

**AFETOS, AFECÇÕES E
ENCONTROS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES TEÓRICAS
SOBRE AS INTERAÇÕES
ENTRE PROFESSORAS E
BEBÊS**

EMOTIONS, AFFECTION, AND ENCOUNTERS IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: THEORETICAL REFLECTIONS ON INTERACTIONS BETWEEN
TEACHERS AND INFANTS

Ciências Humanas • 08/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783010412](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783010412)

Liena Costa da Rosa¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão teórica acerca da afetividade nas interações entre professoras e bebês no contexto da Educação Infantil. Parte-se da compreensão de que os encontros cotidianos estabelecidos nas creches constituem espaços de produção de experiências, relações e modos de existência, nos quais os sujeitos se afetam mutuamente. A discussão busca deslocar a compreensão da afetividade como dimensão exclusivamente emocional ou vinculada apenas ao desenvolvimento infantil, aproximando-a dos conceitos de afetos e afecções desenvolvidos por Baruch Espinosa. Para tanto, o estudo fundamenta-se em contribuições da Sociologia da Infância e da Filosofia, especialmente nos pensamentos de Sarmiento, Larrosa e Kohan, articulados às reflexões espinosistas sobre potência, corpo e encontros. Inicialmente, apresenta-se uma revisão de literatura sobre afetividade na Educação Infantil, evidenciando a predominância de abordagens relacionadas à Psicologia do desenvolvimento e aos vínculos entre professoras e crianças. Em seguida, propõe-se um deslocamento teórico ao compreender os bebês como sujeitos potentes, produtores de cultura e capazes de participar ativamente das relações que estabelecem. Por fim, discute-se a afetividade como campo de forças produzido nos encontros cotidianos, compreendendo que as interações entre professoras e bebês podem ampliar ou reduzir as possibilidades de agir, sentir e criar. A reflexão pretende contribuir para outros modos de pensar a educação de bebês, valorizando a experiência, a alteridade e a potência dos encontros na creche.

Palavras-chave: Educação Infantil; Bebê; Afetividade; Afecções; Infância.

ABSTRACT

This article presents a theoretical discussion of affectivity in

interactions between teachers and infants in the context of early childhood education. It is based on the understanding that the daily encounters that take place in daycare centers constitute spaces for the production of experiences, relationships, and ways of being, in which individuals influence one another emotionally. The discussion seeks to shift the understanding of affectivity as an exclusively emotional dimension or one linked solely to child development, bringing it closer to the concepts of “affects” and “affections” developed by Baruch Espinosa. To this end, the study draws on contributions from the sociology of childhood and philosophy, particularly the ideas of Sarmiento, Larrosa, and Kohan, linked to Espinosa’s reflections on potency, the body, and encounters. First, a literature review on affectivity in early childhood education is presented, highlighting the predominance of approaches related to developmental psychology and the bonds between teachers and children. Next, a theoretical shift is proposed by understanding infants as potent subjects, producers of culture, and capable of actively participating in the relationships they establish. Finally, affectivity is discussed as a field of forces produced in everyday encounters, recognizing that interactions between teachers and infants can expand or limit the possibilities for acting, feeling, and creating. This reflection aims to contribute to alternative ways of thinking about early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Infant; Affection; Emotional Disorders; Childhood.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente no que se refere aos bebês, constitui um espaço marcado por encontros, relações e acontecimentos que ultrapassam uma compreensão restrita de

cuidado ou desenvolvimento. No cotidiano das creches, professoras e bebês compartilham tempos, espaços e experiências, produzindo relações que envolvem escuta, presença, comunicação e afetividade. Pensar essas interações implica reconhecer que a prática educativa com bebês acontece em uma dimensão profundamente relacional, na qual professoras e crianças participam de processos contínuos de afetação e transformação.

As mudanças sociais contemporâneas, os diferentes modos de organização familiar e a ampliação da presença das crianças pequenas em instituições educativas têm produzido novos desafios para a Educação Infantil. Esses movimentos exigem que se pense não apenas sobre a garantia do acesso às creches, mas também sobre a qualidade das experiências construídas nesses espaços. Nesse sentido, olhar para as relações estabelecidas entre professoras e bebês torna-se fundamental, pois é no cotidiano, nos pequenos gestos e nos acontecimentos aparentemente simples que se constituem possibilidades educativas.

A compreensão da afetividade no campo educacional apresenta uma trajetória marcada por diferentes perspectivas teóricas. Parte significativa dos estudos desenvolvidos sobre essa temática aproxima-se de concepções relacionadas ao desenvolvimento infantil, aos vínculos emocionais e às relações interpessoais. Embora essas contribuições sejam fundamentais para compreender a importância das relações afetivas na infância, este artigo propõe ampliar essa discussão a partir de outros referenciais, buscando compreender a afetividade não apenas como sentimento ou característica individual, mas como uma dimensão produzida nos encontros entre os sujeitos.

