



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



**Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica**

**LETÍCIA DE CASTRO CORRÊA**

**COGNIÇÃO E EMOÇÃO: A EMPATIA COMO PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EMANCIPADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Bauru/SP**

**2022**

**LETÍCIA DE CASTRO CORRÊA**

**COGNIÇÃO E EMOÇÃO: A EMPATIA COMO PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EMANCIPADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de PósGraduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do **Prof. Dr. Antonio Francisco Marques.**

**Bauru/SP**

**2022**

C824c

Corrêa, Letícia de Castro

COGNIÇÃO E EMOÇÃO: : A EMPATIA COMO PRÁTICA  
PEDAGÓGICA EMANCIPADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL /

Letícia de Castro Corrêa. -- Bauru, 2022

61 p. : tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a  
Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Antonio Francisco Marques

1. Empatia. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Educação Infantil.  
4. Educação Pública. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LETÍCIA DE CASTRO CORRÊA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 30 dias do mês de agosto do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LETÍCIA DE CASTRO CORRÊA, intitulada "COGNIÇÃO E EMOÇÃO: A EMPATIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL" E PRODUTO EDUCACIONAL "LIVRO INTERATIVO: "O QUE SERÁ QUE O OUTRO SENTE?". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/BAURU, Profª Drª POLIANA SANTOS CAMARGO (Participação Virtual) do(a) / Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA .

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

Dedico esse trabalho a toda comunidade que compõe a escola da infância brasileira, casa que me acolheu e acolhe diariamente, mesmo diante de todos os desafios e inseguranças, a educação pública de qualidade resiste!

## AGRADECIMENTOS

Como disse o psicólogo norte americano Carl Rogers “Ser empático é ver o mundo com os olhos do outro e não ver o nosso mundo refletido nos olhos dele”. Assim, desejo aqui expressar minha mais sincera gratidão a tantos e tantas que cruzaram minha vida, com a capacidade e dedicação para ver o mundo, mesmo que brevemente com os meus olhos. À Deus por sua presença concreta em minha vida. À minha família que apoiou a ideia de dar continuidade aos meus estudos e ajuda constante nos cuidados com a nossa pequena (já nem tão pequena) na minha ausência, e, por vezes, o mau humor da batalha contra o tempo, de modo especial à Alice, minha amada filha e inspiração, à “Martinha” minha afetuosa mãe e maior exemplo, por todo apoio e paciência em me ensinar sobre educação e sobre a vida, ao Vagner, meu amoroso pai, por ser o melhor avô e sua doação sem medida, ao Bruno, meu doce companheiro, pelo constante incentivo, amor e fortes emoções. Ao querido Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, orientador e exemplo que guardo no coração, por acreditar em mim e me encorajar nos momentos de insegurança, dono de uma sabedoria permeada pelo afeto e constante empatia. Aos demais professores de toda trajetória acadêmica que contribuíram com minha formação. À querida Profa. Dra. Eliana Marques Zanata pelo constante incentivo, por me socorrer desde a graduação, participar da banca de qualificação e sinalizar importantes contribuições para a melhoria da pesquisa. À querida Profa. Dra. Poliana da Silva Almeida Santos Camargo por aceitar meu convite; por fazer parte da minha banca de mestrado; por compartilhar conhecimentos de forma generosa e enriquecedora. Ao Hugo, Veronica e Lúcia pelo profissionalismo na elaboração dos aspectos gráficos e tecnológicos do produto. As professoras da EMEII, toda equipe escolar e principalmente nossa diretora Rogéria, que contribuíram com a pesquisa, me ajudando nas aflições, respondendo os questionamentos com amizade e carinho.

Aos amigos de vida, que de alguma forma ofereceram encorajamento nas dificuldades e desânimo. Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma, em algum momento, contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse mestrado e principalmente aquelas que, como eu, mantêm viva a utopia de uma educação transformadora, empática e comprometida com os interesses emancipadores de todas as crianças.

*"A verdadeira felicidade está na aquisição da empatia. Se você pode se sentir feliz por alguém, pode ser feliz consigo mesmo até nos momentos mais difíceis. O valor real não está no tradicionalismo barato, e sim, na ação altruísta de quem vive acreditando que o melhor do mundo é aquele que se preocupa com o próximo."*

*Matheus Horacio*

CORRÊA, Letícia de Castro. **Cognição e emoção: a empatia como prática pedagógica emancipadora na educação infantil.** 2022. 81f. Dissertação (Mestre em Educação Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

## RESUMO

Este estudo busca evidenciar as possibilidades de trabalho com as emoções da criança de 4 a 5 anos, mais especificamente, a empatia. Objetiva-se pontuar a importância da participação do adulto frente as relações rotineiras do convívio escolar, que favoreçam situações representativas para compreensão e reprodução da empatia pela criança no seu processo de socialização e emancipação. Tal processo se inicia no ambiente familiar e se complexifica por meio das propositivas dentro dos espaços de educação infantil. Dessa forma, construímos um produto didático, em formato de um livro interativo, com situações-problemas para que as crianças participantes da pesquisa se manifestem evidenciando, através de resposta simples por meio de *emojis*, sobre o desenvolvimento desse sentimento. Contribuindo assim, com a aprendizagem da empatia de forma lúdica, e sendo disponibilizado tanto de forma digital, como impresso, interagindo diretamente com a criança.

**Palavras-chave:** Empatia; Desenvolvimento infantil; Educação infantil.



CORRÊA, Leticia de Castro. **Cognition and emotion: empathy as an emancipatory pedagogical practice in early childhood education.** 2022. 81f. Dissertation (Master in Teaching for Elementary Education) – São Paulo State University (UNESP), Bauru, 2022.

### **ABSTRACT**

This study seeks to highlight the possibilities of working with the emotions of children aged 4 to 5 years, more specifically, empathy. The objective is to point out the importance of adult participation in the routine relationships of school life, which favor representative situations for understanding and reproduction of empathy for children in their socialization and emancipation process. This process begins in the family environment and becomes more complex through propositions within early childhood education spaces. In this way, we built a didactic product, in the form of an interactive book, with problem-situations for the children participating in the research to express themselves, evidencing, through a simple response through emojis, about the development of this feeling. Thus contributing to the learning of empathy in a playful way, and being made available both digitally and in print, interacting directly with the child.

**Keywords:** Empathy; Child development; Child education.

## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	11
2 INTRODUÇÃO .....	14
3 REVISÃO DE LITERATURA .....	17
3.1 Cognição e emoção: fragmentação e integração .....	17
3.2 O ensino das emoções como um constructo para emancipação .....	29
3.3 Educação infantil e empatia .....	37
4 METODOLOGIA.....	52
4.1 Metodologia do produto.....	55
4.2 Participantes.....	55
4.3 Produto: Livro interativo “O que será que o outro sente?” .....	56
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
5.1 Validação dos professores .....	59
5.2. Livro interativo digital: “O que será que o outro sente?” - Reações das crianças participantes.....	60
CRIANÇA 1 .....	60
CRIANÇA 2.....	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	65
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS .....	72
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética .....	74
APÊNDICES .....	76
Apêndice A – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (alunos) .....	78
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis).....	82

## 1 APRESENTAÇÃO

O interesse em trabalhar com as emoções, a cognição e o desenvolvimento da empatia com as crianças, surgiu de uma observação sobre nosso contexto social e político, evidenciada com a pandemia da Covid-19, em meio a um governo que nega deliberadamente a ciência, nos sujeitando a uma crise sem precedentes, em que uma característica marcante de uma sociedade dividida e de governantes negligentes, é a falta de empatia. Assim, este trabalho apresenta as origens das emoções e especificadamente sobre a empatia na educação infantil.

Quando olhamos para situação do nosso país, cabe nos questionar sobre quando deixamos de nos importar com o outro? Vemo-nos cada vez mais imersos em uma sociedade cuja empatia caiu no desuso, salvo raras exceções, mesmo observando os estudos que nos dizem que essa capacidade é inata, na criança se faz necessário nomear, contextualizar e oferecer situações que exercitem constantemente.

Trabalho como professora há seis anos na Educação Infantil no município de Bauru, em contextos sociais precários, nos bairros periféricos da cidade, onde residem as pessoas que mais sofreram e sofrem com a pandemia, a escola ainda é vista como local de ajuda e suporte a essas famílias, e em meio as crises o ensino perde mais ainda da sua valorização, pois estão mais preocupados em se alimentar e sobreviver com os portões fechados, a impossibilidade de ficar em casa sem trabalhar, colocando em risco constante essas pessoas, sem efetivo apoio dos governos. Nesses limites socioeconômico, a situação dos alunos e de suas famílias se agravou ainda mais; no processo formativo escolar, desenrolam-se inúmeras situações que demonstram falta de empatia em nossa sociedade como um todo, que, por consequência, se reflete no comportamento da criança.

Com o início da pandemia da Covid-19 em março de 2020, decretos foram publicados almejando impedir a proliferação da doença, o que culminou no fechamento das escolas. No município de Bauru, após os decretos estaduais e municipais, decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020, dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19). Decreto Estadual nº 64.881, de 22 de março de 2020, que decreta quarentena no

Estado de São Paulo, no contexto da pandemia da COVID-19 e outras providências correlatas<sup>1</sup>. que juntos além de vigorarem sobre a paralização das aulas, também dispunham de outras ações para enfrentamento da pandemia, como a criação de um auxílio em forma de um cartão alimentação na data de nove de junho de dois mil e vinte um, no valor de cinquenta e cinco reais, aos alunos devidamente matriculados na rede municipal, totalizando cerca de 23 mil estudantes<sup>2</sup> (Prefeitura Municipal de Bauru), durante o período que as escolas trabalharam em formato remoto, para que as crianças não sofressem tanto sem a merenda escolar, porém sabemos bem que na maior parte das vezes, esse valor é insuficiente.

