde. Contudo, não raras vezes encontramos um ambiente sem muitas modificações em favor desse momento. Certo que os colchonetes eram postos no chão, mantendo algum espaçamento possível entre eles e lençóis limpos. Também, o ventilador de parede era parado em direção aos pequenos e as pequenas. Porém, a creche não costumava diminuir o ritmo de interações, conversas e outros possíveis estímulos que contribuem para que as crianças permaneçam em alerta. Assim, quando assumíamos a sala, costumávamos fechar a porta. Solicitamos que no turno da tarde, enquanto as crianças estivessem na soneca, evitassem a circulação em nossa sala, fosse para buscar algo ou travar algum diálogo, mesmo que profissional. Nitidamente percebemos que essa solicitação gerou certo desconforto, como se estivéssemos querendo ensinar como a creche deveria funcionar. Além disso, o esclarecimento de que o tempo de descanso das crianças bem pequenas precisava ser maior que o das crianças pequenas, também gerou desagrado, como se estivéssemos querendo folga ao deixar as crianças dormirem por 15 ou 20 minutos a mais. Utilizamos o berçário como exemplo, e explicamos que assim como o tempo de descanso do berçário era maior que o do Infantil I, o do Infantil I precisava ser maior que o do Infantil II, a não ser que as próprias crianças acordassem espontaneamente. Encontramos apoio em algumas colegas, porém existiu quem preferia enfatizar que *aquelas crianças* dormiam em situação bem piores em casa, logo, não precisavam de todo esse cuidado. Nesse início do ano de 2019, ainda não tínhamos o embasamento teórico

de Alves (2016), Gomes (2009) e Guimarães (2008), para sustentar melhor nossos argumentos, mas o mantivemos.

Enxergamos, na falta de abertura da equipe da creche para pensar o cuidar de forma ética e amorosa, um reflexo da imagética que ainda persiste na estrutura de nossas mentes, a saber, a da creche como mero local de abrigo para crianças pobres. Tal visão nos impede de entender as novas funções dessa etapa de ensino, vai de encontro ao avanço teórico e legislativo em torno da criança, e dificulta o processo de ressignificação da assistência à infância enquanto prática ética necessária a formação humana. Em relação a isso, Kuhlman Jr (1999) esclarece que o cuidado é compreendido como a face negativa da assistência, porque está relacionado às tarefas domésticas e femininas, as quais são desqualificadas em nossa sociedade. Defendemos ser mais produtivo à formação humana integral, bem como ao desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais, procurar ressignificar essas práticas que simplesmente negá-las por meio de uma prática mecânica. Como um dos argumentos para esse processo de ressignificação, ao menos para o momento da soneca, temos o reconhecimento de que “um sono insuficiente impede ou reduz as atividades cerebrais necessárias requeridas para a maturação do cérebro, regulando assim os afetos, a consolidação da memória e a aprendizagem” (ALVES, 2016, p. 10).

Gostaríamos de ressaltar que o diálogo com as mães/responsáveis para aprender os modos particulares de fazer adormecer cada criança, bem como o acordo de manter a rotina de sono no mesmo horário em suas casas, colaborou significativamente para facilitar o momento de repouso no Infantil I. É preciso entender que esse acordo não se trata meramente de ajustar os horários das crianças às necessidades do mundo adulto, mas principalmente de ajudá-las a aprender a reservar um tempo para relaxar, a saberem se acalmar, e respeitar a importância do sono como uma necessidade humana.

Acreditamos que uma boa soneca na creche, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, por, como diz Alves (2016), auxiliar na fixação de memórias afetivas e cognitivas, bem como trazer “consequências diretas para a saúde, como o fortalecimento do sistema imunológico, secreção e liberação de hormônios (do crescimento, insulina e outros), [...] e relaxamento de toda musculatura corporal” (PASCHOAL; AMARAL; PANTONI, 2011, p.78). Porém, consideramos que para ser algo mais significativo para o desenvolvimento integral da criança, a soneca precisa ser um momento planejado e realizado em prol delas.

É válido pensar que até nós adultos às vezes desrespeitamos ou desconhecemos os nossos limites, e acabamos não sabendo como ou quando descansar ou nos aquietar. Por esse raciocínio, talvez seja nossa responsabilidade resguardar um tempo específico na rotina para o

repouso dos(as) pequenos(as). Contudo, gostaríamos de pontuar que realizar esse momento na troca de turno, a fim de equilibrar o tempo com que cada dupla de professoras irá ficar com as crianças despertas, não nos parece um critério adequado. Além disso, interpretamos que esse momento pode prejudicar o desenvolvimento da confiança das crianças em nós, pois elas vão dormir com uma dupla e acordam “magicamente” com outra, sem terem a oportunidade sequer de se despedirem, se expressarem ou participarem da troca.

Assim, enxergamos que precisamos repensar o horário da soneca, pois esse momento não deve ficar a cargo do que é confortável para os adultos, e sim considerar o tempo e as necessidades das crianças. Interpretamos que existem grandes chances do formato no qual o momento da soneca vem sendo realizado, contribuir para promoção de inseguranças e desequilíbrios emocionais. Outra razão para acreditarmos que esse formato é prejudicial para o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais, recai no entendimento de que a troca completa das duplas de professoras pode dificultar o processo de vinculação das crianças para conosco (CATARREIRA, 2015; BOWLBY, 2015). Talvez, se ao menos uma professora permanecesse nos dois turnos, facilitasse não apenas a comunicação e harmonização das ideias pedagógicas entre os turnos, como proporcionasse mais segurança e estabilidade emocional para as crianças, que já estão passando por um processo de rompimento de vínculo com a família e não precisariam vivenciar isso também dentro da própria dinâmica da creche.

5.1.2 A massagem e o toque enquanto caminhos favoráveis ao fortalecimento do vínculo.

Retomemos agora o raciocínio das hipóteses levantadas acerca da massagem enquanto possível recurso de relaxamento e aproximação para com as crianças. Depois daquela experiência exitosa, providenciei um óleo de massagem hipoalérgico e relaxante para bebês. Já no dia seguinte começamos a oferecer massagem às crianças bem pequenas que se recusavam a dormir. Nosso propósito inicial não era que elas caíssem no sono, e sim de nutrir sua confiança em nós e no espaço da creche. Aos poucos começamos a perceber que a massagem permitia que as crianças aprendessem a relaxar, se aquietar e respeitar o silêncio que o momento da soneca pedia. Assim, ao invés de querer caminhar pelos colchonetes dos(as) colegas ou exigir brinquedos barulhentos por meio da ameaça de choro, as crianças preferiam ficar deitadas ao nosso redor e receber as carícias em silêncio. Algumas ainda chegavam até a cochilar rapidamente. Sendo assim, a massagem entrou para a rotina da tarde no Infantil I. Em pouco tempo, essa prática se estendeu a “hora de despertar”, sendo oferecida a todos que iam acordando. Como as crianças não eram acordadas, mas despertavam cada uma no seu ritmo,

isso permitia que eu e minha colega déssemos conta de atender todas elas. Lembrando que o total de crianças no infantil I eram 26, vale ressaltar que esse momento era mais uma troca de carinho ofertada com a ajuda do óleo de massagem que propriamente algo profissional. Dessa forma, as crianças também passaram a massagear umas às outras não sendo necessário que massageássemos uma por uma e estimulando o protagonismo delas.

Como o momento da soneca coincide com a troca de turno, a fim de amenizar o impacto de acordar e não encontrar as professoras que os receberam e os ajudaram a dormir, procurávamos despertar as crianças nesse ambiente de cuidado: desligávamos o ventilador, abríamos a porta da sala para que o som do espaço voltasse a circular entre as crianças, e conforme elas acordavam perguntávamos baixinho se gostariam de receber uma massagem, mostrando o frasco com o óleo. Percebemos que as crianças eram atraídas para a experiência tanto através da visualização do(a) colega recebendo a massagem, como pela curiosidade da experiência sensorial de sentir aquele líquido diferente tocando a própria pele. Isso porque as vezes elas só estendiam a mão e ao pingarmos algumas gotas do óleo, elas se perdiam distraídas sentindo a substância em sua pele. Nesse sentido, Magalhães e Lambertuci (2008) trazem que a massagem feita dessa maneira, na qual diferentes sensações são estimuladas, favorece o processo de integração sensorial¹⁰.

A integração sensorial começou a ser usada com o sentido de abordagem terapêutica, pela terapeuta ocupacional norte americana Jean Ayres, que procurou na neurobiologia elementos para criar um modelo de intervenção para crianças com problemas de aprendizagens (MAGALHÃES *apud* DRUMMOND; REZENDE, 2008, p. 46). Basicamente, essa prática defende que uma das demandas mais básicas de nosso corpo é interpretar e responder a estímulos sensoriais, e que a atenção e o cuidado com esse aspecto sensório-motor da criança, podem contribuir significativamente para com o avanço do aspecto comportamental (MOLLERI; BASTOS; MACHADO, 2010). Como não faz parte diretamente desse estudo discorrer acerca disso, vou apenas destacar que as pesquisas nessa área apontam para essa relação entre a realização de práticas favoráveis à integração sensorial e sua contribuição ao desenvolvimento afetivo das crianças (MAGALHÃES *in* Drummond; Rezende, 2008).

Todavia, nem todas as crianças foram receptivas a essa dinâmica. Um dos pequenos apresentou resistência a essa estratégia, fugindo até mesmo ao olhar das educadoras. Ele não permitia qualquer sinal de aproximação, reagindo com gritos, choros e mantendo uma expressão facial sisuda. Ao conversarmos a respeito com a tia, tomamos conhecimento de que o mesmo

¹⁰ O termo integração sensorial vem da neurobiologia e se refere a integração de estímulos a nível celular (MILLER, 2006 *apud* MAGALHÃES, 2008, p. 46).

havia passado por agressões físicas por parte da mãe biológica e reagia de forma a evitar e agredir as demais pessoas, com exceção dessa tia e da avó, que agora o cria. Cientes desse fato, respeitamos o espaço desse pequeno. Não o convidávamos diretamente, e mesmo quando falávamos seu nome não olhávamos para ele, a fim de o deixar à vontade. Mantivemos as massagens nos colegas, os quais começaram a solicitar o óleo para massagear uns aos outros, e percebíamos que ele observava atentamente nossas ações.

Dentro de uma semana, ele veio até nós e estendeu a mão para receber também o óleo de massagem. Depois disso, ele passou a permitir que o massageássemos, todavia, era preciso convidá-lo sem olhar diretamente para ele, e esperar ele se aproximar. Caso a iniciativa da aproximação partisse de uma de nós, ele fugia. Ademais, ele apenas permitia o toque para a realização da massagem, afastando-se em seguida.

Aos poucos incentivamos que ele aceitasse ser massageado por algum(a) coleguinha, pois quando outra criança se aproximava dele, ele comumente dava um tapa como que por reflexo. O que inferíamos como um gesto de defesa, visto que uma das duas reações mais comuns a experiência emocional de medo é fugir ou atacar (EKMAM, 2007). A estratégia funcionou, e mesmo com a expressão de desconfiança, ele foi permitindo também a aproximação dos colegas para massageá-lo. Em duas semanas, nossos educandos massageavam uns aos outros ao despertar, e também trocavam outros carinhos como cafuné, tudo de forma espontânea. Acordavam e trocavam carinho enquanto se despediam do sono. Sendo necessário, apenas algumas vezes, lembrá-los de que era preciso esperar o colega acordar antes de iniciar a massagem ou qualquer ato de carinho.

Figura 8: Registro de troca de massagem e carinho entre os pequenos



Fonte: A autora

Por meio dessa, dentre outras vivências cotidianas, conseguimos atenuar visivelmente a ansiedade de separação e outros comportamentos específicos, como o do pequeno em questão. Percebemos que esse estímulo sensorio-motor também refletiu positivamente na qualidade de

sono das crianças, o que repercutiu na animação e disposição com que as crianças passaram a acordar. Tal fenômeno contribuiu para as formas de interação entre as crianças e delas para com as professoras. Esses resultados demonstram a importância do toque físico na construção do vínculo (GALVÃO, 2014; BOWLBY, 2015; ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015). Ademais, nossa prática iniciada de forma espontânea, encontrou posteriormente suporte teórico em Batalha e Mota (2013), que recomendam a utilização de massagem em crianças pela sua contribuição na promoção do bem-estar e qualidade de vida.

5.1.3 Comer, comer para poder crescer!

Outro momento da rotina comumente visto como assistencial, mas que teimamos em procurar enfatizar o quão rico em oportunidades para a formação integral e de aprendizagens socioemocionais pode ser, é o momento das refeições da creche. A exemplo disso trazemos o seguinte relato. As crianças pequenas do Infantil I, em sua maioria, já sabem comer sozinhas à sua maneira. Se sujam, lambem as mãos meladas de cuscuz, ou viram o prato para tomar o restinho de sopa que não conseguem pegar mais com a colher. Tentam diferentes estratégias de acordo com o prato ofertado. Em nossa creche, os pratos já chegam montados na sala e nós os distribuímos para as crianças que o aguardam sentadas. Procuramos oferecer mais, caso as crianças queiram repetir. A forma de servir e auxiliar as crianças nesse momento varia conforme diferentes fatores. Os principais dizem respeito ao desempenho das crianças e a rotina de cada turno especificamente.

