

O AFETO E O CUIDAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EL AFECTO Y EL CUIDAR EN EL DESARROLLO DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

THE AFFECTION AND CARE OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN CHILDREN EDUCATION

Danielle da Silva Pinheiro WELLICHAN¹
Fernanda Delai Lucas ADURENS²

RESUMO: O afeto e o cuidar são importantes alicerces na educação infantil e essenciais para o desenvolvimento de crianças com ou sem deficiência. Assim, a formação dos profissionais desse período inicial da Educação Básica precisa ser um tema em pauta e foco de discussão. Propiciar essa reflexão na escola pode favorecer a inclusão de crianças desde as fases iniciais da vida escolar. Este texto busca discutir e propor reflexões sobre ações que podem ser realizadas no contexto escolar da Educação Infantil para favorecer um ambiente de aprendizado mais humanizado.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidar. Afeto. Educação Infantil. Educação Especial.

RESUMEN: *El afecto y el cuidar son importantes cimientos en la educación infantil y esenciales para el desarrollo de niños con o sin discapacidad. Así, la formación de los profesionales de ese período inicial de la Educación Básica necesita ser un tema en pauta y foco de discusión. Propiciar esa reflexión en la escuela puede favorecer la inclusión de niños desde las fases iniciales de la vida escolar. Este texto busca discutir y proponer reflexiones sobre acciones que pueden ser realizadas en el contexto escolar de la Educación Infantil para favorecer un ambiente de aprendizaje más humanizado.*

PALABRAS CLAVE: *Cuidar. Afecto. Educación Infantil. Educación Especial.*

ABSTRACT: *Affection and care are important foundations in early childhood education and essential for the development of children with or without disabilities. Thus, the training of professionals from this initial period of basic education needs to be an issue on the agenda and focus of discussion. Encouraging this reflection in the school can play in favor of the inclusion of children from the early stages of school life. Therefore, the following text seeks to discuss and propose reflections on actions that can be carried out in the context of Early Childhood Education to help a more humanized learning environment.*

¹ Bibliotecária e Pedagoga, Mestra em Ciência da Informação e Doutoranda em Educação - UNESP/Marília. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-6978-7361>>. dany_unesp@yahoo.com.br

² Psicóloga, Especialista em Psicologia Clínica e de Saúde, Intervenção Precoce em Clínica Interdisciplinar e Saúde Mental, Mestranda em Educação - UNESP/Marília. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-4741-5532>>. fernandadla10@gmail.com

KEYWORDS: *Take care. Affection. Early Childhood Education. Special Education.*

Introdução

Ao longo da história da humanidade, as famílias passaram por longos processos de transformação e, conseqüentemente, as crianças se moldaram ao momento vivido. Diante disso, nem sempre o cuidar e o afeto foram considerados como essenciais ou necessários na construção e na formação dos aspectos cognitivos da criança, seja nas relações familiares, sociais ou escolares.

Heywood (2004) e Aries (1981) relatam em seus escritos as alterações significativas que a criança sofreu ao longo de sua existência, na sociedade, e, de certa forma, a compreensão desses períodos vivenciados por elas revela muito sobre sua situação na atualidade.

Tratadas de forma superficial e diferenciada devido ao gênero, deixadas nas rodas dos expostos, vistas como “cópias” de adultos ou desprezadas e abandonadas devido suas deficiências, a criança foi a coadjuvante por longos períodos, tendo alcançado um pouco de atenção a partir do século XV e XVI, quando se percebeu que necessitavam de cuidados e atenção especiais antes de se tornarem adultos (HEYWOOD, 2004).

Atualmente, cabe à instituição familiar a responsabilidade de educar a partir de ações no sentido de transmitir conhecimentos, hábitos, socialização, afeto, assim como aspectos culturais advindos das gerações familiares (SZYMANSKI, 2000; DESSEN; POLONIA, 2007). A família é a base para a formação da identidade e construção da personalidade da criança, responsável pelo desenvolvimento emocional (MONDIN, 2005). Já a educação proporcionada pela escola é organizada por meio de currículo e deve preocupar-se também com os aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem (DESSSEN; POLONIA, 2007). Ambas as instituições estão implicadas no processo de desenvolvimento, promovendo ou impedindo a evolução física, intelectual, emocional e social (DESSSEN; POLONIA, 2007).