Com relação as atividades didáticas a devolutiva nas aulas remotas foi mínima, visto que boa parte das famílias não possuem internet banda larga dificultando esse acesso, postagens e participação das crianças nas atividades propostas.

No último trimestre antes que a pandemia de covid-19 se agravasse no Brasil, 12,646 milhões de famílias ainda não tinham acesso à internet em casa. Cerca de 39,8 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais de idade não usavam a rede, e ainda havia 34 9 milhões de pessoas nessa faixa etária sem aparelho de telefone celular<sup>3</sup>.

A pandemia nos revelou a fragilidade do uso da tecnologia, que pode sim, ser excelente suporte no processo de ensino e aprendizagem, mas faltam recursos e políticas públicas para que toda população acesse com qualidade essas ferramentas digitais. Este estudo e observações empíricas mostram questões referentes ao uso de *internet*, como: computador e *tablets*, participação e expectativas, adaptação ao aprendizado *online*, ensino a distância, expectativas de trabalho do professor, entre outros. Percebe-se que alguns aspectos do ensino, conseguem se manter durante esse distanciamento sem precedentes na nossa história, porém, as questões ligadas a socialização, como desenvolvimento do sentimento de empatia e relações de afeto, se veem prejudicados de serem oferecidos via virtual.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://www2.bauru.sp.gov.br/materia.aspx?n=38559>>. Acesso em: 10 fev. 2022. <sup>3</sup> Disponível em: <<https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-semacesso-a-internet-em-casa/>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

[...] a ausência de conexão foi um dos empecilhos encontrados por alunos quando as escolas ficaram fechadas pela pandemia. Entre os estudantes de 10 anos ou mais, que passaram a depender de aulas e atividades educacionais remotas, 4,3 milhões não acessavam a internet, quase todos eles da rede pública (95,9%, ou 4,1 milhões). Na rede de ensino privada, 174 mil estudantes com ao menos 10 anos de idade estavam desconectados no pré-pandemia<sup>3</sup>.

Além disso, não havia uma cultura de uso desses recursos tecnológicos, que não acontece por passe de mágica, mas por um processo educativo longo tanto das organizações escolares quanto dos seus profissionais, alunos e famílias.

Um outro dado que nos parece relevante é o nítido descontentamento das famílias diante das obrigações que passaram a ter que assumir frente as escolas temporariamente fechadas, que se refletiram na criança que se viu alijada do processo de socialização com seus coetâneos, importante momento para construção do sentimento de empatia, haja vista, que o contexto em que a criança vive pode “ou não favorecer o desenvolvimento da empatia. As experiências vivenciadas nesse ambiente permitem expressar diferentes emoções, gerando sentimentos em relação ao outro e não apenas a si mesmo” (MACHADO; CALVETTI, 2019, p. 1047-1048).

Assim desenvolvo a ideia de um produto interativo que pode ser digital, ou baixado na versão em PDF e impresso, que não exige conexão com a *internet* no momento da aplicação, possibilitando acesso nos mais diferentes ambientes, escolares ou não. Quanto ao conteúdo do livro, é voltado para a identificação e nomeação dos sentimentos como alegria, tristeza, raiva e principalmente o desenvolvimento da capacidade de empatia da criança, para que perceba que as dores, alegrias, angustias, entre outros, podem ser compartilhadas com toda sociedade. Assim, atuando para emancipação desses alunos, atores de suas próprias histórias, seres ativos, atuantes para construção de uma realidade menos excludente.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://exame.com/tecnologia/no-pre-covid-brasil-tinha-12-mi-de-familias-semacesso-a-internet-em-casa/>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

## 2 INTRODUÇÃO

Este estudo foca na busca da compreensão e constante discussão da cognição e das emoções no processo de formação humana, por meio de abordagens críticas de aprendizagem e desenvolvimento, trazendo sumariamente alguns teóricos e suas principais contribuições na neurociência, psicologia, educação entre outras áreas do conhecimento. As práticas educativas tradicionais, em uma sociedade racionalizada, têm por muitas vezes negligenciado ou mesmo ignorado os sentimentos nos processos educativos formais realizando uma abordagem dicotômica e fragmentada das dimensões cognitiva e emocional, em que a razão se torna hegemônica.

Com a modernidade percebemos que foi destituída a relevância das emoções. Valores éticos importantes foram caindo no descaso, sempre em busca de resultados rápidos embasados no conteudismo. Nossa era deixou de se preocupar com a formação primeira, os estímulos primitivos na criança, os primeiros sinais de interação com o mundo que acontece nas experiências emocionais.

A empatia, por relacionar-se diretamente com as emoções, tem papel fundamental na formação humana e conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais justa, plural e menos excludente.

Parafraseando Maturana (2002) acredita-se que esta capacidade se desenvolve por meio das relações sócio históricas que o sujeito estabelece entre seus pares, podendo ser qualificada por meio da mediação do professor num processo de transformação dos modos como a criança pensa, sente e age em relação às aprendizagens e a aceitação do outro, motivo pelo qual o trabalho com as relações empáticas é fundamental na Educação Infantil.

Assim, a empatia é dimensão necessária para o desenvolvimento infantil, e acontece fundamentalmente durante a construção das relações sociais, fato que torna o ambiente escolar propício para desenvolvimento desse sentimento, reforçando ou até mesmo suprindo comportamentos que não foram estimulados anteriormente. Durante o período de pandemia, que ainda vivenciamos, a educação presencial escolar se viu interrompida, enquanto o mundo implementava medidas de distanciamento social para conter a disseminação de

um vírus que tem se mostrado agressivo e mortal até a presente data. Esse relacionamento interpessoal que já era limitado - muitas vezes pelo número de alunos em sala, tempo disponível para atividades, espaço físico nem sempre adequado – torna-se mais precário.

O interesse por este tema, como já se disse, surgiu da observação pessoal da proponente na educação infantil em escola pública, durante seis anos trabalhando com realidades diversas, porém, em sua maioria, contextos sociais extremamente precários e com múltiplas carências. Todavia, não podemos ser ingênuos em acreditar que essa característica seja apenas das escolas públicas.

Sabemos pois, com relação às classes populares, que a escola extrapola suas funções básicas de garantir os instrumentos mínimos para o desenvolvimento pleno, tanto humano como social, atuando também como um refúgio da dura realidade, onde se oferecem oportunidades, muitas vezes únicas, de trocas afetivas e empáticas - tão necessárias na formação de pessoas, pois um sujeito empático, geralmente age com compreensão, menos julgamento e mais solidariedade e tolerância em relação às diferenças sociais, éticas e raciais que caracterizam cada indivíduo.

Não obstante, vivemos momentos de esvaziamento das relações sociais, incompreensão e, por vezes, negligência ou desinformação familiar. Muitas vezes, o único espaço de afeto e desenvolvimento emocional é o ambiente escolar. Contudo, somam-se as dificuldades do panorama da escola pública brasileira ao longo de sua constituição, onde por muitas vezes nos deparamos com sala superlotadas e infraestrutura precária, nada acolhedora, impossibilitando um atendimento mais individualizado e humano.

A inteireza desse desenvolvimento significa, sobretudo, não sobrepor ou dissociar o cuidar do educar, o aspecto cognitivo do afetivo, a razão da emoção, mas entender o quanto é importante o trabalho voltado aos sentimentos, nesse processo da formação humana e o espaço que ele ocupa na construção do conhecimento e da formação empática.

Sendo assim, o trabalho pedagógico com a empatia no âmbito da Educação Infantil possui uma função substancial, pois está relacionada diretamente às emoções, propiciando na criança o acolhimento, a segurança, a capacidade de se colocar no lugar dos demais, suporte imprescindível para o

desenvolvimento de sua aprendizagem, influenciando todos os momentos de sua vida, com especial destaque na infância.

Assim, buscamos contextualizar o papel das emoções na aprendizagem e desenvolvimento humano, em específico, a necessidade de estimular a capacidade de empatia em crianças da educação infantil, almejando a construção de um material pedagógico voltado para o período pré-escolar, tratando-se de um livro digital interativo para a criança. Espera-se instiga-la a pensar empaticamente e ao mesmo tempo auxiliar o professor por meio de uma sequência didática.

Este estudo se justifica pelo espaço que a educação infantil ocupa na vida da criança, se tratando de um momento crucial na apropriação e reprodução da empatia rumo a um projeto de formação humana que vise a construção da identidade e da autonomia permeados pela solidariedade e respeito ao demais, refletindo de forma positiva na construção de uma sociedade justa, livre e fraterna. Assim, o objetivo geral deste estudo foi verificar em que medida a apresentação de situações-problemas lúdicas e fictícias contribuem para o desenvolvimento da empatia na criança da educação infantil.

Para tanto, os objetivos específicos elencados foram: a) repensar o papel das emoções na educação; b) apresentar a empatia como constructo do desenvolvimento da afetividade; c) avaliar a empatia em crianças da educação infantil; e d) elaborar um produto em forma de livro interativo digital, mas que também pode ser impresso, destinado a crianças da educação infantil.

Esperamos, ainda de forma lacônica, despertar o olhar das crianças e dos professores para o outro, tendo a empatia como base do sentimento coletivo e emancipador do ser humano.



### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 Cognição e emoção: fragmentação e integração

Nos últimos tempos, por meio de pesquisas e estudos que se aprofundaram sobre as origens das nossas capacidades mentais, estágios do desenvolvimento desde nossa origem, foi revelado que cada estágio é formado por experiências fundamentais, experiências essas que não estão no campo da cognição, mas sim de reais trocas emocionais e afetivas - os primeiros recursos da mente (GREENSPAN, 1997).

