

A INTERAÇÃO CRIANÇA-EDUCADOR EM CONTEXTO DE CRECHE: APRENDENDO NUMA REDE DE AFETOS

Maria Isabel Pinto Simões Dias ¹

DIAS.M.I.P.S. A interação criança-educador em contexto de creche: aprendendo numa rede de afetos. **EDUCERE** – Revista de Educação, Umuarama, v. 22, n. 2, p. 359-370. 2022.

RESUMO: Este artigo teórico visa refletir sobre o papel da interação criança-educador em contexto de creche e o significado desta relação no desenvolvimento/aprendizagem da criança. Entendendo a creche como um contexto educativo de relações afetivas e interações, sustenta-se em dados advindos das neurociências para discutir a vertente emocional no processo de desenvolvimento/aprendizagem. Os dados levantados sugerem que, em creche, a interação criança/educador constitui-se como uma rede de afetos que permite à criança significar as suas ações e o mundo que a rodeia. É este envolvimento (relacional e interativo), sustentado em vínculos afetivos, que ampara o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Educador; Creche; Interação; Afetos.

CHILD-EDUCATOR INTERACTION IN A DAY CARE CONTEXT: LEARNING IN A NETWORK OF AFFECTIONS

ABSTRACT: This theoretical article aims to reflect on the role of the child-educator interaction in a day care context and the meaning of this relationship in the child's development/learning. Understanding day care as an educational context of affective relationships and interactions, it is based on data from neurosciences to discuss the emotional aspect in the development/learning process. The collected data suggest that, in a day care context, the child/educator interaction is formed as a network of affections that allows the child to give meaning to his actions and the world around him. It is this involvement (relational and interactive), assisted by affective bonds, that supports the child's development/learning process.

KEYWORDS: Child; Educator; Day care; Interaction; Affections.

INTERACCIÓN NIÑO-EDUCADOR EN UN CONTEXTO DE GUARDERÍA: APRENDIZAJE EN UNA RED DE AFECTOS

RESUMEN: Este artículo teórico tiene como objetivo reflexionar sobre el papel de la interacción niño-educador en un contexto de guardería y el significado de esta relación en el desarrollo/aprendizaje del niño. Entendiendo la guardería como un contexto educativo de relaciones e interacciones afectivas, se basa en datos de las neurociencias para discutir el aspecto emocional en el proceso de desarrollo/aprendizaje. Los datos recogidos sugieren que, en una guardería, la interacción niño/educador se constituye como una red de afectos que permite al niño dar sentido a sus acciones y al mundo que le

DOI: [10.25110/educere.v22i2.20229079](https://doi.org/10.25110/educere.v22i2.20229079)

¹Doutoramento em Psicologia. Centro de Investigação Em Qualidade de Vida (CIEQV), Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (PL-ESECS). Campus 1 Rua Dr. João Soares, CEP: 2411-901, Leiria, Portugal.
E-mail: isabel.dias@ipleiria.pt

rodea. Es esta implicación (relacional e interactiva), sustentada en vínculos afectivos, la que sustenta el proceso de desarrollo/aprendizaje del niño.

PALABRAS CLAVE: Niño; Educador; Guardería; Interacción; Afecciones.

INTRODUÇÃO

Em Portugal, a creche é uma resposta social desenvolvida em equipamento de natureza socioeducativa, vocacionada para o apoio à família e à criança, que se destina a crianças até aos 3 anos de idade, durante o período de impedimento dos pais/encarregados de educação (PORTARIA n.º 262/2011, de 31 de Agosto). Assumindo a creche como um *fórum* de desenvolvimento e aprendizagem, singularizamos as relações de proximidade (afetiva e física) e de interação com o educador como fonte de evolução, sustentando-nos na investigação no âmbito das neurociências.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2008), sempre que a criança reage a estímulos do ambiente vários sinais percorrem e ativam os seus circuitos neuronais. Uma conversa com a criança, uma canção de embalar, um olhar, uma brincadeira, proporciona a ativação cerebral de milhares de células, o fortalecimento de conexões de células cerebrais e o surgimento de novas sinapses acrescentando novos dados ao já intrincado circuito cerebral. Leitfield e Sanders (2007) defendem mesmo que a interação criança/ambiente é um requisito fundamental ao desenvolvimento das capacidades do sujeito e das suas emoções.