Por diferentes razões, a família, muitas vezes, não consegue proporcionar um ambiente saudável ao desenvolvimento da criança, o que obstaculiza seu processo de conhecimento, descoberta, aprendizagem, necessitando do apoio e suporte social oferecidos por diversas instituições, dentre elas a escola (DESSSEN; POLONIA, 2007). Isto significa que o papel da escola ultrapassa a noção de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata da

Educação Infantil, que acolhe crianças desde a mais tenra idade, em pleno processo de desenvolvimento (MONDIN, 2005).

Nesse sentido, faz-se necessária uma articulação e o trabalho conjunto contínuo entre a família e a escola, ou seja, entre o cuidar e o educar, para beneficiar a educação das crianças. Assim, o que se pretende com este artigo é discutir sobre o cuidar e o afeto nos anos iniciais da criança, no contexto da educação infantil, considerando também aquelas com deficiência. Para isso, buscou-se na literatura da educação infantil e da psicologia o aporte teórico, sem recorte temporal, a fim de aproveitar textos e autores em sua totalidade. Não há o desejo de esgotar o assunto neste trabalho, ao contrário, o que se almeja é que o presente texto possa contribuir com novas discussões a respeito do cuidado e do afeto na infância, incluindo as crianças com deficiência, e da necessidade de focar as práticas pedagógicas e a formação profissional para essa fase escolar.

O cuidado e o afeto nas relações com a criança: efeitos na aprendizagem

A família ou aqueles que exercem as funções parentais são responsáveis pelos cuidados primordiais destinados ao bebê, que, mesmo antes de nascer, já está inserido no mundo da linguagem e em um campo simbólico pelo fato de ocupar um lugar no psiquismo daqueles que o esperam (BERNARDINO, 2006). É a partir da relação estabelecida entre os principais cuidadores e a criança que esta irá constituir sua subjetividade (INFANTE, 2000; JERUSALINSKY, 2002, 2011; CULLERE-CRESPIN, 2010) e se apropriar da linguagem (BERNARDINO, 2006).

Autores como Spiz (1960), Bowlby (1984) e Winnicott (2006) apontam a importância fundamental do vínculo inicial estabelecido entre a criança e seus pais para o desenvolvimento e formação do psiquismo infantil. Para o primeiro autor, tanto os afetos de prazer quanto de desprazer são decisivos para o desenvolvimento da percepção, do pensamento e da ação. Os afetos de prazer referem-se aos momentos de troca entre a mãe e o bebê, uma comunicação prazerosa entre ambos, demonstrada logo nos três primeiros meses de vida através de sorrisos como resposta por parte do bebê. Já os afetos de desprazer iniciam-se após os três meses de vida, em que o bebê reage com manifestações de desprazer quando é abandonada pela pessoa que lhe é referência. Essas reações se tornam mais presentes entre o sexto e o oitavo mês, quando a criança já distingue as pessoas próximas daquelas que lhe são desconhecidas. O autor acrescenta que nesse momento ocorre a primeira manifestação de angústia no bebê.

Bowlby (1984) desenvolveu a Teoria do Apego, que diz respeito ao desenvolvimento de laços afetivos entre a criança e o seu progenitor e, posteriormente, nas relações adultas. A criança passa por fases para que se estabeleça o comportamento de apego, que tem como objetivo manter a sobrevivência do indivíduo, assim como a proteção e o cuidado. A forma como se dá esse comportamento de apego na organização da personalidade de cada um depende do tipo de laço afetivo realizado ao longo da vida.

Winnicott (2006), por sua vez, abordou a díade mãe-bebê, enfatizando os cuidados que envolvem essa relação. Afirmou que a mãe, quando se encontra saudável do ponto de vista psíquico, vive um estado que ele chamou de preocupação materna primária: as mães se tornam aptas a se colocar na posição do bebê, ou seja, uma capacidade de identificação que favorece o reconhecimento das necessidades do bebê. O autor valorizou a ideia de que o desenvolvimento emocional de um bebê está intimamente ligado ao ambiente facilitador, que conta com a mãe enquanto agente de cuidado.

Assim como nas relações familiares e sociais, a afetividade deve ser vista como parte da educação do sujeito, pois permite que as relações sejam construídas sob pilares do respeito e compreensão. Já os cuidados estão presentes desde o nascimento, seja de forma mais intensa ou não, mediada por pais ou terceiros, como avós, babás.