Thompson (1987) pontua que logo no início da vida, os bebês já esboçam uma capacidade de discriminar expressões faciais de pessoas do seu convívio, tais como: alegria, raiva, surpresa, entre outras.

São as experiências vivenciadas particularmente pelo indivíduo que determina a estrutura do cérebro. Daí a importância do ensino em proporcionar experiências significativas para que as crianças desenvolvam maximamente suas potencialidades cerebrais.

Haja visto, como afirmam Siegel e Bryson (2015) “[...] a música que ouvimos, as pessoas que amamos, os livros que lemos, o tipo de disciplina que recebemos, as emoções que sentimos – afeta profundamente a forma como nosso cérebro se desenvolve” (p. 29). O que significa que para além de nossas características genéticas, como temperamento e inclinações, as interações e experiências vivenciadas afetarão decisivamente o desenvolvimento de um cérebro integrado ou não.

Por exemplo, ajudar a criança a se recordar de atividades escolares, datas significativas, entre outros, auxilia na organização de seu pensamento e memória. Conversar sobre os sentimentos que a criança expressa, seja de alegria, tristeza, ódio, rancor, entre outros, auxilia no desenvolvimento de sua inteligência emocional, facilitando a compressão de suas próprias emoções e sentimentos, e o que consideramos fundamental, favorece a compreensão das emoções e sentimentos das outras pessoas, um importante passo para a formação de pessoas mais humanas e empáticas.

Além do hemisfério direito e esquerdo do cérebro, ele também se divide em parte de baixo e parte de cima. A parte de baixo, chamada de *tronco cerebral* é mais primitiva, responsáveis por funções básicas e reflexas, como respirar, piscar, reações inatas como fugir, e emoções como raiva, medo. Já a parte de cima, situa-se o *córtex cerebral* mais evoluído, onde ocorre os processos mentais ligados ao pensar, planejar e imaginar, a empatia por exemplo, cujo o córtex cerebral é responsável por essa característica. Assim, conseguir acessar a parte superior do cérebro é uma conquista extremamente importante para a infância que acompanhará o indivíduo ao longo de sua vida (SIEGEL E BRYSON 2015).

Há que se observar, no entanto, que o cérebro do andar de baixo, se desenvolve rapidamente com a criança, enquanto o cérebro do andar de cima está em constante desenvolvimento ao longo da vida e requer ser instigado (SIEGEL; BRYSON, 2015). A neurociência defende que o cérebro humano se compõe de várias partes, e cada parte, desempenha uma determinada função. Siegel e Bryson (2015) exemplificam que o cérebro é dividido em dois hemisférios, que funcionam, cada um à sua maneira. A parte esquerda (hemisfério esquerdo) é dedicada ao pensamento lógico, organiza o pensamento em palavras ou frases, já as emoções e as percepções não verbais, a parte mais intuitiva, ficam a cargo do lado direito (hemisfério direito) do cérebro.

Há partes por exemplo, que se ligam aos instintos, enquanto outra, aos relacionamentos. Ainda há partes responsáveis pela memória, enquanto outras se dedicam as decisões morais e éticas.

Normalmente, quando a parte superior do cérebro se desenvolve, a criança é capaz de controlar suas emoções e levar em consideração seus sentimentos e os dos outros. É nesse sentido que a integração das partes *inferior x superior do cérebro* são necessárias para que haja equilíbrio. Quanto mais as crianças perceberem e pensarem no que ocorre dentro de si mesmo, mais desenvolverão a capacidade de compreender e reagir ao seu entorno, sensibilizando-se com os acontecimentos do outro.

É no *córtex cerebral*, situado no *andar de cima* que a função empática se desenvolve, esse desenvolvimento ocorre, à medida que instigamos a criança com perguntas simples que consideram os sentimentos dos outros. Siegel e Bryson (2015) apresentam alguns exemplos:

“Porque você acha que aquele bebê está chorando?” “Como você acha que Melinda está se sentindo agora que a amiga dela se mudou para longe?”. Ao sair de uma loja: “Aquela moça não foi muito legal com a gente, né?”

Acha que pode ter acontecido algo que tenha deixado triste hoje? (SIEGEL; BRYSON, 2015, p. 92).

Despertar a atenção da criança em relação às emoções de outras pessoas é compromisso do professor que deseja formar pessoas mais humanas, e como já salientado, pode ser nos acontecimentos do dia a dia que permeiam a rotina dos alunos, como: “disputas de brinquedos”, “desentendimentos”, “acidentes no parque”, “empurrões no lanche”, “organização da classe”, “cooperação na manutenção da limpeza da escola”, entre outros.

Cada vez mais, cientistas estão começando a acreditar que a empatia tem suas raízes, em um sistema complexo que esta sendo chamado de neurônios-espelho, [...] quanto mais experiências de pensar nos outros você proporcionar ao cérebro do andar de cima da criança, mais ela será capaz de sentir compaixão (SIEGEL; BRYSON, 2015, p. 94).

Um cérebro bem formado e integrado contribui para a formação da moralidade no indivíduo. A empatia e a autocompreensão, se dão nos momentos de autocontrole e tomadas de decisões que os acompanharão pelo resto de suas vidas.

Siegel e Bryson (2015) salientam que mais do que questionamentos que instiguem a reflexão, é preciso pensar no exemplo que se está dando com o próprio comportamento. Ao falar e refletir sobre generosidade, honestidade, compaixão, assegure-se de que vive esses ensinamentos na prática, uma vez que “os tipos de relacionamentos que vivenciam estabelecerão o modo como se relacionarão com os outros pelo resto da vida” (p. 175).

Quando os relacionamentos são frios e as pessoas são distantes, críticas ou competitivas, isso influencia na maneira como a criança espera que os relacionamentos sejam. Por outro lado, se a criança vive relacionamentos, com parceiros cheios de carinho, conexão e proteção, esse se tornará o modelo para relacionamentos futuros – com amigos, outros membros de diversas comunidades (SIEGEL; BRYSON, 2015, p. 181).

Acreditamos se tratar de uma questão de desenvolvimento humano e não de caráter, toda criança tem o potencial de aprender a compaixão e a empatia,

reconhecer os sentimentos dos outros, viver uma conexão entre o *eu* e o *nós*, segundo Siegel e Bryson (2015) “[...] o cérebro é um órgão social feito para estar em relacionamento [...] é programado para a integração interpessoal” (p. 175). Os autores salientam ainda que:

[...] estudos sobre felicidade e sabedoria revelam que um fator-chave no bemestar é dedicar atenção e paixão em benefício de outras pessoas, em vez de focar preocupações individuais e separadas de um *self* privado. O “eu” descobre significado e felicidade ao se juntar e pertencer a um “nós” (SIEGEL; BRYSON, 2015, p. 175).

Porém, é sabido que a criança não nasce pronta, se faz necessário uma constante mediação do professor ou responsável, para que desenvolva sua empatia, compreenda os sentimentos seus e dos outros, perceba como o outro se sente. É necessário criar meios em que a criança possa demonstrar atos de solidariedade com o próximo, seja com desenhos, atos gentis, pedidos de desculpas, entre outros, que promovam o fortalecimento de relacionamentos significativos.

Os autores salientam que é possível a formação dos alunos com o cérebro por inteiro, de modo que os dois lados possam agir em harmonia, “*horizontalmente integrados*”, tanto a lógica, como as emoções ocupando os espaços necessários, tornando os alunos capazes de se auto compreender e compreender ao outro (SIEGEL; BRYSON, 2015).

É necessário educar os alunos levando em conta o desenvolvimento do cérebro, dado o papel central que desempenha em todos os aspectos da vida do indivíduo, como “disciplina, tomada de decisão, autoconhecimento, escolha, relacionamentos, e assim por diante. Na verdade, o cérebro determina quem somos e o que fazemos. Como é significativamente moldado pelas experiências que oferecemos” (p. 23).

A criança muito pequena tende a predominar o hemisfério direito durante os três primeiros anos de vida, vivem o momento, ainda não aprenderam a pensar com a lógica. É na fase dos porquês, que a criança começa a desenvolver seu pensamento lógico.

Siegel e Bryson (2015) salientam que se faz fundamental que os dois hemisférios trabalhem juntos, que estejam conectados, para que o indivíduo tenha uma vida equilibrada. Os autores defendem que é preciso favorecer que as partes

trabalhem juntas, integradas, como um todo - esse seria o caminho para uma mente próspera e bem-sucedida. Quando essa integração não ocorre, a criança fica imersa em emoções, confusas e caóticas. É papel do professor, ajudar a promover essa integração de forma coordenada, aproveitando-se da ‘plasticidade’ do cérebro, sua imensa capacidade de se modificar fisicamente durante a vida.

Carl Rogers (2010) ao falar da aprendizagem significativa, no sentido de sermos integrais – o que envolve sentimentos ou significados pessoais –, já dizia que ela é resultado da liberação e utilização do cérebro direito e não apenas do esquerdo. Segundo Zimring (2010)

O hemisfério esquerdo “é intuitivo; apreende a essência antes de conhecer os pormenores; é estético, e não lógico; dá saltos criativos. [...] A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado (p. 38).

E é na experiência que nossas células cerebrais (neurônios) se ativam, e provocam as mudanças.