Nesse movimento, a Filosofia e a Sociologia da Infância oferecem importantes contribuições para deslocar formas tradicionais de compreender a criança e a infância. Durante muito tempo, as crianças foram compreendidas principalmente a partir daquilo que ainda não eram capazes de fazer, sendo interpretadas como sujeitos em processo de formação para a vida adulta. As perspectivas contemporâneas da infância, entretanto, possibilitam reconhecê-las como sujeitos sociais, produtores de culturas e participantes das relações que estabelecem enquanto interagem e com o mundo.

A Sociologia da Infância contribui para esse movimento ao compreender as crianças como atores sociais, capazes de produzir sentidos próprios e participar ativamente dos contextos em que vivem. Conforme Sarmiento (2003, p.54) elucida “A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância”, ou seja, as culturas da infância expressam modos particulares pelos quais as crianças interpretam e significam o mundo, evidenciando que elas não apenas recebem influências sociais, mas também produzem formas próprias de existência.

Essa compreensão torna-se ainda mais significativa quando direcionada aos bebês, pois frequentemente suas formas de comunicação e participação são interpretadas a partir de uma perspectiva adulta. Considerar o bebê como sujeito potente significa reconhecer suas múltiplas formas de expressão, seus modos singulares de estabelecer relações e sua capacidade de apresentar o novo no encontro com o outro.

Nesse sentido, Larrosa (2000, p.185) convida a pensar a infância como alteridade e afirma que aí está a vertigem, a inquietação “no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não

comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder”, como aquilo que não pode ser completamente capturado pelos nossos saberes e práticas. A infância apresenta-se como novidade, como presença que provoca e questiona aquilo que já está estabelecido. Pensar o bebê como outro significa reconhecer que há sempre algo que escapa às nossas previsões e que exige abertura, escuta e disponibilidade.

Mota (2018), ao buscar também o entendimento da noção de bons encontros, acontecimento e superfície, a partir da filosofia de Deleuze, faz a seguinte reflexão: “O acontecimento é uma ferida que marca profundamente nosso corpo e que não podemos ignorar, embora seja possível tentar fazê-lo por algum tempo. O acontecimento não é o que nos acontece, mas a nossa relação pessoal com o que nos acontece.” (MOTA, 2018, p. 283) Entendemos que essa relação pessoal, se refere a intimidade que temos no instante em que a situação é desencadeada.

A partir dessa perspectiva, a relação educativa deixa de ser compreendida como uma ação unilateral da professora sobre o bebê e passa a ser entendida como um encontro no qual ambos os sujeitos participam da produção de experiências. A professora não apenas ensina ou cuida, mas também é afetada pelas manifestações, expressões e acontecimentos produzidos pelos bebês no cotidiano da creche.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Walter Kohan (2003), especialmente quando o autor discute a infância como potência e como possibilidade de criação de novos modos de pensar a educação. Para o autor, a infância não deve ser reduzida a uma etapa cronológica ou a um período de preparação, mas

compreendida como uma dimensão capaz de provocar novos pensamentos e outras formas de relação com o mundo. O autor nos desafia a pensar fora do que estamos acostumados:

Infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido. Assim, o nascimento não engendra apenas um ser vivo, mas a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer. De não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados. Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância. (KOHAN, 2003, p.252)

Ao ampliar essa discussão para o campo dos afetos, as contribuições de Baruch Espinosa (2008) tornam-se fundamentais. Diferentemente de uma compreensão da afetividade associada apenas às emoções individuais, Espinosa possibilita pensar os afetos como efeitos produzidos nos encontros entre os corpos. Segundo o filósofo, as afecções dizem respeito às modificações produzidas nos corpos a partir das relações estabelecidas, podendo aumentar ou diminuir sua potência de agir, “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (ESPINOSA, 2008, p. 163)

Nesse sentido, pensar a afetividade nas interações entre professoras e bebês significa considerar que cada encontro cotidiano produz marcas e transformações. Um olhar, um gesto de cuidado, uma escuta sensível ou uma situação de conflito podem constituir experiências capazes de produzir diferentes modos de existir no mundo. A questão não está apenas em compreender se uma interação é afetiva ou não, mas em perceber quais forças são produzidas nesses encontros e quais possibilidades são abertas a partir deles.

Assim, este artigo tem como objetivo discutir teoricamente a afetividade nas interações entre professoras e bebês na Educação Infantil, tomando como referência as contribuições da Sociologia da Infância e da Filosofia. Busca-se compreender como os conceitos de infância, alteridade, experiência, afetos e afecções podem contribuir para pensar práticas educativas que reconheçam os bebês em sua potência e singularidade.

2. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FOCO NA REVISÃO DE LITERATURA

A afetividade constitui uma temática recorrente nos estudos relacionados à Educação Infantil, especialmente quando se investigam as relações estabelecidas entre professoras e crianças. As pesquisas desenvolvidas nesse campo evidenciam que as dimensões afetivas atravessam os processos educativos, influenciando as formas de interação, comunicação e participação das crianças nos espaços institucionais. Entretanto, ao analisar os estudos sobre o tema, percebe-se que diferentes perspectivas teóricas dão sentidos diversos ao conceito de afetividade, sendo

necessário compreender como essa discussão vem sendo construída.