Conforme Gonzales-Mena e Eyer (2014), essas relações precisam estar baseadas nos três Rs: respeitosas, (positivamente) reativas e recíprocas, aproveitando os momentos que envolvem os cuidados como oportunidades para educar. Com os bebês: a troca de fralda, a hora do banho ou da alimentação e o ninar são momentos de cuidar e também propícios para a afetividade e o educar, no sentido de iniciar um processo que será desenvolvido posteriormente ao longo da vida. Com a criança em fase escolar infantil: valorizar suas ideias, incentivar a leitura, trabalhar a psicomotricidade e a linguagem; com o adolescente: respeitar sua individualidade e suas opiniões, cultivar o diálogo e a amizade; com o adulto e com o idoso: cultivar a companhia, respeitar e valorizar sua experiência. Todos precisam de cuidados e afetos, e compreender essa necessidade natural do ser humano não requer grandes ações, pois são detalhes que podem ser cultivados desde o início da existência.

Pode-se considerar a Educação Infantil como a melhor fase para trabalhar tais aspectos, pois, biologicamente, é um período de adaptação não só ao meio físico como também ao social, conforme Jean Piaget demonstrou em seus estágios do desenvolvimento infantil, que contribuem para a construção do conhecimento da criança. Justamente por esse período natural de adaptação, a criança se torna suscetível a aprender valores e virtudes que podem ser trabalhadas nessa fase escolar em meio as brincadeiras, como a tolerância com os

amigos, o respeito à diversidade, a responsabilidade diante da natureza, a ajuda ao próximo, entre outros.

Nesse contexto da Educação Infantil, Friedrich Froebel (1782-1852) teve grande importância, pois foi o primeiro educador que considerou os anos iniciais da infância como uma fase decisiva na formação do ser humano. Considerado como o fundador do “jardim da infância”, comparava a criança com uma planta em fase de formação, que exige cuidados periódicos para que possa crescer saudável. Na mesma comparação metafórica, seria possível entender a família (ou aqueles que exercem a função materna e paterna) como o jardineiro, que precisa acompanhar o desenvolvimento, cuidar e proporcionar condições para que o amadurecimento aconteça.

Froebel também está relacionado ao conceito de autoeducação, difundido com o movimento da Escola Nova de Maria Montessori (1870-1952), e Celestin Freinet (1896-1966), que defendia um ensino livre de obrigações e que dependia dos interesses de cada um por meio da prática. Dessa forma, o que se vê na Educação Infantil atual, entre as técnicas, jogos e materiais educativos, são heranças desse educador pioneiro, que reconhecia nas brincadeiras não só a diversão, mas um recurso ao aprendizado, uma forma de criar representações do mundo. Em uma época cujas mudanças na sociedade refletiam nas novas concepções sobre as crianças, os princípios de Froebel vieram para marcar as práticas pedagógicas pela afetividade e pelo o lúdico, alterando o conceito tradicional na educação.

Historicamente, as instituições de Educação Infantil estabeleceram relações estreitas com a história da infância, sociedade e família, no entanto quando se fala em afeto, não se trata de colocar a criança no colo e mimá-la, mas sim preocupar-se com sua aprendizagem e suas atitudes, respeitando e trabalhando suas particularidades. Para que isso aconteça, é preciso repensar a formação e a atuação desse profissional, que precisa entender sua importância na vida das crianças para poder trabalhar consciente em meio a tantas dificuldades que a profissão enfrenta.

Autores como Freire (1999), Snyders (1996), Maturana (2001) e Leite (2006) compartilham a ideia de que o cuidado e o afeto são indispensáveis na prática educativa, uma vez que a paixão e a vontade de aprender são as motivações necessárias para que a aprendizagem aconteça.

Piaget, Vigotsky e Wallon compõem a base teórica da afetividade e entendem que a cognição está associada à afetividade como um fator que impulsiona a vontade de aprender e pode ser utilizada a favor da construção do conhecimento (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Segundo a teoria piagetiana, o comportamento da criança é modificado em

seu aspecto afetivo e intelectual com o surgimento da linguagem, passando a socializar-se com outras pessoas e desenvolvendo sentimentos, afinidades ou gerando conflitos. Essa construção de conhecimentos a partir da vivência também é discutida por Vygotski (2001), que menciona a linguagem como instrumento fundamental para a socialização e o afeto como determinante para a aproximação não só com o professor, mas também com o conteúdo trabalhado. Essas ideias são compartilhadas por Wallon, que acredita na afetividade como um auxílio para a criança sair do subjetivismo, estabelecendo uma forma de relacionar-se com o mundo, tornando seu pensamento cada vez mais complexo.