O cérebro tem 100 bilhões de neurônios, cada um com uma média de 10 mil conexões com outros neurônios. A forma pela qual, circuitos específicos no cérebro são ativados determina a natureza da nossa atividade mental, incluindo a percepção de imagens e sons aos pensamentos e raciocínio mais abstratos. Quando os neurônios disparam juntos, originam novas conexões entre si. Ao longo do tempo, as conexões que resultam desses disparos conduzem a uma “reprogramação” no cérebro (SIEGEL; BRYSON, 2015, p. 28).

Essa é com certeza uma grande maravilha, pois, mostra o quanto o sujeito é capaz de se transformar e transformar suas ações, nesse sentido o dito popular cai por terra, nem sempre pau que nasce torto, torto morrerá. Rogers (2010) também ao aplicar a sua teoria humanista, elaborada a partir de sua experiência clínica, elaborou uma teoria das relações humanas em geral, entre elas as relações pedagógicas, em que a empatia tem um papel de destaque no ensino centrado no aluno.

O reconhecimento das capacidades intelectuais do indivíduo pelos estudos da neurociência, contribuem para que pais e educadores possam auxiliar no desenvolvimento dos filhos/alunos. Entretanto, nem sempre há um diálogo efetivo entre neurociência e a educação, de modo a fazer com que os fundamentos

neurocientíficos dos processos de ensino e aprendizagem possam ser úteis nas práticas pedagógicas.

As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo de ensino e aprendizagem, aliadas as experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade modificando a estrutura cerebral de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aparecimento dos novos comportamentos, adquiridos pelo processo da aprendizagem (COSENSA; GUERRA, 2011, p. 142).

Esse tipo de informação coloca em xeque a perspectiva dominante de um cérebro fixo. Como explica Boaler (2020) é preciso reconhecer que estamos numa jornada de crescimento do cérebro que se dá pela formação de rotas neurais, que se apresenta de três tipos: o primeiro tipo de formação de uma nova rota, que no início é tênue e se fortalece à medida que a aprendizagem se aprofunda; a segunda é o fortalecimento de uma rota já existente; e a última é a formação de uma conexão entre duas rotas existentes. Ainda, estudos mais recentes mostram que no caso de lesão da área esquerda do cérebro, o lado direito desenvolve novas conexões para substituir as funções perdidas do lado esquerdo (BOALER, 2020), tamanha é a plasticidade cerebral que o humano possui.

A mudança de “crenças de que há limites na aprendizagem, e para a vida, e passar a acreditar que tudo pode ser aprendido ou alcançado significa sair de uma mentalidade fixa para uma mentalidade de crescimento”, o que leva a transformação de nossas vidas (BOALER, 2020, p. 171).

O estudo das emoções nem sempre fez parte dos processos educativos, as primeiras considerações a respeito das escolas na modernidade – fazemos referência a esse momento histórico porque é quando a escola contemporânea começa a tomar corpo – como pontua Manacorda (2007) ocorre a partir do início da Revolução Industrial. Momento em que se pode falar de “escola e não-escola na história” (p. 119) – uma de escola para toda a sociedade, antes elas eram destinadas apenas para as classes economicamente favorecidas.

Entretanto, Manacorda (2007) pontua que esta escola para todos nasce dentro da escola das classes dominantes, fato que tem uma consequência perversa, uma formação humana em que há a separação da atividade manual e intelectual do indivíduo. Recorrendo ao pensamento marxiano de Gramsci,

Manacorda (2007) sublinha a dimensão de uma educação integral, isto é, “a imprescindível necessidade que une o livre desenvolvimento do indivíduo ao livre desenvolvimento de todos, a união, a conexão dos indivíduos, a necessária solidariedade do desenvolvimento individual e social” (p. 143).

A prática educativa integral leva a repensar o papel das emoções na educação no sentido mais amplo e de modo específico deste estudo, educação escolar. Há uma superestimação da razão em detrimento das emoções, que são consideradas como perigosas, pois demonstravam fragilidade, vulnerabilidade.

Assim, os professores se debruçavam a ensinar dentro da racionalidade, com o advento dos estudos dentro da psicologia e o interesse de se investigar as origens da emoção e o próprio desenvolvimento humano. Fica claro que as emoções nos compõem desde os primeiros momentos de vida, e se desenvolvem ao longo do nosso crescimento. As crianças são todas emoções e sentimentos, esses instintos naturais garantem sua sobrevivência, o afeto, no sentido de afetar o outro, garante que os adultos ofereçam o que precisam para sobreviver.

Vários autores das áreas de ciências humanas têm criticado esta visão dicotomizada entre cognição e emoção - cuja origem está entre os filósofos da antiguidade grega e que se estende até o presente - entre esses críticos pontuamos Lev Vygotsky, Henri Wallon, Edgar Morin, Humberto Maturana, Stanley Greenspan e Beryl Benderly e outros contemporâneos. Como afirma Greenspan e Benderly (1999) essa visão fragmentada da mente humana cria um contexto social em que “nossa cultura apresenta um imenso investimento intelectual e institucional, de longa data, na noção de que razão e emoção são entidades distintas, irreconciliáveis, e que, em uma sociedade civilizada, deve prevalecer a primeira” (p. 16).

Morin (2002) nos diz o que houve com esse tipo de pensamento, não foi racionalidade e sim racionalização. Nesse contexto, o funcionamento da inteligência torna-se “parcelada, fragmentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista que rompe o complexo do mundo, em fragmentos soltos, fraciona os problemas, separa o que está ligado, unidimensiona o multidimensional” (p. 157). Ele ainda afirma, a “razão que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida, é irracional. É preciso levar em conta o mito, o afeto, o amor, a mágoa, que deve ser considerado racionalmente” (p. 157).

Para Morin e Kern (2000) se o desenvolvimento da civilização moderna produziu maravilhas no campo da ciência e da tecnologia que impactou de modo positivo a sociedade, a economia e cultura, “esse mesmo desenvolvimento traz a atomização dos indivíduos, que perdem as solidariedades antigas sem adquirir novas, a não ser anônimas e administradas” (p. 83). E ainda, segundo eles, o “amor e a fraternidade, forças de resistência espontâneas ao mal da civilização, são ainda frágeis para serem remédios” (p. 87). Greenspan e Benderly (1999), nesse mesmo sentido, explicam que a “mesma mente que criou uma sociedade complexa é, hoje, uma vítima em potencial dessa mesma sociedade” (p. 16).

Vygotsky ao criticar a psicologia de sua época como abstrata, desconectada do homem concreto, naturalizando o fenômeno psicológico, a vida psíquica, sendo um “fenômeno que existe em nós, como estrutura, como processo, expressão ou qualquer uma de suas conceituações, porque somos humanos e ele pertence a nossa natureza” (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2015, p. 93) - seriam potencialidades pré-existentes a serem cultivadas. Entretanto a proposta vygotkyana visa “a construção de uma psicologia que veja o homem como um ser concreto e multideterminado, não há como saber de um indivíduo sem que se conheça o seu mundo” (BOCK; FURTADO; TEXEIRA, 2015, p. 93). Assim, para Vygotsky (2001)

[...] o entendimento da relação entre pensamento e linguagem com outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é relação entre o intelecto e o afeto. Como se sabe, a separação entre parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda psicologia tradicional. Neste caso pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envoltimentos do homem pensante e, assim, se torna um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível (p. 16).

Para Ratner (1995) na perspectiva sócio-histórica, a criança ao nascer já possui de forma inata uma série de sensações, entretanto, ela desenvolve outras emoções no seu desenvolvimento, elas compõem de uma sequência mais ampla de sentimentos, isto é, uma ampliação qualitativa desses sentimentos iniciais. Nas



relações sociais que a criança estabelece com os pais, familiares e outras pessoas do entorno as emoções são multiplicadas, tomando o significado que esses grupos culturais dão para as emoções. Há uma reconstrução a partir da posição que a criança ocupa na vida desse meio cultural.

O processo de reconstituição tem raízes na extraordinária sensibilidade humana à qualidade dos eventos. [...] por isso podemos colher diferentes sentidos de tempo, cor, individualidade e emocionalidade a partir da estrutura de vida. Por isso também podemos ter empatia com a experiência emocional do outro e incorporá-la à nossa própria experiência (RATNER, 1995, p. 145).

Segundo Ratner (1995) o desenvolvimento emocional não se trata de uma construção abstrata, mas concreta pelas mediações que o indivíduo estabelece com o seu meio físico e social. A dimensão biológica humana tem apenas uma função geral, as funções específicas como “as habilidades cognitivas, traços de personalidade, conceitos morais, tendências comportamentais e predisposições à disfunção psicológicas” (p. 18-19) ainda que inatas, fazendo referência a Scheler, defende que são as mediações que levam o indivíduo a se distanciar do mundo natural, intensificando sua “sensibilidade, compreensão, objetividade, adaptabilidade e liberdade” (p. 18-19). Portanto, toda trajetória de humanização “é de emancipação cada vez maior em relação aos determinantes naturais e organismicos do comportamento, em favor das mediações ativas e voluntárias” (p. 18-19).

Na visão da psicologia sócio-histórica “a biologia desempenha um papel potencializador e não-determinante na psicologia, o qual qualitativamente diferente do papel coercitivo no animal e no bebê humano. A biologia humana deve desempenhar esse papel para que psicologia possa ter um caráter consciente, social e tecnológico” (RATNER, 1995, p. 169). A relação estabelecida entre a biologia e a psicologia é não-reducionista, determinista e sim, uma relação dialética. Portanto, para Ratner (1995) as emoções não são um produto natural do ser humano, a exemplo da linguagem, elas são socialmente construídas.