A revisão de literatura realizada para este estudo considerou pesquisas recentes que abordam a afetividade no contexto da Educação Infantil, especialmente aquelas voltadas às relações entre professoras e crianças. De modo geral, os estudos encontrados apresentam aproximações com a Psicologia do desenvolvimento e com teorias que enfatizam a importância dos vínculos, das relações interpessoais e do papel do adulto na constituição dos sujeitos.

Entre as contribuições identificadas, destaca-se a compreensão de que a afetividade possui papel fundamental nas práticas educativas, uma vez que as relações estabelecidas entre professoras e crianças influenciam a construção da confiança, da segurança e da participação infantil. Essas pesquisas evidenciam que o trabalho pedagógico com crianças pequenas não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos, pois envolve também dimensões relacionais e emocionais que atravessam o cotidiano da Educação Infantil. Brasil e Lombardi (2022) consideram que:

a afetividade tem papel preponderante na construção de uma pedagogia centrada na práxis da participação, pois o respeito aos princípios éticos, políticos e estéticos nas propostas pedagógicas de educação infantil se dá entre as dimensões afetivas das interações estabelecidas na escola, por meio do cultivo da escuta e do diálogo. (BRASIL, LOMBARDI, 2022, p. 163)

Estudos fundamentados nas contribuições de Henri Wallon, por exemplo, compreendem a afetividade como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, articulada aos processos de construção da inteligência e da relação com o outro. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil acontece a partir da integração entre aspectos motores, cognitivos e afetivos, ressaltando a importância das interações sociais na formação da criança. trazem o entendimento de que a criança não pode ser percebida de forma fragmentada e destacam a teoria psicogenética de Wallon, como condutora para a compreensão da criança “o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser visto como tal, ou seja, seus domínios cognitivos, afetivos e motor fazem parte de um todo, a própria pessoa”. (SANTOS; LOPEZ, 2020, p. 526)

Tardeli e Alves (2021) ao conceituarem a afetividade apresentam as ideias de Bowlby (1984) neste estudo sobre vínculo e relações de apego, destacando a importância da presença sensível do adulto para a constituição emocional da criança pequena, demonstrando um olhar atento para a creche e o bebê, para elas o autor indica a necessidade de um relacionamento caloroso, íntimo e estável com a criança/bebê, onde as primeiras experiências da vida têm um impacto duradouro no desenvolvimento, mostrando que o afeto é essencial, principalmente na infância (TARDELI; ALVES, 2021, p. 58).

Tais abordagens contribuíram significativamente para evidenciar que o cuidado, a atenção e a disponibilidade da professora são elementos fundamentais para a construção de ambientes educativos acolhedores e favoráveis ao desenvolvimento infantil.

No entanto, embora esses estudos tenham ampliado a compreensão acerca da importância das relações afetivas na

Educação Infantil, observa-se que parte significativa dessa produção ainda está vinculada a uma concepção de afetividade relacionada principalmente ao desenvolvimento psicológico, às emoções ou à construção de vínculos seguros. Essa perspectiva, embora relevante, abre espaço para outras possibilidades interpretativas que considerem os afetos não apenas como estados internos dos sujeitos, mas como acontecimentos produzidos nas relações.

Nesse sentido, alguns estudos contemporâneos vêm ampliando a discussão ao compreender a afetividade como dimensão ética e relacional da prática educativa. Essas pesquisas enfatizam que a relação entre professoras e crianças envolve reconhecimento, escuta e disponibilidade para acolher as singularidades dos sujeitos envolvidos. Assim, a afetividade deixa de ser compreendida apenas como uma característica da personalidade docente e passa a ser entendida como elemento constitutivo das experiências educativas.

A revisão realizada evidencia, portanto, que a afetividade na Educação Infantil é reconhecida como fundamental para a qualidade das interações entre adultos e crianças. Contudo, percebe-se uma possibilidade de aprofundamento teórico quando essa temática é aproximada de conceitos como experiência, acontecimento, alteridade e potência, especialmente a partir da Filosofia e da Sociologia da Infância.

Essa aproximação permite outra forma de olhar para a criança pequena, principalmente o bebê, compreendendo-o não apenas como sujeito que recebe cuidados e estímulos, mas como alguém que participa ativamente dos encontros que vivencia. Ao considerar os bebês como sujeitos potentes, torna-se necessário pensar as interações para além de uma relação na qual o adulto produz efeitos

sobre a criança, reconhecendo que ambos os sujeitos são transformados nos encontros cotidianos.

Dessa forma, a revisão de literatura cumpre um papel importante ao evidenciar tanto as contribuições dos estudos já realizados quanto a necessidade de ampliar o campo conceitual da afetividade. Se as pesquisas existentes demonstram a relevância das relações afetivas para a Educação Infantil, a perspectiva filosófica proposta neste artigo busca compreender como essas relações podem ser pensadas enquanto encontros capazes de produzir diferentes modos de existir.