O estudo de Carvalho, Rolón e Melo (2018) reitera a ideia de que os vínculos afetivos estão intimamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Aplicaram questionários aos pais, professores e alunos de um município do interior do estado de Pernambuco, com o objetivo de compreender o vínculo na construção do processo de ensino-aprendizagem. Constataram que alunos, pais e professores consideram significativa a relação entre professor e aluno na construção do conhecimento.

Mondin (2005) e Dessen e Polonia (2007) ressaltam a interligação entre a escola e a família na constituição da afetividade. Os resultados apontaram que ambas as instituições são responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento e que ações podem ser realizadas no sentido de aproximar esses dois contextos.

Essa busca pela construção do conhecimento é realizada todos os dias na escola, quando a criança está diante de momentos em que precisa dividir, conviver, brincar, conversar. Nesse cenário, o professor ou a equipe da escola encontra o momento de trabalhar e demonstrar o cuidado e o afeto, por meio da atenção, dos cuidados com a higiene, da hora da história, do lanchinho...cada momento ali é oportuno ao aprender e ao educar de forma natural, sem desconsiderar as necessidades educacionais que o período precisa trabalhar, segundo os documentos oficiais da educação infantil. No entanto, ainda há conflitos acerca do cuidar e do educar como funções únicas e interligadas. Estudos mostram a importância de considerar essas duas funções no trabalho realizado pelos professores da educação infantil.

O binarismo: cuidar e educar na Educação Infantil

Após o ingresso das mulheres ao mercado de trabalho, os bebês deixam de ser cuidados somente pelas mães. Após essa conquista, tais cuidados passam a ser compartilhados com a escola, já que desde muito precocemente os bebês ingressam nas creches para que a mãe tenha a oportunidade de trabalhar (DIDONET, 2001; BRASIL, 2010). Com isso, as

instituições escolares tornam-se também responsáveis pelos cuidados dessas pequenas crianças: além da educação, tornou-se necessária uma articulação entre o cuidar e o educar.

Diversos estudos apontam que o cuidar está integrado ao educar, portanto é impossível pensá-los separadamente, e esse binarismo deve ser superado para que se alcance o desenvolvimento global das crianças (SILVA; BOLSANELLO, 2002; MARIOTTO, 2003; 2009; KRAMER, 2005; NONO, 2015; ANDRÉ, 2016).

O cuidar ainda está associado a uma visão assistencialista do período em que as creches eram apenas espaços em que as crianças permaneceriam até que a mãe as buscasse. Não tinham conexão com a educação, tampouco com a aprendizagem. Quando a creche, a partir da LDB (1996), passou a compor a primeira fase da Educação Básica, a ideia de educar torna-se presente. O educar é transmitir conhecimento a respeito de si mesmo, do outro e de seu ambiente através do brincar; e o cuidar está ligado à noção de proteção, afeto, carinho, que atravessam tanto as demandas de ordem biológica quanto as outras atividades desenvolvidas na Educação Infantil (KRAMER, 2005).

O estudo de Vitta e Emmel (2004) verificou os conceitos de profissionais do berçário acerca do cuidar e do educar. Concluíram que, por mais que se saiba relacionar o cuidado e a educação, os profissionais não conseguem planejar atividades que integrem as duas ações. André (2016) identificou dois caminhos como forma de trabalho de professoras de creches: o primeiro está relacionado ao trabalho mediante anonimato dos bebês e a generalização, sem dar lugar aos aspectos da subjetividade de cada um; e o outro caminho considera as marcas simbólicas e um olhar para a individualidade dos bebês. Acrescenta que a Educação Infantil está avançando no que diz respeito às suas práticas, no entanto a formação do professor ainda merece uma atenção especial, principalmente se envolver a inclusão de crianças com deficiência, conforme apresentado a seguir.

O cuidado, o afeto e a deficiência na Educação Infantil

A inclusão de crianças com deficiência, desde a creche, é cercada por desafios não só para os pais, que veem seus filhos sob cuidado de terceiros, como para os profissionais da instituição, que nem sempre estão preparados para recebê-las. Ainda são escassos os estudos que abordam a temática da inclusão na Educação Infantil (MONTE, 2006; PEREIRA; MATSUKURA, 2013; OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2013) defendeu a ideia da valorização da diversidade desde a Educação Infantil. A autora apontou que o tema do preconceito deve ser trabalhado desde a base da

educação, incluindo o direito das crianças público-alvo da Educação Especial de permanecer junto a todos e usufruir de uma educação de qualidade.