Entretanto, a separação entre as reações emocionais dos bebês (e animais) e as emoções sócio-históricas não é completa, o que está colocado, é que a base natural das primeiras é suplantada pelas sociais. Assim, as emoções

autênticas só se fazem presentes na personalidade do indivíduo com o desenvolvimento da consciência ou como consciência que elas existem.

A maneira como elas se desenvolvem são, do mesmo modo que outras funções intrapsicológicas, aprendidas pela criança (perceber cores, sons e odores, desenvolver sentido de tempo, de espaço e de individualidade e emocionalidade) que “são internalizadas nas relações interpessoais que modelam, rotulam, informa, organizam, recompensam e punem o comportamento” (p. 144). Assim, “as expressões emocionais humanas são símbolos cujo o significado intencional deve ser empaticamente compreendido assumindo o papel do outro” (RATNER, 1995, p.145).

Oliveira (1992) explica que Vygotsky elaborou uma visão monista e holística do ser humano. O monismo “se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não-material e até pensamento e linguagem” (p. 76). O holismo “se opõe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo unidade de análise que mantenham as propriedades da totalidade” (p. 76).

Agnes Heller, numa abordagem gestáltica, procura estabelecer uma distinção entre sentimentos e emoções, sendo que a última é menos duradoura que a primeira – denominada afetos – e os sentimentos são mais duradouros. Para ela, “as emoções, dado ao seu caráter comunicativo, o empírico, seriam sempre ‘figuras’ enquanto os sentimentos mais duradouros seriam ora ‘figura’, ora ‘fundo’”. Os sentimentos por serem mais duradouros acabam por incorporar na personalidade do indivíduo (LANE, 1995, p. 58).

Ainda, segundo Lane, tanto Heller como Wallon “apontam a estreita relação entre emoção, linguagem e o pensamento que torna impossível o seu estudo isolado, pois, desde muito cedo na vida do indivíduo, a sociedade, por meio da linguagem, integra-se no todo que o constitui” (LANE, 1995, p. 58). Assim, para ela, esses autores vêm reforçar a sua “constatação da natureza mediacional das emoções na constituição do psiquismo humano” (LANE, 1995, p. 59).

Aliás, para Wallon (1986), numa perspectiva psicogenética, a afetividade ocupa um lugar central na constituição do humano. Para ele, “são elas que introduzem os motivos de consciência na conduta do indivíduo” (p. 145). O que

vai marcar a sua natureza é o traço “de uma extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo” e isso vai diferenciar o meio físico, envolvendo “relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é dos seres vivos” (p. 145). E ainda, elas provocam nos envolvidos “a forma primeira de trocas psíquicas e a condição das relações diversas de solidariedade que podem instituir-se entre os membros dos grupos” (p. 145).

Para Wallon (1986), a participação da criança em grupos favorece seu desenvolvimento social, desenvolvimento da personalidade e da consciência que pode tomar de si. Nenhum conhecimento objetivo de si mesmo é possível se o indivíduo não tem grupos de referência.

Do que lhe é próprio cada um toma a medida, não por comparação com os outros indivíduos enquanto tal, mas pelo facto deles pertencerem a uma categoria determinada. Esta sua assimilação aos outros por intermédio do grupo tem já características de pensamento categorial aplicado a acção. Ela é indispensável à criança, não só para a aquisição de certas regras, mas para a tomada de consciência das suas próprias capacidades, dos seus próprios sentimentos (WALLON, 1975, p. 175).

A dimensão afetiva vai ter na perspectiva psicogenética walloniana um papel central, portanto, “na construção da pessoa quanto no conhecimento” (DANTAS, 1992, p. 85). Se os afetos têm início desde os primeiros meses de vida da criança por meio de manifestações fisiológicas, eles são os “pontos de partida do psiquismo” (DANTAS, 1992, p. 85). Enfim, as atividades emocionais, ao mesmo tempo, que é biológica é social, “realiza uma transição entre o orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social” (DANTAS, 1992, p. 85).

Se o ser humano logo que nasce é um ser afetivo, essa sua dimensão está misturada com a inteligência. A evolução dessas duas dimensões do humano depende uma da outra, “a história da construção da pessoa será constituída por uma sucessão pendular de momentos predominantemente afetivos ou predominantemente cognitivos, não paralelos, mas integrados” (DANTAS, 1992 p. 90). No início a comunicação da criança com o outro é somática, no momento que se dá a construção da função simbólica, por parte de inteligência, a ação comunicativa

[...] se beneficia, alargando seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral e depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por essas vias passa a acrescentar as anteriores, que se reduziam a comunicação tônica: o toque e entonação da voz. Instala-se o que poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva. Pensar nesta direção leva a admitir que o ajuste fino da demanda às competências, em educação, pode ser pensado como uma forma muito requintada de comunicação afetiva (DANTAS, 1992, p. 90).

Retornando à perspectiva sócio-histórica, Valsiner (2012) explica que

[...] a vida psicológica humana, em sua forma mediada por signos, é afetiva em sua natureza. Nós criamos sentidos para nossas relações com o mundo, pelos nossos sentimentos que são eles próprios, organizados pela via da criação e uso de signos. O domínio dos sentimentos é central para a construção de culturas pessoais. O lado mental-reflexivo (ou “cognitivo”) é uma ferramenta semiótica emergente para organizar o relacionamento afetivo com o mundo (VALSINER, 2012, p. 251).

Desenvolvendo uma epistemologia da base sistêmica, Maturana (2002) procura, também, superar a visão mecanicista cartesiana predominante no campo científico para a compreensão do humano. Para ele a racionalidade e as emoções não podem ser separadas como dimensões isoladas no humano, e faz uma analogia a ela como sendo um entolho tipo usado pelos cavalos, para não se assustarem no trânsito. Assim, ao ser colocada como característica que distingue os seres humanos de outros animais, a razão acaba sendo um recurso para negar as emoções. Diz ele:

[...] ao declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo o sistema racional tem seu fundamento emocional (MATURANA, 2002, p. 15).

Maturana (2002) coaduna com Bruner (2001) que condena a tendência de compartilhamento da mente, hábito de traçar limites conceituais rígidos entre pensamento, ação e emoção enquanto “‘regiões da mente’, e mais tarde ser forçado a construir pontes conceituais para conectar o que nunca deveria ter sido dividido” (BRUNER 2001, p. 112). Para Maturana (2002) quando usamos nossos

argumentos racionais, procura-se ignorar o aspecto emocional envolvidos neles, “vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas nossas ações tem fundamento emocional” (p. 18).

Ao se falar de emoções trata-se dos “diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam” (MATURANA, 2002, p. 18). O que possibilita qualquer ação é a emoção, assim “vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional” (MATURANA, 2002, p. 18).

Neste mesmo sentido, Greespan e Benderley (1999, p. 157) explicam que “o poder registrar o mundo através dos afetos, integrá-lo em consciente emergente, expressando uma imensa quantidade de sentimentos com o corpo, as mãos e os símbolos” seria a capacidade mais fundamental do ser humano.

Segundo Dantas (1992), para Henri Wallon, em seus estudos da psicogenética, a afetividade ocupa papel central no desenvolvimento humano, permeando o indivíduo tanto na formação da personalidade quanto ao aspecto cognitivo. Esse processo tem início no nascimento por meio das primeiras manifestações fisiológicas da emoção em um período denominado pelo estudioso de *impulsivo-emocional* que caracteriza o primeiro ano de vida momento em que a criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, reflexo de suas mudanças físicas.

### **3.2 O ensino das emoções como um constructo para emancipação**

O reconhecimento das emoções dos alunos e não apenas de seus processos cognitivos por parte dos cuidadores e professores se faz imprescindível para prática pedagógica emancipadora e libertadora. Para Fonseca (2016):

É impossível pensar em separar a emoção da aprendizagem ou a emoção da cognição ou da razão, ou conceber, exclusivamente e friamente, na individualidade do aluno ou no sujeito aprendente, pois temos que pensar também na individualidade do professor ou do sujeito docente, porque

alunos e professores interagem socialmente e aprendem uns com os outros. Logo, quer a emoção, quer a cognição, devem ser enquadradas num contexto social e obviamente cultural (p. 370).

Entendendo a prática pedagógica como um processo de aprendizagem e desenvolvimento, de formação humana dos alunos, é preciso haver uma reavaliação do papel das emoções e sentimentos nesse processo. Na cultura ocidental, como foi acentuado no tópico anterior, houve uma tendência de valorização da razão em detrimento da emoção. Essa representação do ser humano se faz presente nas práticas educativas escolares, principalmente no ensino tradicional focado na pessoa do professor e nos conteúdos prontos. O processo educativo torna-se um processo comunicativo unilateral, não levando em consideração os alunos.

A humanidade do homem está na sua capacidade de respeitar o outro, os animais e a natureza. A humanização do indivíduo está na sua capacidade de se perceber parte de uma totalidade humana, social e cósmica pela qual é corresponsável. Essa construção da humanidade do indivíduo ocorre pelo desenvolvimento da dimensão emocional, de modo específico o desenvolvimento empático como afirma Ratner (1995) em referência ao tópico anterior.

O que está em jogo na trajetória da humanidade não é, segundo Tedesco (2015) “de mudanças setoriais, mas de que afetam a organização política, a organização do trabalho, a construção cultural e a construção pessoal” (p. 29). Para ele

Os atuais padrões de comportamento, de produção e consumo são incompatíveis com uma ordem social justa e um planeta sustentável. Serão necessárias mudanças muito profundas na base material da sociedade e nos valores com os quais nos orientamos (TEDESCO, 2015, p. 29).

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICS) e os novos saberes gerados por elas, ao mesmo tempo que ampliam o universo dos indivíduos, trazem limitações e perigos para o processo educativo de emancipação e liberdade, por conta de imbricações que elas têm sobre o processo de subjetivação humana.