É nesse movimento que as contribuições de Baruch Espinosa (2008), Jorge Larrosa (2000, 2002, 2019), Walter Kohan (2003, 2010) e dos estudos da Sociologia da Infância tornam-se fundamentais. Ao compreender os afetos como forças produzidas nos encontros e a infância como alteridade e potência, abre-se a possibilidade de pensar a afetividade na creche não apenas como vínculo ou emoção, mas como uma dimensão que atravessa os corpos, produz experiências e transforma os sujeitos envolvidos.

Assim, nosso entendimento com a revisão aponta para uma questão central: embora a afetividade seja reconhecida como elemento essencial nas relações educativas com crianças pequenas, ainda é necessário ampliar sua compreensão para além das explicações centradas exclusivamente no desenvolvimento e no campo emocional. Pensar os afetos e as afecções nas interações entre professoras e bebês significa reconhecer que o cotidiano da creche é constituído por encontros imprevisíveis, nos quais novas possibilidades de relação e aprendizagem podem emergir.

3. INFÂNCIA, ALTERIDADE E POTÊNCIA: DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A FILOSOFIA

Pensar as interações entre professoras e bebês na Educação Infantil exige, inicialmente, uma reflexão sobre os modos como compreendemos a infância e os sujeitos que dela fazem parte. As concepções construídas historicamente sobre a criança influenciam diretamente as práticas educativas, os modos de organização dos espaços e as formas de relação estabelecidas no cotidiano das instituições. Assim, compreender o bebê como sujeito potente requer pensar diferente das perspectivas que o situam prioritariamente como alguém que ainda não sabe, ainda não pode ou ainda não está pronto.

Durante muito tempo, a infância foi compreendida predominantemente a partir de uma lógica desenvolvimentista, na qual a criança era interpretada como um sujeito em processo de formação, tendo como referência principal o adultocentrismo. Essa compreensão produziu práticas educativas frequentemente organizadas pela ideia de preparação para etapas posteriores da vida, colocando em segundo plano as experiências próprias da infância e as formas singulares pelas quais as crianças estabelecem relações com o mundo.

A Sociologia da Infância busca romper com essa perspectiva ao defender a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos sociais, participantes ativos dos contextos em que vivem. Essa abordagem diverge do entendimento da criança como objeto de intervenção para compreendê-la como sujeito de direitos, produtora de culturas e capaz de construir significados próprios sobre suas experiências. A sociologia da infância vem problematizar esses

pensamentos que definem posições e que de certa forma criam exclusão, uma vez que aquilo ou aquele que não se enquadra é desvio:

A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitar os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades de fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa de vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescem tendo o adulto como foco e sob seu controle. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2010, p. 40)

Nesse sentido, Sarmiento (2003, p.54) destaca que as crianças produzem culturas próprias, elaborando formas particulares de interpretar e significar o mundo. As culturas da infância revelam que as crianças não apenas reproduzem aquilo que recebem dos adultos, mas participam ativamente dos processos sociais, criando modos específicos de comunicação, interação e expressão.

Essa compreensão torna-se especialmente importante quando pensamos nos bebês, pois suas formas de participação nem sempre correspondem aos modos tradicionais de comunicação reconhecidos pelos adultos. Antes mesmo da linguagem verbal, os bebês estabelecem relações por meio do corpo, dos movimentos, dos gestos, dos sons, dos olhares e das diferentes formas de

expressão que constituem suas maneiras singulares de estar no mundo.

Reconhecer essas manifestações como formas legítimas de participação exige das professoras uma mudança de perspectiva. Não se trata apenas de interpretar o bebê a partir daquilo que lhe falta, mas de perceber suas capacidades de produzir relações, afetar o ambiente e criar sentidos. O bebê não é apenas alguém sobre quem uma ação educativa acontece, ele também participa da constituição dos acontecimentos cotidianos da creche.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2000), quando propõe pensar a infância como alteridade. Para o autor, a infância representa aquilo que escapa às nossas tentativas de domínio e classificação, pois carrega consigo a dimensão do novo, do inesperado e do desconhecido. Pensar a infância como outro significa reconhecer que a criança não pode ser totalmente compreendida pelos conhecimentos e categorias já estabelecidos pelos adultos. Larrosa (2000) a define:

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (LARROSA, 2000, p. 184)

A infância, nessa perspectiva, provoca uma inquietação na medida em que questiona nossas práticas, nossos saberes e nos coloca diante da necessidade de aprender a olhar novamente. Como afirma o autor a infância é esse outro que inquieta a segurança dos nossos conhecimentos, abrindo espaços para novas formas de pensar e agir.

Essa concepção possui importantes implicações para a Educação Infantil, pois convida a professora a abandonar uma posição exclusivamente transmissiva e assumir uma postura de escuta e abertura diante do bebê. O encontro educativo passa a ser compreendido como uma relação entre sujeitos diferentes, na qual não há apenas uma ação do adulto sobre o bebê, mas uma experiência compartilhada em que ambos são transformados.