Um dos objetivos da Educação Infantil é promover a formação da cidadania às pequenas crianças através de relações de respeito, reflexões sobre as ações, valorização do convívio coletivo, ou seja, promover atitudes condizentes com a ética (OLIVEIRA, 2013). Nessa perspectiva, a aprendizagem coletiva e o brincar, tão importantes na Educação Infantil, permitem que a afetividade e as socializações sejam mais presentes no cotidiano, por isso o cuidar e a afetividade tanto de professores quanto de alunos podem contribuir para a adaptação e o desenvolvimento de crianças com deficiência nessa fase escolar.

É fundamental que todas as crianças tenham o direito de acesso as mesmas garantias, mesmo que de diferentes formas, inclusive aquelas com deficiência, para que alcancem “[...] o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

A educação infantil, proposta nos espaços da creche e pré-escola, possibilitará que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Buscando construir bases e alicerces para o aprendizado, a criança pequena com deficiência também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 19).

Para Mazzotta (1982), a infância é a fase ideal para o desenvolvimento e a aprendizagem, assim, a criança com deficiência deve ter a oportunidade de aproveitar todos os serviços comuns da pré-escola, mesmo que para isso ela precise de recursos e auxílios especiais. Nesse sentido, a tecnologia assistiva e a comunicação alternativa precisam estar direcionadas para a superação das dificuldades e a favor do desenvolvimento do aluno.

As crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiências, o uso do corpo, do brincar e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as se comunicarem, interagirem e participarem de todas as atividades em grupo (BRUNO, 2006, p. 20)

A inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar pode se concretizar mediante investimentos em programas de formação de professores, a fim de prepará-los para receber tais alunos, conforme Abramowicz, Rocha e Cunha (2002) explicam. No entanto, mudanças também são necessárias no espaço físico escolar para facilitar a inclusão, como: rampas, piso antiderrapante e tátil, portas mais largas, banheiro adaptado, corrimão e sinalização, tecnologia assistiva e materiais adaptados, porém nada adianta se os professores desconhecem tais recursos. Além disso, são apenas partes de um todo, que precisam ser pensadas para receber crianças com deficiência. Também o espaço do parque precisa favorecer as brincadeiras e oferecer brinquedos que possibilitem o uso para crianças com deficiência (DE VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010).

Seja pela dificuldade na relação com ela, ou devido aos preconceitos ou receios advindos pela falta de informação sobre a deficiência e suas reais limitações, tanto o professor quanto a comunidade escolar precisam estar envolvidos e dispostos a incluir, proporcionando à criança a sensação de pertencimento não só à sala de aula, mas a todo seu ambiente.

Nesse caso, contar com o apoio e a participação da família é de importância singular para a inclusão da criança com deficiência em qualquer fase escolar, pois é a responsável pela continuidade de todo o trabalho iniciado nas escolas e centros especializados. Nessa perspectiva, é papel da escola encorajar e facilitar a participação da família na inclusão da criança com deficiência, a fim de que situações e comportamentos específicos possam ser compreendidos e auxiliados.

Dentro de uma abordagem socioconstrutivista, os educadores precisam desenvolver a empatia e mediar as interações da criança, de forma que seus sentimentos e atuações possam servir de exemplo para outras crianças, estabelecendo um ambiente saudável e afetivo. Trabalhar com a criança da Educação Infantil o entendimento e o reconhecimento do outro, sem exceção, é incluir naturalmente, respeitando as similaridades e fundamentando a amizade em princípios sólidos de igualdade e equidade que irão nortear relações futuras.

Como mediadores no processo educacional inclusivo, é preciso que alguns aspectos sejam considerados, tais como: a revisão de paradigmas sobre a atuação profissional; proporcionar auxílio às crianças diante das metas de desenvolvimento, assegurando que sejam compatíveis com suas características e capacidades; eliminar barreiras arquitetônicas; possibilitar a formação de novos grupos infantis (pautados na diversidade, nas relações de respeito mútuo e confiança); além oferecer um acolhimento que possibilite aprendizado diferenciado, diferentes canais e sistemas de comunicação e localização espacial, avaliando e valorizando a criança de acordo com suas peculiaridades, habilidades e competências. A

revisão da proposta pedagógica que contemple, de fato, um currículo que considere e respeite as diferenças, além da articulação da pré-escola com centros especializados de atendimento que favorecem e auxiliam a criança e sua família, esclarecendo sobre a deficiência (VEIGA, 2008).