É mais comum que na hora do almoço, as professoras e as auxiliares ajudem as crianças a comerem, visto que elas já se encontram banhadas, e que em seguida se deitarão nos colchonetes para um cochilo ou descanso, logo, é preferível que elas estejam sem restos de comida pelas vestes ou no rosto. Já no turno da tarde, como o momento da refeição antecede o do banho, procuramos deixar as crianças mais livres e, quando alguma demonstra dificuldades em saber como comer determinada refeição, sentamos ao lado delas e comemos próximo a ela para que ela possa observar como se faz.

Sabendo disso, e considerando que as crianças tendem a reproduzir o modelo do adulto presente, até mesmo como estratégia para agradá-lo (DANTAS *apud* TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2016), observamos algo curioso. No turno da tarde, algumas crianças que terminavam primeiro suas refeições, passaram a se adiantar em ajudar o(a) colega. Reproduziam comportamentos feitos no turno matutino, ou outros modelos de cuidado

escolhido por elas. Sendo que ao conversarmos com as meninas da manhã a respeito disso, fomos informadas que isso não acontecia no horário delas, o que talvez se deva a falta de espaço e tempo. Comumente, essas mesmas crianças, que se adiantam para ajudar o(a) colega, são mais resistentes em receber ajuda dos adultos para realizarem uma tarefa que já sabem fazer sozinhas. Acreditamos que isso sinaliza que elas não repetem o que querem, ou seja, não fazem isso para comunicar que querem ser alimentadas dessa maneira, nem para ganhar a aprovação das professoras presentes, uma vez que as professoras não incentivam essa prática, e sim que escolhem de forma espontânea por provavelmente gostarem de como são afetadas, ou seja, como se sentem ao agirem desse modo.

Figura 9: Registro de troca de auxílio alimentar entre os pares.



Fonte: A autora

Nossa percepção acerca disso se apoia no conceito da criança como ser consciente e capaz de realizar escolhas (McCARTY, 2015), bem como na visão de que os pequenos são produtores ativos de cultura (RAMOS; ROSA, 2012). Esse olhar diferente sobre as crianças impulsiona um ciclo no qual: enxergando-as por essa ótica integrativa, podemos rever nosso modo de nos relacionarmos com elas; ao revermos nosso modo de nos relacionarmos com elas podemos contribuir para o avanço de aprendizagens socioemocionais; por meio dessa autoformação cotidiana, consequentemente, retomamos a ampliação do olhar, e assim sucessivamente.

Para além de atender as necessidades nutricionais das crianças, como orienta os PNQEI (BRASIL, 2018), o momento das refeições revelou contribuir para o desenvolvimento cultural delas, incluindo a oportunidade de escolherem e experimentarem desde novos alimentos a novas posturas. Enxergamos que a alternância de cada turno em relação a maneira de interagir na hora das refeições, oferece a chance das crianças de se experimentarem nas diferentes posições: tanto a de quem recebe cuidado, como a de quem oferece cuidado. Com base em mais essa experiência, consideramos que os momentos rotineiros da creche podem se tornar uma

oportunidade de realizar um cuidado ético, o qual pode favorecer o desenvolvimento de aprendizagens na creche (GUIMARÃES, 2008), incluindo a emocional.

Acreditamos que, se esse momento da refeição fosse observado por si só como espaço de aprendizagens, teríamos mais tempo para vivenciá-lo na rotina da creche, ampliando o leque de diversidade nas experiências formativas que poderíamos organizar. Como por exemplo, poderíamos permitir que as crianças experimentassem se servir sozinhas. Dessa maneira, cada criança teria a chance não apenas de trabalhar a autonomia como também de aprender a conhecer, por tentativa e erro, qual a quantidade de comida que precisa para se sentir saciada. O que poderia estimular o autoconhecimento. Concordamos que a falta de abertura para isso na creche é resultado da pressa do sistema educacional como um todo, que acaba por desrespeitar o tempo para aprendizagens mais sutis (SABINO, 2012). Além disso, identificamos em nossas suposições dois impedimentos: primeiramente, a já mencionada falta de reconhecimento do potencial formativo desse momento; e, em segundo lugar, a ausência de planejamento logístico sobre tornar possível esse período de aprendizagem, no sentido de considerar desde qual comida oferecer, para evitar frustrações desnecessárias na hora que a criança fosse se servir, até que destino dar aos restos que certamente ocorreriam.

Assim, reconhecemos que a interação das crianças nos diferentes momentos da rotina, pode ir desde uma fonte de prazer físico e sensorial, ao cultivo de aprendizagens motoras, sensoriais, socioemocionais e cognitivas. Favorece-se, desse modo, o amadurecimento das dimensões mais densas, abrindo possibilidade para que as crianças aprendam a distinguir as manifestações daquela dimensão mais sutil, que em nossa perspectiva orienta a formação humana integral.

5.1.3.1 Algumas observações que achamos pertinentes

Não podemos ignorar que, de alguma forma, a questão de gênero aparece nos comportamentos de cuidados entre a criança e seus pares, como podemos observar na figura anterior (figura 9). Isso porque o número de meninas, que por vezes agem com cuidado para com os outros, é maior que o número de meninos. Observamos que a participação dos familiares homens junto às dinâmicas e reuniões da creche, é baixo, e que alguns encontram-se até mesmo presos. Devido a isso, somos levadas a pensar que esse seja um fator relevante na relação de gênero com as manifestações carinhosas de cuidado dos meninos, visto a possível ausência de figuras de ligação masculinas que inspirem essas atitudes neles. No entanto, no fim do segundo

trimestre, conseguimos perceber um avanço no número de meninos que demonstraram atitudes de cuidado tanto para com os outros, como com o ambiente da sala. Como podemos observar nos registros abaixo (figura 10):

Figura 10: Manifestações espontâneas de cuidado por parte dos meninos.



Fonte: A autora

Na primeira foto, observa-se o menino tentando ajudar a colega a calçar a sandália. Na foto do meio, vemos outro menino varrendo a sala. Na terceira foto, um colega faz cafuné no outro ao perceber que o colega começou a despertar. Em seguida, registramos dois meninos massageando as costas e ninando um terceiro menino, que ainda estava sonolento. E, na última foto, fomos surpreendidas, em meio a uma atividade pedagógica do projeto da semana sobre autocuidado e higiene pessoal: um dos meninos pegou a lixa de unha e começou a lixar as unhas da professora pesquisadora que acabara de mencionar que ela era quem estava precisando ir à manicure. É algo quase que instintivo demonstrar empolgação quando as crianças agem dessa forma, expressando não apenas entender o que falamos como, cuidado e carinho para com os demais. Porém, reforçamos a necessidade de procurar nos expressarmos sem dar tanta ênfase ao momento. Isso porque, concordamos que ao passo que as crianças percebem essa ênfase, podem encenar suas ações e até mesmo simular empatia, a fim de receber elogios. Como mostra o registro abaixo (figura 11):

Figura 11: Dissimulação de preocupação e cuidado.



Fonte: A autora.

Nessa imagem, podemos ver uma das meninas com a cabeça deitada no travesseiro. Ela estava chorando e se queixando gestualmente de dor de cabeça. Outra colega, puxou a cadeira azul, sentou-se por trás dela, e começou a fazer cafuné em sua nuca. Irrefletidamente, as professoras presentes parabenizaram a atitude cuidadosa manifestada, o que provavelmente foi a motivação para que outra colega de laço rosa, até então indiferente ao fato, tentasse simular que também estava sendo solidária.

É possível perceber que o toque da segunda menina sequer é carinhoso, demonstrando mais uma atitude curiosa de quem examina, do que de alguém que almeja cuidar. Além disso, ela, a do laço rosa, nos olhava como que esperasse pelo mesmo reconhecimento. Zimmermann (2001), afirma que todo ser humano, seja qual for a idade ou circunstância, necessita sentir-se reconhecido e valorizado pelos demais enquanto ser que existe como uma individualidade. Todavia, como educadoras precisamos estar atentas em quais estratégias legitimamos como viáveis para adquirirem esse reconhecimento. Nesse sentido, Röhr (2013a) nos adverte como os elogios podem acabar promovendo desvios no comportamento dos educandos, que podem deixar de serem genuínos e passarem a encenar a fim de agradar o social. Enfatizamos que essa encenação interesseira se distingue dos processos imitativos, pelos quais as crianças experimentam se colocar no lugar do outro e selecionar o que gostam de vivenciar (RAMOS; ROSA, 2012). Diferente desse processo, essa encenação interesseira cultiva a dissimulação, afastando a criança de vivenciar-se de forma autêntica, podendo nutrir desde cedo os perfeccionismos, as inseguranças e os demais transtornos motivados por essa falta de autoconhecimento. Röhr (2013a), também nos alerta sobre essas investidas emocionais dos professores em seus educandos. Acreditamos que de forma semelhante, os elogios feitos às crianças podem torná-las cada vez mais interesseiras, a ponto de nutrir “uma caricatura da própria natureza boa”. Isso reforça a necessidade de formação adequada para trabalhar nesse PIDH, a fim de que saibamos reconhecer as conquistas e atitudes virtuosas das crianças como

forma de incentivar a autoestima e uma visão positiva de si mesmas, mas sem contribuir, mesmo que por acidente, com possíveis desvios no caminho da formação humana. Como professoras(es) dessa primeira etapa de ensino, precisamos nos manter atentas(os) e reflexivas(os) sobre nossas ações diárias junto aos maiores investigadores da creche, a saber, as crianças.

5.1.4 *Tchau preguiça, tchau sujeira, adeus cheirinho de suor: banho é bom!*

A promoção e valorização da higiene está prevista nos PNQEI (BRASIL, 2018), todavia acaba sendo outro momento rotineiro que por vezes é realizado sem maiores reflexões. Acreditamos que esses momentos que envolvem cuidado, podem ser efetivados de modo a promover aprendizagens socioemocionais, inclusive éticas (GUIMARÃES, 2008), por isso chamamos atenção para a postura que assumimos na hora do banho, da troca de fraldas, ou demais momentos de higiene.

No modo como nossa sociedade está estruturada, é difícil para as próprias educadoras entenderem como “limpar” uma criança pode ser algo que exige formação. Nesse caso, imaginem o quão difícil é para as mães/responsáveis compreenderem, apreciarem e respeitarem quem realiza essa função sem pensar que tal pessoa se encontra a serviço dela, como uma subalterna, e não a serviço de algo maior, como a formação integral da criança. Devido principalmente a esses fatores e os desentendimentos gerados por meio deles, aos poucos na história da EI do Brasil, esse serviço foi designado para as auxiliares de sala. Essa divisão de tarefas, para nós, acaba evidenciando a dicotomia na prática entre o que é concebido como mero cuidado sem valor educacional e as demais ações educativas. E como será que a criança recebe e processa essa informação dicotômica? Será que de alguma forma isso já vai cultivando a dificuldade que temos em separar tempo e respeitar a necessidade de mantermos práticas honestas de cuidado conosco e com os demais? Mesmo não tendo como responder essas interrogativas de forma conclusiva, vamos relatar aqui algumas experiências que podem nos ajudar a refletir.

É preciso esclarecer que, como na época de meu estágio em creche eu auxiliava as crianças no momento do banho, não compreendia a distinção dessa função agora que me encontrava como professora, trocando muitas vezes de lugar com a auxiliar neste momento. Dessa forma, era comum receber desde elogios a recriminações do pessoal da creche. Se dividiam entre achar fantástico o simples fato de uma professorar querer realizar esse trabalho

de participação no banho com as crianças, ou julgavam que tal postura se devia a falta de compreensão sobre *a função da professora de creche*. As mais críticas procuravam corrigir esse trabalho, indicando qual seria a responsabilidade profissional nesse momento: ficar do lado de fora do banheiro vigiando as crianças para que elas não se machucassem; trocar suas roupas, calçar e pentear seus cabelos o mais rápido possível, a fim de otimizar o tempo; conseguir mantê-las sentadas de forma disciplinada, preferencialmente assistindo algo que as distraíssem e as mantivessem quietas.

Ao perceber o aumento de recriminações a essa atitude, foi preciso recorrer aos amparos legais em busca da legitimidade dessa prática na BNCC (BRASIL, 2017) e nos PNQEI (BRASIL, 2018). A partir daí, iniciamos um movimento de compreensão sobre os espaços normativos contrários a mecanização do momento do banho. Talvez, diversas professoras(es) já tenham passado por isso e simplesmente desistido e se dobrado a vontade da maioria, apenas por falta de disponibilidade e energia para não só dar conta da sua própria autoformação, quanto ter que orientar também compreensão dos demais. De acordo com Guimarães (2008), essa resistência em aceitar os cuidados básicos com as crianças na atualidade, deve-se a oposição a tradição higienista, ou seja, a tentativa de negar essa prática nas instituições de EI e a busca da sua especificidade educacional nesses espaços.