No âmbito da pedagogia da infância, defende-se a criança como um ser competente, como um ser com agência ativa na construção do seu desenvolvimento (ARAÚJO, 2022, 2018; FERREIRA *et al*, 2021; GARCIA; PINAZZA; BARBOSA, 2020; PEREIRA, 2021, OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; EDWARDS; RINALDI, 2009). Inserindo-se nas pedagogias participativas, estes autores sustentam que o educador tem um papel predominante no processo e aprendizagem da criança e que uma relação criança/educador que seja calorosa, respeitosa, responsiva, de segurança afetiva é suporte do desenvolvimento infantil. Defendem que a criança aprende agindo em contexto, num clima de apoio positivo e de vinculação segura.

Partindo destas premissas, este trabalho procura refletir sobre o papel da interação criança-educador em contexto de creche e o significado desta relação no desenvolvimento/aprendizagem da criança.

CRECHE: CONTEXTO EDUCATIVO DE RELAÇÕES E INTERAÇÕES

A creche, em Portugal, constitui-se como uma das primeiras experiências do bebé/criança num sistema organizado fora do seu contexto familiar. É entendida como uma resposta social que visa proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento das crianças até aos 3 anos através de um atendimento individualizado que se concretiza num clima de segurança afetiva e física. Colaborando com a família no cuidar e educar das crianças, a creche procura garantir que as diversas necessidades da criança (necessidades físicas, afetivas, de segurança, de reconhecimento, de afirmação e de competência) sejam satisfeitas (POLLI; LOPES, 2020; PORTUGAL, 2012). Construindo estas parcerias com a família, o educador desenvolverá o seu trabalho procurando promover experiências educativas que incentivem o sentido de segurança e de autoestima, a curiosidade e o ímpeto exploratório ou as competências sociais e a comunicação (PORTUGAL; CARVALHO; BENTO, 2016).

O educador de infância, adulto competente que contribui para o desenvolvimento harmonioso da criança, responde individualmente a cada criança, cuidando-a (alimenta, zela pelo descanso e higiene da criança, assegura a sua segurança e fornece os cuidados médicos necessários) e educando-a (todas as experiências educativas são desenvolvidas de acordo com as exigências do processo de desenvolvimento/aprendizagem de cada criança), valorizando as rotinas diárias e os tempos de atividades livres das crianças até aos 3 anos de idade (PORTUGAL, 2003; POLI; LOPES, 2020; GARCIA; PINAZZA; BARBOSA, 2020).

Cardoso (2010) defende que a creche é um ambiente educativo de interações, um contexto de desenvolvimento de práticas e vivências que operam de forma transacional. Acredita que é um lugar de encontro onde crianças e adultos dialogam, ouvem e discutem para partilhar significados. Considera que é um espaço de infinitas possibilidades (linguísticas, culturais, sociais, éticas, ...), de pesquisa e criatividade, de prazer, de reflexão e de coexistência. Pereira (2021, p. 9), ao partilhar a abordagem educacional de Reggio Emilia, afirma que, em contexto de Educação de Infância, “(...) adultos e crianças têm papéis complementares: fazem perguntas, ouvem e respondem uns aos outros”, assumindo que será esta escuta relacional que permite que se aprenda e se reaprenda junto com as crianças.

Neste espaço educativo, de encontro entre pessoas que interagem, que crescem em conjunto, que se seduzem afetivamente, promove-se o desenvolvimento integral do

educando numa linguagem das emoções com uma gramática própria (GRANJA; COSTA; REBELO, 2001).

CRIANÇA/EDUCADOR: UMA REDE DE AFETOS E INTERAÇÕES

As crianças pequenas precisam de uma atenção individualizada por parte de alguém que as conheça, que satisfaça as suas necessidades (físicas e psicológicas), que lhes crie oportunidades de descobertas múltiplas. Confiando no educador e no ambiente (seguro e saudável), a criança vai expressando os seus desejos e criando com os educadores laços afetivos fortes que permitem construir uma relação ética que sustentará a relação educativa, vetor de desenvolvimento/aprendizagem.