Em 1984, quando a pedido do Clube de Roma, Schaff (1995) fez uma análise futuroológica sobre o que seriam os próximos vinte ou trinta anos da humanidade e apontava que a sociedade da informação que já se fazia realidade naquele momento, poderia fornecer possibilidades humanas de realizações sem precedentes e por outro, poderia ter uma negatividade que poderia criar tédio, alienação e vazio existencial dos quais surgem tantos males sociais (SCHAFF, 1995).

Ruiz (2021) relata que a revolução da informática leva a algoritmização da vida. Segundo ele o impacto das tecnologias sobre o indivíduo, não é apenas um impacto externo, mas também ao utilizá-las “somos constituídos por elas no nosso modo de ser” (p. 8). Aliás, no uso das “novas tecnologias algorítmicas, não há quase uma exterioridade do sujeito no seu uso, senão que, na medida que as utiliza, o sujeito vai sendo capturado pelos algoritmos nas preferências daquilo que faz, nos desejos do que procura, nas decisões que vai tomando” (p. 8).

A algoritmização da vida tem o significado de “capturar ao máximo os movimentos dos indivíduos, suas decisões, o que eles querem, os seus anseios, o que procuram, e preferências; tudo isso agora ocorre através de dispositivos digitais que por sua vez são ativados por algoritmos” (p. 8).

Ainda, segundo Ruiz (2021) essa governamentalização algorítmica individualizada dos comportamentos leva o indivíduo a adentrar em uma bolha digital de relações em que passa a ter “relacionamentos com grupos fechados nos quais se têm as mesmas preferências, gostos e ideologias, etc.” (p. 11). As consequências, em geral, desse processo é a condução para “uma dinâmica endógena que produz, de um lado, identidades fechadas e, de outro, isola dos diferentes, impossibilitando de ser interpelado por outras possibilidades de ser, pensar e agir” (p.12).

A captação massiva de informação sobre o indivíduo é que leva a governamentalização das condutas. E, foi essa governamentalização algorítmica do indivíduo que possibilitou “instalar uma cultura de ódio e da confrontação, que não era próprio do modo de ser da cultura brasileira” (p.13). Isso traz um alerta de que está em jogo a “aceleração e intensificação da captura biopolítica da vida humana, a política concebida como autogestão coletiva livre e colocada é em questão” (p. 16). Enfim, esse processo de “algoritmização da vida produz novas

formas de subjetivação docilizadas na medida em que modela formas de vida submissas às estratégias indutoras de comportamentos” (p. 18).

Diante desse desafio político-ético-existencial,

[...] uma linha de resistência ético-política ao controle algorítmico da vida parece apontar para o empenho pessoal e social em criarmos formas-de-vida críticas, capacitadas para não se submeter docilmente aos apelos dos dispositivos, mas com potencialidade criativa de produzir modos éticos e autocráticos de viver na relação como o Outro (RUIZ, 2021, p. 19).

Para Ruiz (2021) só é possível vencer estas circunstâncias e situações consideradas não humanas pela “criação de novos imaginários sociais a partir da potência de uma espiritualidade não capturada” ou isto é, que não seja “novas espiritualidades mercantilizadas, achatadas e castradas pela redução da vida a mercadoria”; entendendo que a biopolítica de governamentalização tenta capturar a última fronteira da potência humana que é a espiritualidade do desejo, isto é, a espiritualidade como “marco vital em que são produzidos o imaginário do nossos desejos de vida (p. 18-19).

A perspectiva racionalista da modernidade afeta todos os aspectos da vida ocidental e todas as organizações. Segundo Kinchiloe (1997) há uma deificação da razão e com isso vai predominar uma epistemologia da verdade única, da qual a escola, criação histórico-social, também não escapa da perspectiva não construtiva do conhecimento, isto é, os conteúdos do conhecimento já estão pré-determinados, “com os professores/pais distantes tanto da construção da realidade como do ponto vista das crianças” (p. 13).

Esse contexto de predomínio da visão tecnicista nas práticas pedagógicas leva professores e alunos a uma tendência de conformidade. “A experiência é monossêmica, aberta somente a uma interpretação e a tarefa do neófito é adaptar-se as instituições existentes imitando os comportamentos daqueles que as servem” (p. 20).

Assim, Kincheloe (1997) contrapondo a representação fala da necessidade de transcender o essencialismo cognitivo, que levou a essa concepção modernista de inteligência como “um sistema excludente, baseado na premissa de que algumas pessoas são inteligentes e outras não. Inteligência e criatividade são pensadas como fixas e inatas” (p. 132). Para ele as pessoas não existem em



abrigos isolados e descontextualizados, analisando friamente o cosmos por meio de lentes finas e lógicas. Ao contrário, o que designamos como razão é sempre um processo sociopolítico de compreensão (p. 149).

O olhar que contempla a realidade de perspectivas diferentes é resultado do poder cognitivo da empatia, “permite um olhar distante e próximo das coisas, ele valoriza a intimidade emocional que permite paixão empática para colocar juntos conhecedor e conhecido” (p. 165).

A criança ao ir para a escola leva toda uma bagagem de experiências de vida que envolve não apenas habilidades e conhecimento, mas também emoções e atitudes. Segundo Oatley e Nursi (2000) se toda educação é considerada como processo de formação para a cultura, entendida como “conjunto de convicções, ideias, habilidades e atitudes que um grupo de pessoas tem em comum” (p. 217), esse processo possui dois componentes: um cognitivo e outro afetivo. O afetivo está relacionado com as emoções, atitudes e interesses manifestado pelo aluno com os professores e a escola.

Para Donaldson (2000) a emoção expressa o nosso interesse por algo. “O reconhecimento disto é o primeiro passo para um melhor entendimento do lugar da emoção na vida humana” (p. 272). A preocupação com aqui e agora “requer uma habilidade para assimilar o ponto de vista da criança, apreciar imaginativamente a aparência de tudo para o estudante num determinado ponto” (p. 282), entretanto esta postura tem que ter um equilíbrio, e reconhecer que “o ponto de vista da criança é limitado.

As crianças não conhecem as possibilidades que estão mais distantes” (p. 282). Aqui ele está pontuando que não se deve haver oposição entre o ensino centrado no aluno e o centrado no professor, e sim, trata-se de uma relação dialética do processo de ensino e aprendizagem, em que os envolvidos estabelecem uma relação dialógica, isto é, o professor mediando a relação do aluno com o conteúdo escolar.

Entendendo aqui, uma visão ampliada de conteúdos que envolvem conhecimentos, comportamentos, habilidades, emoções, atitudes e valores. Podemos falar da implementação de uma pedagogia da práxis como colocado por Arruda (2009) na educação de jovens e adultos, mas que é válido para a educação infantil, em que o ser humano como sujeito da práxis, com sua

capacidade de agir e pensar “é simultaneamente racional, sensível, emocional e afetivo. Todo ato de conhecer [...] envolve não apenas um componente dele, mas o ser humano inteiro, a integralidade do ser humano” (p. 23).

Entretanto, o que está colocado nas atividades educativas desenvolvidas na educação infantil é:

a exigência de encontrar o modo de garantir a participação infantil se encontra de um dúplice problema: não só deve fazer as contas com a dificuldade de colher o ponto de vista criança sem desfigurá-lo, tão mais marcada quanto mais a relação educativa envolve crianças pequenas e, portanto, prevalentemente “não verbais”, mas também com a dificuldade de decidir quanto “poder” dar a tal ponto de vista, isto é, em que medida levá-lo em conta na definição dos contextos e dos percursos educativos que envolvem aquela criança (SÁVIO, 2013, p. 246).

Bruner (2001), ao tratar da cultura da educação, constata que há uma negligência ou mesmo uma ignorância da emoção, de sua relevância no processo de formação humana, de modo mais específico na escola. Entretanto, ela é fundamental no processo educativo sendo que “as emoções e os sentimentos são representados nos processos de produção de significados e nossas construções da realidade” (p. 23). A emoção “é uma parte importante” no papel de construção do *self*<sup>4</sup> na escola. “Talvez o fato mais universal sobre a experiência humana seja o fenômeno do *Self*, e sabemos que a educação é crucial para sua formação. A educação deveria ser realizada tendo-se este fato em mente” (p. 40).

A percepção do *self* é um processo que inicia nas primeiras etapas do desenvolvimento humano e que se estende ao longo da vida da pessoa. Entretanto, Greenspan e Benderly (1999) apontam que nos estágios do desenvolvimento do *self*, em torno dois e três anos da infância, a criança começa a lidar com ideias e não apenas comportamentos. Trata-se da elaboração do que eles denominam de *self* simbólico, neste momento a criança cria um mundo interior mais rico, pela interiorização de representações de emoções e desejos,

---

<sup>4</sup> O termo *self* refere-se, em português, à pessoa, ao eu, a si próprio. Como categoria psicológica, é utilizado no sentido de identidade, personalidade, ego. É também considerado uma categoria reflexiva referente a **si mesmo**: o prefixo **auto** em: autoestima, autoconceito, autoconfiança, autoimagem e autodeterminação. Indica a unidade da psique humana que permite que o **eu** possa falar de **mim**, conduzir **minha** ação e relacionar-se com o que é **meu**. É o que permite à pessoa situar-se em diferentes contextos vividos e nas interações interpessoais (FREIRE; BRANCO, 2016, p. 25).

bem como, relações que estabelece com os outros se tornam mais simbólicas. O conjunto dessas imagens no olho mental é que constitui a percepção do *self*.