Em diálogo com a gestora da creche, esta orientou que diante do quantitativo de crianças do infantil I, tornava-se ainda mais imprescindível que ambas as professoras da tarde permanecessem fora do banheiro, para juntas conseguirem prevenir qualquer possível acidente com os(as) pequenos(as), os(as) quais costumavam ficar mais eufóricos(as) com a proximidade do horário de irem para casa. Dessa maneira, infelizmente essa vivência do banho com a participação de uma das professoras, ainda não é uma experiência rotineira. Mas, das vezes que conseguimos realizá-la, percebemos alguns pontos importantes, vamos destacar dois deles. Primeiramente, conseguimos solucionar um caso no qual a criança não apresentava resistência ao banho, mas costumeiramente saia chorando. A auxiliar responsável pelo banho chegava a ficar incomodada, e a fazer questão de registrar que não havia feito nada de errado com a criança, e não sabia porque a mesma agia dessa forma. Em um determinado dia, agendado como uma intervenção didático-pedagógica para ensinar sobre as partes do corpo através do banho, quando chegou o momento dessa criança, a professora pesquisadora ficou atenta, investigando o que poderia estar causando aquele desconforto na criança. Começamos o banho sem que ela expressasse nenhum desagrado, até o momento que fomos lavar os cabelos e a criança fez uma expressão de afogamento, seguido de uma séria expressão de medo. Interrompemos o banho

para que ela se acalmasse e combinamos de só molhar do pescoço para baixo. Uma vez que ela concordou, continuamos com o banho e ela não chorou.

Quando os pais da criança chegaram para buscá-la, a professora pesquisadora relatou o ocorrido e perguntou se a criança já tinha passado por alguma situação de quase afogamento. O pai contou que quando ainda bebê, a criança estava nos braços da mãe e ambas quase se afogaram num barreiro. Os pais também disseram que já tinham percebido que a criança entrava em pânico quando ficava com a cabeça submersa em água, mesmo que fosse do chuveiro, mas que não tinham associado que isso poderia ser reflexo de algum possível trauma em decorrência daquela vivência, uma vez que consideravam que ela era muito nova para ter guardado essa memória. Respeitando essa possibilidade, passamos a evitar momentos de imersão procurando avisar quando íamos lavar a cabeça, que seria bem “rapidinho”. Após essa pequena alteração no modo de banhar a criança, a mesma não voltou a apresentar sinais de medo ou choro depois do banho, e aos poucos foi permitindo a lavagem do cabelo sem entrar em pânico. Essa mudança somou para a educação do olhar na relação com as crianças, educação que colabora com a autoformação do professor. Fundamentando essa aprendizagem, trouxemos a pesquisa de McCarty (2015), que defende a perspectiva de a criança como ser consciente em todos os diferentes níveis de percepção, mesmo que a seu modo, capaz de guardar memórias desde sua vida intrauterina. Entendemos que partindo desse ponto de vista, somos impelidos a ter mais atenção e sensibilidade com o que as crianças procuram nos comunicar em suas diferentes formas de se expressar.

Em outro momento, a fim de conseguir dar banho nas crianças sem desobedecer às orientações da gestão, dividimos a sala em partes. Enquanto algumas crianças aguardavam sentadas assistindo ao vídeo do “Ratinho do Castelo Ra-tim-bum” tomando banho, outras eram convidadas a assistirem os amigos tomando banho já dentro do banheiro. Assim, podíamos manter aproximadamente sete crianças dentro do banheiro sem riscos de caírem, pois cinco estavam sentadas observando as outras duas tomarem banho com a ajuda da professora pesquisadora. As crianças demonstraram interesse em observar seus colegas no banho, e quando chegava sua vez elas faziam questão de mostrar que sabiam tomar banho sozinhas. Mesmo que depois ainda fosse preciso um breve auxílio para garantir a higiene. A auxiliar ficava enxugando as crianças que saíam do banho, enquanto a outra professora participava com as crianças do momento de passar creme de pele¹¹ e de cabelo, vestir-se, calçar-se e pentear-se. Não raras as vezes, alguma criança se prontificava em ajudar as outras a se enxugarem também.

¹¹ Adicionamos essa etapa tanto por uma questão sensorial, quanto por percebermos a necessidade física que a pele ressecada de algumas crianças solicitava.

Se dissermos que passamos a tarde focando em auxiliar no banho ou na alimentação, permitindo o protagonismo das crianças e procurando não intervir para acelerar alguma dessas experiências e, por isso, não efetivamos uma atividade específica de aprendizagem dirigida, somos vistas como professoras “fajutas”, que estão embromando para não trabalhar. Ou pior, corremos o risco de servir de exemplo sobre como não é necessário ter uma licenciatura em Pedagogia para fazer o que fazemos. E em decorrência disso, logo será questionado o que foi ensinado no dia, seja pelas mães ou pelas colegas de trabalho. O banho das crianças é comumente visto como uma burocracia que precisa ser cumprida, assim, destinar atenção a ele é visto como “perda de tempo”.

Para adiantar esse momento, às vezes outras profissionais da creche vinham ajudar a vestir as crianças e, embora a intenção pudesse ser ajudar, percebíamos que as crianças ficavam mais dispersas e inquietas. Talvez por se sentirem incomodadas por perderem o espaço de autonomia que procurávamos conceder a elas no turno da tarde, talvez como forma de expressar resistência ou contrariedade de serem tratadas como meramente parte de *algo a ser feito*. De toda forma, essa indisciplina não era expressada no turno matutino, onde nos foi informado que: cada criança esperava sentada a sua vez de ser banhada, em ordem nas cadeirinhas da sala; eram vestidas pelas professoras e voltavam a sentar-se até a segunda ordem. Esse fato definitivamente nos afetou e nos intimidou. Precisamos confessar que, de certa forma, feria nosso ego, levando a mim e a minha colega a questionar entre nós, se estávamos ou não indo pelo “melhor caminho”. Mas a relação com as crianças nos levava a insistir em procurar realizar cada etapa do dia *com* elas. Na relação com elas, não conseguíamos negar-lhes seus espaços.

Confesso que, pessoalmente, diante da impossibilidade de mudar minha atitude procurei conscientemente invalidar subjetivamente a prática de minhas colegas do outro turno, procurando me convencer da impossibilidade de as crianças ficarem assim tão disciplinadas sem estarem sendo constrangidas a isso. Porém, em diálogos particulares com minha companheira da tarde, enquanto as crianças dormiam, compreendi que não podemos inferir apenas pelas advertências e comparações que nos foram feitas através de terceiros, que as professoras da manhã busquem, em sua relação com as crianças, promover “o controle corporal na formação de corpos dóceis” (FOUCAULT, 1989 *apud* MARTINS, 2006, p.05). Assim, ao invés de sugerir que nossas colegas de contra turno abusassem de práticas disciplinares e hierarquizadas, até porque não foi observado o cotidiano matutino do Infantil I para que pudessemos tecer considerações sobre isso, entendemos ser mais coerente interpretar que as alterações comportamentais que nos foram relatadas provavelmente só atestam a plasticidade do fenômeno subjetivo das crianças em sua riqueza de expressões contextualizadas. Ou seja,

reconhecer que os comportamentos das crianças não “reduzem a socialização a uma qualquer forma de integração social e cultural unificada, enraizada num condicionamento inconsciente”. (DUBAR, 1997, p.79, *apud* MARTINS, 2006, p.6).

Posteriormente, conhecemos o estudo de Sabino (2012), no qual a autora defende os benefícios do *fazer junto*, metodologia de formação dos curumins comumente utilizada pelos povos originários. Encontramos apoio nessa teoria, bem como no aprofundamento sobre o que é proposto pelos PNQEI (BRASIL, 2018), acerca da necessidade de promover as abordagens democráticas e inclusivas na implementação da política da EI.

A criança tem o direito de interagir na cultura, no ambiente e na comunidade em que se insere, de maneira a entrar em contato com todo o patrimônio de saberes que sua comunidade, região, cidade e país podem oferecer. Valores como a Democracia, a Inclusão e a Diversidade devem ser colocados em primeiro plano na educação de crianças de 0 a 5 anos, pois é nessa etapa da vida que elas constroem suas primeiras referências para esses valores. (Id., p. 47)

Enxergamos que essa interação tem coerência com o que traz Sabino (2018), sobre a prática do *fazer junto*, o que nos leva a supor que essa prática possa ser um caminho na construção de referências que almejam promover a proposta de educação integral. Além disso, a BNCC (BRASIL, 2017, p.41), apresenta a corporeidade como “parte privilegiada das práticas pedagógicas de cuidado físico, [que devem ser orientadas] para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão”. Gostaria de pontuar que conforme conseguia fundamentar teoricamente e justificar legalmente o modo de relacionamento que intuitivamente era compelida a adotar, perdia a necessidade subjetiva de querer desqualificar a prática do outro para validar a minha. Essa percepção reforça a relevância mencionada por Röhr (2013a), de procurarmos confirmar nossas intuições, tendo paciência de esperar as comprovações advindas com o passar do tempo e também buscando apoio racional que sustente a intuição alcançada.

Retomando a narrativa sobre o momento do banho, observamos que outro possível gerador de inquietude nas crianças, pode estar relacionado ao próprio incômodo com a nudez dos(as) pequenos(as) revelado por quem entrava na sala para ajudar nesse momento. Esse incômodo parecia se intensificar caso as crianças tocassem suas genitálias ou a de seus(as) colegas, mesmo que isso não costumasse acontecer entre gêneros diferentes e parecesse não ser motivado por algum viés erótico, mas sim por curiosidade. O que nos leva a questionar: Serão essas práticas moralistas uma herança da educação jesuíta ainda presente nos espaços de EI? Apesar de não ser algo que buscamos investigar aqui, pode ser pesquisado por outros interessados. Nos cabe apenas frisar que entendemos a censura que impede a criança de explorar

a si mesma e a seus pares, de forma espontânea, como negativa principalmente para o PIDH. Inclusive, compreendemos que tal censura vai de encontro aos objetivos de aprendizagens recomendados para essa faixa etária.

Diante dessas dificuldades encontradas, acreditamos que se faz necessária uma melhor formação da equipe da creche acerca do que os próprios documentos que regem a EI trazem sobre essa questão. Isso porque a BNCC (BRASIL, 2017) discorre, mesmo que timidamente, sobre a relevância do fenômeno da curiosidade sobre o próprio corpo, bem como do corpo de seus pares, como uma forma da criança conhecer e reconhecer as sensações e funções desse corpo. Ademais, reconhecemos o corpo físico como dimensão orgânica que comporta todas as demais (RÖHR, 2013a), portanto, o processo de se dar conta do próprio corpo e de suas chaves emocionais tem um papel central no cultivo de aprendizagens socioemocionais (CASASSUS, 2009).

5.2 Memórias e gatilhos no processo de autoformação da professora pesquisadora

Acreditamos ser coerente procurar investigar, no convívio com as crianças bem pequenas, possibilidades de desenvolvimento socioemocional na autoformação da professora. Isso porque, se falamos de aceitar a criança em sua completude e buscar nos relacionarmos com ela de forma horizontal, precisamos aceitar que haverá troca de aprendizagens. Por isso, elencamos esse desvelamento como um de nossos objetivos específicos, a fim de assegurar que o respeito às limitações momentâneas que a idade impõe as crianças, não se torne fundamento para negar as influências e aprendizagens que as mesmas são capazes de nos propiciar. Dessa maneira, enxergamos que a construção da compreensão sobre possibilidades do cultivo de aprendizagens socioemocionais nas crianças bem pequenas, passa por trabalharmos em nós o modo como a troca cotidiana com as crianças nos atinge e como podemos aperfeiçoar nossa autoformação socioemocional a partir disso. Inclusive, algo que pode ser melhor realizado com auxílio psicoterapêutico.

Sendo assim, vamos retornar esse relato pessoal ao início de meu ingresso na creche, a fim de pontuar alguns avanços em minhas crenças e modos de me relacionar com as crianças. Em junho de 2018, assumi como professora de uma creche situada no agreste de Pernambuco. Optamos por omitir o nome do local simplesmente porque não entendemos que seja um fato relevante para o debate em questão e pode gerar uma exposição desnecessária. Algumas memórias me vieram à mente no momento em que tomei posse do cargo de professora desta etapa de ensino, a mais forte delas foi um constrangimento que vivi no refeitório da creche

provocado por uma educadora. Lembrei do ocorrido com clareza: uma professora substituta me obrigará a comer feijão segurando com força minha boca e colocando as colheradas. Eu me senti impotente, com raiva, triste, envergonhada, eram tantas emoções de uma só vez que não consegui me segurar e defequei. Depois desse dia, me recusei a voltar à creche. Como naquele tempo a obrigatoriedade da matrícula não era aos quatro anos, e como eu faço aniversário no meio do ano, só retornei ao sistema educacional aos sete anos de idade, já no ano que completaria oito anos. Percebo que este fato pode ter me causado outros prejuízos educacionais e formativos, mas que não vêm ao caso no momento.