Independente da deficiência, propor educar e cuidar dessas crianças exige mais do que afeto e disposição, é preciso capacitação, atualização e dedicação.

A formação de professores na atualidade

A formação de professores tem sido alvo de estudos, discussões acadêmicas e de políticas públicas (AMORIN; DIAS, 2013; VOLTOLINI, 2017). De acordo com Amorin e Dias (2013), ainda há um longo percurso para que haja, de fato, investimento em formação docente, tanto inicial quanto continuada, e para que esse tema saia dos documentos, da legislação e das políticas públicas. Já Voltolini (2017) alertou a respeito de o incentivo à formação docente estar mais associado a uma burocratização, que deve ser cumprida pelo Estado, do que uma preocupação efetiva do trabalho do professor. O autor acrescenta que o educador construirá um saber sobre sua prática, que não está pautado somente em suas competências, “mas também em conhecimentos, crenças e atitudes que levam a construir sempre uma *teoria pessoal* que pautará sua prática” (VOLTOLINI, 2017, p. 184).

É preciso pensar e entender que a formação dos professores de Educação Infantil, na atualidade, está além de competências e habilidades previstas em editais ou quadros funcionais. Pouco se fala sobre a formação de profissionais nos aspectos mais pessoais, não basta apenas gostar de crianças, é preciso respeitá-las no sentido de reconhecer nelas alguém em formação, que precisa de atenção, cuidados e afeto. Esse tipo de formação que olha para os aspectos pessoais do educador é mais difícil de ser trabalhado, visto que, ao lidar com a subjetividade de cada aluno, pode encontrar situações que relembram fatos de sua própria vivência infantil, que não foram bem elaborados e resolvidos. Isso pode gerar certos sentimentos que não necessariamente serão expressados, podendo tornar as relações mais complexas (VOLTOLINI, 2017).

Já na pesquisa de Capelasso (2011), observou-se que, para além da formação, o interesse e o desejo de trabalhar com essa faixa-etária (bebês e pequenas crianças) são aspectos facilitadores para a vinculação afetiva, considerando a motivação para a realização do trabalho. A autora investigou o vínculo afetivo entre a Auxiliar do Desenvolvimento Infantil (ADI) e o bebê, em uma creche da cidade de Presidente Prudente. Observou-se que a ADI é uma figura importante no que diz respeito ao estabelecimento de vínculos afetivos com

os bebês na Educação Infantil, que se formam no cotidiano, desde a chegada dos bebês à creche até o momento em que os responsáveis os buscam.

Não raramente as queixas de professores a respeito da relação professor-aluno estão associadas às dificuldades em lidar com algo desconhecido ou fora de sua vivência habitual, sejam questões de indisciplina ou de deficiência, por exemplo. Essa dificuldade do professor, embora seja natural, precisa ser trabalhada, a fim de não comprometer sua relação com a criança. Segundo Nóvoa (*apud* GENTILE, 2001, não paginado),

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

Nessa perspectiva, Silva e Bolsanello (2002) apontaram a importância da formação do professor e de profissionais da Educação Infantil no sentido de ser reflexiva e dar suporte à apropriação do próprio trabalho para, conseqüentemente, ter autonomia para pensar sobre suas práticas e desenvolvê-las.

O trabalho docente ultrapassa diariamente obstáculos de diversas naturezas. A formalização da emoção em palavras, gestos ou expressões corporais nem sempre é possível para algumas crianças, cabendo ao professor a tarefa de interpretar as situações além das aparências. Essa sensibilidade docente de interpretação não pode ser esquecida ou ignorada, pois pode ser a prevenção de episódios difíceis tanto para a criança quanto para o próprio professor, além de auxiliar na detecção precoce de sinais de risco para o desenvolvimento.

Estudos mostram que o papel das professoras e profissionais da Educação Infantil é significativo no processo de constituição da subjetividade dos bebês e das pequenas crianças, assim como a formação deve ser fundamental para que as educadoras se ancorem em um saber que sirva como suporte para o exercício de sua função (BERNARDINO, et al, 2008; MARIOTTO, 2009). O trabalho de Kupfer e colaboradores (2016) verificou efetividade em um trabalho de formação realizado por professores da Educação Infantil. Foi utilizado um protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) para detectar as crianças com atraso e também para auxiliar os professores em suas ações de maneira mais específica e com maior atenção para as crianças selecionadas. O resultado foi positivo do ponto de vista do desenvolvimento dessas crianças, demonstrando que o trabalho realizado com esses profissionais foi satisfatório.