Para Stanley e Bervely (1999) é “a estrutura das categorias afetivas que dão as nuances que erigimos a partir das experiências passadas, serve como meio de percepção das nuances sociais e emocionais e do significado do fato ocorrido” (p. 50). Inclusive para eles deve haver uma integração entre os processos cognitivos e afetivos, incluindo, assim, o *self* ou *ego*, a percepção da realidade, a consciência, a capacidade de reflexão. “As faculdades mais importantes da mente encontram-se enraizadas em experiências emocionais” (p. 63).

A organização do *self* é processo de formação individual que vai depender das particularidades das experiências de vida de cada indivíduo. “Para alguns, essa organização fornece um panorama detalhado, equilibrado e flexível de sentimentos e intenções enquanto para outros a percepção do *self* é mais rígida ou dicotomizada” (p. 116). Enfim, podemos considerar que são as categorias afetivas que dão a cor dos nossos olhares sobre o mundo, que podem ser brancos, cinzas ou coloridos; ver o mundo, as pessoas e a si mesmo com um olhar positivo e iluminado, ou vê-lo de uma maneira negativa e sombria e até mesmo destrutiva.

Até tempos recentes predominava um conceito de *self* considerado muito individualizante, os construtivistas sociais “têm proposto um novo entendimento sobre o *self*, em que este é visto como um discurso, uma construção social, produto das práticas discursivas nas quais as pessoas dão sentido ao mundo e a suas próprias ações” (GUANAES; JAPUR, 2003, p. 135). É uma construção social de compartilhamento de percepções e experiências numa dinâmica que afeta todos os envolvidos nas interações que se estabelecem. Nesse sentido, Valsiner (2012) ao falar de *self* dialógico, diz que essa noção

[...] parte de nosso imaginário usual sobre diálogos entre pessoas e é transposta para o diálogo intrapsicológico entre “partes” do *self*. Não apenas diferentes pessoas engajam em diálogos, mas todos nós temos próprios diálogos se processando no interior de nossas culturas pessoais (VALSINER, 2012, p. 125).

Aqui estamos falando da construção da subjetividade humana, que no contexto de um mundo técnico-burocrático é negada pela objetivação que representa um processo no qual o espírito humano experimenta uma alienação de sua real natureza subjetiva. Esse processo é resultado da separação que se faz do mundo objetivo do mundo subjetivo, como entidades estanques.

As “visões objetivistas absolutizam os fatores objetivos e submetem o sujeito, e a subjetividade, à realidade externa a ele. E, nas visões subjetivistas, o sujeito e a subjetividade são ilusoriamente tornados autônomos e absolutos” (GONÇALVES, 2015, p. 60). Na perspectiva da psicologia histórico-social, portanto, a subjetividade

[...] é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro, na medida que os elementos que a constituem são experimentados no campo da objetividade social. Esta síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 23).

Assim, o trabalho educativo realizado na escola trata-se de uma relação social estabelecida entre o educador/educando e educandos/educandos. Para Codo e Vasques-Menezes (1999) no caso específico do trabalho pedagógico, ele se diferencia de outros pelo fato de que o educador plasma sua subjetividade no produto de sua ação, pois trata-se de uma outra pessoa e não um objeto.

A parte de seu ser que foi objetivada no produto, o educando, será sempre alguma coisa difusa para ele e para os outros. Enfim, por ser uma relação estritamente social entre indivíduos a “relação direta ou imediata com o outro é necessariamente permeada pelo afeto” (p. 47). Ainda, Codo e Gazzotti (1999) explicam que a “relação afetiva é obrigatória para o exercício do trabalho, é um pré-requisito.

Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida” (p. 50) entre os atores envolvidos. Trata-se de “uma relação de mão-dupla entre homem (no sentido de

ser humano que cuida) e o objeto (no sentido do externo ao homem, o outro que recebe o cuidado)” (p. 50).

### 3.3 Educação infantil e empatia

Ao visitarmos rapidamente, a história da educação infantil no Brasil, e a compreensão da importância do afeto, não podemos deixar de olhar para o entendimento de infância que nem sempre foi visto com as peculiaridades que a entendemos hoje. Segundo Áries (1978) até meados do século XII, não havia uma concepção de infância. Os pequenos eram vistos como adultos em menor escala, diferenciados apenas em seu tamanho e força. Cabia unicamente a mãe seu cuidado e educação, que “[...] era misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ÁRIES, 1978, p. 11).

Desde muito cedo, a criança, participava de atividades laborais “[...] para aprender os trabalhos domésticos e valores humanos, mediante a aquisição de conhecimento e experiências práticas” (MENDONÇA, 2012, p. 17). Os sentimentos de afeto entre pais e filhos não eram incentivados, não se estabelecia relações afetivas, criança e adultos recebiam os mesmos ensinamentos, como se o primeiro não fosse a parte frágil, carente de cuidados especiais.

É somente após a Idade Moderna, entre o Humanismo e o Renascimento, século XVIII, mais especificamente, que a criança passa a ser alvo de interesse. Cambi (1999) destaca ainda que apenas as crianças nobres recebiam um tratamento diferenciado, surgindo a figura do Pedagogo<sup>5</sup>. Nesse momento histórico, o olhar para a criança começa a mudar.

---

<sup>5</sup> Condutor de crianças, um escravo que acompanhava a criança a escola, ajuda a conduzir o ensino intelectual e cultural. Teve sua origem na Grécia clássica, influenciando toda a educação e cultura ocidental, por meio da didática de Amós Comenius que enfatizava a necessidade da afetividade do educador “Grande didacta” Hamze Amélia Profa. Da FEB/CETEC FISIO-ISEB. Disponível em:

<<https://m.educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/professor-pedagogo-condutordecriancas-a-empreen.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Já não se pode mais conceber a criança como um pequeno adulto. Mas, como um ser individual, sujeito de direitos, cujo, as necessidades físicas, emocionais e cognitivas carecem de um olhar atento.

No contexto da educação brasileira, iniciam em 1874 as primeiras tentativas voltadas ao cuidado da criança, destinando ajuda financeira as crianças de cunho filantrópico e assistencial até o século XIX. Contudo, cumpre destacar, que é somente no século XX que se inicia a educação pública, destinada ao cuidado dos pequenos de caráter compensatório, para “recuperação” da criança pobre, o foco estava na carência como menor abandonado (KUHLMANN JR., 2002).

Mesmo em meio a essas dificuldades é de suma importância o papel docente para tornar possível o acesso à educação de qualidade, permeada pelo afeto e pelo respeito integral à criança. E é em pleno século XXI que se vê a educação infantil assegurada pela Constituição Federal de 1988. No artigo 208, inciso IV, determinase “dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos<sup>6</sup> será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola” – marco fundamental para o direito da criança em sua plenitude.

Contudo, efetivação de direitos não se dá por passe de mágica, não basta o reconhecimento na legislação, pois se trata de precarização secular de vida das classes populares constituída pela maioria da população, como coloca Arroyo (2012):

É urgente equacionar essa precarização das formas de viver como um problema social, político, moral de negação do direito mais básico de grandes setores de nossa sociedade, e, conseqüentemente, equacionar essa realidade política como um dever do Estado, políticas estruturais, compulsórias para todas as crianças e adolescentes jovens ou adultos que são vítimas dessas vidas precarizadas (ARROYO, 2012, p. 35).

Uma educação que seja integral para esses segmentos sociais é um direito social que se faz negado.

Mais que uma observação, trata-se de uma constatação legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996, art.

---

<sup>6</sup> Redação dada a partir do sancionamento da Lei Federal nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos no Brasil.

26), em que a Educação Infantil tem como finalidade esse desenvolvimento integral, ou seja, compreendida pelo desenvolvimento pleno da criança, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A empatia é referendada também nos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC no segmento da educação infantil. Desse modo, acreditamos serem relevantes para processo educacional estudos que enfoquem o desenvolvimento da empatia desde a tenra idade, ainda na educação infantil.

Segundo Cardoso (2016) o desafio para a educação no século XXI é contribuir para a formação de uma cultura que respeite os direitos humanos e a dignidade de todos os indivíduos, que exclua qualquer forma de violência contra a pessoa. Busca-se: “[...] a formação de uma cidadania coletiva capaz de organizar a sociedade civil tendo em vista uma sociedade democrática, igualitária e solidária” (p. 152).

É necessário que o professor pense em quais estratégias e atividades podem estimular nas crianças a vivência de valores fundamentais de convivência fraterna, que envolva afetos e empatia - uma educação que prese pelo respeito a si mesmo e ao outro, pois como salienta Cardoso (2016) “a busca da felicidade individual está comprometida eticamente com a felicidade coletiva que inclui todos” (p. 154).

É na escola que a criança se depara com uma grande oportunidade de convívio com a diversidade, suas diferentes posições e conflitos, momento propício para as vivências empáticas e os sentimentos de solidariedade, para além dos limites familiares, fortalecendo os laços de afetividade e amizade entre os pares. Nesse espaço, são inesgotáveis as oportunidades de exercitar tais sentimentos, tornando as relações cada vez mais humanizadas.

Cardoso (2016) esclarece que na educação para os direitos humanos, a solidariedade é fundamental, tendo em vista que é “fundada no sentimento solidário ao sofrimento do outro, principalmente do sofrimento humano injusto, causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão do outro” (p. 160).

A empatia pode ser desenvolvida no indivíduo por ser uma habilidade possível de ser experienciada por meio de uma situação alheia em diversos aspectos. Mas, o que é empatia? Qual sua importância na educação das crianças, dos adolescentes e mesmo dos adultos?