Com essa memória em mente eu liguei para minha mãe e perguntei se era algo real ou imaginado por mim, ela confirmou a história e enfatizou que a professora era mesmo substituta, pois a efetiva estava de licença maternidade. O curioso é que eu já atuava na área de educação, inclusive na EI, desde o terceiro semestre da universidade, o que totalizavam aproximadamente nove anos de experiência, e essa recordação nunca tinha chegado até a mim como um alerta sobre a responsabilidade de minha atuação em relação a considerar os aspectos multidimensionais das crianças. Era como se apesar de já ter estagiado com crianças de diferentes faixas etárias, inclusive sendo obrigada a assumir a sala enquanto estagiária, sem sequer ter preparo para isso, agora algo em mim cobrava um compromisso maior: precisava dar o meu melhor, consciente do compromisso que eu estava assumindo ao aceitar fazer parte do início da vida daquelas crianças, da apresentação do mundo para elas.

Apesar dessa consciência sobre o meu dever, ser maior que quando comecei a estagiar na área, sentia-me emocionalmente igualmente despreparada como há nove anos. Entre as muitas necessidades de formação continuada que começava a perceber ao ingressar na profissão, descobri que esse sentimento de despreparo socioemocional era compartilhado por minhas colegas de trabalho desde as mais experientes, sendo um dos questionamentos frequentes entre nós o de: como lidar com as emoções disruptivas das crianças no ambiente da creche? Pois quando as crianças choravam ininterruptamente e de forma quase que unânime, me sentia impotente e desorientada; ou ainda, quando uma criança manifestava nuances de raiva derramando um prato de comida ou quebrando um brinquedo propositalmente, eu podia sentir a raiva se espalhando em mim também e a fúria sendo expressa no meu olhar e, mesmo conseguindo segurar meus impulsos nem que por receio do que iria pensar a professora que compartilhava a sala comigo, era nítido que os pequenos percebiam o quanto aquilo me afetara.

Diferente de minhas colegas, eu tive o privilégio de conhecer a teoria das múltiplas dimensões de Röhr (2013a), tendo participado até mesmo de um projeto de extensão onde pude me familiarizar sobre como os desequilíbrios emocionais podem incorrer em sintomas físicos

por meio do processo de somatização, especialmente nos educadores (RÖHR, 2013b). Consequentemente, estava familiarizada com a necessidade de considerar a dimensão emocional das crianças e de minha responsabilidade em procurar auxiliar no desenvolvimento do equilíbrio emocional delas. Entretanto, assim como minhas colegas, faço parte de uma cultura ocidental na qual as crianças “não têm voz, nem vez”. Em suma, compreendia teoricamente que era preciso considerar as singularidades específicas da dimensão emocional dos pequenos, mas não sabia como fazer isso na prática. Além disso, essa cultura de desconsideração da pessoa na infância também me despreparara para o contágio emocional com as crianças, visto que comumente elas são vistas como passivas e sem poder de influência, o que não se confirma na prática.

Refletindo com minha parceira de turno sobre nosso convívio com as crianças, pudemos perceber que essa sensação de despreparo se devia a nosso próprio desconhecimento emocional e falta de aprendizagens socioemocionais. Acerca disso, Casassus (2009, p.143) diz que “quando não sabemos como fazer aquilo que a tomada de consciência nos indica, é necessário desenvolver as habilidades correspondentes”. Assim, o primeiro passo foi reconhecer nossa própria carência de saberes socioemocionais por meio da autocontemplação, e em seguida buscar o aperfeiçoamento necessário para a realização de nossa tarefa. Certamente, preciso dar os créditos aos autores aqui utilizados no tocante a fundamentação teórica necessária à autoformação. No entanto, concordamos que é no convívio com o outro, nas interações humanas, que colocamos à prova e temos a oportunidade de amadurecer e avançar nas aprendizagens socioemocionais. Portanto, procurarei revelar minhas percepções sobre como o convívio com as crianças vem me auxiliando no amadurecimento de meu autoconhecimento em consonância com as teorias e normas dirigidas à formação humana integral.

Um dos conceitos que observei avançar em minha autoformação, através da relação com as crianças do Infantil I, foi o de conseguir interpretar os significados que as emoções carregavam em relação ao nosso relacionamento. Por exemplo, percebi que eu estava maquiando minhas inseguranças em saber lidar com as crianças e suas emoções, por meio do autoritarismo no modo de reger a sala. Ou seja, na tentativa de me sentir mais segura, de sentir que tinha “tudo sob controle”, estava tentando controlar a sala e os fazeres dos(as) pequenos(as). Röhr (2013, p.162), diz que “é comum que estados de insegurança se convertam em tentativas de dominação, atitudes de agressão e ausência de sentimento em relação ao outro”. Quão significativo isso é na relação com os(as) pequenos(as), pois as vantagens de poder que temos nessa relação certamente facilitam essas atitudes. Considerando o constrangimento pessoal vivenciado na creche, citado anteriormente, trouxe essa pauta para o diálogo no planejamento

das atividades. Ao ponderarmos a respeito, eu e minha colega de turno começamos um exercício de consultar mais as crianças antes de iniciar ou propor uma brincadeira ou atividade dirigida.

A seguir, vamos relatar alguns episódios resultantes dessa iniciativa, buscando relacioná-los às aprendizagens socioemocionais e demais benefícios percebidos em meu processo autoformativo, tendo por plano de fundo o nosso objetivo geral de buscar *compreender limites e possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais por crianças bem pequenas no cotidiano de uma creche municipal do agreste pernambucano*.

5.2.1 O *fazer junto* e a construção de uma relação o mais horizontal possível com as crianças

Como apresentamos anteriormente, mesmo de forma não verbal as crianças se comunicam constantemente conosco. Dessa forma, antes de realizarmos uma atividade ou ainda no planejamento dela, procurávamos ouvir as crianças. Quando do planejamento, escolhíamos interações que elas já tinham demonstrado interesse. E quando em dias reservados para brincadeiras livres, perguntávamos o que elas queriam fazer, ao passo que elas apontavam ou balbuciavam o que queriam. Em algumas ocasiões, era preciso criar diferentes pequenos grupos na sala, para respeitar a vontade individual de: ler livros, brincar com as pelúcias, montar algo com os legos¹², levantar torres com as latinhas ou almofadas, entre outras brincadeiras e brinquedos disponíveis na sala ou inventados por elas. Às vezes, nós brincávamos com elas, outras, apenas observávamos para garantir a segurança de todos. Brincando uns com os outros eles criavam seus próprios jogos, simulavam leituras ou outras cenas do cotidiano, como trocar fralda da boneca, dar de mamar e falar ao telefone. Inicialmente essa espontaneidade no brincar foi concebida como “bagunça”. E essa bagunça, provocava em mim um incômodo maior que em minha companheira, motivando pessoalmente um impulso irônico e contraditório de querer orientar: “como as crianças deveriam brincar livremente”. Esse incômodo parecia ser compartilhado pela gestão da creche, que aparentava encarar esses momentos como menos pedagógicos ou educativos. Isso ficava evidenciado em falas como “hoje eles só brincaram?” ou “durante a semana o melhor é fazer atividades, aí nas sextas pode deixar eles assim”. Foi preciso um exercício contínuo de desapego e confiança para que eu aprendesse a respeitar os quereres das crianças e pudesse pleitear à gestão da creche o desenvolvimento do mesmo aprendizado.

¹² Brinquedo comumente feito de material plástico por meio do qual as crianças podem montar diferentes objetos ou formas através do encaixe das peças.

Nessa questão, o uso dos PNQEI (2018) e da BNCC (2017) foram de fundamental importância para reforçarmos acerca dos direitos das crianças e, amparados nesses direitos, procurar amadurecer nosso olhar e o modo de nos relacionarmos com elas. Estamos em constante processo de aprendizagem, e isso não é diferente em âmbito institucional. Essa nova postura na relação com as crianças é uma construção recente e ainda necessita de amadurecimento, mas reservamos alguns relatos a fim de ampliar essa reflexão.

Figura 12: Registro de algumas brincadeiras espontâneas



Fonte: A autora, 2019

5.2.2 A cama de gato e o movimento da autoformação do professor na interação com as crianças

Senti, que ao passo que aprendíamos a respeitar as vontades das crianças, elas também ficavam mais receptíveis a interagir conosco da forma que esperávamos nas brincadeiras que sugeríamos, ou seja, ia se dissipando a tensão entre nós. A sensação de que estávamos constantemente medindo forças numa espécie de “queda de braço” de quem tem mais poder, foi sendo substituída aos poucos por uma relação de respeito mútuo. Como exemplo, do desenvolvimento dessa atmosfera de cooperação, podemos citar a seguinte experiência: apoiadas nos objetivos de aprendizagens EI02CG02¹³ e EI02ET04¹⁴, presentes na BNCC (BRASIL, 2017, p. 47;51), criamos uma cama de gato para exercitar a mobilidade e o conceito de “cima” e “baixo”. Para que essa brincadeira dirigida funcionasse bem, precisávamos que as crianças colaborassem. Tratando-se de crianças bem pequenas, não sabíamos se elas conseguiriam manter o interesse e a paciência até o fim da atividade. Nesse dia tínhamos vinte

¹³ Objetivo de aprendizagem da BNCC que pretende desenvolver a habilidade, capacidade, conhecimento de como: Deslocar seu corpo no espaço orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes.

¹⁴ Objetivo de aprendizagem da BNCC que pretende desenvolver a habilidade, capacidade, conhecimento de como: Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).

e três crianças presentes e, apesar de termos esperança, não tínhamos certeza se todas esperariam em ordem por sua vez.

Montamos tudo em silêncio enquanto elas dormiam, usando as mesas e o espaço da sala, barbante e fita adesiva. Apesar de procurarmos fazer tudo em silêncio, nesse dia elas começaram a despertar mais cedo. As crianças que acordaram primeiro, ainda deitadas, nos observavam sonolentas. Acredito que ao notarem que eu e minha colega interagíamos uma com a outra por meio de mímicas para manter o silêncio em respeito ao sono dos demais, as crianças também não conversavam ou faziam barulho algum, talvez até mesmo por curiosidade em investigar o que estava acontecendo.

Depois de algum tempo, mesmo sem que solicitássemos ou indicássemos o que gostaríamos que elas fizessem, elas se levantaram e sentaram numa espécie de plateia que montamos, organizando as cadeiras num canto só da sala, e permaneceram em silêncio. Conforme os demais colegas iam despertando, também se encaminhavam para a plateia e mantinham a mesma postura paciente e disciplinada, ainda que sem nenhuma orientação para isso. Nesse dia, não realizamos a massagem que costumávamos fazer neles ao acordarem, mas cantamos as musiquinhas características desse horário, como a *chamada cantada*. Enfim, iniciamos a brincadeira explicando como fazer e organizando a fila de acordo com a ordem que acordaram e o perfil das crianças, ou seja, respeitando o quanto supúnhamos que cada uma conseguiria esperar. A brincadeira foi um sucesso, não apenas pela disciplina em aguardar a vez, mas principalmente pelo interesse com que as crianças mantiveram em: entrar e passar por todo o percurso; incentivar os colegas que ficavam confusos a entender se era para passar por cima ou por baixo diante de determinada parte do percurso; e em continuarem brincando livremente no percurso, mesmo depois de “encerrada” a atividade de forma dirigida.

Esse último fenômeno nos chamou a atenção, pois além de indicar o quão interessados eles ficaram pela brincadeira, visto que nessa idade eles ainda estão amadurecendo o aspecto do foco, observamos que eles estavam seguindo uma ordem sequencial semelhante a que organizamos para brincar no percurso. Ou seja, ao final da atividade dirigida, abrimos espaço para que eles brincassem livremente e eles optaram por permanecerem na cama de gato e ainda nos surpreenderam mantendo uma organização acerca da vez de cada um.

Figura 13: Interação e movimento na Cama de Gato

Fonte: A autora, 2019

Na primeira foto encontro-me deitada no chão com as crianças, pois estávamos nos alongando ao passo que ensaiávamos como passar pela cama de gato. Na segunda, podemos observar uma das meninas olhando para os colegas para saber se deve tentar passar por cima ou por baixo. A plateia formada pelos colegas balbuciava e gesticulava empolgada, quando achavam que era por cima elas se levantavam das cadeiras com os braços erguidos, já quando achavam que era melhor por baixo elas se sentavam e baixavam o tronco. Já na segunda imagem, temos um dos meninos sentindo a textura do cordão antes de continuar o percurso. Enfatizamos que sua pausa não incomodou os colegas, era como se compreendessem que era um ato de curiosidade dele e entendessem que ele não estava com dúvida de como passar. Considerando esse comportamento colaborativo e investigativo das crianças, enxergamos que elas demonstraram realizar uma leitura do ambiente e combinar com seus pares, mesmo sem uma troca verbal, um modo de agir que julgaram coerente e adequado. Essa postura está de acordo com a percepção da criança como produtora ativa de cultura, como dissertam Ramos e Rosa (2012). Nesse sentido, e considerando os estudos de Wallon sobre como no PIDH é ainda mais orgânico o enlace entre as dimensões física, emocional e mental ou, em suas palavras, os aspectos dos conjuntos funcionais motor, afetivo e cognitivo são indissociáveis (MENDES, 2017), concluímos que é amplo o leque de avaliações e aprendizagens que nós educadores podemos inferir dessa vivência.

