

**CENTRAL CHRISTIAN UNIVERSITY**  
**DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO**

MICHELE APARECIDA CERQUEIRA RODRIGUES

**A AFETIVIDADE COMO PEÇA CENTRAL PARA O DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO  
DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO**

**BLANTYRE, MALAWI**

**2023**

MICHELE APARECIDA CERQUEIRA RODRIGUES

**A AFETIVIDADE COMO PEÇA CENTRAL PARA O DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO  
DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS DE MEDIAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Central Christian University como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador Prof. Dr. Kemal Yildirim

**BLANTYRE, MALAWI**

**2023**

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

**A afetividade como peça central para o desenvolvimento holístico de crianças na  
educação infantil: propostas de mediação**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Kemal Yildirim – Presidente da banca examinadora  
Central Christian University

Prof. Dr. Gabriel César Dias Lopes  
Logos University International

Prof. Dr. Uanderson Pereira da Silva  
Logos International University

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado  
adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Dr. Kemal Yildirim  
Orientador(a)

**Blantyre, 2023**

## RESUMO

Na infância, as crianças exploram o mundo de forma nômade, criando coleções de experiências. Desta maneira, a Educação Infantil, obrigatória a partir dos 4 anos, deve promover um ambiente escolar acolhedor, motivador e favorecer a exploração, harmonizando o desejo de aprender da criança com estratégias de mediação emocionalmente eficazes. Nesta etapa, compreender as funções cognitivas, conativas e executivas da aprendizagem é essencial para preparar as crianças para sua jornada educacional e para a vida. Além disso, a afetividade é importante, especialmente no jardim de infância, onde as interações emocionais entre professores e alunos são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Esta pesquisa tem como objetivo central investigar estratégias eficazes de mediação na educação infantil, com foco na promoção da afetividade como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. A indagação central aborda o impacto do afeto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional na primeira infância, buscando aprimorar estratégias de mediação para criar um ambiente de aprendizado inclusivo. Portanto, o estudo enfatiza a importância da afetividade na formação de competências cognitivas, emocionais e sociais, destacando a influência das interações afetuosas entre educadores e crianças. A metodologia adotada inclui análises bibliográfico-qualitativas, abrangendo pesquisas nos bancos de dados PubMed e Redalyc. A primeira análise se concentra na relação entre mediação, e a Tríade Funcional de Aprendizagem, composta pelas funções cognitivas, conativas e executivas na educação infantil. A segunda análise explora estratégias de mediação sob uma perspectiva afetiva, com ênfase na inclusividade. A discussão teórica enfatiza o papel central da afetividade no contexto do jardim de infância, onde as interações emocionais entre professores e crianças moldam tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional. Sendo assim, a afetividade é considerada um fator-chave no desenvolvimento infantil, influenciando a percepção da escola e do aprendizado pelas crianças. Além disso, destaca-se a importância de criar ambientes acolhedores e motivadores para promover experiências educacionais positivas. Quanto aos resultados, a pesquisa aponta para a necessidade de aprimorar as práticas de mediação na educação infantil, reconhecendo a relevância da afetividade. Destaca-se a importância de estratégias baseadas em evidências para superar desafios e obstáculos enfrentados pelos educadores na incorporação efetiva da afetividade. Além disso, a pesquisa busca contribuir para a formação de educadores, fornecendo diretrizes práticas e recursos que capacitam a integração eficaz da afetividade em práticas pedagógicas. Pesquisas longitudinais são sugeridas para compreender o impacto a longo prazo das interações afetivas na educação e na vida das crianças por meio de acompanhamento longitudinal.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Tríade Funcional da Aprendizagem. Afetividade. Mediação.

## ABSTRACT

In childhood, children explore the world in a nomadic way, creating collections of experiences. Therefore, Early Childhood Education, mandatory from the age of 4, should promote a welcoming and motivating school environment, favoring exploration and harmonizing the child's desire to learn with emotionally effective mediation strategies. At this stage, understanding cognitive, conative, and executive functions of learning is essential to prepare children for their educational journey and life. Additionally, affection is crucial, especially in kindergarten, where emotional interactions between teachers and students are fundamental for child development. This research aims to investigate effective mediation strategies in early childhood education, focusing on promoting affection as a fundamental element for the comprehensive development of children. The central inquiry addresses the impact of affection on cognitive, social, and emotional development in early childhood, seeking to enhance mediation strategies to create an inclusive learning environment. Therefore, the study emphasizes the importance of affection in forming cognitive, emotional, and social competencies, highlighting the influence of affectionate interactions between educators and children. The adopted methodology includes bibliographic-qualitative analyses, covering research in the PubMed and Redalyc databases. The first analysis focuses on the relationship between mediation and the Functional Triad of Learning, composed of cognitive, conative, and executive functions in early childhood education. The second analysis explores mediation strategies from an affective perspective, with an emphasis on inclusivity. The theoretical discussion emphasizes the central role of affection in the kindergarten context, where emotional interactions between teachers and children shape both academic performance and emotional well-being. Therefore, affection is considered a key factor in child development, influencing children's perception of school and learning. Furthermore, the importance of creating welcoming and motivating environments to promote positive educational experiences is highlighted. Regarding results, the research points to the need to improve mediation practices in early childhood education, recognizing the relevance of affection. The importance of evidence-based strategies to overcome challenges faced by educators in the effective incorporation of affection is emphasized. Additionally, the research seeks to contribute to educator training by providing practical guidelines and resources that enable the effective integration of affection in pedagogical practices. Longitudinal studies are suggested to understand the long-term impact of affective interactions on children's education and life through continuous monitoring.

**Keywords:** Kindergarten. Functional Triad of Learning. Affectivity. Mediation.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	12
1.2. OBJETIVOS .....	13
1.2.1 Objetivo Geral.....	13
1.2.2 Objetivos Específicos .....	13
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA .....	13
<b>1. AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....</b>	<b>15</b>
1.1 Etapas do Desenvolvimento Infantil .....	15
1.1.1 Piaget.....	16
1.1.2 Vygotsky.....	18
1.1.3 Wallon .....	19
1.1.4 Freud.....	21
1.1.5 Erikson .....	22
1.1.6 Bruner .....	23
1.1.7 Análise das Teorias.....	24
1.2 Fundamentos da Afetividade na Infância .....	26
1.3 O Impacto de Longo Prazo da Afetividade.....	28
<b>2. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>31</b>
2.1 Abordagens Pedagógicas para a Promoção da Afetividade .....	33
2.1.1 Abordagem Pikleriana .....	34
2.1.2 Método Montessoriano .....	36
2.1.3 Abordagem Reggio Emilia.....	38
2.1.4 Pedagogia Waldorf.....	39
2.1.5 Alfabetização Socioemocional.....	42

2.2 Comunicação Eficaz e Estratégias de Mediação .....	44
3.1.1 Comunicação Não Violenta .....	45
3.1.2 Mediação e Resolução de Conflitos .....	46
3.1.3 Prática de Escuta Ativa .....	48
3.1.4 Disciplina Positiva .....	49
2.3 Desafios e Oportunidades na Implementação de Estratégias de Mediação .....	51
4.1.1 Desafios na Implementação .....	51
4.1.2 Oportunidades de Aprimoramento .....	53
4.1.3 Mediação em Contextos Multiculturais .....	54
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	59
3.2.1 Contexto da Pesquisa .....	59
<b>4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>63</b>
4.1 Primeiro Procedimento de Análise .....	64
4.1.1 Importância do Afeto Tutoral no Desenvolvimento Holístico da Criança na Educação Infantil: Uma Revisão Integrativa .....	64
4.2 Segundo Procedimento de Análise .....	67
4.2.1 Narrativa sobre a Função do Professor Mediador na Educação .....	67
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>72</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a desigualdade social, a violência e a falta de investimentos adequados na educação acentuam a importância de estratégias de mediação que promovam o desenvolvimento integral das crianças dentro dos espaços escolares. Segundo relatório da Unicef (2018), crianças que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam maior dificuldade no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nesse contexto, a mediação afetiva surge como uma estratégia capaz de minimizar os impactos dessa desigualdade, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e propício ao aprendizado.

A violência, infelizmente presente em diversas comunidades brasileiras, também influencia o desenvolvimento infantil. De acordo com pesquisa de Moura e cols. (2019), crianças expostas a situações violentas podem apresentar alterações no comportamento e no desenvolvimento emocional. Estratégias de mediação que focam na afetividade têm o potencial de criar ambientes seguros, oferecendo suporte emocional necessário para lidar com as adversidades.

Há ainda a carência de investimentos adequados na educação que é outro fator que torna urgente a adoção de práticas pedagógicas que contemplem a afetividade. A falta de recursos impacta na qualidade do ambiente educacional, limitando a capacidade das escolas em proporcionar experiências enriquecedoras. Nesse sentido, estratégias de mediação eficazes tornam-se ferramentas valiosas para otimizar o aprendizado, independente das limitações estruturais (Todos Pela Educação, 2021).

Ademais, o contexto multicultural, marcado por uma rica diversidade étnica e cultural, amplifica a relevância da afetividade na educação infantil. A pesquisa de Reis *et al.* (2018) destaca que a mediação intercultural é fundamental para compreender as especificidades de crianças pertencentes a diferentes grupos socioculturais. A valorização da diversidade por meio de práticas afetivas contribui para a construção de identidades positivas e a promoção de um ambiente inclusivo.

Portanto, quando fala-se de desenvolvimento holístico, serão contemplados todos âmbitos, como cognitiva, emocional, social e física. Nesse sentido, a afetividade emerge como um fator-chave para integrar essas diferentes esferas, proporcionando um ambiente favorável ao crescimento saudável das crianças (Salles, 2013).

A pedagogia participativa, com base nos princípios de Paulo Freire, é uma das abordagens que destaca a importância da afetividade no contexto educacional. Oliveira-Formosinho (2007) ressalta que essa pedagogia valoriza a escuta sensível, promovendo a compreensão apurada das necessidades emocionais das crianças. A autora enfatiza que essa abordagem permite ao professor atuar como um mediador, considerando as emoções e experiências das crianças no processo educativo.

A afetividade, conforme destaca Vygotsky (1984), está então, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, influenciando as interações sociais e o aprendizado. No contexto da Educação Infantil, a mediação eficaz se torna crucial para estabelecer vínculos afetivos que impactam positivamente no desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no cenário educacional brasileiro reconhece a importância de práticas pedagógicas que contemplem as dimensões afetivas e emocionais no processo educacional, destacando a integralidade do desenvolvimento humano.

Sob o prisma da disciplina positiva, têm-se uma abordagem que propõe estratégias específicas para a promoção da afetividade no ambiente escolar. Esta disciplina baseia-se no respeito mútuo e na cooperação, incentivando a participação ativa das crianças na construção de regras. Tais práticas, alinhadas à BNCC, contribuem para o exercício da cidadania desde a Educação Infantil, promovendo a autonomia e a responsabilidade.

Desta forma, a mediação afetiva também pode ser potencializada por meio de atividades lúdicas. De acordo com Piaget (1978), o jogo é uma forma crucial de aprendizado na infância, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos afetivos e sociais. Assim, o professor pode utilizar estratégias lúdicas como mediadoras para estimular a expressão emocional e fortalecer os laços afetivos na sala de aula.

Diante deste cenário, este trabalho tem por objetivo principal, explorar e destacar a importância da afetividade como elemento fundamental no desenvolvimento holístico das crianças durante a educação infantil, propondo estratégias de mediação que fortaleçam essa dimensão essencial do processo educacional.

Tal tema, justifica-se visto que a falta de diretrizes específicas para a mediação da afetividade na educação infantil cria uma lacuna na literatura. Assim, serão fornecidas orientações e propostas concretas para educadores, no concernente de que a afetividade

não apenas impacta o sucesso escolar imediato, mas também contribui para o bem-estar a longo prazo das crianças (Denham *et al.*, 2003).

Para tanto, no capítulo um, apresenta-se o embasamento na qual as teorias do desenvolvimento de Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud, Erikson e Bruner oferecem perspectivas abrangentes. A Teoria dos Estágios do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget destaca fases como sensório-motor, pré-operacional e operatório concreto, enfatizando a assimilação e acomodação no processo de aprendizagem (Piaget, 2013). Já Vygotsky destaca a importância das interações sociais e zonas de desenvolvimento proximal (Facci, 2004). Wallon enfoca estágios emocionais, ressaltando a relação inicial simbiótica e a progressão para a autonomia motora (Wallon, 2017). Freud, com sua Teoria Psicosssexual, e Erikson, com a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, exploram questões emocionais e sociais, enquanto Bruner destaca fases enativa, icônica e simbólica na aprendizagem (Bruner, 2000).

Estes estudos tendem a demonstrar a interconexão entre domínios físicos, cognitivos e psicossociais no desenvolvimento infantil, destacando a importância das interações sociais, linguagem e experiências sensoriais na formação da personalidade e habilidades cognitivas. O entendimento desses fundamentos é essencial para a proposição de estratégias de mediação eficazes na promoção da afetividade na educação infantil.

No capítulo dois, resalta-se a importância da Educação Infantil (EI) para a formação cidadã e os desafios enfrentados pelo Brasil na sua implementação efetiva. Apesar de avanços legislativos, como a Lei nº 11.274/2006 e o Plano Nacional de Educação (PNE), a infraestrutura inadequada, a falta de profissionais qualificados e as disparidades regionais persistem. A insuficiência de financiamento compromete a qualidade dos serviços, sugerindo a necessidade de parcerias entre setor público e organizações civis.

Sendo assim, investir nos primeiros anos de vida, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela retornos significativos, sendo importante focar o cuidado afetivo, estímulo sensorial e interações sociais na creche, construção de identidade e autonomia na fase das crianças bem pequenas, e preparação para o Ensino Fundamental nas crianças em transição. Para isso, ela delinea objetivos específicos para cada fase da EI, ressaltando o estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, a

atenção precoce à Educação Infantil não apenas molda indivíduos mais capacitados, mas também oferece retornos sociais e econômicos duradouros.

Quanto o problema de pesquisa, dado por como o papel do afeto influencia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil, e de que maneira as estratégias de mediação podem ser aprimoradas para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo? Este foi dividido em duas partes para fins de análise, na primeira, realizou-se uma pesquisa bibliográfico-qualitativa, abrangendo trabalhos da base de dados PubMed entre 2014 e 2022. A busca, conduzida em inglês e espanhol, focalizou os termos relacionados a professores, função cognitiva, função conativa, função executiva, jardim de infância e desenvolvimento. Os artigos foram categorizados conforme a Tríade Funcional de Aprendizagem, de Fonseca (2014). Já na segunda análise, a investigação buscou aprimorar estratégias de mediação na educação infantil, orientada pela pergunta sobre como essas estratégias poderiam melhorar a eficácia e inclusão no ambiente de aprendizado. Utilizando uma abordagem bibliográfico-qualitativa e revisão narrativa, foram analisados trabalhos na base de dados Redalyc, de 2014 a 2023, com termos como mediação, professor, educação infantil, afetividade, formação de professores e Vygotsky, em português, inglês e espanhol.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Conforme Rodrigues (2021), a afetividade influencia a cognição e a motivação, sendo interconectadas. Ademais, elas afetam metas e ações do indivíduo. Em relação ao desenvolvimento infantil, cada estágio corresponde a uma nova estrutura cognitiva e regulamentação afetiva. Este estudo de doutorado visa explorar e destacar a importância da afetividade como peça central para o desenvolvimento holístico das crianças nesse contexto, propondo estratégias de mediação para fortalecer essa dimensão essencial do processo educacional. Esta pesquisa se justifica por diversas razões sólidas e respaldadas pela literatura acadêmica atual.

A importância da afetividade no desenvolvimento infantil é respaldada por estudos na área da psicologia, neurociência e pedagogia. Teorias como a do Apego de Bowlby e as pesquisas sobre o papel do ambiente afetivo na formação do cérebro infantil evidenciam a relevância deste tema (Bowlby, 1969; Siegel, 2015). Sendo assim, a comunidade educacional tem reconhecido cada vez mais a necessidade de abordar a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, professores e educadores estão percebendo que alunos emocionalmente saudáveis têm um desempenho acadêmico melhor (Elias *et al.*, 1997).

Para além, ela não apenas influencia o sucesso escolar imediato, mas também tem implicações de longo prazo para o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças (Denham *et al.*, 2003). Embora a afetividade seja reconhecida como importante, há uma lacuna na literatura quanto a estratégias práticas de mediação que podem ser implementadas na educação infantil. Este estudo visa preencher essa lacuna, fornecendo diretrizes e propostas concretas para educadores.

Uma educação que enfatize a afetividade pode contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais equilibrados emocionalmente, capazes de lidar com desafios e conflitos de forma construtiva, promovendo assim uma sociedade mais saudável e harmoniosa. Nesse contexto, a pesquisa proposta busca contribuir para uma compreensão mais profunda e direcionada da afetividade como uma peça central no desenvolvimento holístico de crianças na educação infantil.

Além disso, visa oferecer propostas concretas de mediação que possam ser aplicadas na prática educacional, beneficiando tanto as crianças como os educadores e,

por consequência, a sociedade como um todo. Portanto, a relevância e o potencial impacto positivo deste estudo de doutorado são evidentes, justificando plenamente a sua realização.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

- Investigar, compreender e apresentar estratégias eficazes de mediação que promovam a afetividade como um elemento fundamental no desenvolvimento integral das crianças durante a educação infantil.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar os desafios e obstáculos que educadores enfrentam ao tentar incorporar a afetividade de forma significativa na educação infantil.
- Desenvolver estratégias de mediação baseadas em evidências e práticas recomendadas para promover a afetividade positiva nas interações entre educadores e crianças na educação infantil.
- Contribuir para a formação de educadores, fornecendo diretrizes práticas e recursos que os capacitem a integrar a afetividade de maneira mais eficaz em suas práticas pedagógicas.

## **1.3 PROBLEMA DE PESQUISA**

O problema de pesquisa central desta tese de doutorado reside na compreensão do impacto do afeto no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na fase crucial da educação infantil. A indagação principal se concentra em identificar de que maneira as estratégias de mediação podem ser aprimoradas para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

Esta questão emerge da necessidade de abordar não apenas o reconhecimento da afetividade como um fator influente, mas também a implementação prática de abordagens que maximizem seu potencial benéfico no contexto educacional, contribuindo para o crescimento holístico das crianças e para uma educação mais equitativa e enriquecedora.

Portanto, a pergunta central é: Como o papel do afeto influencia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil, e de que maneira as estratégias de mediação podem ser aprimoradas para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo?

## CAPITULO I

### 1. AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo a literatura, a primeira infância, compreendida pelos primeiros anos de vida, é um período crítico para a formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Nessa fase, o cérebro da criança passa por um rápido desenvolvimento, com a formação de conexões neurais que moldarão seu potencial futuro (Shonkoff, 2010).

A cognição, então, é essencial para a aprendizagem ao longo da vida, ele começa na gestação e atinge grande relevância na primeira infância. Durante a gravidez, o cérebro começa a se formar, com neurônios e sinapses emergindo e este processo continua após o nascimento, com o aumento de sinapses e mielinização. Desta forma, a qualidade das experiências vivenciadas nessa fase molda o desenvolvimento futuro, afetando a aquisição de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Os períodos sensíveis definem janelas de oportunidade para o desenvolvimento ideal, mas também aumentam a vulnerabilidade a estresses negativos, que podem deixar marcas duradouras (Ncpi, 2014).

Portanto, crianças que têm acesso a estímulos positivos, cuidados afetuosos e um ambiente seguro têm maior probabilidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, empatia e autocontrole. Além disso, a qualidade das interações durante a infância impacta significativamente na saúde mental ao longo da vida (Bowlby, 1988).

#### 1.1 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os teóricos do desenvolvimento investigam os domínios físico, cognitivo e psicossocial do indivíduo. O **físico** envolve o crescimento do corpo, habilidades motoras e saúde, influenciado por fatores genéticos e biológicos. O **cognitivo** inclui aprendizado, pensamento e memória, sendo interação e conversação interativa essenciais para a evolução da linguagem nas crianças. Já o **psicossocial**, aborda emoções e relações sociais, fundamental na construção da personalidade ao longo da infância (Tancredi *et al.*, 2022; Papalia e Feldman, 2021). Ambos os domínios estão interconectados, com influências mútuas e mudanças nestas dimensões podem impactar diferentes áreas (Papalia e Feldman, 2021).