Nos primeiros anos de vida, o corpo constitui-se como o primeiro circuito de comunicação com os outros, representando um espaço relacional de construção simbólica e cultural. Desde o nascimento que o bebé se vai manifestando corporalmente através de reações face ao outro, de vocalizações, de movimentos ... Conforme Post e Hohmann (2007, p. 30), os bebés “(...) choram (...) franzem a testa e fazem caretas (...) mexem as mãos, braços e pernas (...) dão gritos de alegria (...)”. Estas manifestações comunicativas corporais serão reveladoras de sincronia e contágio emocional - mesmo antes de falar, o bebé usa o olhar, a expressão facial e o gesto para comunicar apreendendo, aos poucos, comportamentos emocionais do outro e atribuindo-lhe significado. Recebendo e dando ao adulto com o seu olhar, com a sua cabeça, com os seus sons, com o seu movimento de mãos e de boca, as ações da criança vão emergindo em relação às ações do adulto. Esta observação recíproca assinala a presença mútua e convida a um envolvimento na situação de interação. Nesta ética do cuidado, de sensibilidade às necessidades dos outros e de respeito pela individualidade e autonomia da criança, o educador interpreta o que a criança vai significando e ressignificando do mundo que a rodeia, apoiando-a atentamente (MARQUES; LUZ, 2022; SOUZA; DE PAULA; ESPER, 2020) Como defendem Santana *et al.* (2021) ou Salminen *et al.* (2021), esta relação interativa com intencionalidade cria uma zona de desenvolvimento próximo e garante aprendizagens significativas (VYGOTSKY, 1991).

O educador de infância, conhecedor do seu papel e do potencial da interação adulto/criança, dedica-se à criança, interage face a face com ela, está atento às suas respostas e movimentos (fortuitos e impulsivos), responde aos seus olhares, dialoga com o seu choro e os seus sorrisos ... constrói um padrão relacional afetivo com a criança.

Para Bressani *et al.* (2007) e Santana *et al.* (2021), esta relação envolve afetividade, sensibilidade e disponibilidade para aferir o que a criança necessita. Esta relação de afetos permitirá ao educador deixar-se envolver pela intensidade emocional das crianças e acolher e entender as diversas formas de comunicação da criança. De acordo com Salminen *et al.* (2021), o educador envolve as crianças em interações significativas, facilitando a emergência de competências linguísticas e de comunicação e a curiosidade natural das crianças.

Numa perspectiva ecológica, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem ocorrem através da participação da criança em atividades no seu meio, em interações com familiares, educadores, amigos e vizinhos. É através deste envolvimento mútuo, de ação sobre o contexto, que a criança vai construindo uma ideia do seu contexto e da sua relação com ele (BRONFENBRENNER, 1994). Nesta lógica ecológica, o desenvolvimento ocorre em momentos partilhados com os outros e tem a sua base em práticas culturais e tradições das diferentes comunidades - em cada cultura, os sorrisos, os choros, os olhares, os movimentos fortuitos das crianças são interpretados pelos adultos que se querem relacionar com este ser humano.

A criança, em cada cultura, reclama junto do adulto a satisfação das suas necessidades e interesses. Junto do adulto procura amor, segurança, reconhecimento, procura concretizar desafios aliciantes, satisfazer a sua curiosidade e encontrar valores. As interações positivas que vai estabelecendo com estas figuras de referência, vão gerar sentimentos de pertença e confiança, facilitando a construção de uma autoimagem afortunada de si e do mundo (DIAS, 2019; ARAÚJO, 2018), promovem a autorregulação (SALMINEN *et al.* 2021a) e fomentam o desenvolvimento e a aprendizagem (SOUZA *et al.*, 2020). A forma como a criança é vista e tratada pelos outros e as perspectivas transmitidas pelos outros nestas interações terá, pois, um papel determinante na construção da identidade da criança enquanto ser individual (com um corpo e características próprias) e enquanto ser social, inserido num grupo cultural (ARAÚJO, 2022).

Em síntese, numa primeira fase da existência humana, a função motora/sensorial constitui-se como o caminho de comunicação com os outros, mas sempre que esta comunicação ocorre coloca a criança numa rede de relações que lhe permitem dar significado às suas ações e ao mundo, construindo uma autoimagem positiva e sentido de competência e de valor próprio.