Nesse movimento, Walter Kohan (2010, p.8) contribui ao pensar a infância como potência e não apenas como uma etapa cronológica

da vida. Para o autor, a infância possui uma dimensão filosófica que está relacionada à capacidade de criar novos modos de pensar, perceber e experimentar o mundo. A infância não representa somente um período que será superado pelo crescimento, mas uma possibilidade permanente de abertura ao novo.

Essa perspectiva contribui para repensar o lugar ocupado pelo bebê na Educação Infantil. Ao invés de compreendê-lo como um sujeito passivo, dependente exclusivamente da ação adulta, torna-se possível reconhecê-lo como alguém que participa da construção das relações e que produz acontecimentos no cotidiano da creche.

O encontro entre professora e bebê, portanto, não deve ser compreendido como uma relação unilateral, na qual apenas a professora ensina e o bebê aprende. Trata-se de uma relação marcada pela reciprocidade, pela presença e pela possibilidade de transformação. O bebê também ensina, provoca e desloca os modos pelos quais a professora compreende sua própria prática.

Essa ideia aproxima-se da noção de alteridade desenvolvida por autores da Filosofia da Educação, na medida em que reconhece que a relação com o outro envolve sempre algo que não pode ser completamente previsto ou controlado. O outro apresenta uma diferença que nos desafia e nos convida a construir novas formas de relação.

Assim, compreender a infância como alteridade e potência implica reconhecer que a Educação Infantil acontece em um espaço de encontros entre diferentes modos de existir. A professora não atua diante de um sujeito vazio que precisa ser preenchido, mas diante

de uma criança que já possui formas próprias de perceber, sentir e produzir relações.

E porque não começar com as ideias de Manuel Jacinto Sarmiento (2013, p.19), onde a criança é um ser-em-devir. Segundo ele, precisamos nos afastar das visões tradicionais que entendem a criança como um ser em trânsito para a adultez. Suas investigações se recusam a aceitar o adultocentrismo como fonte de conhecimento sobre a criança, “se for assim não estamos compreendendo-as a partir de si próprias.” Para o autor, “A criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre criança e adultos há uma relação não de incompletude, mas de alteridade.” (SARMENTO, 2013, p.19)

Esse entendimento é fundamental para pensar a afetividade, pois se os bebês são compreendidos como sujeitos potentes, os afetos deixam de ser vistos apenas como algo que o adulto oferece à criança. Os afetos passam a ser compreendidos como forças que estão nos encontros, produzindo transformações tanto nos bebês quanto nas professoras.

Dessa maneira, a aproximação entre Sociologia da Infância e Filosofia amplia as possibilidades de compreender as interações na creche. Ao reconhecer o bebê como sujeito social, como alteridade e como potência, abre-se espaço para uma educação que valorize a escuta, a sensibilidade e a experiência compartilhada.

Pensar a infância nessa perspectiva significa aceitar o desafio de conviver com aquilo que ainda não conhecemos completamente. É reconhecer que cada bebê traz consigo uma novidade que não pode ser antecipada e que cada encontro cotidiano pode produzir

diferentes possibilidades de existência. É justamente nessa abertura ao outro que a Educação Infantil encontra uma de suas maiores potências.

4. AFETOS, AFECÇÕES E EXPERIÊNCIA: OUTROS MODOS DE PENSAR AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E BEBÊS

Ao pensar as interações entre professoras e bebês a partir das contribuições da Filosofia, torna-se necessário ampliar a compreensão acerca da afetividade. Conforme discutido anteriormente, muitos estudos situam a afetividade no campo das emoções, dos vínculos e das relações interpessoais. Embora essas contribuições sejam fundamentais para compreender a importância das relações humanas na Educação Infantil, a perspectiva filosófica permite outro movimento: compreender os afetos como acontecimentos produzidos nos encontros entre os corpos.

Essa mudança de perspectiva possibilita pensar que a afetividade não está localizada apenas no interior dos sujeitos, como um aspecto afetivo ou uma ação individual da professora. Ela se constitui nas relações, nos movimentos, nos gestos, nas palavras, nos silêncios e nos acontecimentos que atravessam o cotidiano da creche. Professora e bebê não apenas estabelecem uma relação afetiva, são modificados pelos encontros que vivenciam.

Nesse sentido, as contribuições de Baruch Espinosa (2008) tornam-se fundamentais para pensar as relações educativas a partir de uma dimensão ética e relacional. Diferentemente de uma tradição que compreende os afetos como algo separado da razão ou como manifestações internas do indivíduo, Espinosa compreende corpo e

pensamento como dimensões inseparáveis, constituídas pelas relações que estabelecem com outros corpos.

Para o filósofo, os corpos estão constantemente em relação e, nesses encontros, produzem modificações uns nos outros. Essas modificações são compreendidas como afecções. Conforme afirma Espinosa (2008, p.163), “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída”. Assim, os afetos dizem respeito às variações produzidas nos corpos a partir das relações estabelecidas.