Ademais, as pesquisadoras consideram que a vida é dividida em oito estágios, sendo a infância, em quatro: período pré-natal (da concepção a 0 ano), primeira infância (0 a 3

anos), segunda infância (3 a 6 anos) e terceira infância (6 a 11 anos). Contudo, ainda temos as perspectivas cognitiva de Piaget e Vygotsky, socioemocional de Wallon e, psicanalítica com Freud (psicossexual) e Erikson (psicossocial) (Papalia & Feldman, 2021). Para além delas, veremos as teorias baseadas no processo de aprendizagem de Bruner e Piaget (Figura 1).

**Figura 1**

*Desenvolvimento infantil*

<b>Primeira Infância</b> 0 a 3 anos	Variações no funcionamento dos sistemas corporais;  Aprimoramento da complexidade cerebral e sensibilidade ao ambiente;  Rápido desenvolvimento físico e aquisição de habilidades motoras;
<b>Segunda Infância</b> 3 a 6 anos	Crescimento contínuo; Proporções corporais assemelhadas às de um adulto;  Redução do apetite e perturbações no sono;  Aumento da força física, aprimoramento das habilidades motoras e preferência pelo uso das mãos;
<b>Terceira Infância</b> 6 a 11 anos	Desaceleração no ritmo de crescimento;  Aumento da força física e das habilidades motoras;  Fase mais saudável da vida;

Papalia e Feldman, 2021.

### 1.1.1 Piaget

Iniciando por Jean Piaget (1896-1980), o biólogo psicólogo suíço, desenvolveu teorias importantes para a aprendizagem, incluindo a Teoria dos Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, que na infância divide-se em três fases: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), operatório concreto (7 a 11 anos).

No estágio sensório-motor, as crianças exploram o mundo principalmente por meio de suas ações sensoriais e motoras. Eles desenvolvem a noção de permanência do objeto (a compreensão de que os objetos existem mesmo quando não estão à vista) e começam

a coordenar ações sensoriais e motoras. Esse estágio é fundamental para o desenvolvimento da consciência do eu e da capacidade de interagir com o ambiente (Piaget, 2013).

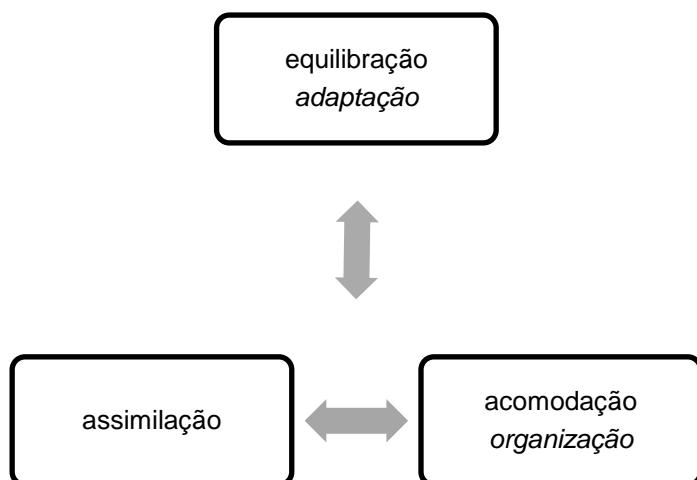
A partir dos dois anos, no estágio pré-operacional, as crianças adquirem habilidades de linguagem e começam a representar o mundo por meio de símbolos, como palavras e imagens. No entanto, sua compreensão do mundo ainda é egocêntrica, o que significa que têm dificuldade em ver as coisas do ponto de vista de outra pessoa. Além disso, podem demonstrar pensamento mágico e raciocínio ilógico (Piaget, 2013).

Na idade escolar dentro do estágio operacional concreto, as crianças desenvolvem a capacidade de realizar operações mentais reversíveis e lógicas em relação a objetos e eventos concretos. Elas começam a compreender princípios de conservação (como a quantidade de líquido em diferentes recipientes), classificação e seriação. O pensamento torna-se mais lógico e orientado para o mundo real (Piaget, 2013).

É importante lembrar que o desenvolvimento cognitivo é um processo gradual e contínuo, e as idades indicadas são apenas aproximações. Além disso, a teoria de Piaget é uma das muitas perspectivas sobre o desenvolvimento cognitivo infantil, e demais teorias também contribuem para a compreensão da psicologia do desenvolvimento.

**Figura 2**

*Processo de aquisição da informação*



Elaborado pela autora.

No contexto de aprendizagem, Piaget entende que o processo de aquisição de informações (Figura 2) de um indivíduo envolve a **assimilação**, na qual ele recebe a

informação, a **equilíbrio**, na qual determina se é nova ou tem semelhanças com conhecimentos prévios, e, em seguida, a **acomodação**, que implica na adição e organização dessas informações nas estruturas mentais (Papalia e Feldman, 2021).

### 1.1.2 Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, desenvolveu uma teoria do desenvolvimento infantil que enfatiza o papel das interações sociais e da cultura na formação do pensamento e do aprendizado das crianças. As fases de crise estão divididas em: primeiro ano (2 meses a 1 ano), infância precoce (1 ano a 3 anos), idade pré-escolar (3 anos a 7 anos), idade escolar (8 anos-12 anos) (Facci, 2004).

No primeiro ano, a sociabilidade da criança é dependente das interações sociais com os tutores. No entanto, a comunicação é predominantemente não verbal, já que a criança ainda não domina a linguagem. Ela depende dos adultos para satisfazer suas necessidades básicas e aprender sobre o mundo através dessas interações (Facci, 2004).

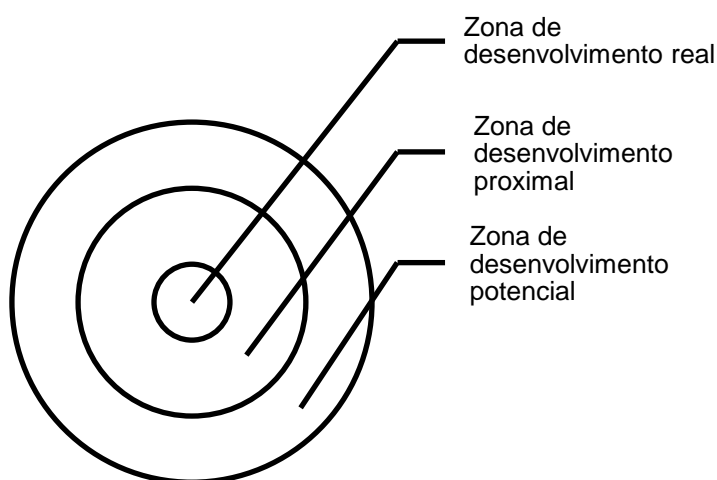
A infância, permite o início das habilidades linguísticas orais nas crianças na qual ela explora o mundo através do jogo simbólico, onde objetos e situações imaginárias são importantes. Além disso, a linguagem oral começa a emergir como uma ferramenta para a comunicação e a interação com adultos e pares (Facci, 2004).

Na idade pré-escolar, a criança tem como atividade principal o jogo e a brincadeira. Através deles, a criança assimila as ações sociais com objetos e desenvolve uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Com a entrada na escola, idade escolar, a criança assume responsabilidades acadêmicas e tem a oportunidade de aprender de maneira estruturada. Desta forma, a linguagem oral é fundamental para o aprendizado formal e a comunicação com professores e colegas (Facci, 2004).

Vygotsky vê a aprendizagem por meio de zonas delimitadas, e durante o processo de recepção de informações, uma criança pode encontrar situações onde precise de auxílio para resolver um problema, caracterizando a zona de desenvolvimento real, ou pode necessitar de assistência adicional, representando a zona de desenvolvimento potencial. A diferença entre essas duas zonas é denominada zona de desenvolvimento proximal (Figura 3).

**Figura 3**

*Zona de desenvolvimento proximal*



Fonseca, 2008.

### 1.1.3 Wallon

Henri Wallon, um psicólogo e educador francês, propôs uma Teoria Psicogenética que se baseia em estágios, destacando a importância das dimensões emocionais e sociais no processo. Suas etapas de desenvolvimento são as seguintes: impulsivo-emocional (0 a 1 ano), sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), personalismo (3 a 6 anos), pensamento categorial (6 a 11 anos) (Wallon, 2017).

No **estágio impulsivo-emocional**, o bebê está focado nas emoções e necessidades básicas, expressando-as através do choro, dos gestos e das reações emocionais. Assim, a relação com os cuidadores é importante, pois ele depende dos cuidadores a fim de satisfazer as necessidades e estabelecer uma base segura para o desenvolvimento emocional (Wallon, 2017).

Durante o **estágio sensório-motor e projetivo**, as crianças começam a explorar o mundo ao seu redor usando os sentidos e movimentos. Elas também desenvolvem a capacidade de projetar as ações e imaginação em brincadeiras e atividades, assim, dá-se o início da criação de representações mentais de objetos e situações (Wallon, 2017).

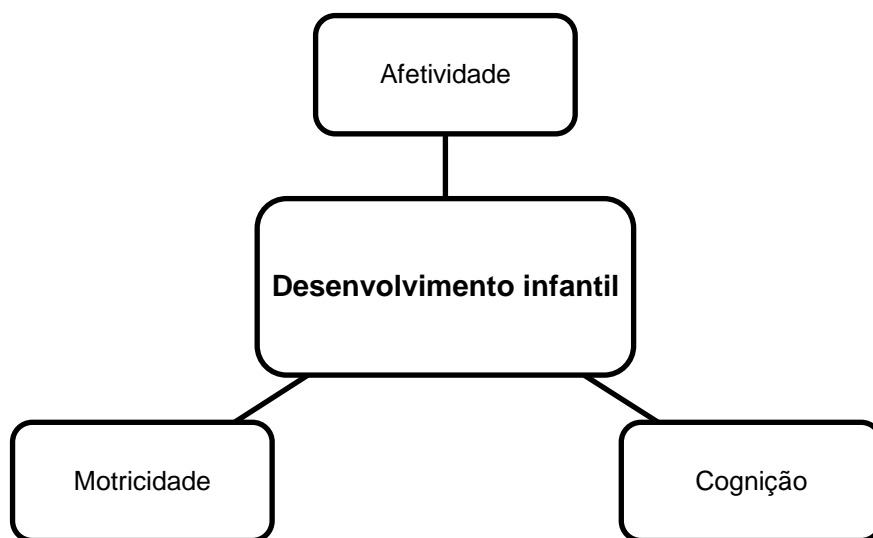
A partir dos três anos, no **estágio do personalismo**, as crianças desenvolvem uma noção mais clara de sua identidade pessoal. Elas se tornam conscientes das emoções próprias e dos outros. Além disso, o pensamento simbólico começa a se desenvolver, permitindo que as crianças usem a linguagem de maneira mais elaborada. No **estágio do**

**pensamento categorial**, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas avançadas, incluindo a capacidade de categorizar informações e aplicar o pensamento lógico. Elas podem resolver problemas de maneira sistemática e começam a compreender conceitos abstratos (Wallon, 2017).

De acordo com a perspectiva de Wallon, o bebê humano inicia sua interação com o ambiente através da motricidade, dependendo totalmente dos cuidados e ações dos adultos. Wallon descreve uma fase inicial de simbiose fisiológica na qual o bebê não consegue atender suas próprias necessidades motoras, dependendo dos adultos para sua sobrevivência. Assim, a simbiose afetiva proporcionada pelos adultos cria uma relação de profunda intimidade e dá início ao desenvolvimento psicológico da criança. O bebê, então, demonstra uma motricidade relacional antes de desenvolver a autonomia motora, envolvendo um diálogo tônico e contágio emocional. Neste sentido, Wallon crê que a psicomotricidade permite ao indivíduo expressar-se de maneira holística, onde o desenvolvimento é o cerne do processo (Fonseca, 2008).

**Figura 4**

*Desenvolvimento infantil*



Fonseca, 2008.

Segundo Wallon, a aprendizagem está relacionada à criação de sistemas neurofuncionais mais eficazes, refinando o controle dos gestos para atingir objetivos desejados. A automação de processos, que é controlada cognitivamente, é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de aprendizado, sejam elas verbais ou não verbais,

resultando na formação de novas estruturas cerebrais (Figura 4). Wallon enfatiza a importância dos gânglios da base, como os núcleos caudados e a substância negra, na regulação dos automatismos e na conexão entre aspectos cognitivos e sensório-motores, contribuindo para a ação coordenada (Fonseca, 2008).

#### 1.1.4 Freud

Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, propôs a Teoria Psicosexual do Desenvolvimento que é composta por várias etapas, sendo que algumas delas têm relevância específica na infância. É importante notar que as ideias de Freud são frequentemente debatidas e reinterpretadas, e algumas críticas e evoluções ocorreram desde suas primeiras teorias. Os estágios do desenvolvimento psicosexual na infância, possui quatro estágio: oral (0 a 1 ano), anal (1 a 3 anos), fálico (3 a 6 anos), latência (6 anos à puberdade) (Papalia & Feldman, 2021; Freud, 2010).

Durante o primeiro ano de vida, **fase oral**, o bebê obtém prazer através da boca, como na amamentação e na exploração oral de objetos. De acordo com Freud, experiências negativas nessa fase podem levar a problemas de fixação ou regredir a comportamentos orais na vida adulta. A **fase anal** ocorre durante a primeira infância, quando as crianças estão aprendendo a controlar suas funções fisiológicas, incluindo o treinamento para o uso do banheiro. Freud argumentou que conflitos nessa fase podem levar a traços de personalidade obsessivos ou compulsivos na vida adulta.

No **fase fálica**, as crianças desenvolvem curiosidade sobre suas próprias genitais e começam a identificar-se com seus pais do mesmo sexo. O complexo de Édipo e de Electra são conceitos relacionados a essa fase, onde as crianças podem sentir atração pelo pai do sexo oposto e competir com o pai do mesmo sexo. Atente-se, pois conflitos não resolvidos nessa fase podem levar a questões de identidade de gênero e complexos na vida adulta.

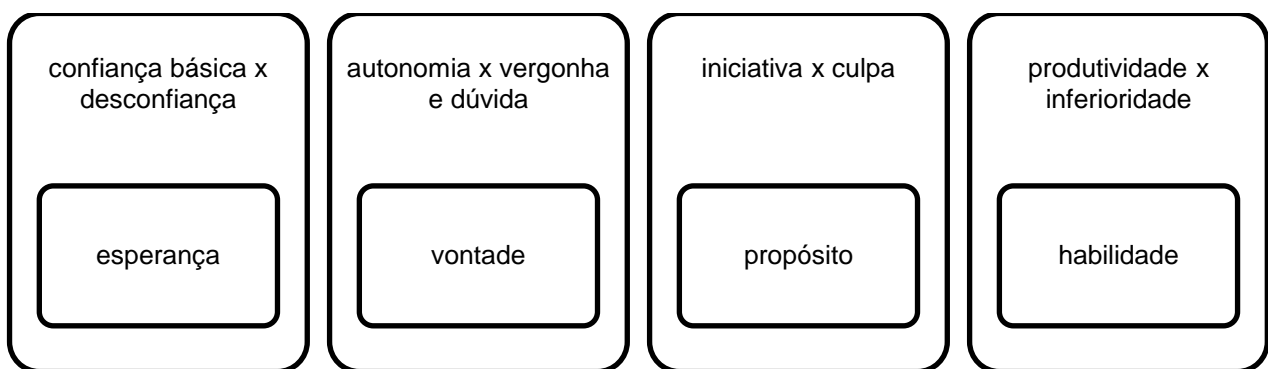
Já na **fase de latência**, as energias sexuais são reprimidas, e o foco principal é o desenvolvimento da inteligência e da socialização. As crianças nessa fase tendem a suprimir seus desejos sexuais, concentrando-se em atividades educacionais e interações sociais. Não há conflitos sexuais ou complexos durante esse período, pois as energias são direcionadas para a aprendizagem e a interação com pares.

### 1.1.5 Erikson

Erik Erikson propôs uma teoria que inclui oito estágios de desenvolvimento ao longo da vida (Teoria do Desenvolvimento Psicossocial), nos quais questões de identidade e psicossociais, sendo 4 na infância: confiança básica versus desconfiança (0 a 1 ano), autonomia versus vergonha e dúvida (1 a 3 anos), iniciativa versus culpa (3 a 6 anos), produtividade versus inferioridade (6 anos à puberdade) (Papalia & Feldman, 2021; Erikson, 1993). Além disso, cada um deles, possui uma força ou virtude correspondente (Figura 5):

**Figura 5**

*Estágios e virtudes*



Fonseca, 2008.

No primeiro ano de vida, as crianças desenvolvem um senso de confiança ou desconfiança em relação ao mundo ao seu redor, com base na qualidade das interações com seus cuidadores. Quando as necessidades da criança são atendidas de forma consistente e carinhosa, ela desenvolve confiança em seu ambiente e nas pessoas, do contrário, pode surgir a desconfiança (Papalia & Feldman, 2021; Erikson, 1993).

As crianças bem pequenas começam a explorar sua independência e habilidades. Se forem encorajadas a explorar de forma segura e apoiada, desenvolverão um senso de autonomia. No entanto, se forem excessivamente controladas ou criticadas, podem desenvolver vergonha e dúvida em relação a suas habilidades (Papalia & Feldman, 2021; Erikson, 1993).

Durante a próxima etapa, as crianças iniciam o desenvolvimento do senso de iniciativa ao explorar o mundo e iniciar atividades por conta própria. Se suas iniciativas são encorajadas e apoiadas, elas desenvolverão um senso de propósito e confiança em suas

habilidades. Caso contrário, podem sentir culpa e ansiedade em relação às suas ações (Papalia & Feldman, 2021; Erikson, 1993).

Na transição da terceira infância para a adolescência, as crianças entram no estágio de produtividade versus inferioridade. Elas começam a desenvolver um senso de competência e produtividade ao enfrentar desafios acadêmicos e sociais. Se forem bem-sucedidas em suas empreitadas e receberem apoio e encorajamento, desenvolverão um senso de competência e autoestima. No entanto, se enfrentarem muitos fracassos ou críticas, podem desenvolver sentimentos de inferioridade (Papalia & Feldman, 2021; Erikson, 1993).

### 1.1.6 Bruner

Quando fala-se de aprendizagem, analisa-se a perspectiva de Jerome Seymour Bruner (1915-2016), psicólogo americano e a Teoria de Ensino. Para ele, a abordagem do ensino que se concentra em três fases distintas do processo de aprendizagem: enativa (0 a 3 anos), icônica (3 a 9 anos) e simbólica (10 anos em diante). Elas são frequentemente chamadas de representações de processamento e focam na compreensão de como as crianças aprendem e internalizam novos conhecimentos (Bruner, 2000).

Na **fase enativa**, a aprendizagem é baseada em respostas motoras e ação direta na qual as crianças representam o mundo ao seu redor por meio de atividades como tocar, manipular e mover objetos, e envolve a formação de respostas e hábitos, com foco na orientação da própria ação. É na **fase icônica** que as crianças começam a usar imagens mentais para sistematizar informações, de maneira concreta. Elas podem reproduzir imagens, mas ainda não têm a capacidade de realizar a transposição, ou seja, compreender propriedades abstratas dos objetos. Por fim, na **fase simbólica**, as crianças começam a utilizar a linguagem de maneira mais sofisticada para compreender e expressar ideias abstratas e complexas. Assim, ela se torna a principal forma de representação da realidade (Bruner, 2000).

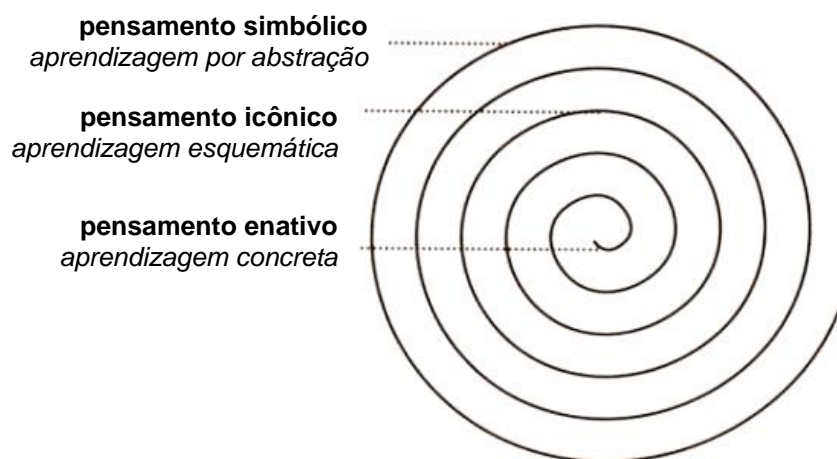
Piaget e Bruner concordam que o desenvolvimento cognitivo está relacionado ao acesso a um ambiente cultural rico e estimulante. No entanto, Bruner destaca o papel da linguagem na ampliação das habilidades cognitivas da criança. Ambos dividem o desenvolvimento em etapas, mas Bruner considera a maturidade do indivíduo, enquanto

Piaget leva em conta a idade. A progressão entre essas etapas varia de acordo com a exposição cultural e linguística (Leão & Goi, 2021).