O diálogo emoção/cognição na rede de afetos e interações

Enquanto espaço educativo com uma gramática afetiva própria, a creche proporciona à criança a vivência de interações múltiplas. Conforme Santana *et al.* (2021), é neste contato com o outro que vamos desenvolvendo as nossas emoções e construindo novos conhecimentos. No âmbito das neurociências, Immordino-Yang e Damasio (2011) e de Immordino-Yang (2011) mostram as conexões entre emoção, funcionamento social e processos de tomada de decisão, afirmando que a atenção, a memória, o processo de tomada de decisão, a motivação e o funcionamento social são afetados profundamente pelas emoções e que o ser humano não se pode separar da sua origem biológica nem ignorar as forças socioculturais e cognitivas que o tornam único. Emoções como a raiva, o medo, a alegria e a tristeza são processos cognitivos e fisiológicos que envolvem o corpo e a mente – a mente é influenciada pela interdependência entre o corpo e o cérebro, estando ambos envolvidos na aprendizagem.

Nos primeiros três anos de vida, período de rápido desenvolvimento da estrutura cortical, os adultos têm um papel importante uma vez que são quem providencia o ambiente socio-emocional à criança. Nas palavras de DiPietro (2000, p. 465), os adultos serão os *hidden regulators* dos parâmetros cardiovasculares, imunológicos, endocrinológicos, metabólicos e comportamentais. Sem este adulto, o sistema muscular da criança tende a atrofiar-se e os sistemas circulatórios, respiratório e endócrino podem apresentar insuficiências funcionais e fisiológicas. Os vínculos afetivos socialmente construídos com o adulto permitem abrir o espaço da mente, acionando a memória de longo prazo - emoção/cognição, corpo/mente, trabalham em conjunto em prole do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Entendendo o afeto como a energia necessária para que a estrutura cognitiva possa operar (SANTANA *et al.*, 2021), as relações precoces têm um impacto decisivo e duradouro na forma como as pessoas se desenvolvem (SCHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Já em 1956, Bowlby defendia que a necessidade da criança se vincular a um adulto é tão fundamental como a necessidade de se alimentar ou de preferir o calor ao frio. Em 1994 (e depois em 2006), Winnicott (1994, 2006) vem corroborar esta asserção, afirmando que é preciso alguém que se dedique à tarefa de cuidar do bebê (alguém que se dedique a atender às necessidades de sono, fome, higiene e de toda uma gama de necessidades mais sutis e emocionais que só podem ser feitas através do contato humano) para que este se desenvolva de maneira saudável. Esta existência de um impulso primário de orientação

social, cumpre a função biológica de propiciar proximidade com a figura de referência, aumentando as probabilidades de proteção e de sobrevivência. Há, assim, uma natureza biológica nas relações sociais, desenvolvendo-se a afetividade em paralelo com a satisfação das necessidades humanas.

Nos primeiros anos de vida o cérebro é sensível ao meio, tendo as transformações ambientais um papel importante no sistema nervoso. A plasticidade neuronal permite à criança um (melhor) ajustamento ao meio, levando-a a apreender a realidade exterior através do olhar, do escutar, do tocar, do cheirar, do paladar, mecanismos sensoriais mediados por sinapses nervosas.

Estes dados das neurociências sustentam a ideia de que a organização biológica da criança é modelada por educadores afetivos, sensíveis, estimulantes e encorajadores, que protegem, dão conforto e segurança à criança (DIAS, 2014, 2019). Estes adultos, figuras de vinculação no desenvolvimento da criança, têm como missão garantir que as experiências e rotinas ofereçam às crianças segurança emocional e incentivo para continuar a concretizar descobertas (seja em casa, na creche ou na rua ao longo de toda a sua vida). São, pois, estes vínculos afetivos que amparam o processo de aprendizagem, outorgando um papel de destaque à afetividade, processo determinado biologicamente por conjuntos complexos de reações químicas e neuronais (IMMORDINO-YANG; DAMASIO, 2011).