Porém, procurando manter o foco em nosso objetivo específico, destacamos como essa experiência também confirma os estudos trazidos por Alzina, Gonzalez e Navarro (2015), acerca de como as crianças buscam se inspirar nos comportamentos dos adultos e o modo como isso influencia no desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais e padrões comportamentais delas, o que soma a responsabilidade de atuarmos da forma mais preparada possível. Isso porque supomos que a maneira que elas escolheram agir foi por considerar uma mistura de aspectos, como: nosso empenho em respeitar seus espaços; a curiosidade por uma

brincadeira diferente; e a leitura que elas fizeram sobre o que nós esperávamos que elas fizessem.

Ponderamos que se uma interação como essa pode exercitar nas crianças, para além do desenvolvimento de conceitos cognitivos e domínios motores, o cultivo de aprendizagens socioemocionais como a autoestima, a empatia e a paciência, quais aprendizagens socioemocionais podem suscitar nas(os) professoras(es) de creche? Para nós, em particular, fica o retorno de que ao invés de tentar dominar a sala e fazer com que as crianças aceitem nossa autoridade pelo simples fato de sermos educadoras(es) ou pessoas adultas, existe um caminho bem menos estressante pelo qual podemos conviver, a saber: aquele que passa pelo processo de entendimento da criança como uma pessoa digna de respeito e consideração independentemente da idade, construindo um espaço de respeito mútuo as ideias e iniciativas uns dos outros.

Estamos falando de aprender a reconhecer o outro como um ser em sua completude e complexidade, em sua multidimensionalidade (RÖHR, 2013a). E quando esse outro é uma criança bem pequena, torna-se ainda maior o exercício das capacidades socioemocionais apontadas por Casassus (2009), como as de escutar, perceber e acolher as emoções e vontades do outro de forma respeitosa e com compaixão. Tal fenômeno é ainda mais importante no processo autoformativo, pois exige que as(os) professoras(es) se libertem do adultocentrismo, que sabemos está presente em nossa sociedade (SABINO, 2012). Se nos tornamos capazes de reconhecer o ser humano ainda no PIDH como um ser integral que merece respeito e consideração, avançamos na possibilidade de conseguirmos olhar para os demais sem nenhuma distinção de cor, etnia, classe social, entre outras, ou seja, podemos por meio desse exercício humanizar o nosso olhar.

No âmbito pessoal, testemunho que reconhecer esse espaço de autonomia da criança, me permitir experimentar esse novo modelo de relação, vem libertando-me do sentimento equivocado de ter que manter as crianças sujeitadas a minha autoridade e controle. O que alivia as sensações de estresse e frustração quase que diárias, uma vez que no final essa postura não funcionava e nutria um ciclo estressante entre nós.

5.2.3. Construindo uma nova possibilidade de atenção e cuidado com base na ética

Dando continuidade ao exercício dessa nova postura de convivência, eu e minha colega pensamos sobre como poderíamos montar atividades dirigidas de forma tal que não prejudicasse o protagonismo das crianças. Entre as atividades que desenvolvemos, trago o relato de uma cuja a reação de nojo das crianças contribuiu para nutrir a perspectiva de que, como afirma McCarty

(2015) e Ramos e Rosa (2012), as crianças demonstram sinais de consciência ainda no início da vida, cabendo a nós aprendermos a enxergar. Com base no direito de explorar formas, texturas e sabores distintos, e considerando que nessa etapa as aprendizagens têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, estruturadas em campos de experiências (BRASIL, 2017), trouxemos alguns ingredientes para fazermos um patê de atum e montarmos sanduíches naturais junto as crianças.

Enxergamos nesse momento, a oportunidade de propiciar a ampliação dos conhecimentos sobre o mundo físico e sociocultural, trabalhando de forma lúdica e atrativa diferentes aspectos sugeridos no campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” da BNCC (BRASIL, 2017). Dessa maneira, distribuímos os ingredientes na mesa e fomos apresentando e convidando as crianças para tocar neles e prova-los. Diante dos ingredientes mais comuns como milho, requeijão, cenoura e até azeitona, as crianças demonstravam interesse em provar sem nenhum sinal de questionamento ou dúvida. Porém, ao apresentarmos o atum visualizamos que a expressão facial delas parecia questionar o que era aquilo e aguardar maiores explicações. Eu e minha colega achamos engraçado e, como fomos pegadas desprevenidas, acabamos não sabendo explicar melhor. Na tentativa de resumir o esclarecimento, disse que: “atum é um peixinho que a gente bate no liquidificador e fica assim”. No que eu apontei para a massa de atum a expressão no rosto das crianças foi de nojo à surpresa e vice e versa. Com direito a “eca!” de alguns que já estavam iniciando a fase verbal.

Eu e minha colega rimos desconsertadamente e tentamos continuar com a dinâmica da degustação, no entanto as crianças demonstravam relutância em comer “o peixinho liquidificado”. Algumas mais curiosas cheiravam e aceitavam experimentar, e, diante dos sinais positivos dessas, outras foram aceitando provar. Ainda assim contamos três pequenos que chegaram a cheirar, mas não aceitaram de forma alguma participar da degustação. Essa experiência nos chama a atenção para alguns pontos, como: a criticidade demonstrada pelos pequenos; a perceptível troca entre os pares, expressa por meio da demonstração de confiança na avaliação do outro; e a necessidade de planejarmos nossas falas e posturas em atividades dirigidas, sem a pretensão de inibir a nossa ou a espontaneidade das crianças, mas no intuito de considerar que elas entendem o que falamos, ainda que de modo peculiar e mantendo suas singularidades.

Figura 14: Experimentando ingredientes e montando o sanduíche

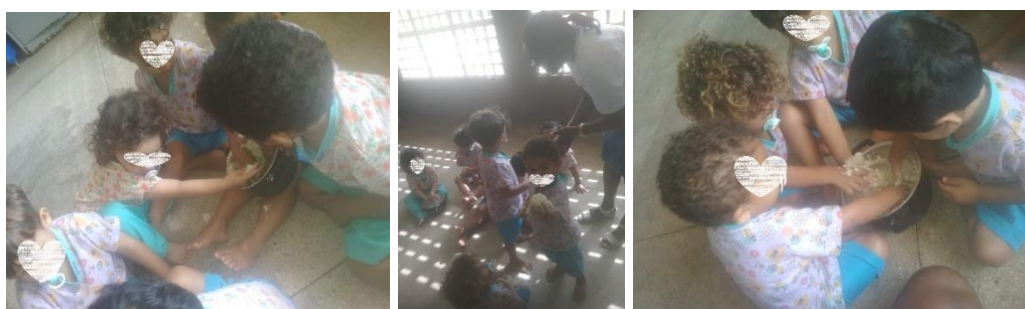


Fonte: A autora, 2019

Salientamos que mudar é um processo. Por isso, ao observarmos os registros das atividades para enviar às famílias e postar no *facebook* da creche, notamos que, apesar de querermos considerar a participação das crianças, ainda estávamos muito distantes delas. Mesmo levando cada ingrediente para ser experimentado individualmente, deixando cada criança participar da mistura que forma a massa do patê e permitindo que cada uma montasse seu sanduíche. Ainda estávamos *deixando* e *permitindo*, ou seja, era algo que nós, professoras, estávamos fazendo **para** elas, crianças. Até mesmo a organização da interação, estávamos expondo uma atividade, ao invés de realizar a atividade junto **com** elas. Assim, com maiores reflexões, e considerando o interesse expressado pelas crianças através da atenção e participação demonstradas no preparo do patê de atum, realizamos um novo momento de receita na semana seguinte para produzir massinhas de modelar comestíveis.

Dessa vez, após brincarmos com massinha de modelar da creche, perguntamos: “quem quer levar uma massinha pra casa?”. Em seguida, convidamos as crianças para fazerem a massinha conosco. Procuramos organizar dois grupos em roda. A fim de que cada professora conseguisse auxiliar melhor cada grupo. Apresentamos e distribuímos os ingredientes e fomos fazendo junto com elas, cada grupo com sua panela de massinha. Inicialmente ouve um pouco de disputa para ver quem seguraria a panela, mas bastou uma pequena intervenção mostrando como todos poderiam participar, e pronto, nada que tenha impedido a brincadeira.

Figura 15: Aprendemos mais fazendo junto. Receita de massinha



Fonte: A autora, 2019

É justo pontuar que nos dias que realizamos essas atividades tínhamos apenas 12 crianças na sala, pois algumas crianças se encontravam com uma gripe viral. Apesar de a razão dessa baixa não ser algo comemorável, esse número reduzido de crianças permitiu que experimentássemos uma qualidade bem melhor em nossa interação. Conseguíamos ver todas e cada uma delas, diminuindo a pressão e o estresse de mantê-las seguras, e facilitando nossa interação. Assim, verificamos que a baixa proporção adulto-criança, ou seja, um grande número de crianças por professor(a), realmente leva à baixa frequência de interação entre nós na creche. Isso porque passamos a ter uma atenção maior com a supervisão das crianças e diminuimos a atenção em nos relacionarmos qualitativamente com elas. Logo, “a baixa razão-adulto-criança, leva a uma sobrecarga de trabalho, e conseqüentemente, impede que se estabeleça um contato mais individualizado entre adulto e criança” (SOARES, 2003, p.47). Desta feita, enxergamos que o processo de transformação no modo de nos relacionarmos com as crianças não depende exclusivamente da vontade dos profissionais envolvidos com a EI, mas também passa pela necessidade de revermos o quantitativo de crianças por professoras(es) nos espaços de creche.

Retomando o raciocínio sobre a importância da interação com as crianças para o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais em nossa autoformação, gostaríamos de lembrar que já temos um acúmulo teórico farto a respeito de como deve se organizar e funcionar os espaços de EI, porém, ainda não evidenciamos mudanças igualmente consistentes nas práticas reducionistas que permeiam essa etapa de ensino (CAMPOS; FULGRAFF; WIGGERS, 2006). Sabemos e debatemos sobre a necessidade de superar a centralidade do adulto no ambiente da creche, isso vem sendo falado desde Wallon (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010) a teóricos mais contemporâneos, como Ramos e Rosa (2012), entre outros. Mas, percebemos que é na prática e, principalmente, nos espaços de reflexão sobre a prática, que realizamos essa superação. Aceitamos que a autoformação das(os) professoras(es) de creche precisa se dá, fundamentalmente, na relação com as crianças, pois sem essa interação como poderíamos tecer reflexões sobre a prática? Mas compreendemos que essa autoformação não pode ser realizada apenas nessa prática, pois isso seria como deixar as crianças a própria sorte da autorreflexão das(os) professoras(es) ou responsabilizá-las por nosso desenvolvimento. É preciso mais espaços para momentos bem orientados de troca entre nós professoras(es) como nossos pares, e também de embasamentos teóricos que nos ajude a nos sentir seguros sobre como estamos atuando.

Portanto, precisamos valorizar a relação nos espaços da creche como algo que por si tem caráter formativo, mas que não de forma conclusiva, assim como apenas o curso de pedagogia não nos forma por completo. Faz-se necessário pensar e reivindicar mais momentos

de espaços nas formações continuadas, nos quais as(os) professoras(es) de creche possam trocar esses saberes adquiridos com a experiência, ao invés de apenas ouvirmos especialistas, que por vezes se quer trabalham ou trabalharam em creche. A universidade, como instituição legítima de construção do conhecimento, precisa incentivar a realização de mais pesquisas colaborativas, pesquisas realizadas por professoras pesquisadoras ou outros espaços que considerem as falas das(os) professoras(es) de creche, a fim de que avancemos no conhecimento sobre como podemos estimular aprendizagens no PIDH. Assim como as crianças, precisamos que esses espaços sejam seguros para podermos nos expressar sem medo de julgamentos precoces e, com apoio e orientações sensíveis, construirmos novos conhecimentos formativos sobre como cultivar aprendizagens, inclusive, socioemocionais com as crianças na creche.