Ademais, Bruner propõe que a aprendizagem engloba a aquisição de informações, a transformação desse conhecimento para atender a novas tarefas e a avaliação crítica da adequação do processo. A aprendizagem ocorre em episódios, que podem ser breves ou longos, dependendo da capacidade do aluno e das metas. O **modelo de currículo em espiral** envolve a apresentação de conceitos básicos seguidos por revisões em diferentes níveis de profundidade e complexidade, adaptados às necessidades e habilidades dos alunos (Leão & Goi, 2021) (Figura 6).

**Figura 6**

*Modelo de currículo em espiral*



Adaptado de Leão e Goi, 2021.

### **1.1.7 Análise das Teorias**

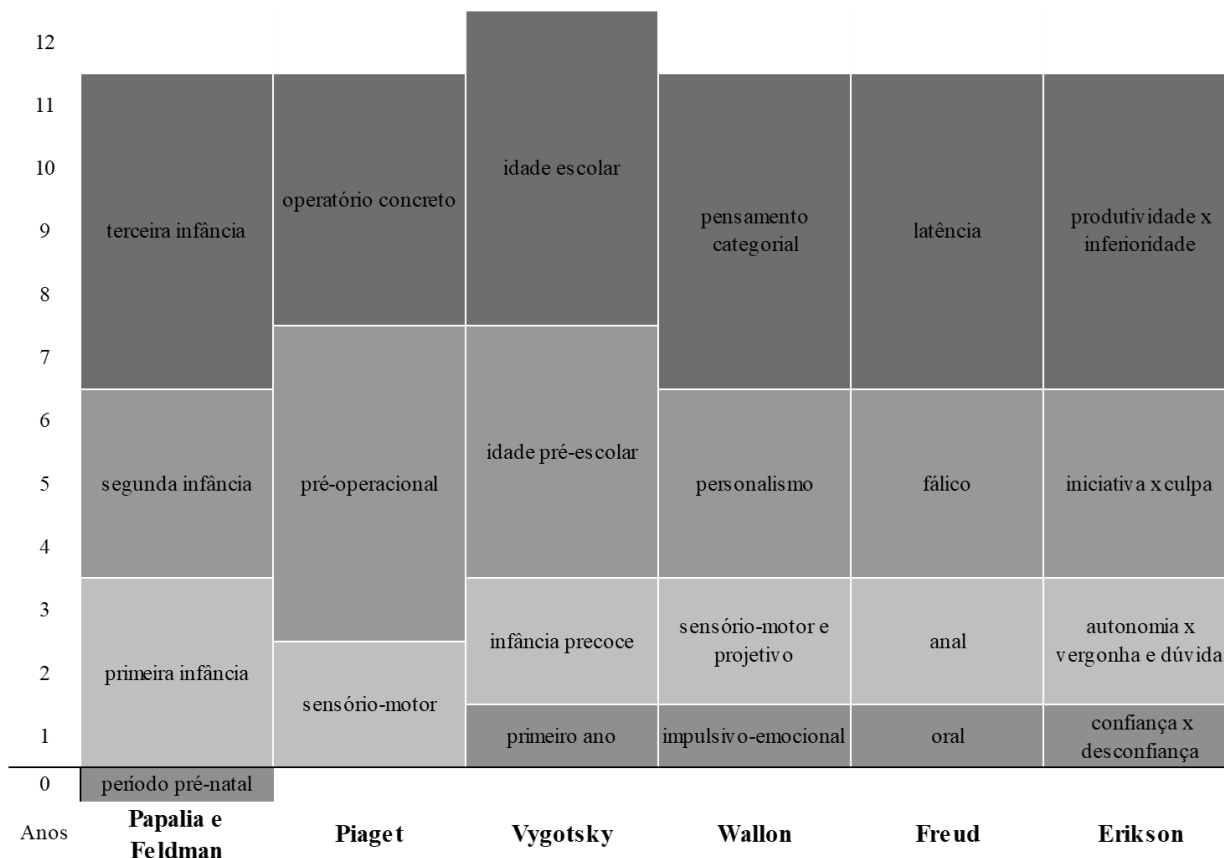
As teorias apresentadas, reconhecem que o desenvolvimento infantil envolve múltiplos domínios, incluindo o físico, cognitivo e psicossocial, os quais estão interligados e influenciam uns aos outros, destacando a interconexão entre o desenvolvimento do corpo, da mente e das interações sociais. Desta forma, reconhecem o desenvolvimento infantil como um processo gradual e contínuo e não um evento único, formado por uma sequência de mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

Cada uma das teorias apresenta estágios ou fases de desenvolvimento nos quais as crianças passam ao longo da infância e são marcados por mudanças significativas no

desenvolvimento, frequentemente associados a idades específicas, embora haja variação individual (Figura 7).

**Figura 7**

*Compilação das teorias*



Dados da pesquisa, 2023.

Vale ressaltar que tanto Vygotsky quanto Erikson enfatizam a importância das interações sociais no desenvolvimento infantil. Vygotsky destaca como as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da interação com adultos e pares, enquanto Erikson concentra-se nas questões psicossociais relacionadas à confiança, autonomia e identidade, que se desenvolvem em contextos sociais.

Quanto à linguagem, Vygotsky e Piaget destacam a linguagem no desenvolvimento cognitivo como uma ferramenta fundamental para a comunicação, expressão de pensamentos e internalização de conceitos abstratos. Além disso, Wallon, Piaget e Erikson reconhecem nas relações com cuidadores, especialmente nos estágios iniciais do desenvolvimento, a influência pais e cuidadores durante as interações. Revelando ser factual na formação da confiança, autonomia e identidade da criança.

Nos âmbitos emocionais e sociais, Wallon, Erikson e Freud destacam como essas questões são críticas para a evolução da personalidade e a forma como as crianças se relacionam com os outros. A aprendizagem é ressaltada através do aprendizado ativo por meio da experiência e da interação com o ambiente, sendo a exploração sensorial e a manipulação de objetos importantes para a cognição.

## **1.2 FUNDAMENTOS DA AFETIVIDADE NA INFÂNCIA**

Ao longo dos primeiros anos de vida, as experiências emocionais são base para a construção da identidade, formação de relacionamentos interpessoais e, capacidade de aprender e explorar o mundo que a cerca. Portanto, desde o nascimento, os bebês têm uma predisposição biológica para a conexão afetiva. O contato pele a pele, o olhar, o toque e a comunicação verbal dos cuidadores são vitais no desenvolvimento da afetividade, pois estimulam a liberação de hormônios, como a ocitocina, que promovem a ligação entre pais e filhos (Field, 2014).

Os responsáveis são os principais cuidadores e modelos emocionais para as crianças. A maneira como eles respondem às emoções da criança tem um impacto direto na regulação emocional do filho. Se os pais respondem de maneira sensível e receptiva, as crianças aprendem a regular as próprias emoções de maneira saudável. Pesquisas mostram que a empatia dos pais, o apoio emocional e a comunicação eficaz são componentes essenciais na construção de uma base sólida para a afetividade (Eisenberg *et al.*, 2001).

Durante essa relação, as crianças aprendem a identificar e nomear as emoções por meio da interação com os cuidadores e da observação das expressões emocionais deles. A família se faz crucial a fim de modelar comportamentos emocionalmente saudáveis e ensinar estratégias de regulação emocional. No geral, a socialização emocional parental aborda principalmente estratégias de recompensa e punição em relação a emoções negativas, variando entre pais e mães (Curvello & Mendes, 2020).

Além dos responsáveis, o ambiente escolar responde pela evolução emocional da crianças, já que a relação entre professores e alunos é um componente determinante. Professores que demonstram empatia, apoio emocional e compreensão ajudam as crianças a se sentirem seguras e valorizadas, promovendo um ambiente de aprendizado significativo. A qualidade das interações entre pares também é fundamental, pois as

amizades na infância são oportunidades para praticar habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos, que têm um impacto direto na afetividade e no desenvolvimento social das crianças (Ladd, 1999).

Portanto, crianças deve ser incentivadas à expressão emocional por meio de estratégias específicas para promover a afetividade na infância. Assim, elas são encorajadas a falar sobre os sentimentos, e os adultos devem demonstrar compreensão e aceitação em relação a essas emoções. A escuta ativa permite às crianças se sentirem ouvidas e validadas nas experiências emocionais vividas (Gottman, Katz & Hooven, 1996).

Já a empatia é promovida através de histórias, discussões e atividades que incentivam a perspectiva dos outros, uma vez que as crianças precisam aprender a compreender e se importar com as emoções alheias. À medida que isso ocorre, elas tornam-se mais capazes de estabelecer relacionamentos saudáveis e de compreender as complexidades das emoções humanas (Hoffman, 2000).

Desta forma, à medida que as crianças sentem que as emoções são aceitas e normais, criam uma autoimagem mais positiva e uma compreensão saudável de si mesmas, importantes para o desenvolvimento de uma autoestima sólida e da autoconsciência emocional (Saarni & Camras, 2022).

Neste sentido, a Teoria do Apego destaca como as crianças criam vínculos emocionais com seus cuidadores, o que afeta a segurança emocional e desenvolvimento social. Crianças que experimentam relações de apego seguras geralmente possuem autoestima saudável e confiança em suas relações interpessoais. Em contrapartida, a falta de afeto e apoio emocional pode resultar em insegurança emocional e dificuldades no relacionamento. Na teoria, a **figura de apego** é geralmente a mãe ou o cuidador principal, na qual cria-se uma base segura a partir da qual a criança explora o mundo e para a qual volta em busca de conforto e apoio quando necessário. (Bowlby, 1988).

Segundo Dalbem e Dell'Aglio (2005), na teoria denominada Situação Estranha, Mary Ainsworth criou padrões de apego (afetividade) que descrevem diferentes maneiras pelas quais as crianças podem responder às figuras de apego, geralmente os cuidadores. Ainsworth definiu estes padrões como seguro, ambivalente/resistente e evitativo, e, posteriormente, Main e Hesse acrescentaram o padrão desorganizado/desorientado.

Crianças com um padrão de apego **seguro** geralmente se sentem à vontade ao explorar o ambiente quando a figura de apego está presente. Elas confiam que o cuidador estará disponível quando precisarem de apoio ou conforto. Quando a figura de apego retorna após uma separação temporária, as crianças seguras geralmente mostram emoções positivas e buscam contato físico. Elas desenvolvem um senso de confiança nos relacionamentos e têm maior probabilidade de formar relações saudáveis e seguras na idade adulta (Santos & Peixoto, 2020; Dalbem & Dell'Aglio, 2005; Ainsworth *et al.*, 1978).

No padrão **ambivalente/resistente**, as crianças por vezes demonstram ansiedade e insegurança mesmo quando o cuidador está presente. Elas podem apresentar dificuldade em explorar o ambiente e são propensas a ficar preocupadas com a possibilidade de separação. No retorno do cuidador após uma ausência, as crianças podem ser ambivalentes, alternando entre buscar conforto e resistir a ele, o que tende a resultar em dificuldades no desenvolvimento de relacionamentos saudáveis na idade adulta (Santos & Peixoto, 2020; Dalbem & Dell'Aglio, 2005; Ainsworth *et al.*, 1978).

A tendência em minimizar a importância da figura de apego ocorre no padrão **evitativo**. As crianças mostram independência precoce, evitam buscar conforto ou apoio emocional e, muitas vezes, preferem explorar o ambiente por conta própria. Assim, crê-se que elas possam ter aprendido a não confiar no cuidador para atender às necessidades emocionais e, como resultado, desenvolver uma tendência a evitar a intimidade emocional na idade adulta (Santos & Peixoto, 2020; Dalbem & Dell'Aglio, 2005; Ainsworth *et al.*, 1978).

Menos comum, no padrão **desorganizado/desorientado** as crianças demonstram uma mistura de comportamentos contraditórios, como buscar proximidade ao mesmo tempo em que mostram sinais de medo, confusão ou desorientação em relação à figura de apego. O que reflete muitas vezes experiências de cuidado inconsistente, traumáticas ou assustadoras. Assim, ao longo da vida, podem enfrentar desafios significativos nos relacionamentos, a menos que recebam apoio para processar essas experiências (Santos & Peixoto, 2020; Dalbem & Dell'Aglio, 2005; Ainsworth *et al.*, 1978).

### 1.3 O IMPACTO DE LONGO PRAZO DA AFETIVIDADE

O desenvolvimento infantil resulta da interação entre fatores genéticos e ambientais, com a criança sendo ativa. Portanto, as relações socioafetivas são essenciais para o desenvolvimento neurológico e emocional saudável e o brincar é o fator central na

promoção de habilidades cognitivas e sociais. Ambientes favoráveis na primeira infância são mais eficazes e econômicos do que a correção posterior de déficits. Sendo assim, investir em desenvolvimento infantil tem implicações socioeconômicas positivas de longo prazo (Ncpi, 2014).

Assim, a forma como as pessoas experienciam o afeto e as relações interpessoais durante a infância pode ter consequências significativas ao longo de suas vidas (Ramires, 2003). Assim, a qualidade dos primeiros vínculos afetivos, especialmente com figuras de apego, desempenha um papel fundamental na capacidade de uma pessoa formar relacionamentos saudáveis ao longo da vida. Crianças que experimentam um apego seguro na infância tendem a desenvolver uma base segura para construir relações interpessoais positivas na idade adulta (Cassidy & Shaver, 2016).

Com crianças institucionalizadas, Gabatz *et al.* (2018) investigaram a perspectiva dos cuidadores sobre a formação e ruptura de vínculos. Cuidadores desenvolvem fortes laços com essas crianças, mas enfrentam dificuldades ao se separar delas, causando sofrimento e ansiedade. Para lidar com essa situação, buscam criar barreiras emocionais, embora saibam que o apego é crucial para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, destacam a importância de fornecer apoio psicológico aos cuidadores para ajudá-los a enfrentar esses desafios.

Por outro lado, padrões de apego inseguro na infância podem resultar em dificuldades para confiar e se relacionar com os outros. Sob esta perspectiva, a afetividade na infância liga-se à saúde mental, pois crianças que recebem apoio emocional consistente e carinho têm maior probabilidade de desenvolver uma base emocional saudável, o que pode ajudar a prevenir problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, na idade adulta (Siegel, 2015).

Gabatz *et al.* (2018) dizem que falhas de vinculação na infância afetam a formação da identidade. A interação cuidador-criança é crucial para o desenvolvimento emocional e cognitivo e quando as crianças são institucionalizadas, os laços familiares são fragilizados, impactando seu desenvolvimento. Portanto, é fundamental considerar o afeto nas medidas de proteção e fornecer suporte aos cuidadores.

Sendo assim, a forma como uma criança é tratada e valorizada por suas figuras de apego torna-se fundamental na formação da autoestima e autoimagem. Ao crescer em

ambientes onde são amadas e apoiadas, as crianças tendem a desenvolver uma autoestima saudável e uma imagem positiva de si mesmas. E, experiências de rejeição, negligência ou abuso levam a uma autoimagem negativa e baixa autoestima (Ramires, 2003).

Neste sentido, Schavarem e Toni (2019) verificaram que meninos tiveram escores de autoestima mais elevados que meninas, e as práticas parentais negativas se correlacionaram negativamente com a autoestima. Algumas práticas parentais também previram a autoestima, sugerindo que influenciam diretamente a autoestima das crianças.

Desta maneira, crianças que aprendem a lidar com suas emoções de maneira saudável e apropriada têm uma vantagem significativa na vida adulta. Agora, crianças que enfrentam ambientes emocionalmente caóticos ou negativos tendem a ter dificuldades em regular as emoções, o que pode afetar seu bem-estar emocional ao longo da vida (Siegel, 2015).

Experiências afetivas positivas na infância contribuem para o desenvolvimento da resiliência. Crianças que enfrentam desafios, mas têm o apoio emocional de figuras de apego, aprendem a superar obstáculos e a lidar com adversidades de maneira construtiva. Essa resiliência pode ajudá-las a enfrentar as dificuldades ao longo de suas vidas (Cassidy & Shaver, 2016).

É importante notar que o impacto de longo prazo da afetividade não é determinístico. Muitas pessoas podem superar experiências difíceis na infância com o apoio adequado. Intervenções terapêuticas, como a terapia de apego, podem ajudar a curar feridas emocionais e promover relacionamentos saudáveis e um bem-estar emocional duradouro (Siegel, 2015).

A separação entre afeto e cognição é uma conveniência analítica e nas últimas décadas, a cognição social explorou a interação entre ambos. Autores argumentam que o afeto é inseparável da forma como percebemos o mundo. Assim, essa interligação é crucial para entender o desenvolvimento emocional e pode enriquecer a pesquisa e prática em psicologia (Ramires, 2003).

## CAPITULO II

### 2. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Investir na Educação Infantil (EI), faixa onde está compreendida as infâncias, se faz importante diante da magnitude e influência desta fase, contribuindo para a formação de cidadãos preparados e aptos a enfrentar os desafios do futuro. No entanto, o cenário dos investimentos na Educação Infantil no Brasil é complexo, com desafios e avanços ao longo dos anos.

O marco regulatório da EI no Brasil é a Constituição Federal de 1988, que estabelece a obrigatoriedade do atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996) estabelece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. No entanto, a implementação dessas leis tem sido um desafio, devido à falta de infraestrutura, recursos e profissionais capacitados.

Em 2006, foi promulgada a Lei nº 11.274 (2006), que estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Essa lei representou um avanço importante na expansão da EI no país. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas para a ampliação do atendimento na educação infantil e para a melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, apesar dos avanços legislativos, o Brasil enfrenta desafios na implementação efetiva da EI. A falta de infraestrutura adequada, a carência de profissionais bem treinados e a desigualdade regional são alguns dos obstáculos a serem superados. Além disso, o financiamento da EI ainda é insuficiente, o que compromete a qualidade dos serviços oferecidos. Parcerias entre o setor público e organizações da sociedade civil podem ser uma estratégia eficaz para expandir o acesso à educação infantil de qualidade.

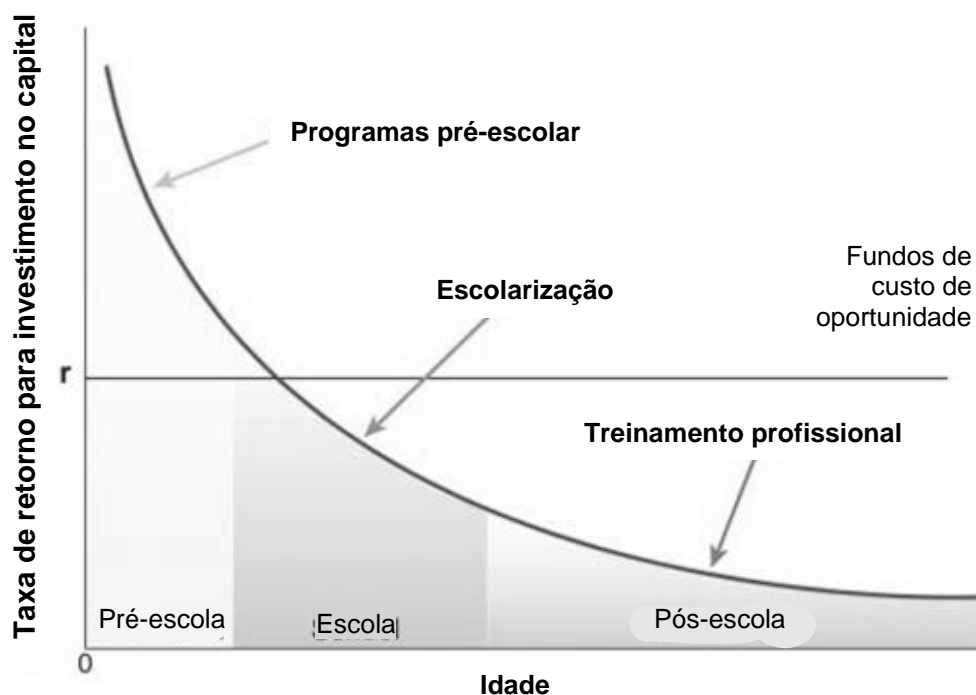
Atualmente, o investimento brasileiro é uma obrigação constitucional, estabelecida pela Constituição Federal de 1988, que destina no mínimo 18% dos impostos arrecadados pelos estados e municípios e 25% da União à área da educação.