A partir dessa compreensão, o encontro entre professora e bebê pode ser pensado como uma composição de corpos que se afetam mutuamente. O bebê afeta a professora por meio de seus movimentos, expressões, necessidades e modos singulares de comunicação, a professora, por sua vez, afeta o bebê por meio de sua presença, seus gestos, sua voz, seus cuidados e suas formas de responder às manifestações infantis. Concordamos com Conter, Telles e Silva (2017, p. 36) em estudo que partem do preceito de que “é impossível não afetar ou não ser afetado” e empreendem a análise dessas relações, pelo viés da semiótica das afecções. Definem afeto diferente do senso comum, não como expressão de carinho, mas diferenciando-se afecção/afeto de emoção, paixão e sensação. A compreensão dos afetos nas relações, ou melhor, nas interações entre professora e bebê deve ser entendido como uma afecção que surge toda vez que acontece este encontro.

Essa perspectiva permite compreender que nenhum encontro é neutro. Toda relação produz efeitos, ainda que pequenos e imperceptíveis. Uma interação pode ampliar as possibilidades de ação dos sujeitos envolvidos ou pode produzir limitações,

inseguranças e afastamentos. Nesse sentido, pensar os afetos na Educação Infantil implica observar a qualidade dos encontros que são construídos diariamente.

A noção espinosista de potência de agir contribui para essa reflexão ao indicar que os corpos possuem uma capacidade de existir, criar e estabelecer relações que pode ser ampliada ou reduzida conforme os encontros vivenciados. Assim, uma prática educativa potencializadora não se caracteriza apenas pela realização de atividades planejadas, mas pela capacidade de produzir encontros que favoreçam a participação, a expressão e a criação dos bebês.

Pensar a professora como sujeito afetante e afetado modifica também a compreensão sobre a docência. A professora não é apenas aquela que conduz as experiências das crianças, mas alguém que também se transforma na relação com elas.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2002) sobre a experiência. Para o autor, a experiência não corresponde simplesmente àquilo que acontece, mas àquilo que nos acontece, aquilo que nos toca e produz alguma transformação. Em uma sociedade marcada pela velocidade, pelo excesso de informações e pela tendência ao automatismo, experimentar exige disponibilidade para interromper, olhar, escutar e permitir que algo produza marcas em nós. Ao pensar na experiência como algo que nos acontece, que é sentido e não podemos controlar Larrosa (2019), nos chama a atenção para tal de forma poética:

[...]não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2019, p. 13).

Relevante pensar o cotidiano da creche, pois muitas situações vividas entre professoras e bebês acontecem de maneira rápida e repetitiva: o choro, a alimentação, a troca, o sono, os conflitos entre crianças e tantos outros momentos que compõem a rotina. Entretanto, quando essas situações são percebidas apenas como tarefas a serem cumpridas, corre-se o risco de perder a dimensão da experiência que pode emergir desses encontros.

A experiência exige presença. Ela pressupõe que a professora esteja disponível para perceber aquilo que acontece além do previsto, reconhecendo os sentidos produzidos pelos bebês em suas diferentes formas de expressão. Nesse movimento, o cotidiano deixa de ser compreendido como repetição e passa a ser percebido como espaço de acontecimentos.

Larrosa (2002, p. 23) afirma que “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos”. Cabe destacar então que o sujeito da

experiência segundo ele é um sujeito exposto, alguém vulnerável, submetido ou transpassado pelas afecções:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2002, p. 24)

Na Educação Infantil, muitos acontecimentos surgem justamente nas situações não planejadas: um olhar diferente de um bebê, uma nova forma de comunicação, uma reação inesperada diante de uma proposta ou uma situação de conflito que exige outra postura da professora. Esses momentos podem ser compreendidos como possibilidades de aprendizagem e transformação quando acolhidos como experiências.

Dessa forma, a relação entre professora e bebê não pode ser reduzida a procedimentos técnicos ou práticas previamente definidas. Embora o planejamento seja fundamental para a ação pedagógica, existe uma dimensão imprevisível própria dos encontros humanos que precisa ser considerada. É nessa abertura ao acontecimento que a experiência educativa se produz.

A aproximação entre Espinosa e Larrosa possibilita compreender que os encontros na creche são atravessados simultaneamente por afetos e experiências. Os corpos são modificados pelas relações que

estabelecem, e essas modificações podem produzir novas possibilidades de existência. A professora e o bebê, ao se encontrarem, não permanecem exatamente os mesmos.

Nesse sentido, a afetividade na Educação Infantil assume uma dimensão ética. Não se trata apenas de estabelecer relações harmoniosas ou agradáveis, mas de reconhecer que nossas ações produzem efeitos sobre o outro. A forma como acolhemos um bebê, como interpretamos seu choro, como respondemos às suas necessidades e como organizamos os espaços interfere diretamente nas possibilidades de participação e expressão infantil.