A relação educativa na rede de afetos e interações

Portugal (2012) defende que as crianças pequenas precisam de adultos em quem confiem, que respondam às suas necessidades múltiplas, que lhes proporcionem momentos de interação com pares e com os quais tenham liberdade para explorar um ambiente seguro e saudável. Dias (2014) afirma que as crianças nos primeiros 3 anos de vida necessitam de adultos que as ouçam genuinamente com os olhos, com o coração e com o pensamento, que lhes respondam de forma empática, sensível e apropriada. Será, assim, esta interação próxima e positiva que permitirá à criança sentir-se compreendida e entender o meio circundante como um local previsível e interessante. Ao viver esta relação de proximidade vinculativa, o bebé sentirá que as suas ações, sendo prazerosas, geram, igualmente, satisfação nos outros. É esta transação significativa entre o potencial genético e ambiental, esta sintonia afetiva, que permite ao adulto apreender os ritmos de sono e as preferências alimentares do bebé, compreender o seu comportamento em contexto (perante novos objetos, espaços e pessoas), conhecer as suas posições preferidas

e os seus gostos pessoais. Esta aprendizagem do que é aquele ser humano singular na sua essência, facilita a antevisão das suas necessidades e a previsão dos seus comportamentos face a diferentes estímulos e permite proporcionar à criança a vivência de um sentido de pertença que facilita a sua aprendizagem para lidar com novas situações (SALMINEN *et al.*, 2021; MARQUES; LUZ, 2022).

Sabendo que as crianças com vínculos de segurança afetiva têm uma maior probabilidade de desenvolver estratégias para lidar com situações novas (SOUZA *et al.*, 2020; DIPIETRO, 2000), é fundamental que o adulto responsável por cuidar da criança estabeleça com ela um relacionamento estável e contínuo que respeite e atenda às suas necessidades (POLLI; LOPES, 2020). Será sob o olhar atento, apoiante e intencional deste adulto que a criança vai manifestando a sua curiosidade, a sua confiança, a sua competência para agir em contexto (PEREIRA, 2021; ARAÚJO, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013). Conforme Edwards e Rinaldi (2009) e Pereira (2021), a aprendizagem das crianças vincula-se à forma como as relações se concretizam com elas, à forma como é sujeito de amor. Para Leitfield e Sanders (2007), é importante que os educadores implementem interações responsivas com intencionalidade porque será este tipo de interação que irá encorajar o desenvolvimento socioemocional da criança.

Esta assunção de que a aprendizagem emerge da experiência interativa e contínua, do envolvimento dos intervenientes (adultos e crianças) na experiência educativa torna-se visível em diversas perspetivas psicopedagógicas de cariz socio-constructivista que defendem a interação como o cerne da pedagogia em contexto de creche - por exemplo, abordagem de Reggio Emilia, o modelo High/Scope ou Pedagogia-em-participação (PEREIRA, 2021; ARAÚJO, 2017; EDWARDS; RINALDI, 2009; POST; HOHMANN, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO & PINAZZA, 2007; RINALDI, 2006). Assume-se, assim, a creche como um espaço de aprendizagem partilhado entre crianças e adultos, com interatividade e continuidade educativa (num tempo e espaço próprios), no qual a motivação para a aprendizagem se sustenta no interesse intrínseco da tarefa que é vivida em interação. Nesta interação pedagógica, a criança é entendida como um ser com atividade e competência (um ser que colabora com o adulto no quotidiano da creche) e o educador como o sujeito que observa e escuta a criança para a compreender e lhe responder e para organizar o ambiente educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A creche, em Portugal, é uma resposta social que visa o desenvolvimento e aprendizagem de crianças até aos 3 anos. Neste contexto educativo, a rede de relações/interações que se estabelece entre a criança e o educador permite à criança significar (e ressignificar) as suas ações e o mundo. Confiando no educador, sentindo-se segura junto dele, a criança vai manifestando os seus desejos, interesses e curiosidades, revelando a sua competência para agir em contexto. Como sustentado pelos estudos das neurociências, são estes vínculos afetivos que protegem o processo de desenvolvimento/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. What's your image of the child? Examining trajectories of prospective ECE teachers' beliefs during practicum. **European Early Childhood Education Research Journal**, p. 1-13, 2022.

ARAÚJO, S. Aprendizagem profissional no estágio em creche: Representatividade e significado atribuído a dimensões da pedagogia. **Revista da FAEEDBA. Educação e Contemporaneidade**, Vol.27, N.º 51, p. 29-44, 2018

ARAÚJO, S. Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: princípios convergentes e implicações para a prática. **Cadernos de Educação de Infância**, 112, p.104-112, 2017.

BOWLBY, J. The growth of independence in young child. **Royal Society of Health Journal**, 76, p. 587-591, 1965.

BRESSANI, M., BOSA, C.; LOPES, R. A responsividade educadora-bebé em um berçário: um estudo exploratório. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 17 (3), p. 21-36, 2007.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological models of human development. In **International Encyclopedia of Education**, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier, 1994.