Nesta perspectiva, afirma-se que intervenções precoces em crianças têm retornos muito maiores do que intervenções posteriores, principalmente nas menos favorecidas. Atuais níveis de recursos indicam um investimento excessivo em correções de habilidades

em idades avançadas e um subinvestimento nos primeiros anos. Embora investimentos em indivíduos mais velhos gerem retornos menores, ainda são benéficos (Heckman, 2006) (Figura 8).

**Figura 8**

*Taxa de retorno para investimento no capital humano*



*Nota: O gráfico demonstra as taxas de retorno do investimento em capital humano em crianças desfavorecidas, comparando o pagamento anual por dólar investido em diferentes fases do ciclo de vida com o custo de oportunidade dos fundos. Mostra que, nos níveis atuais de financiamento, há um excesso de investimento em programas escolares e pós-escolares, enquanto os programas pré-escolares para crianças desfavorecidas são subinvestidos.*

Heckman, 2006.

Desta forma, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EI é dividida em três partes: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2018).

A creche abriga os bebês e as crianças bem pequenas. Para os bebês, a ênfase está no cuidado, na afetividade e no desenvolvimento motor, sensorial e emocional. Desta forma, as atividades são voltadas para o estímulo sensorial, a interação afetiva, a exploração do ambiente e o desenvolvimento de laços afetivos com os cuidadores. Aqui, é

um período fundamental para o desenvolvimento da segurança, da confiança e das relações afetivas (Brasil, 2018).

Com as crianças bem pequenas, a BNCC enfatiza a construção da identidade e da autonomia, bem como o desenvolvimento da linguagem e da interação social. Por isso, as atividades visam estimular a curiosidade, a comunicação, a exploração do ambiente, o desenvolvimento motor e as relações com pares e adultos. Assim, a fase é marcada por um período em que a criança começa a desenvolver sua capacidade de expressar-se, tomar decisões e interagir com o mundo de maneira mais autônoma (Brasil, 2018).

Já na saída da EI, a ênfase se desloca para a preparação das crianças para a entrada no Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI). Assim, é o momento em que elas começam a desenvolver habilidades cognitivas e sociais avançadas e as atividades incluem a exploração do ambiente, a linguagem oral e escrita, a matemática, a expressão artística, o movimento e a socialização. Então, a BNCC define objetivos de aprendizagem específicos para cada área do conhecimento, buscando desenvolver competências como a comunicação, a criatividade, a resolução de problemas e a interação com o ambiente e com os outros (Brasil, 2018).

## **2.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA AFETIVIDADE**

Diferentes abordagens pedagógicas enfatizam a importância das relações emocionais no processo educacional. A Abordagem Pikleriana, baseada nos estudos de Emmi Pikler, valoriza o respeito à individualidade e autonomia da criança, promovendo um ambiente de cuidado afetivo. O Método Montessoriano, criado por Maria Montessori, prioriza a liberdade da criança na exploração do ambiente, reconhecendo a afetividade como um pilar do aprendizado.

Outra abordagem, a Reggio Emilia, oriunda da cidade italiana de Reggio Emilia, valoriza a escuta ativa, a expressão artística e o diálogo, promovendo a construção de relações afetivas sólidas. Já a Pedagogia Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner, destaca a importância da ligação emocional entre professor e aluno, proporcionando um ambiente seguro para o crescimento emocional.

Além disso, a Alfabetização Socioemocional, baseada em pesquisas de Daniel Goleman e Peter Salovey, enfatiza o ensino de habilidades emocionais e sociais para

promover o bem-estar e a qualidade das relações. Desta forma, na aplicação dessas abordagens pedagógicas, os educadores contribuem para o desenvolvimento de crianças emocionalmente saudáveis e preparadas para enfrentar os desafios da vida.

Abre-se um parênteses para diferenciar método de abordagem: método refere-se a um conjunto específico de técnicas ou procedimentos para atingir objetivos educacionais, enquanto a abordagem é uma filosofia mais abrangente que orienta a prática educacional, incluindo princípios, valores e crenças subjacentes. Um exemplo, o Método Montessori, que se concentra em técnicas e materiais específicos para promover a aprendizagem autônoma, em contraste com a Abordagem Pikler, que abrange a filosofia mais ampla de respeito à autonomia das crianças e a criação de um ambiente de aprendizagem preparado.

### **2.1.1 Abordagem Pikleriana**

Criada pela pediatra húngara Emmi Pikler (1902-1984), a Abordagem Pikler, também conhecida como abordagem Pikler-Lóczy, revolucionou a forma como cuidadores e educadores encaram o desenvolvimento infantil. Ela enfatizou que bebês e crianças pequenas são indivíduos ativos e potentes que merecem respeito e cuidado sensível. A disseminação dessa abordagem no Brasil ainda é limitada, com poucos materiais disponíveis em português, sendo a Rede Pikler Brasil uma das principais fontes de divulgação (Santos, Santos & Lyra, 2021).

A Abordagem Pikler, segundo Moreira, Sodré e Gomes (2022), influencia a organização da vida das crianças em centros de EI e creches, atendendo crianças de 0 a 3 anos. O Instituto Pikler, antes um orfanato, atualmente funciona como uma creche pública e centro de formação para profissionais que lidam com a primeira infância, visto ser fundamental em um contexto onde crianças cada vez mais cedo frequentam essas instituições devido às demandas da sociedade.

No entanto, é crucial garantir que o foco na coletividade não comprometa a individualidade e o respeito pelas necessidades de cada criança. Desta forma, a abordagem se alinha com a Educação Inclusiva, que reconhece as diferentes maneiras de aprender e crescer. A ênfase está na construção da autonomia e no respeito às singularidades de todas as crianças, independentemente de serem alvos da educação especial ou não, promovendo um desenvolvimento global equitativo (Moreira, Sodré & Gomes, 2022).

Assim, a abordagem se baseia em quatro princípios: apoio à autonomia infantil; a valorização de relações pessoais estáveis; o desenvolvimento da autoimagem positiva da criança e o entendimento do ambiente social e físico; a promoção de sua saúde física, que não apenas sustenta esses princípios, mas também é resultado de sua aplicação efetiva (Falk, 2011).

No **apoio à autonomia infantil**, há a promoção da motricidade livre em bebês, possibilitando o desenvolvimento de consciência corporal autônoma e movimentos seguros. Ela é estimulada por um ambiente rico em oportunidades de interação, requerendo liberdade de movimento dentro de um ambiente seguro, preparado pelo profissional da primeira infância com atenção, respeito e confiança nas capacidades da criança. É essencial oferecer tempo, espaço e um ambiente confortável e seguro para promover a autonomia na locomoção (Yara, 2022; Falk, 2011).

Enfatiza-se a importância do vínculo entre o bebê e o professor, na **valorização de relações pessoais estáveis**, respeitando a individualidade. Detalhes nos cuidados pessoais, como troca de fraldas e alimentação, oferecem segurança à criança e estes momentos de interação promovem o desenvolvimento. Assim, é essencial tratar a criança como uma pessoa e planejar essas práticas, já que no cotidiano ocorrem aprendizagens que ajudam a compreender o mundo. Os cuidados corporais devem ser padronizados e realizados com atenção e afeto, estabelecendo uma relação de educação e cuidados estável (Yara, 2022; Falk, 2011).

Em relação ao **desenvolvimento da autoimagem positiva da criança e o entendimento do ambiente social e físico**, a abordagem Pikler enfatiza a importância de proporcionar um ambiente que permita à criança explorar, conhecer seu entorno e se perceber como um ser capaz e competente. Através de uma abordagem centrada na autonomia e no respeito à individualidade, o educador ajuda a construir uma imagem positiva da criança, reforçando sua autoestima e confiança (Falk, 2016).

A **promoção da saúde física** reconhece que a criança precisa de um ambiente físico adequado que lhe permita movimentar-se livremente, explorar, e desenvolver sua motricidade de maneira segura e saudável. Os profissionais que seguem essa abordagem garantem que o ambiente seja adaptado para atender às necessidades da criança,

proporcionando espaços seguros e oportunidades para o movimento e a exploração (Falk, 2016).

No desenvolvimento integral da criança, o adulto se faz presente ao proporcionar condições favoráveis para o crescimento emocional, afetivo, psicomotor e intelectual. Entende-se, desta maneira, que o estímulo à autonomia é foco com o adulto respeitando a criança como um ser livre, construindo um vínculo afetivo seguro. A criança, desde os primeiros anos, compreende seu papel e competência ao participar ativamente das atividades cotidianas, o que se alinha com princípios para uma EI inclusiva e de qualidade (Lima & Marcato, 2022).

Aqui, Pikler reafirma a necessidade de um adulto mediador e cuidador, conseqüentemente, a profissão de educador de creche requer muito mais do que mera continuidade dos cuidados maternos. Envolve competência teórica, metodológica e relacional, com foco em cuidado e escuta atenciosa. O educador deve se alfabetizar nas linguagens das crianças pequenas para compreendê-las e estabelecer uma relação atenta e responsiva, notando suas necessidades cotidianas, como ao vesti-las (Yara, 2022).

### **2.1.2 Método Montessoriano**

Desenvolvida pela médica e pedagoga italiana Maria Montessori, o Método Montessoriano é uma filosofia educacional amplamente reconhecida e praticada em todo o mundo. Fundamentada na ideia de que cada criança é única e deve ser respeitada como tal, essa abordagem revolucionou a educação infantil ao propor um ambiente e métodos de ensino que promovem o desenvolvimento integral da criança (Lillard, 2018).

Maria Montessori, nascida em 1870, foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália e posteriormente se especializou em pediatria e psiquiatria. Sua experiência trabalhando com crianças com deficiências mentais e emocionais a levou a desenvolver uma abordagem única para a educação (Montessori, 2014). Ela acreditava que a criança é naturalmente curiosa e ativa, buscando explorar e compreender o mundo ao seu redor e que, ao criar um ambiente cuidadosamente preparado e oferecer liberdade de escolha, as crianças poderiam aprender de forma autônoma e intrinsecamente motivadas.

Para isso, o método apresenta alguns princípios básicos (Almeida, 1984):

- **Ambiente:** O ambiente escolar é espaçoso, permitindo a livre movimentação e experimentação. O espaço é construído para atender às necessidades e atividades das crianças.
- **Espaço:** As crianças têm a liberdade de usar tanto os espaços internos quanto externos de forma lógica e coerente. Elas escolhem onde e como realizar suas atividades.
- **Ordem:** A organização é baseada nas necessidades do educando, estabelecendo lugares específicos para objetos relacionados. Qualquer alteração na ordem é decidida em conjunto.
- **Tempo:** Cada criança segue seu ritmo pessoal para se dedicar às atividades, alinhando-se com seu interesse interior e necessidades.
- **Materiais pedagógicos:** Os materiais proporcionam experiências diretas e concretas para ajudar na compreensão de conceitos abstratos. Eles são oferecidos de forma progressiva, requerendo maturidade para uso.
- **Respeito:** As crianças aprendem desde cedo a respeitar colegas, educadores, materiais e o ambiente, preservando sua individualidade e a dos outros.
- **Responsabilidade:** A liberdade promove a responsabilidade, levando as crianças a cuidarem do ambiente, de si mesmas e a tomarem decisões conscientes.
- **Liberdade:** A liberdade é um elemento fundamental no sistema Montessori, permitindo que as crianças façam escolhas e cresçam dentro de estruturas e limites adequados.
- **Cooperação:** A convivência com crianças de diferentes idades promove a cooperação em vez de competição, ensinando a importância da ordem social e do respeito mútuo.
- **Rotina de classe:** As crianças seguem uma rotina flexível, concentrando-se em suas atividades com responsabilidade e liberdade de escolha.
- **Orientador de classe:** O educador atua como modelo, zelando pelo ambiente e intervindo quando necessário para manter a ordem e promover os valores Montessori.

Sendo assim, o método oferece às crianças tempo não estruturado e materiais de aprendizado específicos, promove a independência, autodirecionamento e criatividade.

Estudos, como o de Solange Denervaud, também indicam que o método Montessori pode estar relacionado a melhores resultados acadêmicos, atribuindo isso à autonomia das crianças em coordenar suas atividades de aprendizado e à oportunidade de aprender com os erros. Isso estimula o pensamento flexível, criando um ambiente seguro para tentativa e erro (Robinson, 2023).

### 2.1.3 Abordagem Reggio Emilia

Modelo educacional que tem ganhado reconhecimento global por sua abordagem inovadora ao ensino e à aprendizagem, a Abordagem Reggio Emilia teve origem na cidade italiana de Reggio Emilia. Foi fundamentada em sete princípios pedagógicos e filosóficos que enfatizam a valorização da criança, a colaboração entre educadores, famílias e comunidades, e o respeito pela criatividade e expressão individual. Nasceu logo após a Segunda Guerra Mundial, quando os pais da cidade italiana de Reggio Emilia decidiram criar escolas infantis que fossem centradas na criança e em seus direitos (Barroso, 2020; Edwards, Gandini & Forman, 2015a).

Um dos aspectos mais distintos da Abordagem Reggio Emilia é o foco em projetos, no qual em vez de um currículo pré-determinado, as crianças exploram temas e tópicos de interesse, frequentemente em colaboração com seus colegas. Esses projetos emergem de perguntas e curiosidades das crianças e podem durar dias, semanas ou até mais. Durante o projeto, as crianças são incentivadas a investigar, experimentar, expressar suas ideias e colaborar para resolver problemas (Edwards, Gandini & Forman, 2015b).

A abordagem baseia-se em sete princípios essenciais: criança como protagonista, professor como guia e aprendiz, arte como linguagem expressiva, cooperação como base do sistema educacional, ambiente como o terceiro professor, pais como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, importância da documentação pedagógica. Eles orientam o foco na criança, promovem a criatividade, incentivam a colaboração, valorizam o ambiente de aprendizagem e envolvem ativamente os pais no processo educacional.

Acreditando na capacidade, curiosidade e criatividade das crianças, ter a **criança como protagonista** coloca-a no centro do processo educacional, reconhecendo seu papel ativo em sua própria aprendizagem. Em **professor como guia e aprendiz**, os educadores são facilitadores, colaboradores e coaprendizes, em vez de serem a fonte única de

conhecimento. Eles se envolvem em diálogos e explorações com as crianças (Edwards, Gandini & Forman, 2015a; Edwards, Gandini & Forman, 2015b).

Exprimir-se artisticamente é valorizado como uma linguagem, na **arte como linguagem expressiva**, que permite que as crianças comuniquem suas ideias, pensamentos e sentimentos. Isso promove uma compreensão mais profunda e rica da experiência da criança. Incentivada tanto entre as crianças quanto entre educadores, famílias e comunidades, a **cooperação como base do sistema educacional**, permite o trabalho em equipe e a resolução conjunta de problemas são enfatizados (Edwards, Gandini & Forman, 2015a; Edwards, Gandini & Forman, 2015b).

Os espaços físicos são projetados para serem acolhedores, inspiradores e flexíveis, servindo como um recurso educacional em si. Assim, o **ambiente como o terceiro professor** é cuidadosamente planejado para estimular a exploração e a aprendizagem. Em, **pais como parceiros no processo de ensino e aprendizagem** são encorajados a participar ativamente na vida da escola. A **importância da documentação pedagógica** enfatiza registros e documentação extensiva visando tornar o processo de aprendizagem visível. Ela ajuda no acompanhamento do progresso das crianças, na reflexão e na avaliação contínua (Edwards, Gandini & Forman, 2015a; Edwards, Gandini & Forman, 2015b).

#### **2.1.4 Pedagogia Waldorf**

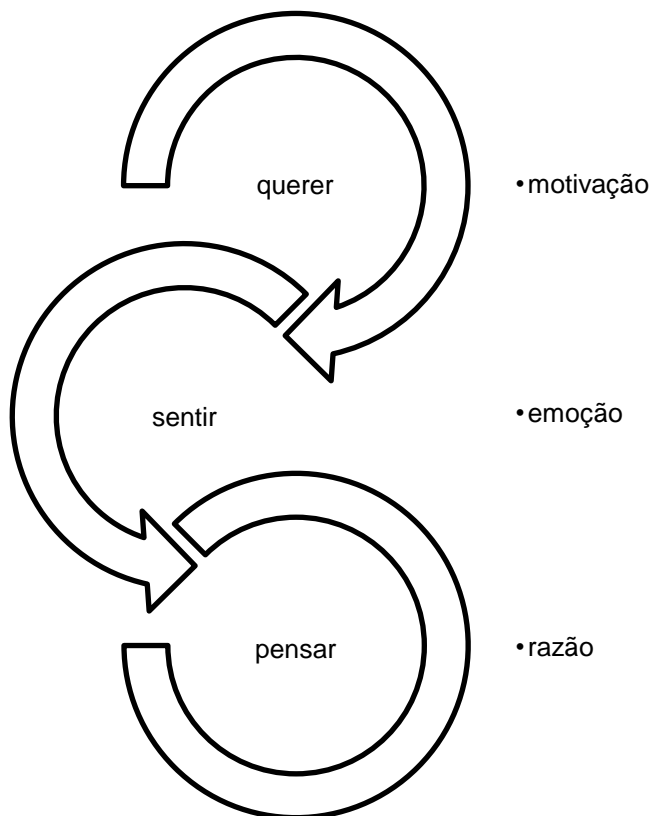
Baseada nos princípios desenvolvidos por Rudolf Steiner no início do século XX, a Pedagogia Waldorf, tem enfoque educacional que difere substancialmente das abordagens tradicionais, enfatizando o desenvolvimento integral da criança, não apenas no aspecto acadêmico, mas também em sua dimensão social, emocional e espiritual (Antunes & Camargo, 2022).

Um dos pilares fundamentais da Pedagogia Waldorf (Figura 9) é a visão da criança como um ser em desenvolvimento com necessidades específicas em cada estágio de sua vida. A abordagem reconhece que as crianças passam por diferentes fases de desenvolvimento, e a educação deve se adaptar a essas fases. Influenciada pela antroposofia, tem como princípios fundamentais a liberdade de pensamento, igualdade de deveres e direitos, e respeito mútuo. A abordagem educacional é dividida em ciclos de aprendizagem, sendo o primeiro ciclo de 0 a 7 anos, chamado de infância com foco de

desenvolvimento no querer, E, o segundo ciclo de 7 a 14 anos, denominado juventude, focado no sentir (Nielsen, 2004).

**Figura 9**

*Pilares da Pedagogia Waldorf*



*Nota: ao pensar é relativo aos ciclos não pertencentes à infância.*

Nielsen, 2014.

No primeiro setênio, **infância**, influenciado pela imitação, a criança desenvolve a liberdade e absorve os comportamentos e hábitos do ambiente ao seu redor. O corpo etérico e o desenvolvimento físico são fundamentais na primeira infância, e a autonomia cresce à medida que sua capacidade física, memória e inteligência se desenvolvem. No segundo setênio, **juventude**, a autoridade é essencial, e a criança combina pensar e agir, enquanto suas faculdades psicológicas e emocionais se aprofundam, permitindo um maior raciocínio e manipulação de ações mentais (Antunes & Camargo, 2022).

O primeiro setênio é importante, pois é quando a organização do corpo físico ocorre, preparando a criança para sua jornada na Terra. Assim, o ambiente físico e psicológico influencia profundamente o desenvolvimento da criança, moldando seus órgãos sensoriais e internos. Nos primeiros três anos, o cérebro está em desenvolvimento, e as experiências

sensoriais e motoras moldam seu desenvolvimento, a criança evolui o senso de identidade separada, passando a interagir com os outros e enfrentando desafios típicos dessa fase (Sab, 2023).

Dos três a quatro anos, a criança começa a conviver socialmente e demonstra uma crescente capacidade de pensar de forma imaginativa. Então, as habilidades motoras, do uso das mãos às pernas, se desenvolvem progressivamente durante o primeiro setênio e a imitação é o cerne na educação da criança, sendo o brincar livre fundamental para seu desenvolvimento. A criança segue um ritmo adequado, alternando concentração e expansão, para garantir um aprendizado saudável. Além disso, enfatiza o brincar não direcionado e o uso de materiais naturais e duradouros para estimular o desenvolvimento sensorial e a apreciação pela natureza (Sab, 2023).

Neste sentido, o educador Waldorf serve de exemplo e atende às necessidades da criança em cada estágio. Além disso, deve se esforçar constantemente para sua própria autodesenvolvimento, adquirindo conhecimento e habilidades necessárias para apoiar as crianças. Ademais, escola e família trabalham juntas para criar um ambiente educacional harmonioso, com comunicação constante e compartilhamento de responsabilidades. Existindo a participação ativa dos responsáveis em festas e eventos escolares fortalece a comunidade escolar. A família também contribui com trabalhos manuais, como marcenaria, para o bazar da escola, mostrando às crianças a importância do trabalho artesanal e criativo (Sab, 2023).