Pensar estes desafios e os acontecimentos que interferem no dia a dia, no chão da Educação Infantil produzem em nós professoras muitas inquietações. Walter Kohan (2010) organizou diversos estudos que tratam da filosofia e da educação e um destes nos chama a atenção porque parece conversar com essas inquietações que sentimos e que emergem na prática pedagógica. Pagni (2010) nos propõe pensar a diferença e alteridade na práxis educativa e afirma que é justamente neste campo de tensão, de embate e luta, expressões usadas pelo autor, que o professor poderia descobrir “a diferença entre as subjetividades e os modos de subjetivação implicados na ação educativa”. E para desenhar esse campo de tensão que produz preocupações no que diz respeito às interações entre professoras e bebês, destacamos a reflexão:

É nesse campo de intersecção que o tema deste ensaio parece fazer sentido. Isso, porque, na escola, transitam e atuam sujeitos que em suas ações não deixam intocada essa repartição entre o mundo e a vida, realizando advertida ou inadvertidamente um trânsito entre um e outro e constituindo um campo de tensão entre eles que, se percebidos em sua ocorrência, dão-lhes o que pensar mediante os acontecimentos e experiências que aí emergem, transformando a si mesmos e forçando as práticas e os saberes escolares a se modificarem ou a reconhecerem os seus limites. (PAGNI, 2010, p. 64)

Pensar os afetos e as afecções nas interações entre professoras e bebês implica, portanto, considerar que educar envolve uma responsabilidade diante do outro. O encontro educativo exige sensibilidade para perceber que cada bebê apresenta uma forma singular de existir e que essa singularidade não deve ser anulada em nome de modelos previamente estabelecidos.

A partir dessa perspectiva, a creche pode ser compreendida como um espaço de encontros potencializadores, no qual adultos e bebês constroem experiências compartilhadas. A professora não é apenas alguém que oferece cuidado ou conhecimento, mas alguém que participa de uma relação na qual todos os envolvidos podem ser transformados.

Assim, compreender a afetividade pela perspectiva dos afetos e das afecções amplia as possibilidades de pensar a Educação Infantil. A

afetividade deixa de ser entendida apenas como uma qualidade desejável da professora e passa a ser compreendida como uma dimensão constitutiva da própria relação educativa. Os encontros cotidianos tornam-se espaços nos quais corpos se modificam, experiências são produzidas e novas formas de existência podem emergir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo buscou ampliar as possibilidades de compreensão acerca da afetividade nas interações entre professoras e bebês na Educação Infantil, deslocando-a de uma perspectiva centrada exclusivamente nas emoções, nos vínculos ou nas características individuais dos sujeitos para uma compreensão filosófica dos afetos enquanto forças produzidas nos encontros.

A partir da revisão da produção acadêmica sobre a temática, foi possível observar que a afetividade ocupa um lugar importante nas discussões sobre a Educação Infantil, especialmente no que se refere à qualidade das relações estabelecidas entre professoras e crianças. Os estudos analisados evidenciam que o cuidado, a presença sensível do adulto e a construção de vínculos são elementos fundamentais para os processos educativos com crianças pequenas. Entretanto, a aproximação com a Sociologia da Infância e com a Filosofia possibilita ampliar essa compreensão, permitindo pensar a afetividade como uma dimensão relacional e ética, produzida nas experiências compartilhadas.

Nesse movimento, compreender a infância como alteridade e potência torna-se fundamental para romper com concepções que

posicionam o bebê a partir da falta ou da incompletude. As contribuições de Sarmiento, Larrosa e Kohan possibilitam reconhecer que os bebês são sujeitos sociais, produtores de culturas e participantes ativos dos acontecimentos que constituem o cotidiano da creche.

Essa compreensão exige uma mudança no modo de olhar para os bebês e para a própria prática docente. Considerar a infância como alteridade implica aceitar que existe no outro algo que não pode ser totalmente previsto ou controlado. O bebê apresenta uma novidade que desafia os saberes já construídos e convoca a professora a desenvolver uma postura de escuta, abertura e sensibilidade diante dos acontecimentos cotidianos.

A aproximação com o pensamento de Espinosa contribuiu para compreender que os encontros estabelecidos na creche são sempre produtores de efeitos. Professora e bebê estão constantemente envolvidos em relações nas quais corpos se afetam mutuamente, podendo ampliar ou reduzir suas potências de agir. Dessa forma, a afetividade não se limita a uma demonstração de carinho ou a uma atitude individual da professora, mas envolve as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos são modificados nas relações que estabelecem.

Pensar as afecções no contexto da Educação Infantil possibilita reconhecer que pequenas ações e situações do cotidiano possuem grande potência formativa. Um olhar, uma escuta atenta, uma palavra, um gesto de acolhimento ou uma resposta diante do choro de um bebê são acontecimentos que produzem marcas e participam da constituição das experiências vividas na creche. Cada encontro carrega possibilidades de transformação.

A perspectiva da experiência proposta por Larrosa amplia essa reflexão ao destacar a importância de uma educação aberta ao acontecimento. Em uma realidade marcada pelo excesso de demandas, pela aceleração das rotinas e pelo risco da naturalização das práticas, torna-se necessário recuperar a capacidade de olhar e escutar aquilo que emerge no cotidiano. A experiência exige presença e disponibilidade para ser atravessado pelo outro.

Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado de encontros entre diferentes modos de existir. A creche não deve ser compreendida apenas como lugar de cuidado ou preparação para etapas futuras, mas como um território de experiências presentes, no qual bebês e professoras constroem relações, produzem sentidos e participam da criação de novas possibilidades de vida.