Saboia (2015) destacou que o brincar também pode ser uma importante ferramenta para a identificação de sinais de risco para sofrimento psíquico, além de ser um meio de aprendizagem para as pequenas crianças (COUTINHO, 2013; JOIA, 2014). Estudos apontam que a intermediação do adulto no brincar, na Educação Infantil, favorece o desenvolvimento da brincadeira e promove a relação com o outro e não somente com o objeto (BONOME-PONTOGLIO; MARTURANO, 2010; COUTINHO, 2013).

Assim, a ludicidade colabora com o cuidado e a afetividade de forma direta, desde as atividades propostas e desenvolvidas até a decoração do ambiente. Cores e personagens infantis, brinquedos ao alcance, parque, tanque de areia, compõem o ambiente infantil despertando a atenção, interesse e curiosidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), recomenda-se que entre o professor e o aluno se estabeleça uma relação de confiança, respeitando a cultura trazida pelo aluno, além de estimulá-lo a ampliar seu universo. Portanto, refletir sobre cada protagonista no cenário educacional é tão importante quanto sua implementação na prática, influenciando de forma fundamental na qualidade do ensino, das relações e da própria instituição infantil.

Dentro de um contexto social, essa interação com o ambiente escolar tem mais importância do que aparenta, pois, com a diminuição do convívio familiar devido a longas jornadas de trabalho ou atividades sociais que preenchem as rotinas diárias, a virtualização precoce excessiva de crianças no mundo digital ou a obrigatoriedade em realizar cursos extras no contra turno da escola podem gerar carência afetiva em crianças e adolescentes. E essa é mais uma situação que o professor e a equipe escolar precisam lidar no cotidiano, pois tem afetado significativamente o desenvolvimento, a aprendizagem e as relações sociais desse público.

Considerações finais

Diante da necessidade da inclusão, crianças e familiares buscam, nas instituições de ensino, apoio, compreensão e desenvolvimento associados à dedicação e respeito às limitações. Assim, mais importante do que adaptar currículos e oferecer tudo o que foi discutido ao longo do texto, o cuidar e a afetividade precisam fazer parte desse cenário, a fim de propiciar à criança confiança para que possa se desenvolver e se constituir subjetivamente.

Discutir sobre a formação e suas fragilidades é fundamental. É preciso pensar e agir sobre a realidade de cada um, as especificidades, seja nas escolas ou instituições de apoio especializadas.

Deve-se garantir, precocemente, o acesso da criança com deficiência e trabalhar para que tenha qualidade no processo de aprendizagem e outras aquisições ofertadas pela Educação Infantil.

Pela proposta da educação inclusiva, modificações e adaptações ambientais, metodológicas e pedagógicas são parte de uma série de mudanças que a escola deve oferecer para toda criança. Portanto o olhar para a formação profissional precisa ser contínuo, pois se trata de um processo construído antes da chegada do aluno e durante sua permanência na escola.

Independente das questões sociais ou culturais, nem sempre as políticas públicas são responsáveis por todas as dificuldades dos profissionais. É preciso repensar atuações e sobrepor velhos paradigmas, oferecendo atuações mais significativas e que visem o aluno como parte do processo de aprendizado e da convivência escolar. A afetividade e o cuidar devem fazer parte de todas as relações pessoais na escola. Desde os primeiros anos, o cuidado e o afeto representam não só os laços afetivos, como também prevenções para a saúde e o bem-estar da criança, por isso, pais e professores, de maneira geral, precisam atentar para essa prática a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência.

A Educação Infantil precisa compartilhar dos objetivos da Educação Especial, assegurando a inclusão e favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades das crianças, independentemente da deficiência ou grau de comprometimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; ROCHA, M. J. S.; CUNHA, I. M. O desenvolvimento das crianças de três a seis anos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p 237- 249.

AMORIN, A. L. N. de; DIAS, A. A. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Revista Educ.** PUC Campinas. v. 18, n. 1, p. 37-45, 2013.

ANDRÉ, R.C.M.O. **Creches: desafios e possibilidades**. Uma proposta curricular para além do educar e cuidar. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18834>. Acesso em: 17 nov. 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BERNARDINO, L. M.F. A abordagem psicanalítica do desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. In: BERNARDINO, L. M. F. (org). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BERNARDINO, L. M.F. *et al.* Análise da relação de educadoras com bebês em um centro de educação infantil a partir do protocolo IRDI. In: KUPFER, M. C.M; LERNER, R. (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa texto**. São Paulo: Escuta, 2008. p. 207-220

BOWLBY, J. **Apego**. Martins Fontes: São Paulo, 1984.