Por meio da **trimembração social** (junção dos âmbitos educacional, social e individual) promove-se a autonomia em todos os aspectos da vida em sociedade, o que não envolve coerção, mas conscientização. Embora possa parecer semelhante a abordagens políticas atuais, uma análise mais profunda mostra diferenças significativas. Os princípios da trimembração orientam a comunidade de tarefa, que segue sete passos: necessidade, responsabilidade, impulso/tarefa, responsabilidade viva, fidelidade ao impulso, iniciativa e realização (Romanelli, 2008).

O ambiente de aprendizado em uma escola Waldorf é cuidadosamente projetado para nutrir o desenvolvimento da criança. As salas de aula são acolhedoras e decoradas com materiais naturais, como madeira, lã e seda, evitando plásticos e elementos sintéticos.

Há uma ênfase na natureza que se reflete nas atividades ao ar livre e na agricultura biodinâmica praticada em muitas escolas Waldorf (Nielsen, 2004).

Música, teatro, dança e artes visuais são integradas ao currículo, não apenas como disciplinas separadas, mas como ferramentas para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Acredita-se que o envolvimento nas artes promova a criatividade e a imaginação, habilidades essenciais para a resolução de problemas e a inovação (Nielsen, 2004).

Por fim, a Pedagogia Waldorf valoriza a educação baseada na liberdade e na responsabilidade. As crianças são encorajadas a desenvolver a autorregulação e a autoconsciência, promovendo o autodirecionamento em seu aprendizado. Embora existam diretrizes gerais, como um currículo amplo e equilibrado, as escolas Waldorf desfrutam de uma considerável autonomia no desenvolvimento de seus programas educacionais (Nielsen, 2004).

### **2.1.5 Alfabetização Socioemocional**

Quando trata-se de Alfabetização Socioemocional (AS) refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as emoções, tanto as próprias quanto as dos outros. Envolve o desenvolvimento de habilidades sociais, como empatia, comunicação eficaz, resolução de conflitos e tomada de decisões responsáveis. Além disso, inclui a inteligência emocional, que compreende a consciência emocional, o autocontrole, a automotivação, o reconhecimento de emoções em outras pessoas e a construção de relacionamentos saudáveis (Goleman, 1996; Goleman 2019).

Por que a Alfabetização Socioemocional é importante?

Ela ajuda os alunos a lidar com o estresse, a ansiedade e outros desafios emocionais, promovendo o bem-estar mental e, alunos emocionalmente equilibrados tendem a ter melhor desempenho acadêmico, pois podem se concentrar nas tarefas de aprendizado. Além disso, as competências socioemocionais são essenciais na vida cotidiana, auxiliando na construção de relacionamentos, na resolução de problemas e na tomada de decisões (Rodrigues, Carvalho & Melo, 2021). Escolas com AS tendem a reduzir o comportamento agressivo e melhorar a comunicação, contribuindo para um ambiente

escolar mais seguro. Ademais, no futuro, as habilidades socioemocionais são valorizadas pelos empregadores, já que a inteligência emocional é fundamental no local de trabalho.

A implementação de projetos no ambiente escolar requer estrutura, para isso, materiais como os do Instituto Ayrton Senna e *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) de Goleman, se tornam importantes. Ambos, envolvem a divisão das emoções por competências e habilidades (Figura 10).

**Figura 10**

*Macrocompetências e habilidades CASEL*

autoconsciência	autoconhecimento, autoconfiança, propósito, autenticidade
autogestão	motivação, gerenciamento de estresse, resiliência
tomada de decisão responsável	ética e padrões, segurança, responsabilidade, avaliação, toma de decisão responsável
habilidades de relacionamento	comunicação clara, escuta ativa, colaboração, resolução de problemas, gestão de conflitos, adaptabilidade e liderança solidária
consciência social	compaixão, empatia, inteligência social, consciência social

Casel, 2023.

Escolas podem adotar programas estruturados para a educação socioemocional, como o RULER da Universidade de Yale, o CASEL ou o PATHS. Esses programas fornecem um currículo completo focado no desenvolvimento emocional (Casel, 2023; Brackett & Kremenitzer, 2011). Estes conceitos socioemocionais podem ser integrados às disciplinas existentes. Por exemplo, discutir empatia em aulas de literatura ou resolução de conflitos em estudos sociais. É possível também, criar clubes e grupos extracurriculares a fim de explorar tópicos socioemocionais, como liderança, comunicação e resolução de conflitos. Em sala de aula, atividades práticas, como debates, dramatizações e discussões em grupo, permitem que os alunos pratiquem suas habilidades emocionais em um ambiente controlado.

Desta forma, a AS é mais do que apenas uma tendência na educação; é uma necessidade. Além de fornecer conhecimento acadêmico, as escolas devem equipar os alunos com as habilidades necessárias para prosperar em todos os aspectos da vida.

Assim, a inteligência emocional e as competências socioemocionais são alicerces cruciais para o sucesso futuro dos alunos. Por isso, ao integrar a alfabetização socioemocional no ambiente escolar, estamos investindo no bem-estar das gerações futuras. A implementação envolve considerar todas as esferas educacionais, conforme vê-se na Figura 11.

**Figura 11**

*Modelo CASEL*



Casel, 2023.

## **2.2 COMUNICAÇÃO EFICAZ E ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO**

Em diversos contextos sociais e interpessoais, uma comunicação eficaz e estratégias de mediação são fatores determinantes na construção de relacionamentos saudáveis e na gestão de conflitos. De acordo com uma reportagem do jornal *The New York Times*, a falta de comunicação eficaz é uma das principais causas de desentendimentos e rupturas em relacionamentos pessoais e profissionais (Murphy, 2020).

Neste cenário, a Comunicação Não Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg, surge como uma abordagem que coloca a ênfase na empatia, escuta ativa e expressão honesta de sentimentos e necessidades, sendo uma ferramenta poderosa na superação de desentendimentos. Por outro lado, a mediação, uma técnica que envolve a intervenção de terceiros imparciais na facilitação da comunicação entre partes em conflito, promove a resolução pacífica de disputas.

Além disso, a prática da escuta ativa, centrada na habilidade de ouvir com empatia e compreensão, é fundamental para o estabelecimento de relações mais harmoniosas. No

contexto da parentalidade, a comunicação assume um papel ainda mais crítico. Já a abordagem da Parentalidade Positiva, respaldada por pesquisas em psicologia e educação, enfatiza a importância de uma comunicação respeitosa e afetiva na relação entre pais e filhos, contribuindo significativamente para o desenvolvimento saudável das crianças.

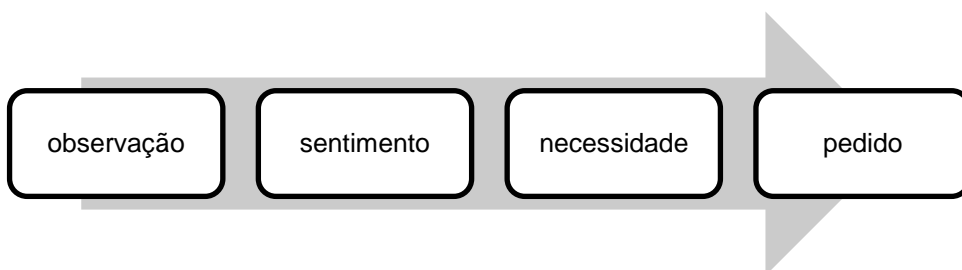
### 2.2.1 Comunicação Não Violenta

A Comunicação Não Violenta (CNV) é uma abordagem eficaz e compassiva para estabelecer conexões significativas com os outros, baseada na premissa de que a violência verbal e emocional, seja direta ou indireta, pode ser substituída por uma comunicação mais empática e construtiva (Rosenberg, 2006). Desenvolvida pelo psicólogo Marshall Rosenberg na década de 1960, a CNV é aplicável em diversos contextos, desde relações pessoais e familiares até ambientes de trabalho e conflitos sociais.

A CNV (Figura 12) se baseia em um processo de quatro etapas: observação, sentimento, necessidade e pedido. Começando com a **observação**, a pessoa deve descrever objetivamente o que está ocorrendo, evitando julgamentos ou interpretações. Em seguida, a identificação dos **sentimentos**, reconhece e expressa as emoções que surgem em uma situação, contribuindo para a empatia. Na terceira etapa, o foco está nas **necessidades**, o entendimento destas, subjacentes tanto do comunicador quanto do interlocutor, é essencial para uma comunicação eficaz. Por fim, formula-se um **pedido** claro e positivo, levando em consideração as necessidades identificadas. Desta forma, a abordagem incentiva a resolução de conflitos de maneira pacífica e cooperativa (Rosenberg, 2006).

#### Figura 12

*Passos da CNV*



Rosenberg, 2006.

Na implementação escolar, a CNV se concentra em ensinar a alunos e educadores como se comunicar de maneira mais empática através do encorajamento da expressão de

sentimentos e necessidades de maneira construtiva, promovendo um ambiente onde todos se sentem ouvidos e valorizados. Quando os alunos são incentivados a falar sobre seus sentimentos e necessidades, eles podem desenvolver habilidades emocionais importantes e construir autoconhecimento (Santos, 2019).

Infelizmente, conflitos entre alunos, ou entre alunos e professores, são comuns em ambientes educacionais e a CNV pode fornecer uma estrutura para resolvê-los de maneira pacífica. Então, os alunos são ensinados a expressar as queixas e preocupações de forma construtiva, e os professores aprendem a ouvir atentamente e responder de maneira empática (Santos, 2019).

Para garantir um futuro educacional centrado na inteligência emocional, empatia e resiliência, a construção de novos conhecimentos, particularmente na comunicação oral, é fundamental. Portanto, é necessário transformar discursos violentos devido a falhas na comunicação em práticas que promovem o crescimento interpessoal, contribuindo para uma sociedade mais justa e pacífica, alinhada com os ideais de Sen e Delors (Malagari, Lopes & Schlesner, 2021).

### **2.2.2 Mediação e Resolução de Conflitos**

Mediar e resolver conflitos ocorre diariamente dentro do ambiente escolar, principalmente, dentro de salas de aula da EI. Quando os conflitos não são adequadamente gerenciados, podem levar a tensões, hostilidades e, em alguns casos, à violência (Fiorelli, Fiorelli & Júnior, 2008). Portanto, buscar maneiras de resolver conflitos de forma pacífica é uma necessidade imperativa. É aqui que a mediação e a resolução de conflitos entram em cena.

Desta maneira, a mediação é um processo em que uma terceira parte neutra e imparcial, conhecida como mediador, facilita a comunicação entre as partes em conflito. O objetivo da mediação é ajudar as partes a chegarem a um acordo mutuamente aceitável, sem impor soluções. A resolução de conflitos, por outro lado, é o resultado final de lidar eficazmente com uma situação de conflito, que pode incluir uma variedade de abordagens, como a negociação, conciliação ou arbitragem (Almeida, Pelajo & Jonathan, 2021).

Para a aplicação, alguns princípios devem ser considerados como imparcialidade, voluntariedade, confidencialidade, comunicação aberta, solução mutuamente aceitável. Os

mediadores e facilitadores devem ter **imparcialidade** e não tomar partido de nenhuma das partes envolvidas no conflito. Além disso, a participação no processo de mediação tem **voluntariedade**, o que significa que as partes envolvidas têm a liberdade de entrar e sair do processo a qualquer momento (Almeida, Pelajo & Jonathan, 2021; Fiorelli, Fiorelli & Júnior, 2008).

Na maioria dos processos de mediação e resolução de conflitos é conduzida com **confidencialidade**, protegendo a privacidade das partes e as informações compartilhadas durante o processo. Durante a mediação, as partes são encorajadas a manter uma **comunicação aberta** e expressar suas preocupações, interesses e necessidades. Desta forma, o objetivo principal é alcançar uma **solução mutuamente aceitável** para todas as partes envolvidas (Almeida, Pelajo & Jonathan, 2021; Fiorelli, Fiorelli & Júnior, 2008).

A escola é um ambiente rico em diversidade, onde interações interpessoais são constantes. No entanto, essas interações também podem ser fontes de tensão e desentendimentos. Conflitos não resolvidos podem levar a um ambiente escolar tóxico, prejudicando o bem-estar dos alunos e dos educadores (Sebaje, Hammes & Hammes, 2019).

Por isso, a resolução de conflitos escolares não é apenas importante para manter um ambiente de aprendizado harmonioso, mas também para desenvolver nas crianças e jovens habilidades de resolução de problemas e comunicação eficaz. Quando os conflitos são abordados de maneira construtiva, os estudantes podem aprender a expressar suas opiniões, compreender diferentes perspectivas e trabalhar juntos para encontrar soluções (Mousinho *et al.*, 2010).

Para tanto, ela deve envolver a presença de um mediador imparcial, frequentemente um professor ou profissional de aconselhamento treinado em técnicas de mediação. O mediador ajuda as partes envolvidas a se comunicarem de maneira construtiva, identificando interesses comuns e auxiliando na busca de soluções mutuamente aceitáveis (Sebaje, Hammes & Hammes, 2019).

A mediação permite que os estudantes assumam um papel ativo na resolução de seus próprios conflitos, promovendo a responsabilidade e a autonomia. Além disso, ensina habilidades valiosas de comunicação, empatia e respeito mútuo. Esses benefícios não se

limitam apenas ao contexto escolar, mas se estendem à vida cotidiana dos alunos (Mousinho *et al.*, 2010).

No Brasil, a mediação escolar tem ganhado destaque em instituições de ensino de diferentes níveis. Programas de mediação são implementados como parte das estratégias para promover um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. As escolas estão treinando professores e profissionais para atuarem como mediadores e facilitadores de diálogo entre os alunos (Mousinho *et al.*, 2010).

Além disso, o Ministério Público divulgou em guia prático para educadores que incentivam a adoção de práticas de mediação em escolas. Ele destaca a importância da mediação na promoção da cultura da paz e no fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar e incentiva a compreensão do outro, limites e respeito, essenciais para uma convivência saudável. Ademais, oferece recursos para resolver conflitos e fortalecer a comunidade escolar (MP, 2014).

### **2.2.3 Prática de Escuta Ativa**

Escutar ativamente vai além de simplesmente ouvir; envolve um esforço genuíno para compreender, empatizar e responder de maneira significativa ao interlocutor. Um dos elementos essenciais da escuta ativa é demonstrar interesse real no que a outra pessoa está dizendo. É um ato de acolhimento e atenção. Ao praticar a escuta ativa, estamos sinalizando que valorizamos as opiniões e sentimentos do interlocutor. Pesquisas acadêmicas, como o trabalho de Gimenez e Taborda (2017), destacam a importância de criar um ambiente de comunicação aberto e inclusivo por meio da escuta ativa.

Além disso, a empatia faz parte do processo de escuta ativa. envolve a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções e perspectivas. Através dela, somos capazes de estabelecer conexões mais profundas e significativas com as pessoas, o que é essencial em relacionamentos pessoais e na resolução de conflitos. Ela requer que façamos perguntas para esclarecer e aprofundar a compreensão do que está sendo dito.

O estudo de Wilmsen, Maciel e Ramos (2022), demonstrou que durante entrevistas, professoras destacam que a escuta é uma parte essencial da interação com as crianças, revelando-se mais como uma ferramenta para planejamento e intervenção do que uma pedagogia baseada na escuta. Contudo, essa transformação em direção a uma pedagogia

participativa exige mudanças conceituais nas instituições e na maneira como as crianças são percebidas. Conseqüentemente, conceber a escuta como uma ferramenta pedagógica é o primeiro passo para uma pedagogia da escuta, na qual os professores se tornam exploradores que traçam novos caminhos com base no que as crianças indicam. Escutar as crianças não é apenas para planejamento, mas também para compreendê-las e promover um ambiente democrático.

Em relação à comunicação na EI, ela vai além da linguagem verbal, incluindo diferentes formas de expressão, como gestos, desenhos e manifestações culturais. Sendo assim, a participação efetiva da criança enriquece as interações e contribui para o desenvolvimento de sua identidade cidadã. A EI busca ampliar as oportunidades de experiências, promovendo o vínculo com o patrimônio cultural e social e incentivando o exercício da cidadania em diversos contextos (Santos e Cadete, 2020).

O estudo de Oliveira e Silva (2022), destaca a importância da escuta ativa de crianças nas práticas pedagógicas, promovendo a participação e a construção conjunta de conhecimento. Autores como Paulo Freire e John Dewey influenciaram a ideia de uma pedagogia participativa que valoriza o diálogo, respeita a voz da criança e considera sua capacidade como ator ativo na construção do conhecimento.

Assim, essa escuta sensível permite compreender a complexidade das crianças e promover a autonomia, considerando seus conhecimentos prévios. A Pedagogia da Escuta de Loris Malaguzzi, influente em Reggio Emilia, destaca a importância da escuta ativa, permitindo que crianças se expressem, solucionem problemas e se tornem protagonistas no processo educativo. Desta maneira, ela é fundamental para os professores aprenderem com as crianças, entendendo suas emoções e interesses (Coelho, Barni & Federige, 2021).

#### **2.2.4 Disciplina Positiva**

Uma estratégia para aplicar com as crianças, é a Disciplina Positiva (DP), para ouvir e lidar com elas na escola. A DP enfatiza o encorajamento, a firmeza com gentileza e o respeito, sendo baseada na filosofia de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. Ambos acreditavam na promoção da autonomia, resolução de problemas e colaboração entre pares na educação. A DP, que se expandiu para uso escolar, visa melhorar as interações entre adultos e crianças, buscando promover uma abordagem respeitosa e eficaz na educação (Santos e Cadete, 2020).

A DP é uma abordagem que promove a interação respeitosa entre adultos e crianças, enfatizando o equilíbrio entre firmeza e gentileza. O que permite que as crianças participem ativamente na construção de regras e decisões, promovendo sua autoestima e autovalorização. A DP se alinha com as competências socioemocionais e a responsabilidade social, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Santos e Cadete, 2020).

Baseada em uma série de princípios e estratégias que visam promover o desenvolvimento emocional e social das crianças, ao mesmo tempo em que estabelecem limites e regras. Ao contrário das abordagens tradicionais, que podem ser rígidas ou permissivas, a DP adota uma perspectiva mais equilibrada, sendo fundamentada em teorias da psicologia, como a Psicologia Individual de Alfred Adler e os ensinamentos de Rudolf Dreikurs (Fadiman & Frager, 1986), e tem sido amplamente aplicada em contextos educacionais.

Um dos pilares da Disciplina Positiva é a ênfase na firmeza com gentileza (Nelsen, Erwin & Duffy, 2018). Para isso, os educadores estabelecem limites e regras de maneira firme, mas ao mesmo tempo são respeitosos e empáticos com as crianças. A abordagem promove um ambiente seguro, onde as crianças se sentem valorizadas e ouvidas. Quando as crianças se envolvem na criação de regras e limites, tornam-se mais propensas a cumpri-los, pois se sentem investidas no processo.

Além disso, os educadores são incentivados a construir relacionamentos fortes com as crianças, criando um senso de aceitação e pertencimento. Isso promove um ambiente de aprendizado mais acolhedor e permite que as crianças se sintam à vontade para expressar suas emoções e preocupações.

Neste sentido, é enfatizado a importância da correção a longo prazo (Nelsen, Erwin & Duffy, 2018), no lugar de punições imediatas, os educadores são encorajados a ensinar às crianças as consequências de suas ações e ajudá-las a tomar decisões melhores no futuro. Essa abordagem ajuda as crianças a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como resolução de conflitos e autorregulação.

Assim, a DP se alinha com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais (BRASIL, 2018). Sendo que estas habilidades não apenas ajudam as crianças a ter sucesso

na escola, mas também na vida social e emocional. Os professores ou facilitadores encorajam a participação ativa das crianças na criação de regras, na resolução de conflitos e na tomada de decisões. Isso não apenas fortalece o senso de responsabilidade das crianças, mas também as prepara para se tornarem cidadãs ativas e participativas na sociedade.

É importante ressaltar que a DP é uma abordagem que exige prática e consistência (Nelsen, Erwin & Duffy, 2018). A mudança de paradigma de autoritarismo para respeito mútuo pode levar tempo, mas os resultados valem a pena. Ao adotar a DP na EI, os educadores contribuem para o desenvolvimento saudável das crianças e ajudam a criar um ambiente de aprendizado que valoriza o respeito, a cooperação e o crescimento pessoal.