5.2.4 Descobrimos sobre a necessidade de um ponto de equilíbrio emocional e a responsabilidade em apresentar os ciclos de alternância de cuidado de forma o mais adequada possível

Outra experiência que enxergo ser relevante relatar, trata-se de um momento de rompante pessoal e a reação das crianças. No cotidiano observamos diversas ações dos(as) pequenos(as) que podemos avaliar como solidárias, empáticas ou de construção de cultura, ficando até mesmo difícil escolher. Há aqueles que ajudam na organização da limpeza sala, outros que auxiliam os colegas a comerem, se vestirem ou se enxugarem depois do banho, e até mesmo aqueles que estão dispostos a entregar uma chupeta ou um brinquedo para acalmar e consolar outro coleguinha. Todavia, a vivência que selecionei para expor diz respeito ao dia em que tive uma explosão de raiva que poderia ter acabado de forma ainda mais prejudicial para todos os envolvidos.

Em nossa creche as crianças largam costumeiramente às 16hrs, e para evitar ansiedades e choro naquelas que vão ficando por último, pedimos que as mães respeitem esse horário. Entendemos que as vezes há a necessidade de uma ou outra criança sair mais cedo ou, não raramente, uma ou outra criança que fica esperando por mais tempo após todos os colegas irem para casa, o que por experiência própria suponho causar uma sensação horrível de desamor e insegurança nelas, como recordo causar em mim. Quando uma mãe precisa vir buscar uma criança mais cedo, costumamos solicitar que, além de avisar para que possamos arrumar a criança, a mãe aguarde na gestão e evite aparecer para seu(ua) filho(a) ou outras crianças. Isso porque quando uma criança vê a mãe de outro colega, começa a ficar inquieta para que a sua

chegue logo também, o que não demora a iniciar um processo generalizado de inquietações e choros no Infantil I.

Nesse dia em questão, uma mãe chegou cerca de uns cinquenta minutos antes da hora e sem avisar previamente. Não se dando por satisfeita, ela surgiu nos cobogós da sala de forma que não só sua filha pode vê-la como todas as demais crianças da turma. Já estávamos arrumando as crianças para irem para casa: banhando, secando, vestindo, penteando o cabelo, etc. Mas a mãe estava impaciente e indignada, aparentemente por julgar que estávamos fazendo tudo muito devagar. Ficava nos recriminando e desmerecendo o nosso trabalho. As crianças foram ficando inquietas e chorosas, e tudo foi se somando. Eu já sentia meu peito quente de raiva ao abrir a porta para entregar a criança a mãe, quando ela soltou mais uma graça e insulto. Esforçando-me para gerir aquela emoção disruptiva, reforcei acerca do horário de saída das crianças, no que ela me respondeu com um palavrão e foi saindo dizendo que meu mau humor devia ser porque eu “estava de boi!”. Imediatamente me adiantei até ela e, entre outras, coisas a advertir sobre o art. 331 da lei nº 2.848 (BRASIL, 1940), o qual esclarece que desacato a funcionário público no exercício de sua função é crime.

Apesar de procurar controlar o tom de voz, inegavelmente eu estava sob o efeito da raiva, bem como a mãe presente, e a atitude da filha dela reverteu a situação. Ela se pôs entre nós e disse para mim “tia, é minha mãe!”, olhou para mãe e disse “mãe, é minha tia!”. Apesar de ainda não verbalizar claramente, o esforço que ela fez para falar e solicitar que compreendêssemos que ambas as partes eram importantes para ela, nos chamando a atenção sobre como estávamos nos comportando, e se posicionando entre nós nitidamente como quem tenta evitar um possível conflito físico, foi capaz de me tirar do estado de raiva e me trazer de volta à cena de maneira consciente. Pude ver como: as outras mães, que a essa altura já tinham chegado, estavam se posicionando ao meu lado numa postura de combate contra a mãe em questão; e como as outras crianças espiavam com curiosidade e preocupação pelos espaços dos cobogós da parede. Procurei focar nos olhos das crianças, respirei, dei por encerrada a conversa e voltei para a sala.

Penso que poderia ter ido para outro espaço para me recompor, mas no momento ainda não estava raciocinando plenamente. Ao entrar na sala, as crianças não estavam mais chorosas e procuravam me ajudar com os cuidados umas com as outras, vindo inclusive uma pentear o meu cabelo (Figura 16). Algum observador externo poderia dizer que as crianças fizeram isso por medo de que eu estourasse daquela forma com elas caso elas não contribuíssem, porém eu senti que elas estavam sendo empáticas e queriam demonstrar o quanto se preocupavam com o meu bem-estar. Aprendi a procurar olhar nos olhos delas quando percebia que estava para

perder a paciência. A forma intensa e presente com a qual elas costumam retribuir um olho-no-olho ajuda-me a pensar melhor, pois desperta emoções de amorosidade e cuidado. Compreendo que talvez isso não sirva para outras(os) colegas de profissão, e que até mesmo há aquelas(es), mais equilibradas(os) emocionalmente, que não precisam recorrer a isso, mas acredito que é importante descobrir um ponto de apoio socioemocional na interação com os pequenos. Um abraço, um cheiro, o foco na risada engraçada de um deles, algo que ajude a fortalecer o vínculo de modo bilateral, ou seja, que as crianças também saibam que podem ser fontes de conforto e apoio para nós e que nós aprendamos a receber os afetos e cuidados delas quando precisamos.

De acordo com Bowlby (2015), experienciar momentos nos quais as crianças possam assumir o papel de cuidador pode auxiliar no amadurecimento saudável da dinâmica de troca de papéis, onde uma hora eu sou a fonte de apoio e segurança de alguém e na outra eu me permito pedir ajuda, confiar e ser apoiada pelo outro. Nessa perspectiva, talvez demonstrar nossas fragilidades para as crianças e pedir ajuda a elas seja algo favorável ao desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais tanto em nossos(as) pequenos(as) como em nós mesmos.

Todavia, não queremos com esse argumento camuflar a manifestação de desequilíbrio emocional relatada nesse acontecimento. Nem tão pouco incorrer no equívoco de apoiar que permitamos uma sobrecarga de responsabilidades maiores do que as crianças podem assumir, podendo provocar frustrações e demais prejuízos ao desenvolvimento socioemocional delas. Apenas aproveitamos para demonstrar como uma experiência prejudicial também pode tornar-se uma oportunidade de aprendizagem e autoformação. Do ocorrido, fica a aprendizagem de que as crianças também podem cuidar de nós e precisamos nos abrir mais para isso, sem esperar ou facilitar que ocorram momentos assim para que tomemos consciência disso.

Figura 16: Demonstração de carinho capaz de reverter um estado de emoção disruptiva da professora pesquisadora



Fonte: A autora, 2019

Retomando sobre minha postura contraditória ao processo sobre o qual vinha me apropriando e defendendo na creche, Röhr (2013a) explica que posturas assim apenas

comprovam a insuficiência da lógica e dos saberes racionais para gerir nossas ações. Enxergo que esse é também um dos resultados da carência pessoal de aprendizagens socioemocionais, o que resulta também no desconhecimento sobre os próprios limites relacionais, permitindo que eu achasse que estava “no controle de minhas emoções”, quando deveria está aprendendo a geri-las, e terminasse por protagonizar e envolver as crianças em uma cena de descontrole emocional. Após as crianças irem embora, lembro de ter ouvido, mas não registrei de quem, algo do tipo: “é por isso que eu não perco tempo emperiquitando ninguém!”. Ou seja, o meu descontrole ajudou alguém a usar isso para sustentar o descuido com as crianças como prevenção de desentendimentos com as mães, ou algo do tipo.

Entretanto, ao invés de pensar algo como “tá vendo aí? me importo tanto para nada”, compreendo que meu modo de agir não tem a intenção de agradar alguma mãe e receber algum reconhecimento por isso, mas sim de somar ao desenvolvimento integral das crianças procurando considerar em minha prática pedagógica ao menos suas dimensões básicas. Não acredito que a solução esteja em nos encorajarmos e passarmos a agir de modo insensível com as crianças, nos desresponsabilizando de exercitar um cuidado autêntico, que considere as necessidades do vínculo afetivo e demais nuances da dimensão emocional e do desenvolvimento integral de nossos(as) pequenos(as). Penso que precisamos sim, urgentemente, é de formação continuada que nos ensine a desenvolver práticas de autocuidado honestas, que nos auxilie no desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais. Aprender a reconhecer nossos limites e nos afastarmos de situações que forcem esses limites de maneira grosseira também é uma forma de autocuidado emocional. Para evitar a reincidência desse trágico episódio, eu e minha colega também procuramos verbalizar abertamente entre nós duas quando estávamos nos sentindo mais esgotadas emocionalmente, e em dias assim, uma de nós assumia à frente da sala, procurando poupar a outra de estresses demasiados.

Por fim, ao rever meu diário pessoal e refletir sobre minha prática, percebi o quanto os acontecimentos íntimos, como experiências românticas ou trágicas, influenciavam no meu estado de humor e no comportamento das crianças do Infantil I. As colegas de trabalho poderiam nem perceber ou questionar, mas as crianças demonstravam ser afetadas pelos meus estados de humor. Se, por acaso, ao invés de aceitar e gerir alguma emoção disruptiva eu a tentasse camuflar, as crianças agiam com demasiada inquietude e irritabilidade umas para com as outras. Em contrapartida, se eu estivesse animada, por exemplo, com o início de um romance, elas tendiam a brincar com mais solidariedade, respeito e apoio entre elas e conosco. A respeito disso, algumas colegas diziam “parece que eles adivinham!”, quando as crianças ficavam mais inquietas justamente no dia em que nós estávamos vivenciando emoções disruptivas. As

pesquisas tradicionais de Henry Wallon (GALVÃO, 2014) apresentam o conceito de contágio afetivo, no qual afetamos e somos afetados pelas emoções dos outros, sejam elas disruptivas ou sintônicas. Considerando esse aspecto de contágio da nossa dimensão emocional, o professor Röhr (2013b) defende sobre a importância do(a) professor(a) cuidar de si. Acerca dessa troca, McCraty, Atkinson e Bradley (2004), trazem indícios de como o nosso coração funciona semelhantemente a um sonar, trocando informações com outros corações. Assim, provavelmente as crianças não adivinham, apenas são contagiadas ou nos percebem por meio dos níveis mais sutis de consciência, e talvez se angustiem ainda mais por não saberem lidar com isso.

Diante dessas e de outras experiências do Infantil I, e considerando as teorias, somos levadas a acreditar que, no contexto da creche, o equilíbrio emocional de nós professoras(es) é o principal influenciador no desenvolvimento do equilíbrio emocional das crianças. Dessa maneira, enxergamos a urgência em se criar políticas públicas direcionadas a esclarecer e auxiliar as(os) professoras(es) em seu processo de autoformação e desenvolvimento socioemocional, para iniciarmos um processo consciente de nos tornamos aptas(os) a conceder apoio e a fomentar espaços para o desenvolvimento das crianças, sem que elas fiquem à mercê da sorte. Bem como, a urgência de projetos de extensão e/ou de pesquisas que possam nos ajudar nessa tomada de consciência das(os) professoras(es).

Mas, isso não impede que possamos começar por nós mesmas(os) esse processo formativo através da: autocontemplação honesta e constante, acompanhada de apropriação do que diz os atuais documentos que regem a EI, entre outras leituras teóricas. De uma forma ou de outra, para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento socioemocional, precisamos já ter desenvolvido aprendizagens socioemocionais, visto que não podemos ensinar um caminho que desconhecemos (RÖHR, 2013c). Assim, como já mencionamos, uma educação que se propõe integral precisa considerar a multidimensionalidade do humano e, com isso, a dimensão emocional e sua meta educacional, tornando a educação socioemocional um novo desafio à formação das(os) professoras(es) (VILORIA; MADRID, 2005).

5.3 O CUIDAR COMO CAMINHO PARA O CULTIVO DE APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS

A convivência diária com as crianças nos oportunizou tantas experiências e reflexões que o espaço reservado a uma dissertação não seria suficiente para descrever todas elas.

Escolher as experiências narradas entre tantas outras vividas na creche, foi sem dúvida mais um dos desafios dessa pesquisa. Apenas para se ter uma ideia sobre essa dificuldade, citaremos algumas das vivências que precisamos deixar de fora desse trabalho, mas que esperamos explorar em outros futuros.

Das atividades dirigidas podemos citar: diferentes contações de histórias realizadas de diversas maneiras na creche; musicalização com participação especial de voz e violão de um músico da cidade; visita de um ator circense; desfile das crianças na moda africana com um estilista senegalês; dia da família na escola com troca entre as mães, as crianças e as professoras; *Tour* de ônibus pelos pontos turísticos da cidade, entre outras. Em relação às influências externas que repercutiram em nossas aprendizagens de forma não planejada podemos mencionar: visita da equipe de saúde ortodôntica do municipal para aplicação de flúor; visita da equipe técnica da secretaria de educação; e até mesmo um assalto ao prédio da pré-escola, vizinho a creche, entre outros. E, ainda, incontáveis situações inusitadas realizadas pelas crianças.