A reflexão apresentada também aponta para a importância de compreender a docência com bebês como uma prática que envolve uma dimensão ética. Trabalhar com crianças pequenas exige reconhecer a responsabilidade presente em cada interação, pois toda relação produz efeitos sobre o outro. As práticas educativas não são neutras: elas podem criar condições para que os bebês expressem suas potencialidades ou podem limitar suas formas de participação.

Assim, pensar os afetos, as afecções e os encontros na Educação Infantil significam reafirmar a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a singularidade dos bebês e reconheçam suas múltiplas formas de comunicação e expressão. Mais do que buscar controlar ou antecipar todas as experiências infantis, trata-se de

construir relações capazes de acolher o inesperado e permitir que novos modos de existir possam emergir.

Nessa perspectiva, a qualidade da educação oferecida aos bebês não está restrita à organização dos espaços, ao cumprimento de rotinas ou à realização de propostas pedagógicas previamente planejadas, mas também se constitui na qualidade das relações estabelecidas no cotidiano.

Uma educação de qualidade para bebês implica reconhecer que o cuidado e a educação acontecem de forma indissociável e que cada interação produz experiências formadoras. A qualidade das práticas educativas está relacionada à capacidade de construir ambientes nos quais os bebês sejam reconhecidos como sujeitos ativos, participantes e produtores de sentidos. Para isso, torna-se fundamental que as professoras desenvolvam uma escuta sensível, uma presença atenta e uma disponibilidade para perceber os diferentes modos pelos quais os bebês comunicam suas necessidades, desejos e formas singulares de estar no mundo.

Desse modo, a afetividade compreendida como afeto e afecção assume papel fundamental na construção de uma educação de qualidade, pois evidencia que os processos educativos acontecem por meio dos encontros entre sujeitos. Uma prática educativa de qualidade não se constitui apenas pelo que é oferecido aos bebês, mas também pela forma como eles são acolhidos, reconhecidos e considerados em sua potência. Os encontros cotidianos podem ampliar suas possibilidades de participação, expressão e criação, tornando a creche um espaço de experiências significativas.

Por fim, este artigo não pretende oferecer respostas definitivas sobre a afetividade nas relações entre professoras e bebês, mas produzir deslocamentos e possibilidades de pensamento. Ao aproximar Educação Infantil, Sociologia da Infância e Filosofia, buscou-se contribuir para uma compreensão ampliada dos encontros cotidianos na creche, reconhecendo que educar bebês envolve estar disponível para aquilo que acontece, para aquilo que nos transforma e para aquilo que ainda não conhecemos.

Pensar a afetividade como afeto e afecção é reconhecer que a educação acontece entre corpos que se encontram, se modificam e produzem novas potências. É nesse espaço de relação, de abertura ao outro e de experiência compartilhada que reside uma das maiores forças da Educação Infantil: a possibilidade de construir uma educação de qualidade, comprometida com o reconhecimento da infância em sua potência, singularidade e a possibilidade de abertura para o novo, o desconhecido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção.** Educação, v. 1, n. 1, p. 39-52, 2010.

AZEVEDO, Lúcia G. N. G. **Ética da alegria e do encontro: elucidaciones espinosanas e perspectivas psicodramáticas.** Revista Brasileira de Psicodrama, v. 25, n. 1, p. 78-85, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CONTER, Marcelo B.; TELLES, Michele; SILVA, Alexandre Rodrigues da. **Semiótica das afecções: uma abordagem epistemológica.** Revista Conjectura: Filosofia e Educação, v. 22, n. especial, p. 36-48, 2017.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KOHAN, Walter Omar. **Devir-criança da filosofia: infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOMBARDI, Lúcia Maria; BRASIL, Maria Aparecida de Jesus. **Reflexões sobre a afetividade nas interações entre professor(a) e criança na Educação Infantil.** Revista Trama Interdisciplinar, v. 13, n. 1, p. 160-177, 2022.

MOTA, Fernanda. **O ensino de Filosofia da Educação e as noções de bons encontros, acontecimento e superfície.** Educação, v. 41, n. 2, p. 280-288, 2018.

PAGNI, Pedro Angelo. **Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa.** In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 63-79.

SANTOS, Amanda Silva dos; LOPES, Cláudia Aparecida Nunes. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: a Educação Infantil na perspectiva de Henri Wallon.** ID on Line Revista de Psicologia, v. 14, n. 52, p. 525-540, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios e praxeológicos.** In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). *A sociologia da infância e a formação de professores.* Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância.** Universidade do Minho, 2003.

SPINOZA, Baruch. **Ética segundo a ordem geométrica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDELI, Denise D.; ALVES, Vanessa T. **Afetividade na prática do professor na escola da infância.** Revista Prâxis, v. 1, p. 55-78, 2021.

¹ Discente do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Pró-Reitoria de Pesquisa, pós-Graduação, Extensão e Inovação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, no *Campus* de Itajaí. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