Baseada em princípios psicológicos sólidos, ela incentiva os educadores a serem firmes com gentileza, a construírem conexões significativas com as crianças, a enfocarem a correção a longo prazo e a promoverem competências sociais. Assim, ao adotar a DP na EI, os educadores estão contribuindo para um ambiente de aprendizado saudável e preparando as crianças para se tornarem cidadãs ativas e responsáveis.

## **2.3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO**

A implementação de estratégias de mediação escolar no Brasil enfrenta desafios e oferece oportunidades significativas. Os desafios incluem a falta de capacitação adequada para mediadores, a resistência de algumas escolas à mudança e a diversidade cultural do país (Brasil, 2010). No entanto, as oportunidades residem na promoção da inclusão, na resolução de conflitos de forma construtiva e no fortalecimento do ambiente educacional (Bianco & Fernandes, 2023). A superação dos desafios e a exploração dessas oportunidades exigem um compromisso contínuo com o desenvolvimento da mediação escolar e a adaptação às necessidades específicas de cada comunidade..

### **2.3.1 Desafios na Implementação**

Entende-se que a implementação da mediação escolar no contexto educacional brasileiro apresenta desafios relevantes que envolvem a estrutura das escolas, a formação de mediadores e a cultura escolar. Embora essa prática seja uma ferramenta valiosa para

promover a resolução pacífica de conflitos e melhorar o ambiente escolar, diversos obstáculos precisam ser superados para que sua implementação seja eficaz.

Primeiramente, um dos principais desafios reside na resistência à mudança por parte das instituições de ensino. Muitas escolas ainda adotam modelos tradicionais de resolução de conflitos, como punições ou advertências, em vez de adotar abordagens mais construtivas, como a mediação (Ribeiro, 2020). Essa resistência pode ser atribuída à falta de familiaridade com os princípios da mediação e ao medo de que a abordagem não seja eficaz.

Outro desafio importante é a falta de formação adequada para os mediadores. A mediação escolar requer habilidades específicas, como empatia, comunicação eficaz e neutralidade, que nem sempre são encontradas em profissionais da educação (Grossi & Aginsky, 2006). A ausência de programas de capacitação adequados pode comprometer a qualidade da mediação e minar a confiança dos envolvidos no processo.

Além disso, a diversidade cultural no Brasil apresenta desafios adicionais na implementação da mediação escolar. O país é caracterizado por uma rica pluralidade étnica e social, o que implica em diferentes perspectivas e expectativas em relação à resolução de conflitos (Francisco, 2017). Adaptar as práticas de mediação para atender a essa diversidade é um desafio significativo.

Obstáculos como a burocracia e a falta de recursos também existem na implementação da mediação nas escolas. Instituições enfrentam dificuldades para alocar os recursos necessários, como tempo e pessoal, para estabelecer e manter programas de mediação (MP, 2014). Além disso, a necessidade de cumprir procedimentos burocráticos para implementar a mediação pode atrasar o processo.

Para superar tais desafios, é essencial promover a conscientização sobre os benefícios da mediação escolar entre educadores, pais e alunos. Isso pode ser alcançado por meio de campanhas de sensibilização e treinamentos específicos (MP, 2014). Além disso, investir na formação contínua de mediadores é fundamental para garantir a qualidade do processo de mediação. É importante também adaptar as práticas de mediação para atender às necessidades da diversidade cultural, respeitando as diferentes perspectivas culturais dos envolvidos. A mediação intercultural pode ser uma abordagem eficaz nesse contexto (Francisco, 2017).

Em relação à burocracia, é necessário simplificar os procedimentos para implementar a mediação nas escolas, tornando o processo mais ágil e eficiente. Ademais, a destinação de recursos adequados, como treinamento e apoio técnico, é essencial para garantir o sucesso dos programas de mediação. Neste sentido, superar a resistência à mudança, fornecer formação adequada para mediadores, lidar com a diversidade cultural e simplificar procedimentos burocráticos são etapas essenciais para tornar a mediação escolar uma realidade eficaz nas instituições de ensino.

### **2.3.2 Oportunidades de Aprimoramento**

Embora enfrentando desafios, como visto, a implementação da mediação nas escolas apresenta inúmeras vantagens e oportunidades para melhorar o ambiente escolar e promover a resolução pacífica de conflitos. Uma das principais oportunidades reside na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo. A mediação oferece aos alunos a oportunidade de resolver conflitos de maneira construtiva, promovendo a compreensão mútua e o respeito entre as partes (Hees, Freitas & Silva, 2023). Contribuindo para a redução do bullying e da violência escolar, criando um ambiente mais seguro e acolhedor.

Além disso, a mediação escolar também oferece oportunidades de aprendizado socioemocional para os alunos. Durante o processo de resolução de conflitos, eles desenvolvem habilidades importantes, como empatia, comunicação eficaz e autocontrole (Couto & Monteiro, 2021). Essas competências não apenas ajudam na resolução de conflitos, mas também são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Estes programas permitem, inclusive, a oportunidade para envolver os pais e responsáveis no processo educacional. Através de programas de mediação, as escolas podem promover a participação ativa das famílias na resolução de conflitos e na construção de um ambiente escolar mais colaborativo (Possato *et al.*, 2016).

Outro aspecto a citar, é o fortalecimento das relações interpessoais na comunidade escolar e na prevenção e intervenção em casos de indisciplina e comportamento inadequado. A mediação contribui para melhorar o relacionamento entre professores, alunos e demais membros da escola (Couto & Monteiro, 2021). Desta forma, a promoção de um ambiente de diálogo e respeito mútuo pode resultar em uma atmosfera mais positiva

e produtiva, além de evitar a escalada de conflitos e promover soluções mais eficazes e duradouras.

Adiante, investir em programas de capacitação contínua para os profissionais que atuam como mediadores é fundamental para garantir a qualidade do processo de mediação (Vargas & Rodrigues, 2018). A formação adequada ajuda os mediadores a desenvolver as habilidades necessárias e a se manterem atualizados sobre as melhores práticas.

Sendo assim, estudos e análises de programas de mediação permitem identificar áreas que precisam de aprimoramento, baseada em evidências, o que aperfeiçoa as práticas de mediação ao longo do tempo. Por fim, a integração da mediação escolar com a cultura escolar mais ampla é uma oportunidade relevante. A mediação pode ser incorporada aos valores e às normas da escola, tornando-se parte integrante da sua identidade (Vargas & Rodrigues, 2018).

### **2.3.3 Mediação em Contextos Multiculturais**

Conflitos podem surgir devido a mal-entendidos, preconceitos, estereótipos e diferenças culturais. Esses conflitos podem afetar o bem-estar dos alunos, prejudicar o ambiente escolar e dificultar o processo de aprendizagem (Vargas & Rodrigues, 2018). Neste sentido, a mediação intercultural é uma intervenção que visa a resolução de conflitos em contextos sociais onde coexistem pessoas de diferentes origens culturais. Ela se aplica em diversas áreas, incluindo a educação, e envolve mediadores que auxiliam na compreensão das tensões culturais e na busca de acordos satisfatórios (Reis *et al.*, 2020).

Contudo, Vieira e Vieira (2015), ressaltam que narrativas biográficas e histórias de vida são fundamentais em abordagens etnográficas para compreender a formação de identidades pluriculturais e as dinâmicas de pertencimento social. Em contextos escolares multiculturais, a mediação intercultural promove a inclusão e a gestão das identidades dos alunos, permitindo a construção de identidades mestiças entre suas culturas de origem e a cultura predominante na escola.

Em ambientes onde falta compreensão intercultural, pode ocasionar o isolamento de alunos de diferentes origens culturais, criando divisões na escola. Além disso, a discriminação e o bullying podem ocorrer como resultado da falta de aceitação da diversidade. Todos esses desafios ressaltam a importância da mediação escolar como uma

ferramenta para enfrentar conflitos de maneira construtiva e promover a harmonia intercultural.

Sendo assim, a mediação oferece uma abordagem estruturada e orientada para a resolução de conflitos, permitindo que os alunos expressem seus sentimentos, preocupações e perspectivas (Couto & Monteiro, 2021). Através dela, os alunos aprendem a comunicar-se eficazmente, desenvolver empatia e compreender as diferentes perspectivas culturais. Ela não apenas resolve conflitos, mas também oferece oportunidades de aprendizado sobre as complexidades da diversidade cultural.

É essencial fornecer treinamento adequado aos mediadores escolares, incluindo professores e funcionários. Eles devem adquirir habilidades interculturais para entender e lidar com os desafios específicos que surgem em contextos multiculturais (Couto & Monteiro, 2021).

Ademais, as escolas devem promover espaços onde os alunos se sintam seguros para compartilhar suas experiências e perspectivas culturais, e incluir grupos de discussão, clubes culturais ou atividades interculturais. Para isso, devem estabelecer políticas e regras claras que promovam o respeito pela diversidade cultural e a não tolerância ao preconceito e à discriminação.

Por fim, as escolas realizam reuniões e workshops com os pais para discutir questões interculturais e promover o diálogo. Contudo, é importante avaliar regularmente a eficácia das práticas de mediação escolar em contextos multiculturais e ajustá-las conforme necessário. Lembre-se, comunicação é tudo!

Assim, existe a necessidade de se compreender a multiculturalidade nas organizações, destacando a importância da comunicação intercultural em um contexto globalizado. Os desafios incluem a intolerância, conflitos e a necessidade de traços de personalidade como benevolência, empatia e curiosidade para promover uma comunicação eficaz em ambientes multiculturais. O sucesso em equipes multiculturais depende da inteligência cultural mais do que das habilidades técnicas (Rossi & Bueno, 2018).

Estas ações contribuem para a criação de um ambiente escolar inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados, respeitados e aceitos, independentemente de sua origem cultural. O que, por sua vez, promove o bem-estar dos alunos e melhora o desempenho acadêmico (Vargas & Rodrigues, 2018). Além disso, prepara os alunos para viver em

sociedades cada vez mais diversas, equipando-os com habilidades de comunicação intercultural, empatia e resolução de conflitos.

## CAPITULO III

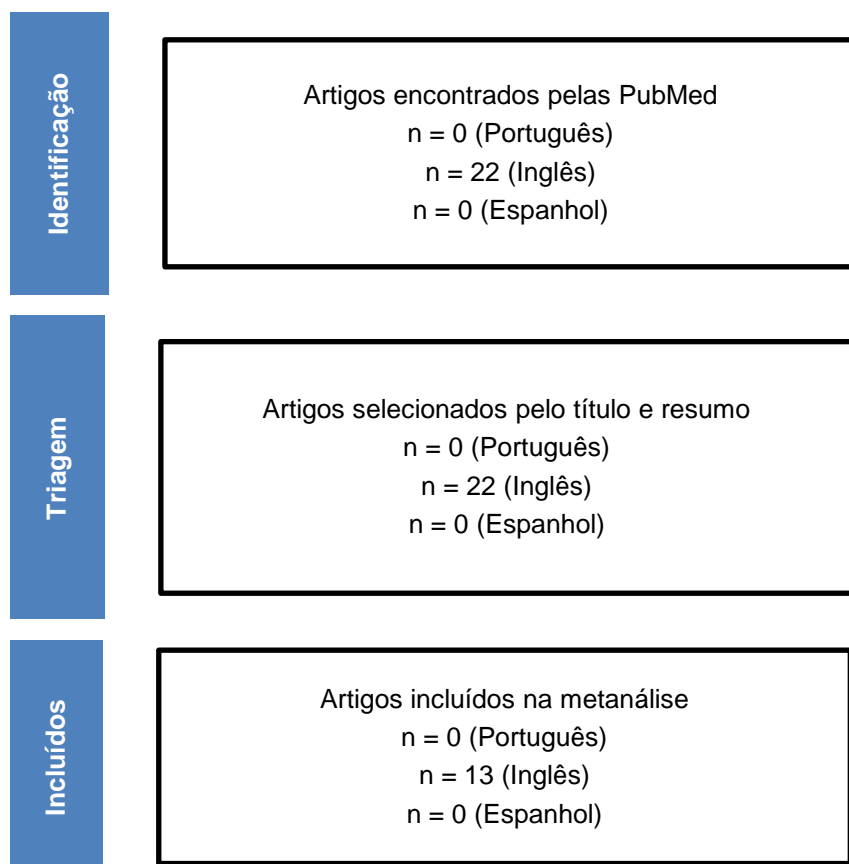
### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A primeira análise, teve como objetivo examinar a mediação como processo de ensino sob uma perspectiva afetiva na educação infantil. Seu contexto é a pesquisa bibliográfico-qualitativa por meio da análise de trabalhos encontrados na base de dados PubMed, entre os anos de 2014 a 2022.

Para tanto, utilizou-se os termos teacher AND cognitive function AND conative function AND executive function AND kindergarten AND development em inglês, maestro AND función cognitiva AND función conativa AND función ejecutiva AND jardín de infancia AND desarrollo em espanhol e, professor AND função cognitiva AND função conativa AND função executiva AND jardim de infância AND desenvolvimento em português, no período de setembro de 2023 (Figura 13).

**Figura 13**

*Fluxograma PRISMA*



Nota: Dados da pesquisa, 2023.

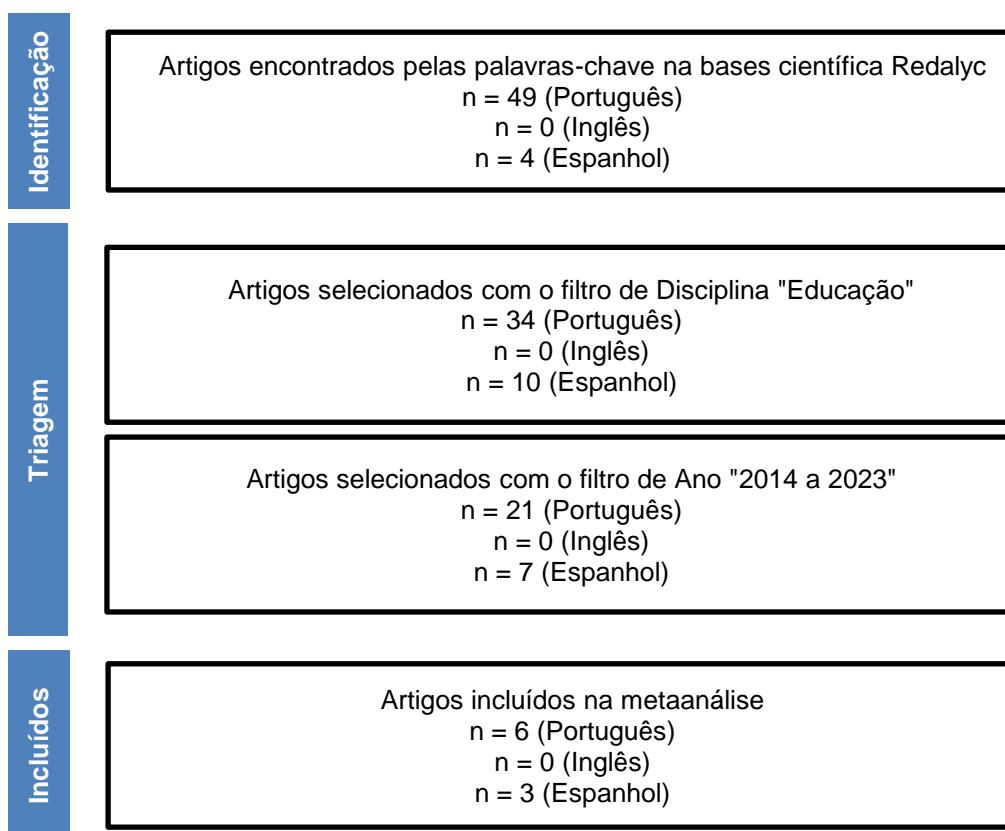
Para fins de categorização e alinhamento dos artigos, estes foram divididos em três categorias, baseadas na Tríade Funcional de Aprendizagem (Fonseca, 2014): funções cognitivas, funções conativas e funções executivas.

Já na segunda análise, o objetivo foi examinar a mediação como processo de ensino sob uma perspectiva afetiva na educação infantil. Para tanto, a pergunta norteadora é: De que maneira as estratégias de mediação podem ser aprimoradas para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo?

Desta forma, o contexto é a pesquisa bibliográfico-qualitativa, no formato de revisão narrativa, por meio da análise de trabalhos encontrados na base de dados Redalyc, entre os anos de 2014 a 2023. Para tanto, utilizam-se os termos mediação, professor, educação infantil, afetividade, formação de professores e Vygotsky. Utilizando o operador booleano AND, a busca foi realizada nos idiomas português, inglês e espanhol, no período de junho de 2023 (Figura 14).

**Figura 14**

*Fluxograma PRISMA*



Nota: Dados da pesquisa, 2023.

### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A partir da pergunta de pesquisa (Como o papel do afeto influencia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil, e de que maneira as estratégias de mediação podem ser aprimoradas para promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo?), o trabalho foi dividido em etapas, nas quais a formulação do problema se deu pela utilização abordagem PICO (Paciente, População ou Problema, Intervenção ou Interesse, Contexto) para pesquisas não clínicas (Lopes & Santos, 2020). Desta maneira tem-se: P – crianças da primeira e segunda infâncias; I – mediação afetiva; Co – Educação Infantil.

#### 3.2.1 Contexto da Pesquisa

Primeiramente, com base no método PRISMA foram encontrados 13 artigos, na primeira análise, que atendem aos requisitos e palavras-chave descritos anteriormente. Além disso, foi analisada a relevância dos títulos. A lista de conteúdos encontrados pode ser visualizada na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Artigos selecionados*

#	Autor	Título	Ano
1	Cumming <i>et al.</i> (2022)	Executive function in kindergarten and the development of behavior competence: moderating role of positive parenting practices	2022
2	Zeytinoglu, Calkins & Leerkes (2022)	Autonomic profiles and self-regulation outcomes in early childhood	2022
3	Jiang, Johnstone & Lu (2022)	Comparing the efficacy of two school-based approaches of neurocognitive training for enhancing executive functions	2022
4	Finders <i>et al.</i> (2021)	Examining additive and synergistic relations between preschool self-regulation and executive function skills: predictions to academic outcomes	2021
5	Nesbitt & Farran (2021)	Effects of Prekindergarten Curricula: Tools of the Mind as a Case Study	2021
6	Suntheimer & Wolf (2020)	Cumulative risk, teacher-child closeness, executive function and early academic skills in kindergarten children	2020
7	Williams, Savage & Eager (2020)	Rhythm and Movement for Self-Regulation (RAMSR) intervention for preschool self-regulation development in disadvantaged communities: a clustered randomised controlled trial study protocol	2020
8	Brandes-Aitken <i>et al.</i> (2019)	Sustained attention in infancy: a foundation for the development of multiple aspects of self-regulation for children in poverty	2019
9	Lam, Chung & Li	Parental warmth and hostility and child executive function	2018

#	Autor	Título	Ano
	(2018)	problems: a longitudinal study of Chinese families	
10	O'Meagher <i>et al.</i> (2017)	Risk factors for executive function difficulties in preschool and early school-age preterm children	2017
11	Zeytinoglu <i>et al.</i> (2017)	Pathways from maternal effortful control to child self-regulation: The role of maternal emotional support	2017
12	Bernier <i>et al.</i> (2015)	A secure base from which to regulate: attachment security in toddlerhood as a predictor of executive functioning at school entry	2015
13	Pagani & Fitzpatrick (2014)	Children's school readiness: implications for eliminating future disparities in health and education	2014

Nota: Dados da pesquisa, 2023.