Não queremos com isso trazer novos temas além dos já debatidos até aqui, como já dito, apenas gostaríamos de ilustrar o incrível acervo de experiências presente na dinâmica cotidiana da creche e que se encontra ao alcance das(os) professoras(es) dessa etapa de ensino. Assim, essas inúmeras experiências compõem nossa bagagem experiencial e autoformativa, ainda que não estejam pormenorizadas nesse texto. Os critérios usados para elencar quais experiências iríamos trazer foram, portanto, guiados pelos nossos questionamentos iniciais, nossos objetivos nesse trabalho e também os registros que conseguimos fazer/manter dessas experiências.

No tópico 5.1, procuramos focar nas possibilidades de desenvolver aprendizagens socioemocionais relacionadas ao cuidar presentes na rotina da creche, visto o descaso com que historicamente esse aspecto da EI vem sendo tratado. De acordo com as experiências relatadas nesse tópico, realizamos três apontamentos: o interesse genuíno com a criança parece ser reconhecido por ela e a fazer se abrir ao diálogo; quando as necessidades das dimensões mais densas estão saciadas, a criança demonstra mais disponibilidade para as dimensões mais sutis, como a mental, que a permite administrar melhor o que sente e como reage a seus impulsos; nesse mesmo sentido, o saciamento do sono revelou que além de contribuir para o equilíbrio orgânico de nossa dimensão física, o momento da soneca parece poder servir como um termômetro pelo qual a criança nos comunica sobre o processo de vinculação dela para conosco. Ou seja, quanto mais seguras se sentem no ambiente da creche mais facilmente adormecem.

No caso do interesse genuíno, acreditamos que isso possibilita que a criança aprenda desde cedo a reconhecer e colaborar com aqueles que desejam construir uma vinculação segura,

aprendizagem que, segundo Bowlby (2015), é de fundamental importância para o êxito das relações humanas. Também acreditamos que ao procurarmos agir de forma autêntica com as crianças, sendo sinceras(os) ao expressar nossas emoções, possibilitamos que as crianças aprendam a identificar e discriminar expressões emocionais em si mesmas e nos outros. Ainda sobre isso, reforçamos que precisamos também nos mantermos atentas(os) e saber administrar nossas investidas nas crianças, a fim de evitar que elas simulem ou expressem falsamente suas emoções, o que ao invés de cultivar aprendizagens socioemocionais pode acabar contribuindo com o processo de encorajamento.

Em relação ao saciamento das necessidades das dimensões mais densas, salientamos que não foi observada nenhuma criança com fome alimentando outro colega. Ou seja, ao saciarem as necessidades de sua dimensão mais densa, a física, as crianças se permitiam experimentar ajudar outro colega a também saciar tal necessidade. Logo, a ampliação do tempo disponível e a transformação desses momentos, por meio de um cuidado ético, autenticamente comprometido, pode torná-los significativamente relevantes ao processo de formação humana integral das crianças. Nesse mesmo sentido, também reconhecemos o toque, seja realizado por massagem, abraços ou carinhos, como uma demanda da dimensão física de nossos(as) pequenos(as), a qual quando saciada pode repercutir nos padrões comportamentais deles. Sendo assim, o contato físico mostrou-se um aspecto importante na construção do vínculo.

Aproveitamos para pontuar, como o diálogo com a família se faz necessário nessa busca de construir uma creche voltada para atender as necessidades singulares de cada criança. Como a necessidade de uma forma de banho específica ou um modo de dormir diferenciado. Os acordos feitos entre a creche e a família precisam considerar as vozes das crianças em suas diversas formas de comunicar o que querem ou precisam. E, ao considerá-las e, junto com elas, criarmos um espaço que atenda suas demandas, enxergamos que os momentos rotineiros que poderiam ser vistos como higienistas ou assistenciais passam a ser significativamente educativos e os momentos educativos passam a ser vivenciados com um cuidado autêntico, comprometido, ético.

Em suma, interpretamos que há possibilidades de as crianças desde um ano e sete meses até aproximadamente três anos já desenvolverem aprendizagens socioemocionais, como as de: reconhecer emoções em si e nos outros; aprender a discriminar as emoções que sentem e as expressões emocionais autênticas e falsas dos demais; ou ainda, cultivar uma visão positiva de si mesmo, bem como cultivar a paciência e a colaboração para como seus processos de desenvolvimento ou os dos outros. Acreditamos que essas aprendizagens possam ampliar as influências dos padrões comportamentais que as crianças escolhem, dentro de suas limitações,

para compor seu estilo emocional. Porém, entendemos que as possibilidades, dependem principalmente do processo de vinculação estabelecido com as(os) professoras(es) de creche. Além disso, depende também do formato das relações e interações que as crianças irão experienciar nessa instituição, como a flexibilidade emocional cultivada no revezamento do papel de prestar ou pedir ajuda.

No tópico 5.2, procuramos considerar que nossa formação se complementa principalmente na autoformação advinda de uma relação cuidadosa entre nós e as crianças. Diante das análises narradas acima, acreditamos que na relação com as crianças, principalmente por meio de um fazer junto, somos impelidas a nos expressar emocionalmente com mais autenticidade. Suspeitamos que o contágio emocional entre nós e as crianças, nos provoca a ter que lidar e enxergar as emoções que tentamos esconder, algo que pode ser mais um fator que nos cobra que sejamos autênticas com o que estamos sentindo. Também, observamos que o cotidiano com as crianças nos permite exercitar os saberes de como perceber, avaliar e expressar emoções, isso porque numa convivência com pequeninhas que ainda não verbalizam com propriedade, acabamos por precisar exercitar outros níveis de percepções e consciências mais sutis, a fim de dar conta de compreendê-las. Além disso, na relação com as crianças temos a oportunidade de desenvolver aprendizagens sobre como facilitar emoções por meio de pensamentos ou através de nossa própria compreensão emocional, como narrado no episódio 5.2.4. Ademais, a interação com os pequenos nos cobra o desenvolvimento de aprendizagens de como regular de forma reflexiva nossas emoções, a fim de promover o equilíbrio emocional primeiramente em nós. Aqui, cabe ressaltar, que não é nossa pretensão deixar apenas a cargo de nossa relação e interação com as crianças o desenvolvimento de tais aprendizagens. Ao contrário disso, apontamos a necessidade de formações continuada que busque ensinar como podemos desenvolver essas aprendizagens, seja por meio do uso de florais (RÖHR, 2013b) ou outras terapias holísticas, e ainda através do processo de cultivo de atenção integral (RIBEIRO, 2019), no qual se aprende a reservar espaços de introspecção, relação e partilha, entre outras coisas favoráveis ao autoconhecimento e ao equilíbrio emocional.

Dessa maneira, apontamos a prática do cuidar como um caminho para o desenvolvimento socioemocional das crianças e professoras(es) nos espaços da creche. Entendemos que, ao procurar superar o adultocentrismo e estabelecer relações cada vez mais horizontais e respeitadas com as crianças, favorecemos a humanização de ambas as partes. Portanto, enxergamos que as interações e relações experienciadas com as crianças, nos permite espaço para desenvolver aprendizagens socioemocionais capazes de nos auxiliar em nossa própria formação humana integral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes mesmo de adentrar em nas conclusões acerca de nossos objetivos, gostaríamos de tecer algumas considerações em relação às dificuldades metodológicas encontradas. A busca de uma metodologia que considerasse as especificidades de um trabalho com crianças bem pequenas, contemplasse a atuação de uma professora enquanto pesquisadora, e ainda desse conta das dificuldades comuns a uma pesquisa realizada em campo, representaram os maiores desafios dessa pesquisa. Dessa forma, essa experiência aponta para a necessidade de articular em nosso currículo de licenciatura, metodologias de pesquisa que possam ser realizadas na prática, nos diferentes níveis e etapas da educação. Também é pertinente salientar a urgência de se criar estratégias de reconhecimento, tanto por parte da academia, quanto por parte das políticas públicas, sobre a importância da participação das professoras na realização de pesquisas sobre o PIDH, mesmo que de forma colaborativa.

Dando início às conclusões sobre nossos objetivos, em relação ao nosso primeiro objetivo específico, apontamos que: As possibilidades de um cultivo de aprendizagens socioemocionais, demonstraram depender das posturas experienciadas com as crianças na creche. Sendo assim, essa instituição tanto pode ser um lugar de cultivo de aprendizagens socioemocionais, inclusive ofertando a ampliação de referências de estilos emocionais nos quais as crianças podem se inspirar, quanto pode acabar por promover situações traumáticas que somem ao processo de encorajamento. E, apesar de isso depender de diferentes fatores e não apenas da postura e interesse das(os) professoras(es), apontamos também que o cuidar realizado com uma preocupação genuína mostrou-se um caminho para o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais. Isso porque, de acordo com o que observamos, as práticas de cuidado, quando realizadas dessa maneira, parecem facilitar a construção de vínculos entre as crianças e as professoras. Nesse sentido, há grandes chances de conseguirmos transformar os momentos mais comuns às rotinas de creche, que carregam os estigmas assistencialistas, higienistas, caritativos e compensatórios, através de um cuidado autêntico e ético por parte das(os) professoras(es) dessas instituições.

Portanto, nos parece que um espaço no qual se busca seguir esse caminho e procure estabelecer um vínculo seguro com as crianças, pode cultivar aprendizagens socioemocionais junto aos pequenos(as). Podendo ajudá-los a reconhecer emoções em si e nos outros; aprender a discriminar as emoções que sentem e as expressões emocionais autênticas e falsas dos outros; ou ainda, cultivar uma visão positiva de si mesmos, bem como cultivar a paciência e a colaboração para como seus processos de desenvolvimento ou os processos dos outros, e a

flexibilidade emocional necessária para saber revezar o papel de prestar ou pedir ajuda. Assim, entendemos que as limitações físicas, cognitivas e demais fragilidades que os(as) pequenos(as) possam experimentar durante o PIDH, não configura um impedimento absoluto de sua multidimensionalidade.

No tocante ao nosso segundo objetivo específico, descobrimos que quanto mais reconhecemos a multidimensionalidade humana como uma característica presente desde o início da vida, maiores são as chances de ampliarmos o modo de enxergar e perceber as crianças. Assim, ao invés de olhar para elas pelo que lhes falta, temos a oportunidade de procurar estabelecer relações as mais horizontais possíveis. Por meio disso, somos impelidas a exercitar cotidianamente a transformação do olhar, podemos desenvolver não apenas as aprendizagens socioemocionais da área experimental quanto da área estratégica, apresentadas no modelo piramidal de Mayer e Salovey (ALZINA; GONZALEZ; NAVARRO, 2015). Dessa forma, entendemos que o convívio com as crianças bem pequenas pode auxiliar em nosso processo de autoformação, não apenas nos tornando melhores profissionais da educação, como contribuindo para nossa própria formação humana integral. Além disso, a relação com as crianças nos convida a confiar em nossas intuições e percepções para além do empiricamente verificável, assim como elas parecem fazer. Até porque, como um ser multidimensional poderia ter uma única forma de perceber ou ser percebido? Ou ainda de explorar os fenômenos naturais e sociais?

Mas não apenas a concepção de multidimensionalidade nos permite ampliar o olhar. Entendemos que a prática do “fazer e conviver junto”, comuns aos povos originários (SABINO, 2015), pode favorecer as relações intergeracionais e democratizar o planejamento das ações da creche junto as crianças, uma vez que sinalizam para uma compreensão e respeito sobre a importância das relações horizontais entre as diferentes gerações. Ainda em relação à autoformação docente, consideramos pertinente pontuar que a existência de duas professoras compartilhando a regência da turma, nos pareceu uma experiência construtiva para nossa autoformação. Esse compartilhamento da regência de sala, nos permite ter a perspectiva de outro adulto sobre nossas posturas e atitudes, além de que, talvez seja uma das fontes inspiradoras das atitudes cooperativas manifestadas pelas crianças.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, acreditamos que conseguimos alcançar nosso objetivo geral de *buscar compreender limites e possibilidades de cultivo de aprendizagens socioemocionais com crianças bem pequenas no cotidiano de uma creche municipal do agreste pernambucano*. Uma vez que, sinalizamos os caminhos pelos quais podemos cultivar aprendizagens socioemocionais e esclarecemos que as limitações se encontram pautadas

principalmente no que elegemos como importante de ser vivenciado nessa etapa de ensino. Assim, a falta de espaços formativos onde as professoras possam trocar conhecimentos, práticas exitosas e aprofundar seus referenciais teóricos, revela-se uma das principais limitações que impedem o avanço da transformação da imagética social sobre a creche.