CARDOSO, G. B. Pedagogias participativas em creche. **Cadernos de Educação de Infância**, n.º 91, p. 4-7, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Ed.). **A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008.

DIAS, I. De bebé a criança: características e interações. **Revista Eletrónica Pesquisaeduca**, Vol. 06, N.º 12, p. 158-172, 2014.

DIAS, I. Socio-constructivist pedagogies: the interaction as the foundation of the child's development and learning. In M. LICARDO; I. DIAS (Eds). **Contemporary Themes in Early Childhood Education and International Educational Modules**. Maribur: University of Maribur Press, 2019, p. 5-15.

DIPIETRO, J. Baby and the brain: advances in child development. **Annu. Rev. Publ. Health**, 21, p. 455-471, 2000.

EDWARDS, C.; RINALDI, C. **The diary of Laura. Perspectives on a Reggio Emilia Diary**. USA: Redleaf Press, 2009.

Ferreira, A.; Teixeira, D.; Marta, M.; Araújo, S. Prática educativa supervisionada em creche: Uma experiência pikleriana em contexto português. **Revista Practicum**, Vol. 6, n.º 1, p. 59-74, 2021.

GRANJA, A.; COSTA, N.; REBELO, J. A Escola: (também) um espaço de afectos. **Revista Lusófona de Educação**, 18, p. 141-153, 2011.

GARCIA, A.; PINAZZA, M.; BARBOSA, M. Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário? **Educação Unisino**, Vol. 24, N.º 18702, p. 1-21, 2020.

IMMORDINO-YANG, M. H. Implications of affective and social neuroscience for educational theory. **Educational Philosophy and Theory**, Vol. 43, N.º 1, p.98-103, 2011.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMÁSIO, A. We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. **LEARNING Landscapes**, Vol. 5, N.º 1, p. 115- 130, 2011.

LEIFIELD, L.; SANDERS, T. B. Responsive infant caregiving: eight proven practices. **Dimensions of early childhood**, Vol. 35, Number 1, p. 17- 24, 2007.

MARQUES, F.; LUZ, I. O choro dos bebés e a docência na creche. **EDUCAÇÃO EM REVISTA**, Vol.38, N.º e26836, p. 1- 21, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artemd Editora, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança**. Porto Editora, 2013.

PEREIRA, J. (2021). A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão da pedagogia participativa e de escuta. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 55, p. 1-18, 2021.

POLLI, R.; LOPES, R. O que é ser educador infantil? O trabalho nas creches na perspetiva das educadoras. **Interação em Psicologia**, Vol. 24, N.º 3, p. 268-278, 2020.

PORTUGAL. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. **Portaria 262/2011 - Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches**, 2011.

PORTUGAL, Gabriela; CARVALHO, Cindy; BENTO, Gabriela. **Orientações Pedagógicas para a Creche**. Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, 2016.

PORTUGAL, Gabriela. **Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche**. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 2012.

PORTUGAL, Gabriela. **Crianças, famílias e creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche**. Porto: Porto Editora, 2003.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

Rinaldi, Carlina. **In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning**. London and New York: Routledge, 2006.

SALMINEN, J.; MUHONEN, H.; CADIMA, J.; PAGANI, V.; LERKKANen, M.-K. Scaffolding patterns of dialogic Exchange in toddler classrooms. **Learning, Culture and Social Interaction**, 28, p. 1-16, 2021.

SALMINEN, J.; GUEDES, C.; LERKKANEN, M.-K.; PAKARINEN, E.; CADIMA, J. Teacher-child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant Child Development*, Vol. 30, N.º e2222, p. 1-23, 2021a.

SANTANA, W.; JUNQUEIRA, M.; GARCIA, R.; LIMA, L. A afetividade e seu desenvolvimento na educação infantil: reflexões linguístico-dialógicas. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, Vol. 3, N.º 1, p. 32-40, 2021.

SHONKOFF, Jack; PHILLIPS, Deborah. (Eds.). **From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development**. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

SOUZA, G.; De Paula, T.; Esper, M. A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão da literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, Vol.12, N.º 2, p. 128-141, 2020.

WINNICOTT, Donald. **Os bebês e suas mães**. Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987), 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 14/11/2022

Aceito em: 21/12/2022