Para fins de análise os artigos foram divididos em três categorias, de acordo com o seu objetivo, conforme Tabela 2:

**Tabela 2**

*Objetivos dos artigos selecionados*

#	Objetivos	Categoria
1	Analisar como as funções executivas específicas na entrada do jardim de infância, afetam problemas de comportamento externos e internos nas crianças, com foco no papel moderador das práticas parentais positivas.	Função executiva
2	Examinar os perfis autonômicos em crianças pré-escolares e como eles se relacionam com os resultados de autorregulação no jardim de infância.	Função cognitiva
3	Avaliar a eficácia de dois métodos de treinamento neurocognitivo baseados em escolas para melhorar as funções executivas em crianças tipicamente desenvolvidas: treinamento neurocognitivo sem feedback positivo do professor (NCT) e treinamento neurocognitivo com feedback positivo do professor (NCT-TPF).	Função executiva
4	Investigar a relação entre a autorregulação avaliada pelo professor e as habilidades de função executiva avaliadas diretamente com o desempenho acadêmico durante a transição para o jardim de infância, analisando se são independentes, aditivas ou sinérgicas.	Função cognitiva
5	Examinar os efeitos positivos imediatos da participação de crianças em cuidados e educação na primeira infância de qualidade em suas competências sociais, emocionais, autorregulação e desempenho.	Função conativa
6	Investigar como a proximidade entre professor e aluno influencia a relação entre adversidades na infância e o desempenho acadêmico na educação infantil.	Função executiva
7	Abordar a importância da autorregulação nas crianças para uma transição bem-sucedida para a escola e seu impacto nas trajetórias de aprendizado e bem-estar.	Função cognitiva
8	Investigar como a atenção sustentada em bebês, um componente essencial da autorregulação, medeia as relações entre riscos relacionados à pobreza na primeira infância e a autorregulação cognitiva e emocional na entrada na escola.	Função cognitiva
9	Investigar as associações longitudinais entre o afeto materno e paterno (calor	Função executiva

#	Objetivos	Categoria
	e hostilidade) e problemas na função executiva das crianças.	
10	Investigar a relação entre o funcionamento executivo e fatores de risco sociais e perinatais em crianças prematuras de quatro a cinco anos de idade.	Função executiva
11	Investigar as vias diretas e indiretas do controle esforçado materno para dois aspectos da autorregulação infantil - funcionamento executivo e regulação comportamental - por meio do apoio emocional materno.	Função conativa
12	Investigar as associações prospectivas entre segurança de apego na infância e habilidades de função executiva (FE) em crianças em idade pré-escolar.	Função executiva
13	Prever os comportamentos de saúde e o ajuste acadêmico das crianças no final do quarto ano com base em suas habilidades matemáticas, vocabulário e atenção na entrada do jardim de infância.	Função executiva

Nota: Dados da pesquisa, 2023.

Sendo assim, 54% dos artigos referem-se, prioritariamente, as funções executivas, 31% as funções cognitivas e 15% as funções conativas.

Na segunda análise, também a partir do método PRISMA, foram encontrados 9 artigos que atendem aos requisitos e palavras-chave descritos anteriormente. Além disso, foi analisada a relevância dos títulos. A lista de conteúdos encontrados pode ser visualizada na Tabela 2.

**Tabela 3**

*Objetivos dos artigos selecionados*

#	Artigo	Autor	Ano
1	Conectando-se pelo coração: experiências narradas sobre leitura e escrita em tempos de pandemia	Gabriela Loech, Maria da Conceição Passeggi	2023
2	Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria	Ingrid Eugenia Cerecero Medina	2021
3	Presentación. Educar como proceso de transformación en la Convivencia	Miguel López Melero	2018
4	Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas	Lúcia Helena Cavastin Pulino	2017
5	Por uma didática clínica: Psicologia da educação nas licenciaturas	Merie Bitar Moukachar, Sérgio Dias Cirino	2016
6	Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje – casos: Argentina, Colombia y Ecuador	María Elena Godoy Zúñiga, Bertha Janeth Campoverde Rojas	2016
7	Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber	Sonia Kramer	2016
8	A Educação Infantil e a afetividade: análise da relação afetiva entre professor/alunos do instituto vida e amor na cidade de João Pessoa e a aprendizagem	Maria Marileide Bento de Queiroz, Daniel Gonzalez	2015

#	Artigo	Autor	Ano
9	A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores	Marynelma Camargo Garanhani, Lorena de Fátima Nadolny	2015

Nota: Dados da pesquisa, 2023.

## CAPITULO IV

### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, teve-se por objetivo responder a parte inicial da questão da tese: Como o papel do professor mediador influencia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil?

Na educação infantil a criança se desenvolve na primeira inteira e em parte da segunda infância, período compreendido entre 0 e 6 anos. Ela é base no desenvolvimento das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Nesse contexto, a compreensão das funções cognitivas, conativas e executivas da aprendizagem se faz necessário.

A Tríade Funcional de Aprendizagem, composta por estas funções, oferece uma estrutura abrangente para analisar o processo de aprendizagem nas crianças em idade escolar. No entanto, além dessas dimensões, a afetividade desempenha um papel igualmente significativo no ambiente educacional, especialmente no jardim de infância, onde as interações emocionais entre professores e alunos são pontos-chave no desenvolvimento infantil (Fonseca, 2014).

Dentre os diversos fatores que influenciam neste processo, a afetividade é particularmente relevante no contexto do jardim de infância. As relações afetuosas com professores e colegas podem moldar a forma como as crianças percebem a escola e o processo de aprendizado, influenciando tanto seu desempenho acadêmico quanto seu bem-estar emocional.

No contexto da criança ela pode ser vista como nômade, explorando o mundo em constante movimento, capturando momentos e objetos. Ela transforma essas experiências em suas próprias coleções pessoais, desenhando um mapa caótico de seu crescimento (Pulino, 2017).

A Educação Infantil, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi reforçada pela Lei 12.796 de 2013, que tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos (Kramer *et al.*, 2016).

Esta experiência inicial da criança na escola pode influenciar sua visão positiva ou negativa do ambiente escolar, dependendo das ações motivadoras do professor. É

essencial criar um ambiente acolhedor para que a criança se sinta bem-vinda (Queiroz & Gonzalez, 2015).

No entanto, os adultos muitas vezes tentam impor conhecimento e respostas prontas, enquanto as crianças estão ocupadas explorando o mundo por si mesmas. O desafio é encontrar uma maneira de harmonizar esses dois mundos e permitir que a criança continue a fazer perguntas e explorar, mesmo quando não há respostas definitivas (Pulino, 2017).

#### **4.1 Primeiro Procedimento de Análise**

##### **4.1.1 Importância do Afeto Tutorial no Desenvolvimento Holístico da Criança na Educação Infantil**

As funções cognitivas da aprendizagem são um processo sistêmico e social composto por componentes interconectados, sequenciais e interativos, incluindo totalidade, interdependência, hierarquia, autorregulação, intercâmbio, equilíbrio, adaptabilidade e equifinalidade. Quanto as unções conativas da aprendizagem, elas se referem à motivação, emoções, temperamento e personalidade do indivíduo, envolvendo valor, expectativa e aspectos afetivos relacionados às tarefas. Já as funções executivas da aprendizagem desempenham um papel crucial no controle cognitivo e conativo, impactando a sobrevivência, adaptação, aprendizado e interação social. Elas incluem atenção, percepção, memória de trabalho, controle, ideação, planificação, flexibilização, metacognição, decisão e execução (Fonseca, 2014).

##### *Funções cognitivas (FC)*

Brandes-Aikten *et al.* (2019), indicam que a atenção sustentada do bebê está negativamente associada aos riscos relacionados à pobreza e positivamente associada a habilidades de autorregulação em crianças em idade pré-escolar. Desta forma, sugere-se que a atenção sustentada na infância é um mecanismo importante que liga os efeitos da adversidade socioeconômica precoce com a autorregulação em crianças em idade escolar.

Para Zeytinoglu *et al.* (2022) identificaram quatro perfis autonômicos (de ativação simpática recíproca de inibição parassimpática moderada de coinibição e de ativação simpática alta), associados de forma significativa com os resultados de autorregulação em ambos os momentos. Além disso, descobriu-se que esses perfis autonômicos diferiam em

relação aos resultados de autorregulação, destacando a importância desses perfis para entender o desenvolvimento infantil.

Williams *et al.* (2020), corroboram ao enfatizar a importância da autorregulação em crianças para uma transição bem-sucedida para a escola e o impacto nas trajetórias de vida. Sendo assim, o programa RAMSR (Rhythm and Movement for Self-Regulation, em português, Ritmo e Movimento para Autorregulação) busca melhorar a habilidade por meio da educação musical e musicoterapia, visando benefícios como melhor preparação para a escola, desempenho acadêmico e autoeficácia do professor.

Sendo assim, Finders *et al.* (2022) sugerem que estratégias instrucionais abrangentes para apoiar a autorregulação e as habilidades executivas são benéficas para crianças em idade pré-escolar. Além disso, destaca a importância de avaliar essas habilidades durante a transição para a educação formal e enfatiza a relevância das habilidades acadêmicas para o sucesso educacional.

#### *Funções conativas (FCo)*

Nesbitt *et al.* (2021) estudaram a aplicação de um currículo intencional e roteirizado chamado *Tools of the Mind* (Ferramentas da Mente, em português), utilizado para melhorar os resultados a longo prazo de crianças em programas pré-escolares, especialmente aquelas de famílias de baixa renda. Apesar de os resultados não serem encorajadores, o estudo destaca a importância de fornecer informações sobre a eficácia de abordagens de currículo na educação infantil e incentiva a integração de práticas tradicionais e acadêmicas no ensino pré-escolar.

Zeytinoglu *et al.* (2017) investigaram como o controle esforçado das mães está relacionado à autorregulação das crianças por meio do apoio emocional materno. Os resultados sugerem que o controle esforçado das mães contribui indiretamente para o funcionamento executivo e a regulação comportamental das crianças, por meio do apoio emocional.

#### *Funções executivas (FEs)*

Detectou-se a memória de trabalho como importante no desenvolvimento da competência comportamental das crianças no jardim de infância, ressaltando sua relevância durante a transição para a escola primária. Além disso, os autores sugerem que

a estimulação cognitiva, oferecida pelos pais, é fundamental na promoção do funcionamento executivo e da competência comportamental das crianças (Cumming *et al.*, 2022).

Quanto a relação entre as habilidades cognitivas das crianças, jardim de infância, os comportamentos de saúde e sucesso acadêmico posterior, descobriu-se que habilidades de vocabulário inicialmente estavam relacionadas a hábitos alimentares mais saudáveis, enquanto habilidades matemáticas estavam associadas a um maior envolvimento em atividades físicas. Sob essa perspectiva, é necessário promover habilidades cognitivas precoces para reduzir desigualdades de saúde e educação na sociedade (Pagani & Fitzpatrick, 2014).

Neste sentido, Jiang *et al.* (2022) examinaram a eficácia do treino neurocognitivo em escolas, demonstrando que professores, devidamente treinados, podem fornecer esse treinamento a crianças neurotípicas no jardim de infância. Os resultados mostraram melhorias na capacidade de controle inibitório e alternância de tarefas, mas não na memória de trabalho.

Lam *et al.* (2018), destacam a importância de considerar aspectos positivos e negativos da parentalidade materna e paterna na compreensão do desenvolvimento das FEs infantis, sugerindo a necessidade de ajudar os pais a controlar o temperamento e gerenciar conflitos com os filhos para reduzir problemas nas FEs.

Já Bernier *et al.* (2015) identificaram que crianças mais seguramente apegadas as mães na infância tinham melhor desempenho em tarefas envolvendo as FEs. Além disso, eram percebidas por seus professores como tendo menos problemas de FEs na escola. Contudo, a associação não pode ser explicada considerando status socioeconômico da família, idade ou sexo da criança, ou habilidades cognitivas gerais.

O'Meagher *et al.* (2017) destacam a importância do ambiente social no desenvolvimento das FEs de crianças pré-escolares prematuras. Embora existam programas de intervenção psicossocial, parental e educacional com impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e comportamental, bem como nas funções executivas de crianças em famílias de alto risco social, intervenções para melhorar esses resultados em crianças prematuras não têm mostrado efeitos de longo prazo.

Por fim, Suntheimer *et al.* (2020), examinaram que a proximidade entre professor e alunos do jardim da infância pode proteger crianças vulneráveis contra os efeitos negativos das adversidades precoces, promovendo o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e de função executiva.

## **4.2 Segundo Procedimento de Análise**

### **4.2.1 Narrativa sobre a Função do Professor Mediador na Educação**

Famílias e professores têm a tendência de entender a educação como dificultosa. Contudo, deve-se lembrar que o contato entre as crianças e tutores influencia sua futura afetividade, autoestima e autoconceito (Queiroz & Gonzalez, 2015).

Garanhani e Nadolny (2015), propõem um desenvolvimento humano como uma integração entre o organismo e o ambiente. Enfatiza-se ainda, que o desenvolvimento não segue uma progressão linear, mas envolve reorganizações de elementos desde o início. Desta maneira, o tutor tem o papel de mediar o conhecimento através do mundo da criança, proporcionando-lhe a liberdade de criar e agir a fim de construir o próprio conhecimento.

Segundo Queiroz e Gonzalez (2015), a LDB reconhece que a importância da educação infantil, assim é preciso promover o desenvolvimento saudável das crianças. O Plano Nacional de Educação foi criado com o intuito de elevar o nível educacional e expandir o acesso.

Assim, no contexto das leis, as escolas devem promover uma parceria e formação entre famílias e escola, reconhecendo uma nova visão de criança. A educação não deve ser desprovida de emoção, e as escolas de Educação Infantil têm a responsabilidade de preparar as crianças para viver em uma sociedade diversificada e participativa (Loech & Passeggi, 2023).

Já as teorias da aprendizagem enfatizam a interação entre cognição, afeto e ação no processo de aprendizagem, especialmente em indivíduos com necessidades educativas especiais (Queiroz & Gonzalez, 2015).

Contudo, apesar dos avanços na universalização da educação, a qualidade precária da oferta é evidente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Há

necessidade de focar na concepção da criança como sujeito social e histórico, contribuindo para aprimorar a qualidade do trabalho e a formação dos profissionais (Kramer *et al.*, 2016).

Frequentemente ouve-se professores expressarem preocupações e desafios que revelam a complexidade de seu trabalho. Tais questões afetam negativamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os professores iniciantes, que enfrentam dificuldades relacionadas a infraestrutura e métodos pedagógicos inadequados (Moukachar & Cirino, 2016).

Na educação de crianças bem pequenas, é enfatizada a interação entre os domínios funcionais da afetividade, cognição, movimento e pessoa (Garanhani & Nadolny, 2015), pois, é nesta fase que as crianças aprendem a respeitar e ajudar seus colegas desde cedo, promovendo uma cultura democrática na sala de aula (Melero, 2018).

Portanto, uma abordagem educacional que se concentre no movimento não significa uma concepção fragmentada do desenvolvimento infantil, mas sim uma maneira de aprofundar a compreensão em um dos domínios, mantendo a integração dos demais (Garanhani & Nadolny, 2015).

Quanto ao educador, antes de se tornar um educador de crianças, acumula conhecimento, experiência e respostas aos problemas da vida (Pulino, 2017). Contudo, existem educadores que repetem as mesmas aulas a cada ano, para isso a prática reflexiva mediada visa libertar os educadores dessa repetição, promovendo a reflexão a fim de melhorar o ensino, visto que a coesão entre teoria e prática é essencial (Medina, 2021).

Desta maneira, na escola, ele agirá como mediador, aplicando suas estratégias para promover o desenvolvimento e a socialização das crianças, orientando-as de acordo com as regras da cultura (Pulino, 2017) e as salas de aula se tornam locais para aprender a pensar e conviver respeitosamente, onde todos participam na construção do conhecimento (Melero, 2018)

Assim, Loech e Passeggi (2023) corroboram ao revelarem que os docentes, como narradores de suas vidas, usam suas experiências pessoais e colaborativas para dar significado ao trabalho escolar, o que destaca a aprendizagem contextualizada, onde os saberes são construídos em relacionamentos e subjetividades.

Embora os professores tenham dificuldade em conceituar a afetividade, eles a aplicam no ambiente escolar através de abordagens lúdicas e um ambiente acolhedor para entender as necessidades individuais dos alunos. Assim, os alunos se sentem à vontade na escola e apreciam o convívio com professores e colegas (Queiroz & Gonzalez, 2015).

Desta forma, no berçário, eles necessitam refletir sobre a importância do trabalho educacional com a linguagem do movimento, enfatizando a necessidade de intencionalidade nesse processo e a relação com o corpo e o conhecimento das possibilidades de movimentação (Garanhani & Nadolny, 2015).

Kramer *et al.* (2016), discutem que o encontro pedagógico, que difere da intenção pedagógica, pois envolve o professor respondendo às necessidades do aluno, não impondo seu julgamento. É baseado na confiança e na escuta mútua, visando o desenvolvimento do aluno por meio do diálogo autêntico.

Para tanto, Moukachar e Cirino (2016) propõem uma prática pedagógica baseada em um modelo mais sensível que considere as relações complexas na escola, visando atender de forma mais humana a todos os envolvidos, por meio do desenvolvimento de habilidades, como ouvir, observar, trabalhar com grupos, ser flexível e mediar com afeto.

Portanto, a sensibilidade na educação envolve percepção consciente e estética, agindo com tato para manter boas relações. O "tato pedagógico" é a orientação na interação com crianças, promovendo o desenvolvimento moral e a empatia (Zúñiga & Rojas, 2016).

A afetividade é vista como um vínculo que gera interdependência entre pessoas, crucial para o aprendizado. O ambiente educacional requer relacionamentos positivos, respeito e conexão emocional para facilitar o ensino-aprendizagem (Zúñiga & Rojas, 2016).

Mesmo não parecendo explícitas, as ações das professoras, apesar de simples, estão repletas de afetividade. O que é primordial na Educação Infantil, onde a afetividade se faz alicerce para as propostas pedagógicas, planejamento de atividades e mediação de relacionamentos (Loech & Passeggi, 2023).

Medina (2021), em sua pesquisa, percebeu que a narrativa de umas das professoras entrevistadas destacou a atenção carinhosa e respeitosa dela por um aluno, mostrando suas estratégias para ensinar a ler e escrever, em linha com o discurso humanista.

Sendo assim, a dimensão afetiva é intrínseca às funções essenciais da escola: cuidar e educar (Loech & Passeggi, 2023; Queiroz & Gonzalez, 2015) sendo impossível abordar a educação sem a presença do amor. Na educação infantil, a interação constante entre educadores e alunos é essencial para facilitar a construção do conhecimento (Queiroz & Gonzalez, 2015).

Contudo, a definição dos aspectos afetivos é desafiadora, mas eles se referem a experiências subjetivas que revelam como os eventos da vida afetam cada indivíduo (Moukachar & Cirino, 2016). Ademais, enfatiza-se a interconexão entre o aspecto motor, afetivo, cognitivo e a pessoa, destacando que qualquer atividade humana influencia todos eles (Queiroz & Gonzalez, 2015).

Porém, notamos uma formação que idealiza a criança, ignorando a complexidade das relações humanas e a diversidade de perspectivas. Paulo Freire nos lembra da importância de um professor libertador, que não apenas deposita conhecimento, mas envolve-se com a criança, ouvindo-a e respeitando sua lógica (Pulino, 2017).

Assim, o professor precisa manter escuta e resposta responsável durante o processo de aprendizagem da criança já que a educação é uma relação que requer voltar-se para o outro como ele é, não como desejamos que seja (Kramer *et al.*, 2016). Portanto, o educador deve valorizar a individualidade da criança e a encorajar na exploração do mundo com sua própria voz (Pulino, 2017).

Em relação ao aprendizado significativo, a motivação pode ser definida como o estímulo que leva as pessoas a realizar ações para alcançar objetivos. No contexto do aprendizado, a relação entre alunos e professores é primordial na motivação para aprender, com o feedback sendo uma ferramenta para avaliar a influência dos professores no desempenho dos alunos (Zúñiga & Rojas, 2016).

Neste contexto, para Loech e Passeggi (2023), as análises demonstram que as aprendizagens ocorrem de maneira não linear, envolvendo alunos, professores, familiares e a comunidade escolar. Pulino (2017) afirma que na infância, a criança explora o mundo de forma ativa, envolvendo-se na cultura através destas interações.

Portanto, a convivência e a aprendizagem na escola envolvem a troca de significados, memórias, experiências e emoções, criando um espaço cultural com normas

democráticas estabelecidas por meio do diálogo, motivação intrínseca e cooperação (Melero, 2018).

Neste sentido, o brincar é um princípio pedagógico na infância, permitindo que as crianças ajam e compreendam seu ambiente. Para tanto, é necessário a adaptação das ações físicas e mentais à realidade por meio de atividades físicas e simbólicas (Garanhani & Nadolny, 2015).

Sendo assim, o objetivo do educador é a aprendizagem do aluno, dependendo da capacidade intelectual, vontade de aprender do aluno, conhecimentos e habilidades do educador, e do apoio dos pais nas atividades extraclasse (Queiroz & Gonzalez, 2015).

Essa colaboração enriquece o pensamento e a linguagem dela, enquanto também influencia a compreensão do mundo pelos adultos. Valorizar a natureza "desordeira" da criança desafia os educadores a ouvir, promovendo uma abertura à diversidade e à criatividade, enriquecendo tanto a criança quanto o educador (Pulino, 2017).