Aproveitamos esse espaço para convidar outros entusiastas acadêmicos a criar projetos extensionista que ajudem na propagação da concepção de criança trazida na BNCC (BRASIL, 2017) e nos PNQEI (BRASIL, 2018), bem como na definição das funções e princípios da creche. Acreditamos que esse esclarecimento ajudará, inclusive, numa definição mais coerente dos espaços de creche e pré-escola, prevenindo cobranças e comparações desproporcionais entre as crianças em idade de creche e as pré-escolares. Logo, chamamos atenção para a necessidade de se estimular a formação continuada de toda a equipe da creche, tanto sobre a concepção de criança e os princípios e funções contemporâneos da creche, quanto acerca da compreensão multidimensional do ser humano. Outros assuntos relevantes a serem difundidos, diz respeito ao processo de construção e manutenção do vínculo afetivo, que pode facilitar o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais junto às crianças, e o processo de encorajamento, através do qual a criança pode até parecer estar desenvolvendo essas aprendizagens quando na verdade está construindo barreiras emocionais.

É pertinente salientar que não vemos a creche como abrigo para crianças enquanto suas mães trabalham, não tem a ver com os adultos, mas com as crianças. Entendemos como diferentes interesses, inclusive de cunho de controle social, podem cercar e prejudicar as experiências no espaço da creche, mas defendemos que na atual configuração social que assumimos a creche pode ser um espaço rico em estimular e cultivar aprendizagens indispensáveis ao PIDH, inclusive garantindo a troca e a construção de cultura entre as crianças e seus pares. Desse modo, entendemos a creche como sendo um direito da criança, independente de seus pais trabalharem ou não, sendo possível negociar o período de tempo em que o pequeno permanece nesse espaço priorizando os interesses do mesmo. Mas, diante de nossa organização social, essa instituição se faz necessária, e por meio de um agir pedagógico ético podemos cultivar aprendizagens socioemocionais que ajudem na construção de um equilíbrio emocional para todos os envolvidos, proporcionando assim uma formação humana integral a mais plena possível a cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo, 2014.

AGOSTINHO, K. A. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: Reflexões metodológicas. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2008, Caxambu. 31a Reunião Anual da ANPED, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-4062-int.pdf>. Acessado em: 12.03.2020.

ARROYO, M. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, M. C. **Estudos da Infância: Estudos e Práticas Sociais**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

ALMEIDA, J. S. G.; TEIXEIRA, G. R. M.; NOGUEIRA, I. D. A educação como núcleo catalisador das propostas para a infância: um espaço privilegiado no primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Anais - Trabalhos Completos. São Cristóvão: USF, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10175/16/15.pdf>. Acesso em: 12 janeiro de 2019.

ALVES, P. A. T. C. **A IMPORTÂNCIA DO SONO EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: Um Estudo Qualitativo com os Pais**. 2016. Tese (Dissertação em Educação) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Escola de Educação de Lisboa. Lisboa, 2016.

ALZINA, R. B.; GONZÁLEZ, J. C. P.; NAVARRO, E. G. **Inteligência emocional em educación**. Espanha: Editora Sintesis, 2015.

ARAÚJO, S. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil: uma análise das produções científicas (2001 – 2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

BARBIER, R. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 13, n 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>. Acesso em: 07 de dezembro de 2019.

BATALHA, L. M. C.; MOTA, A. A. S.C.. A massagem na criança com câncer: eficácia de um protocolo. **Jornal de Pediatria**, Ano, 87, vol.89, n.6, p.595-600, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.03.022>. Acessado em: 07 de maio de 2019.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. Constituição (1824). **Lei de 25 de Março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acessado em: 12 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas de repressão do tráfico africano. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acessado em: 12 de julho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara livre os filhos de mulheres escravizadas no império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acessado em: 12 de julho de 2019.

BRASIL. **Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acessado em: 14 de julho de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 de setembro de 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol.1, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Vol.1 2ª ed, Brasília, 2006a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 17 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 fev. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

BRASIL. Resolução n. 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para educação infantil. CNE/CEB. Brasília, DF: 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Parecer n. 20/2009. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. CNE/CEB. Brasília, DF: 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

BRASIL. Parecer n. 22/2009. **Diretrizes Curriculares nacionais para educação infantil**. CNE/CEB. Brasília, DF: 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF,; WIGGRES, V.. **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), vol.36, p. 87-128, 2006.

CARVALHO, J. C. N. **O impacto dos maus-tratos na cognição e na emoção durante a infância**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica di Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CATARREIRA, Cátia S. S. R. **As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar**. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) - Instituto Politécnico de Porto Alegre, Porto Alegre, 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

DAVIDSON, R. J.; BEGLEY, S. **O Estilo Emocional do Cérebro**: Como o funcionamento cerebral afeta sua maneira de pensar, sentir e viver. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F.. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2005,

Caxambu. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 28 de dezembro de 2020.

DENTZ, M. V. **Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

DIDONET, V. (org). Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista em aberto**, vol.18, nº 73, p.1-161, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+a+creche%2C+um+bom+come%C3%A7o/3683a314-e6cf-433a-900a-0d1dc422b8a2?version=1.1>. Acesso em: 23 de janeiro de 2019.

DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções**: Revoluciono sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FARIA, A. G.. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, São Paulo, nº 26, p. 279-287, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

FERREIRA, L. D. **Agressividade infantil no cotidiano escolar**: recursos e estratégias para o professor da pré-escola. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

FILIPIM, P. V. de S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. História da Institucionalização da educação infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Revista HISTEDBR On-line**, vol.17, n.2, p.605-620, 2017, DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8650411>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411/16934>. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, p. 206-225, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679>. Acesso em: 16 de outubro de 2019.

FREITAS, A. S.. O ‘cuidado de si como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In RÖHR (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. 2ª ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GANDHI, A. **A Virtude da raiva**. E outras lições espirituais do meu avô Mahatma Gandhi. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOMES, C. G. Cuidar do sono do bebê. **Revista Referência**, Coimbra, II Série, n.º9, p.69-77, 2009. Disponível em: https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2134&id_revista=4&id_edicao=26. Acesso em: 12.02.2020.

GOTTMAN, J. **Inteligência Emocional**: a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

GUIMARÃES, D. No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2008, Caxambu. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008. p. 105-106. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>. Acessado em: 12.03.2020.

HOVLAND, O. J.; ALSAKER, F. D. Disruptive Emotions and The Measurement of Irrationality. **Journal of Rational Emotive Therapy**, vol. 4, n.2, 1986.

HEILAND, H. **Friedrich Fröbel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 1872**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf. Acesso em: 12 de julho de 2019.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

KLOEPEL, A. J. **Quem é o “professor afetivamente ampliado”?** Uma análise psicológica das interações no ambiente escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2014/m2014_Ana%20Julia%20Kloeppel.pdf.

Acesso em: 03 de novembro de 2018.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

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

KUHLMANN, Jr, M. Educação Infantil e Currículo. In GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

KUHLMANN, Jr. M.. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, p.5-18, 2000a, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 29 de novembro de 2019.

KUHLMANN, Jr. M.. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b, p. 469-496.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOOS-SANT'ANA, H.; BARBOSA, P. M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 98, n.249, p. 446-466, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000200446&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 de novembro de 2018.

MACANA, E. C. **O papel da família no desenvolvimento humano**: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais. 2014. Tese (Doutorado em Economia) Programa de Pós-graduação em Economia, Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MADZA, E.; BASSI, M. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, 2009.

MAGALHÃES, L. C.; LAMBERTUCI, M. C. F. . Integração sensorial na criança com paralisia cerebral. In: Lima, C. L. A.; Fonseca, L. C.. (Org.). **Paralisia Cerebral - Neurologia, Ortopedia, Reabilitação**, 2a ed., Rio de Janeiro: Medbook, 2008, p. 427-440.

MAGALHÃES, L. C.. Integração sensorial: Uma abordagem específica de terapia ocupacional. In: Drummond, A. F.; Rezende, M. B. (Org.). **Intervenções clínicas na terapia ocupacional**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008, v., p. 46-69.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726 a 1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed, São Paulo: Cortez, vol.1, 2016. p. 51-76.

MARCHI, R. C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Vol. 43, n. 2, p. 727-746, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623668737>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

MARQUES, C. M.; JAHNKE, S. M. **Educação Infantil**: Projetando e registrando a ação educativa. São Paulo: Paulinas, 2011.

MARTINS FILHO, A. J.; Crianças e Adultos: marcas de uma relação. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da Anped, Rio de Janeiro: Universidade PUCRJ, 2006. v. 1. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2274.pdf>. Acessado em: 09 de agosto de 2020.

MENDES, D. B. **Memórias afetivas**: A constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

McCARTY, W. A. **O ordinário mundo dos bebês**: do útero ao berço, os novos horizontes da psicologia pré-natal e perinatal. São Paulo: Cultrix, 2013.

McCRATY, R.; ATKISON, M.; TOMASINO, D. The Electricity of Touch: Detection and measurement of cardiac energy exchange between people. **Researchgate**, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330191826_The_Electricity_of_Touch_Detection_and_measurement_of_cardiac_energy_exchange_between_people_Is_a_Biological_Science_of_Values_Possible. Acesso em: 11 de junho de 2019.

McCRATY, R.; ATKISON, M.; BRADLEY, R. T. **Electrophysiological evidence of intuition**: part 1. The surprising role of the heart. Vol. 10. The Journal of Alternative and Complementary Medicine1, 2004, pp. 133-143.

MIRANDA, M. G.. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação teoria e prática na formação de professores. In: André, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 1 ed. Campinas: Papirus, 2017, p. 129-143.

MOLLERI, N.; BASTOS, V. H.; MACHADO, D. Aspectos relevantes da integração sensorial: organização cerebral, distúrbios e tratamento. **Revista Neurociência**, São Paulo, vol. 6, nº3, p. 173-179, 2010.

MOTA, A. P. F. S. **Desenvolvimento Emocional e Relacional na Educação Infantil**: Implicações do PATHS e do ACE à Formação Humana da criança e do Educador. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 1, n. 31, 2008, p. 169-189.

OBAMA, M. **Minha história**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

OLIVEIRA, A. P. de. **Relação entre concepção e manejo docente da agressividade discente na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Proposta para o atendimento em creches no Município de São Paulo. Histórico de uma realidade. In; ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p.28-29.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALUDETO, S. P. **Teoria da mente e empatia**: um estudo com crianças pré-escolares. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. ISSN: 1676-2584. **Revista HISTEDBR On-line**, n.33, p. 78-95, 2009, DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

PASCHOAL, L. P.; AMARAL, M. F. M. ; PANTONI, R. V. . Momentos de sono e descanso são questões de currículo na Educação Infantil?. **Revista Pátio**, vol. 1, p. 28-31, 2011. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/creche/2014/03/momentos-de-sono-e-descanso-sao-questoes-de-curriculo-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 11 de julho de 2019.

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em pauta**: A contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Programação de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PEREIRA, E. C. **Os curumins da terra brasílica**: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuíta. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

PEREIRA, R. S.; CUNHA, M. D. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidade. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista, ano V, n. 8, p. 113 – 130, 2007.

PIAGET, J. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_cat

[egoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_](#). Acesso em: 28 de agosto de 2019.

PINHEIRO, I. **O brincar da criança indígena sateré-mawé: elo entre a socialização e a formação cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazônia, 2015.

RAMOS, T. K. G; ROSA, E. C. de S. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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

RÖHR, F. Reflexões em Torno de um Possível Objeto Epistêmico da Educação. **Revista Pro-Posições**, v. 18, n. 1, p. 51-70, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643573/11094>. Acesso em: 13 de junho de 2018.

RÖHR, F. (2013a). **Educação e espiritualidade: Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a.

RÖHR, F. (2013b) Problemas e perspectivas do professor em cuidar de si: contribuições à saúde emocional do educador p. 93-230. In: TEXEIRA, L. M.; FERREIRA, C. E. (Org.). **Extensão e Educação**. 1ed. Recife - PE: Ed. Universitária da UFPE, 2013, v. 1, p. 1-290.

RÖHR, F. (2013c) Ética e educação: caminhos buberianos. **Educação em Revista**, vol.29, n.2, p.115-142, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000002>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_cat_egoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: Um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2018.

SILVA, N. P. O. da. **A leitura de literatura na escola: por uma educação emocional de crianças na educação infantil**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Programação de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SOARES, N. **O Estatuto da Criança e do adolescente e a função educacional da Creche**. Projeto pedagógico do cuidar e educar, sem escolarizar. 2003. Tese (Doutorado em Serviço Social). Faculdade de História, Direito e Serviço Social, São Paulo, 2003.

SOËTARD, M. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 18 de setembro de 2018.

VALENCIA VILLA, C.; FLORENTINO, M. Abolicionismo inglês e tráfico de crianças escravizadas para o Brasil, 1810-1859. **Revista História São Paulo**, 78. ed, vol. 35, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v35/1980-4369-his-35-e78.pdf>. Acessado em: 27 de junho de 2019.

VIEIRA-SANTOS, J. *et al.* Inteligência Emocional: Revisão Internacional da Literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, vol. 9, n. 2, p.78-99, 2018. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v9n1p78. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v9n2/a06.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2018.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=133&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

YOUSAFZAI, M. **Eu sou Malala: Como uma garota defendeu o direito à educação e mudou o mundo**. 1ª ed. São Paulo: Seguinte, 2015.