BONOME-PONTOGLIO, C. F.; MARTURANO, E. M. Brincando na creche: atividades com crianças pequenas. **Estud. psicol. (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 365-373, set. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2018.

BOWLBY, J. **Perda: tristeza e depressão**. Martins Fontes: São Paulo, 1985

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior**. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.9394/96. Disponível em www.planalto.com.br. Acesso em: 15 jul.2018.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4.ed. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 02 maio 2018.

CAPELASSO, R. R. M. **Contribuições da educação e da psicologia: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares do desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos**. 2011. 100 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente Prudente, SP, 2011. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/843/1/dissertacao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CARVALHO, E. A; ROLÓN, J. C. C.; MELO, J. S. M. Os Vínculos Afetivos na Construção do Ensino Aprendizagem. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 39, 2018.

COUTINHO, A. S. Os Bebês e a brincadeira: questões para pensar à docência. **Da Investigação às Práticas**, v. 4, n. 1, p. 31-43, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v4n1/v4n1a03.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

CULLERE-CRESPIN, G. Discussão da evolução de uma síndrome autística tratada em termos de estruturação psíquica e de acesso à complexidade. **Psicologia Argumento**. Curitiba, v. 28, n. 61, p.159-166; abril-junho 2010.

DE VITTA, F.C.F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores sobre inclusão na educação infantil, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set-Dez., 2010.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.17, n.36, p.21-32, 2007.

DIDONET, V. Creche: a que veio...para onde vai... **Revista Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jun. 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2133>. Acesso em: 21 fev. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GENTILE, P. Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola". **Nova Escola**, 01/05/2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 17 jan. 2018.

GONZALES-MENA, J.; EYER, D.W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9.ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

INFANTE, D. O outro do bebê: as vicissitudes do tornar-se sujeito. In: ROHENKOHL, C. M. F.(org.). **A clínica com o bebê**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem**: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês 1971, 2 ed. Salvador: Ágalma, 2002, v. 3 (Coleção de Calças Curtas).

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança**: Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador, BA: Ágalma, 2011.

JÓIA, A. **Brincando para aprender ou aprender brincando**: a ludicidade no cotidiano da creche. 2014. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/9813/1/Adelaide%20Joia.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARIOTTO, R. M. M. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da Clínica**, v. 8, n. 15, p. 34-47, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n15/v8n15a03.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MONDIN, E. M. C. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Estudos de Psicologia**, v.10, n.1, p.131-138, 2005.

MONTE, F. R. F. do. **Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

NONO, M. A. **Educar e cuidar nas creches e pré-escolas**. UNIVESP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/230/1/01d12t04.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

OLIVEIRA, C. C. de. **Concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial para crianças de zero a três anos**. 2014.186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, Z. De M. R de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, P. C.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr. 2013.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

SABOIA, C. O Brincar precoce do bebê como indicador de riscos de sofrimento psíquico. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 181-193, ago. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/107617>. Acesso em: 07 mar. 2018.

SILVA, C.R.; BOLSANELLO, M. A. No Cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 31-36, 2002. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3190>. Acesso em: 10 mar.2018.

SNYDERS, G. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos libertários. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

SPITZ, R. A. **Desenvolvimento emocional do recém-nascido**. Tradução: MANHÃES, M. P. Livraria Pioreira. 1960.

SZYMANSKI, H. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. **R. Bras. Est. Pedag.** v. 81, n 197, p.14-25, 2000.

VEIGA, M.M. A inclusão de crianças deficientes na educação infantil. **Paidéia**, maio 2008. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/924/698>. Acesso em: 28 abr. 2018.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VITTA, F. C. F. de; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.177-189, 2004.

VOLTOLINI, R. Formação de professores e psicanálise. In: KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (Org.) **Práticas inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: FAPESP; ESCUTA, 2017. p. 171- 188.

WINNICOTT, D W. **Os bebês e suas mães**. 3.ed. Trad: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Como referenciar este artigo

WELLICHAN, D.S.P.; ADURENS, F.D.L. O afeto e o cuidar no desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1081-1097, set./dez., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22i3.11581

Submetido em: 15/05/2018

Aprovado em: 20/08/2018