O aspecto afetivo influencia significativamente o desenvolvimento e direciona o foco da atividade intelectual (Queiroz & Gonzalez, 2015) e a ausência de uma relação afetiva entre professor e aluno pode prejudicar o sucesso educacional e levar a lacunas na aprendizagem (Moukachar & Cirino, 2016; Queiroz & Gonzalez, 2015).

Apesar das dificuldades em estudar aspectos afetivos, eles são importantes para compreender como as experiências subjetivas afetam os indivíduos (Moukachar & Cirino, 2016).

Para Kramer *et al.* (2016), positivities foram notadas na escuta sensível das crianças pelos adultos, no diálogo e na responsabilidade pela qualidade. Negatividades surgiram na invisibilidade das crianças e em situações de constrangimento. Assim, enfatiza-se a importância de vínculos, empatia e uma educação humanizada baseada no diálogo e na resposta responsável.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O afeto tutorial é significativo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na educação infantil. No que diz respeito às FCs, estudos destacam a importância da atenção sustentada desde a infância, relacionando-a à autorregulação em crianças pré-escolares, o que ressalta a relevância do ambiente afetivo no desenvolvimento dessas habilidades.

No contexto das FCos, o uso de currículos intencionais e roteirizados, como o programa *Tools of the Mind*, visa melhorar os resultados de crianças em programas pré-escolares, especialmente aquelas de famílias de baixa renda. O que demonstra a influência do afeto tutorial na motivação e no engajamento das crianças na aprendizagem, destacando a importância de abordagens educacionais que considerem aspectos afetivos.

Quanto às funções executivas, a memória de trabalho e as habilidades cognitivas precoces têm um impacto direto nas competências comportamentais e acadêmicas das crianças. O treinamento neurocognitivo nas escolas, quando conduzido por professores qualificados, pode melhorar o controle inibitório e outras funções executivas.

Além disso, a proximidade entre professores e alunos no jardim de infância pode proteger crianças vulneráveis contra os efeitos negativos das adversidades precoces, promovendo o desenvolvimento dessas habilidades e do desempenho acadêmico. Por fim, a qualidade do apoio emocional materno influencia indiretamente as FEs das crianças, destacando a importância das interações afetivas na promoção dessas habilidades.

Ademais, entendeu-se, por tanto, que as relações entre famílias, professores e crianças são fundamentais no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. O contato precoce entre esses atores influencia a autoestima, o autoconceito e a afetividade das crianças.

A educação infantil é a base no contexto educacional, e as leis educacionais reconhecem sua importância. Sendo assim, as escolas devem promover parcerias entre famílias e escola, adotando uma visão mais holística da criança. Neste sentido, a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem, influenciando a qualidade da educação.

Desta forma, os professores atuam como mediadores do conhecimento, adaptando suas estratégias para promover o desenvolvimento e a socialização das crianças, para isso, a sensibilidade na educação é essencial para manter boas relações e promover o desenvolvimento moral e a empatia.

Por fim, o aprendizado significativo ocorre por meio de interações positivas entre alunos e professores com ajuda da motivação. Assim, a convivência e a aprendizagem na escola envolvem a troca de significados, memórias, experiências e emoções, criando um espaço cultural com normas democráticas estabelecidas por meio do diálogo, motivação intrínseca e cooperação.

Baseado no exposto, como próximos passos, recomenda-se promover a formação continuada de professores, enfocando o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia. Além disso, é importante investir em pesquisas que explorem a interconexão entre afetividade, cognição e ação no ambiente educacional. Sugere-se também, a realização de pesquisas longitudinais que investiguem o impacto a longo prazo das interações afetivas durante a infância nas trajetórias educacionais e de vida.

## 7. REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. D. S. *et al.* (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Almeida, T. de. (1984). Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. *Perspectiva*, 1(2), 9–19. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Almeida, T., Pelajo, S., & Jonathan, E. (2021). *Mediação de conflitos – para iniciantes, participantes e docentes*. Salvador, BA: Juspodivm.
- Antunes, G. R., & Camargo, G. (2022). Princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf: a perspectiva de um ensino mais humanizado. *Saberes Pedagógicos*, 6(2), 22-38. <https://doi.org/10.18616/rsp.v6i2.7746>
- Barroso, R. C. P. (2020). *Contribuições da Abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil*. Unisul Digital. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/10073/1/rodrigo%20barro%20tcc%20final-convertido.pdf>
- Bernier, A., Beauchamp, M. H., Carlson, S. M., & Lalonde, G. (2015). A secure base from which to regulate: Attachment security in toddlerhood as a predictor of executive functioning at school entry. *Developmental Psychology*, 51(9), 1177–1189. <https://doi.org/10.1037/dev0000032>
- Bianco, D. A. D., & Fernandes, M. J. da S. (2023). Mediação escolar nas escolas estaduais paulistas: análise do trabalho a partir da revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica De Educação*, 17, e5656022. <https://doi.org/10.14244/198271995656>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: attachment*. New York: Basic Books.
- Brackett, M. A., & Kremenitzer, J. P. (2011). *Creating emotionally literate classrooms: an introduction to the RULER approach to Social Emotional Learning*. Nova York: Dude Publishing.
- Brandes-Aitken, A. *et al.* (2019). Sustained attention in infancy: a foundation for the development of multiple aspects of self-regulation for children in poverty. *Journal of*

*Experimental Child Psychology*, 184, 192-209.

<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.04.006>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)

Bruner, J. *Sobre a Teoria da Instrução*. São Paulo: Phorte, 2000.

Casel. (2023). *What Is the CASEL Framework?*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Cassidy, J., & Shaver, P. R. (eds.). (2016). *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.

Coelho, A. B., Barni, E. M., & Federige, J. A. B. (2021). A escuta sensível no processo de ensino aprendizagem de crianças na Educação Infantil. *Licenciaturas & Pesquisa UNIANDRADE*, 1(1), 78-89.

<https://revista.uniandrade.br/index.php/revistalicenciaturasepesquisa/article/view/2121>

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília.

[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)

Couto, L. M. & Monteiro, E. S. (2021). Mediação escolar como ferramenta na resolução de conflitos no espaço educacional. *Revista Educação Pública*, 21(16).

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/mediacao-escolar-como-ferramenta-na-resolucao-de-conflitos-no-espaco-educacional>.

Cumming, M. M. *et al.* (2022). Executive Function in Kindergarten and the Development of Behavior Competence: Moderating Role of Positive Parenting Practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 161-172.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.008>

- Curvello, R. P. & Mendes, D. M. L. F. (2020). Estratégias de regulação emocional de pais: uma revisão da literatura. *Psicologia Clínica*, 32(2), 231-250.  
<https://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0032n02A02>
- Dalbem, J. X. & Dell'Aglio, D. D. (2005). Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 12-24.  
[https://www.researchgate.net/publication/317464581\\_Teoria\\_do\\_apego\\_bases\\_conceituais\\_e\\_desenvolvimento\\_dos\\_modelos\\_internos\\_de\\_funcionamento](https://www.researchgate.net/publication/317464581_Teoria_do_apego_bases_conceituais_e_desenvolvimento_dos_modelos_internos_de_funcionamento)
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015a). *As cem linguagens da criança, volume 1: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015b). *As cem linguagens da criança, volume 2: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Kessler, R. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Eisenberg, N. *et al.* (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*, 24(62), 64-81.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>
- Fadmina, J., & Frager, R. (1986). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Harbra.
- Falk, J. (2016). *A abordagem Pikler: educação infantil*. São Paulo: Omnisciência.

- Falk, J. (org.). (2011). *Educar os três primeiros anos, a experiência de Lóczy*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Field, T. (2014). *Touch*. Bradford, PA: Bradford Book.
- Finders J. K. *et al.* (2021). Examining Additive and Synergistic Relations Between Preschool Self-Regulation and Executive Function Skills: Predictions to Academic Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12:721282.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721282>
- Fiorelli, J. O., Fiorelli, M. R., & Júnior, J. O. M. (2008). *Mediação e solução de conflitos: teoria e prática*. São Paulo: Atlas.
- Fonseca, V. (2014). Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, 31(96), 236-253.  
<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/62>
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Francisco, T. L. de A. (2017). *Mediação intercultural em contexto educativo aparentemente homogêneo*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.  
[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2970/1/Tese\\_Tânia%20Francisco.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2970/1/Tese_Tânia%20Francisco.pdf)
- Freud, S. (2010). *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Vol. VI (1901-1905)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gabatz, R. I. B. (2018). *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(suppl 6), 2808-2816.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0844>
- Garanhani, M. C., & Nadolny, L. de F.. (2015). A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. *Educação & Realidade*, 40(4), 1005-1026.  
<https://doi.org/10.1590/2175-623651737>
- Gimenez, C. P. C., & Taborda, A. B. dos S. A escuta ativa e a alteridade como pressupostos para a liberação do perdão pela mediação. *Revista em Tempo*, 16(01), 206-222. <https://doi.org/10.26729/et.v16i01.2418>
- Goleman, D. (2019). *Inteligência social*. São Paulo: Objetiva.

- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. São Paulo: Objetiva.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Grossi, P. K., & Aginsky, B. G. (2006). A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. *Educação*, 29(2), 415-433. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/451>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science Magazine*, 312, 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hees, L. W. B., Freitas, A. H. N., & Silva, M. do P. T. (2023). A gestão de no ambiente escolar: desafios e possibilidades. In L. W. B. Hees, C. A. Hees & G. P. L. Ramírez (Orgs.), *Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional*. (1ª ed., pp.89-101). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.0902322038>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Jiang, H., Johnstone, S. J., & Lu, J. (2022). Comparing the efficacy of two school-based approaches of neurocognitive training for enhancing executive functions. *Children*, 9(10), 1501. <https://doi.org/10.3390/children9101501>
- Kramer, S., et al. (2016). Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. *Pro-posições*, 27(2), 135-154. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0113>
- Ladd G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50:333-359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Lam C. B., Chung K. K. H., & Li X. (2018). Parental warmth and hostility and child executive function problems: a longitudinal study of chinese families. *Frontiers in Psychology*, 9, 1063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01063>

- Leão, A. F. C., & Goi, M. E. J. (2021). A look at Bruner's learning theory on science teaching. *Research, Society and Development*, 10(13), e367101321214.  
<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21214>
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (2006). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lillard, P. P. (2018). Método Montessori: uma introdução para pais e professores. São Paulo: Manole.
- Lima, B. M. M. de, & Marcato, D. C. B. de S. (2022). Os estudos piklerianos e suas possibilidades para uma educação infantil inclusiva. *Conjecturas*, 22(17), 716-740.  
<https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/2266>
- Loech, G., & Passeggi, M. da C. (2023). Conectando-se pelo coração: experiências narradas sobre leitura e escrita em tempos de pandemia. *Educação & Formação*, 8, e10382. <https://doi.org/10.25053/redufor.v8.e10382>
- Lopes, J. de S. F. Q., & Santos, R. da S. (2020). Professional in prenatal care for homeless pregnant women: integrative review. *Research, Society and Development*, 9(7), e566974475. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4475>
- Malagari, C. N., Lopes, E. V., & Schlesner, G. M. A importância da Comunicação Não-Violenta nos processos pedagógicos para o desenvolvimento regional. *Formação de Professores em Revista – Faccat*, 2(1), 56-69.  
<https://seer.faccat.br/index.php/formacao/article/view/2179>

- Medina, I. E. C. (2021). Prática reflexiva mediada para docentes de inglês em educação preescolar y primaria. *Zona Próxima*, (34), 22-48.  
<https://doi.org/10.14482/zp.34.372.6>
- Melero, M., L. (2018). Apresentação. Educar como processo de transformação en la convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(2), 17-28.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27464614001>
- Mesquita, S. S. de A. (2020). Elementos da didática para a juventude: entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 200-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.15755>
- Montessori, M. (2014). *The absorbent mind*. Lisboa: Sublime Books.
- Moreira, K. C., Sodré, C. L., & Gomes, S. A. O. (2022). Princípios orientadores da abordagem Pikler: o olhar pikleriano sobre a perspectiva da educação inclusiva. *Zero-a-seis*, 24(extra 1), 601-17. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83643>
- Moukachar, M. B., & Cirino, S. D. (2016). Por uma didática clínica: Psicologia da Educação nas licenciaturas. *Educação Em Revista*, 32(3), 293-316.  
<https://doi.org/10.1590/0102-4698149854>
- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 92-108.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&tlng=pt)
- MP. (2014). *Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores*. Brasília, DF: Conselho Nacional do Ministério Público.  
[https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Diálogos\\_e\\_Mediação\\_de\\_Conflitos\\_nas\\_Escolas\\_-\\_Guia\\_Prático\\_para\\_Educadores.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Diálogos_e_Mediação_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Prático_para_Educadores.pdf)
- Murphy, K. (2020). *You're not listening. Here's why*. The New Yor Times.  
<https://www.nytimes.com/2020/02/11/well/family/listening-relationships-marriage-closeness-communication-bias.html>
- Ncpi. (2014). *Estudo nº 1: o impacto do desenvolvimento na Primeira Infância sobre a aprendizagem*. Núcleo Ciência Pela Infância.

[https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca\\_feliz/Treinamento\\_Multiplicadores\\_Coordenadores/IMPACTO\\_DESENVOLVIMENTO\\_PRIMEIRA%20INFANCIA\\_SOBRE\\_APRENDIZAGEM.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/IMPACTO_DESENVOLVIMENTO_PRIMEIRA%20INFANCIA_SOBRE_APRENDIZAGEM.pdf)

- Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. A. (2018). *Disciplina positiva para crianças de 0 a 3 anos: como criar filhos confiantes e capazes*. Editora Manole.
- Nesbitt, K. T., & Farran, D. C. (2021). Effects of prekindergarten curricula: tools of the mind as a case study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 86(1). <https://doi.org/10.1111/mono.12425>
- Nielsen, T. W. (2004) *Rudolf Steiner's Pedagogy of imagination: a case study of holistic education*. Bern: Peter Lang.
- Oliveira, Q. C., & Silva, H. P. da. (2022). Práticas da criança participante e a escuta docente no processo de alfabetização. *V CONBALF - Políticas, Práticas e Resistências*, 1-18. [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1444/945](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1444/945)
- O'Meagher, S., et al. (2017), Risk factors for executive function difficulties in preschool and early school-age preterm children. *Acta Paediatr*, 106(9), 1468-1473. <https://doi.org/10.1111/apa.13915>
- Pagani L. S., Fitzpatrick, C. (2014). Children's school readiness: implications for eliminating future disparities in health and education. *Health Education & Behavior*, 41(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/1090198113478818>
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre : AMGH, 2021.
- Piaget, J. *Psicologia da inteligência*. São Paulo: Editora Vozes, 2013.
- Possato, B. C., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., & Zan, D. D. P. (2016). O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 357-366. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202992>
- Prisma. Flow Diagram. PRISMA [online]. 2020. <http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

- Pulino, L. H. C., (2017). Narrativas, infância e educação: reflexões e perspectivas. *Linhas Críticas*, 23(51), 412-427. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193554180010>
- Queiroz, M. M. B., & Gonzalez, D. (2015). A Educação Infantil e a afetividade: análise da relação afetiva entre professor/alunos do instituto vida e amor na cidade de João Pessoa e a aprendizagem. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(4), 17-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574661397002>
- Ramires, V. R. R. (2003). Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 403-410. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200020>
- Reis, A., Spínola, A., Chaves, C., Santiago, C., Coutinho, E., Karimo, N., & Denis, T. (2020). Mediação intercultural em contextos de cuidados de saúde – Projeto MEIOS. *Revista da UIIPS*, Santarém, 8(1), 3-16. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v8.i1.19873>
- Ribeiro, C. P. (2020). *A mediação pedagógica como prática de compreensão dos conflitos escolares*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Uberaba. <https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/1342/1/Dissertação%20final%20020%20-CLEBERSON.pdf>
- Robinson, D. (2023). Método Montessori: o mais influente método de educação funciona de verdade?. BBC. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cyxqljnk0djo>
- Rodrigues, F. A., Carvalho, S. S. de, & Melo, A. S. A. de S. Alfabetização das competências socioemocionais na Educação Infantil: habilidades para a vida. *Revista de Psicologia*, 15(54), 150-70. <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i54.2952>
- Rodrigues, M. A. C. (2021). Piaget, affectivity and cognition. *Academia Letters*, 1763, 1-5. <https://doi.org/10.20935/AL1763>
- Romanelli, R. A. (2009). Pedagogia Waldorf: um breve histórico. *Revista da Faculdade de Educação*, 6(10), 145-169. [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_10/artigo\\_10/145\\_169.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf)
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora.

- Rossi, I. P., & Bueno, J. M. (2018). Comunicação em ambientes multiculturais: produção acadêmica brasileira – 2000 a 2016. *Revista Raunp*, 10(2), 9-20.  
<https://repositorio.unp.br/index.php/raunp/article/view/1773/1254>
- Saarni C., & Camras L. A. *Emotional development in childhood*. In: Tremblay R. E., Boivin M., Peters, R. D. & Lewis M. (Ed.). *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>
- Sab. (2023). *Princípios da Pedagogia Waldorf*. Sociedade Antroposófica no Brasil.  
<https://antigo.sab.org.br/portal/pedagogiawaldorf/369-principios-pedagogia-waldorf>
- Santos, D. M. V. dos, & Cadete, M. M. M. (2020). Quando, por que e como escutar a voz das crianças nas instituições de educação infantil. *Brazilian Journal of Development*, 6(10), 82478-82498. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-615>
- Santos, E. (2019). *Educação não violenta*. São Paulo: Paz & Terra.
- Santos, G., & Peixoto, S. P. L. (2020). A relação mãe-bebê e a Teoria do Apego de John Bowlby em parceria com Mary Ainsworth frente às implicações na pós-infância e na vida adulta. *Ciências Humanas e Sociais*, 6(2), 225.  
<https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/7731>
- Santos, M. C. M., Santos, M. P. M., & Lyra, P. V. (2021). As contribuições da abordagem pikler para educação de crianças de 0 a 3 anos: uma revisão da literatura. *Brazilian Journal of Development*, 7(9), 89623-89636. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n9-227>
- Schavarem, L. do N., & Toni, C. G. de S. (2019). A relação entre as práticas educativas parentais e a autoestima da criança. *Pensando famílias*, 23(2), 147-161.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2019000200012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2019000200012&lng=pt&tlng=pt)
- Sebaje, A. Z., Hammes, L. J., & Hammes, I. L. (2019). Educação para a paz e a mediação de conflitos: um direito e um instrumento para a promoção da cultura de paz. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5(4), 1-12.  
<https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1102>

- Shonkoff J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357-367.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x>
- Siegel, D. J. (2015). *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are*. Guilford Publications.
- Suntheimer, N. M., & Wolf, S. (2020). Cumulative risk, teacher-child closeness, executive function and early academic skills in kindergarten children. *Journal of School Psychology*, 78, 23-37. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.005>
- Tancredi, C. C. da R., et al. (2022). O desenvolvimento infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(1), 1801-1813.  
<https://doi.org/10.51891/rease.v8i1.4274>
- Vargas, T. B. T., & Rodrigues, M. G. A. (2018). Mediação escolar: sobre habitar o entre. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230084. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230084>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2015). Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica. *Linhas Críticas*, 21(44), 95-115.  
<https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4487>
- Wallon, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 2017.
- Waschl, N., Khng, K. H., Bull, R., Ng, E. L., Sun, H., & Chan, W. T. (2023). Screening for executive function difficulties: An evaluation of the Behavior Rating Inventory of Executive Function-2nd Edition Screener, Teacher Report (BRIEF2-TS). *Psychological Assessment*, 35(4), 366-377. <https://doi.org/10.1037/pas0001188>
- Williams K. E., Savage S., (2020). Eager R. Rhythm and movement for self-regulation (RAMSR) intervention for preschool self-regulation development in disadvantaged communities: a clustered randomised controlled trial study protocol. *BMJ Open*, 10, e036392. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-036392>
- Wilmsen, L., Maciel, R. R. A., & Ramos, F. B. (2022). Ser professor de criança: a escuta atenta das infâncias. *Revista Didática Sistemica*, 23(1), 301–313.  
<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11769>

Zeytinoglu, S.; Calkins, S. D. & Leerkes, E. M. (2021). Autonomic profiles and self-regulation outcomes in early childhood. *Developmental Science*, 25(5), e13215.

<https://doi.org/10.1111/desc.13215>

Zeytinoglu, S. *et al.* (2017). Pathways from maternal effortful control to child self-regulation: the role of maternal emotional support. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 170-180. <https://doi.org/10.1037/fam0000271>

Zuñiga, M. E., & Campoverde Rojas, B. J. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje - casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231.

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>