Partindo da relevância no momento histórico que vivemos, em que os fatos e acontecimentos parecem nos colocar na encruzilhada do processo civilizatório e da barbárie, com ausência de políticas públicas e de desvalorização da escola pública bem como de seus docentes. Até a metade da década passada houve, durante um ciclo médio de dez anos uma melhoria nas políticas públicas de educação, saúde, habitação e renda mínima, o que se perde a partir de 2016 com perda de direitos trabalhistas e de minorias, com conseqüente aumento das desigualdades. Esse contexto

[...] têm suscitado indignação, repúdio, medo e desesperança. Tais sentimentos têm gerado uma insegurança existencial generalizada que culmina em fraturas ético-político-sociais que colocam em xeque a própria identidade do povo brasileiro, antes entendido como gentil, acolhedor e cordial. Hoje assistimos estarecidos ao apogeu do anti-intelectualismo, da deslegitimação dos direitos humanos, da incapacidade de acolher a diversidade ou de estender um olhar empático sobre um outro que não seja espelho (INFRAN *et al.*, 2020, p.7).

Relacionado com a empatia, a questão que causa apreensão nos meios educacionais e docentes é política de militarização das escolas. Nos últimos anos parte do Governo Federal tem feito discursos e mesmo tentativas locais de impor “leis de escolas sem partido”. Infran *et al.* (2020) questionam se essas perspectivas conservadoras da sociedade não seria uma derrocada da empatia, tendo em vista que “a sociedade, aterrorizada pelo medo do outro, entendido como perigoso, aceita e legitima o processo de militarização das escolas públicas, diametralmente oposto à educação humanista, autônoma, reflexiva, dinâmica e libertadora” (p. 5).

Enfim, vivemos numa “conjuntura que dificulta/inviabiliza o exercício da empatia pelo outro, principalmente pelo outro que destoa de normatividades. Poucos são aqueles dispostos a se conectar com outras pessoas, emocional e/ou intelectualmente” (p. 12).

Segundo Burns e Auerbach (1996) “o termo empatia se originou da palavra alemã *einfihlung*, traduzida para o inglês *empathy*, por Titchiner, referindo-se ao estado de consciência do indivíduo em se colocar no lugar do outro” (BURNS; AUERBACH, 1996; WISPÉ, 1992). A psicologia clínica passou a utilizar o termo

[...] para indicar a capacidade de se emergir no mundo subjetivo do outro e de participar da sua experiência, na extensão em que a comunicação



verbal e não-verbal o permite. Em termos mais simples é capacidade de se colocar no verdadeiramente no lugar do outro, ver o mundo como ele vê (KINGET, 1977, 104).

Embora a empatia seja considerada como produto evolutivo do modo de organização social dos seres humanos e animais, aparecendo desde a mais tenra idade, o seu desenvolvimento depende primariamente das condições de socialização da criança no contexto familiar (GARCIA, 2001). Macedo (1996) pontua que desde a mais tenra idade, as crianças trazem consigo disposições e tendências afetivas e ativas, tais como: a simpatia, a empatia, o medo, instinto de sociabilidade etc.

No entanto, essas disposições precisam ser trabalhadas, há que se atentar aos procedimentos, mediar essas disposições para além da constituição inata dos indivíduos que são sujeitos sociais e históricos por excelência. A esse respeito, Oliveira (1992) explica que para Vygotsky o processo de desenvolvimento do ser humano, se dá de fora para dentro a partir da apropriação dos conteúdos culturais.

Ao falarmos sobre o desenvolvimento da empatia sob o olhar da ciência, nos deparamos com algumas particularidades, sabemos que a empatia é alimentada pelo autoconhecimento, quanto mais conscientes das nossas próprias emoções, mais entenderemos dos sentimentos alheios. Dentro desse processo de reconhecimento da empatia, algumas pessoas ao longo do tempo, podem ir perdendo essa capacidade diante da falta de estímulos e trabalho voltado as emoções.

Mas quais são as raízes da empatia afinal? Goleman (1995) no aclamado “Inteligência Emocional – a teoria revolucionaria que redefine o que é ser inteligente”, nos traz estudos dentro da psicologia, abordando também a neurociência, conteúdos importantes para conceituar e entender a empatia como uma capacidade inata do ser humano, porém que necessita de estímulos e ensino constantes.

Estudos esses, que observaram bebês que mesmo com poucos meses após o nascimento, foi possível notar uma reação as perturbações que ocorrem ao redor deles, como se estivessem ocorrendo com eles mesmos, principalmente ao choro de outros bebês. Por volta do primeiro ano de vida, começam a distinguir

que o sentimento não é deles, mas de outras crianças, mesmo sem saber exatamente o que fazer a respeito.

Goleman (1995) pontua também em seu livro mais especificamente no capítulo intitulado “Empatia e Ética: as raízes do altruísmo”, as características da empatia, quando começa a despontar na criança criando possibilidades de estimular esse sentimento e desenvolve-lo até a vida adulta, e suas ligações com o envolvimento e a moral. Somos guiados por nossas emoções e principalmente por como elas são trabalhadas em nós ao longo da vida

O sentimento de John Donne fala ao cerne da ligação entre empatia e envolvimento: a dor do outro é nossa. Sentir com o outro é envolver-se. Nesse sentido o oposto de empatia é antipatia. A atitude empática empenha-se interminavelmente em julgamentos morais, pois os dilemas morais envolvem vítimas potenciais (GOLEMAN, 1995, p. 129).

Nesse sentido sabemos que o trabalho com os sentimentos desde a infância momento em que a empatia tem desenvolvimento, se torna um campo fértil para intervenção e estímulos, o autor acredita que a ética tem raízes na empatia, pois é o contato com vítimas potenciais, encarando suas aflições, que leva as pessoas a ajuda-las. Assim acontece com as crianças, que frente a situações problema agem no sentido de amenizar o sofrimento ou participar das alegrias dos seus colegas.

No fim da infância, surgem os mais elevados níveis de empatia, pois as crianças são capazes de entender a aflição que está além de um acontecimento específico e constatar que a condição ou posição de alguém na vida pode ser um motivo de aflição permanente. Nesse ponto, as crianças podem perceber as circunstâncias todo um grupo, como os pobres, os oprimidos, os marginalizados. Essa compreensão, na adolescência, pode reforçar convicções morais centradas na vontade de aliviar o infortúnio e a injustiça (GOLEMAN, 1995, p. 129).

Logo o desenvolvimento de toda a sociedade deveria ser guiado por esse princípio, em algum momento nós nos perdemos ao ensinar e exercitar a capacidade de empatia, principalmente durante a infância e adolescência, momento em que essa capacidade aflora e se desenvolve ao longo dos anos. A desigualdade social tão gritante no nosso país, ignorada ou mesmo negada por muitos, é indício de uma sociedade não empática e o papel da escola deveria ser

a promoção de reflexões e questionamentos sobre essa realidade social, política e econômica que vivemos.

A empatia é o suporte de muitas facetas de julgamentos e ações morais. Uma delas é a “raiva empática”, que John Stuart Mill descreveu como “o sentimento natural de retaliação [...] tornado pelo intelecto e a simpatia aplicável [...] aos sentimentos que nos ferem por ferir os outros”; Mill chamou isso de “guardião da justiça”. Outro exemplo em que a empatia conduz à ação moral é quando um circunstante é levado a intervir em favor de uma vítima; a pesquisa mostra que, quanto mais empatia ele sentir pela vítima, maior a probabilidade de vir a intervir. Há algum indício de que o nível de empatia que as pessoas sentem também afeta seus julgamentos morais. Por exemplo, estudos na Alemanha e nos estados unidos constataram que, quanto mais empáticas as pessoas, mais fica fortalecido, para elas, o princípio moral segundo o qual a riqueza deva ser distribuída conforme a necessidade de cada um (GOLEMAN, 1995, p. 129).

Enquanto professores da educação infantil precisamos nos perguntar: Que qualidades esperamos desenvolver em nossos alunos? Quais qualidades esperamos que levem para a vida toda? Que ser humano queremos formar para a sociedade? Entre tantas outras. Nesse sentido, uma reflexão se faz necessária: quanto do nosso tempo em sala de aula, nos dedicamos para que esse sujeito se forme, e crie um resultado positivo concretizado?

Nos primórdios da elaboração de sua teoria Vigotski (2001) afirma em “Psicologia Pedagógica” que as emoções são em linhas gerais, organizadoras internas do nosso comportamento. Sabendo disso, escreveu diretamente aos pedagogos, instruções de como o processo educativo, principalmente da criança, necessita diretamente do trabalho com os sentimentos e emoções, essas que eram classificadas como primárias e secundárias, agora estariam organizadas de forma que uma serve de base para entender, absorver e então substituí-la por uma outra mais desenvolvida; o medo pode tanto paralisar um indivíduo, como também servir de base para aprender a superar àquilo que temia, bem como garantir a sobrevivência em situações de risco.

A princípio a criança reage com medo apenas à aproximação das suas contrariedades pessoais, mas admitindo que sempre que alguma contrariedade ameaça uma pessoa próxima, mãe ou uma irmã, isso estará ligado a um sofrimento pessoal da criança. Durante um curto espaço de tempo a criança fechará um novo vínculo e irá reagir com medo a contrariedades e sofrimentos iminentes que em nada a afetam mas afeta as pessoas íntimas. Desse estreito sentimento egoísta o medo

pode tronar-se uma base poderosa de sentimentos sociais amplos e profundos (VIGOTSKI, 2001, p. 141).

Na leitura desses escritos que mesmo não fazendo referência direta ao sentimento de empatia, fica claro na sua composição um princípio do estudo dessa capacidade de sentimento pela criança. A partir do ensino das emoções principalmente na criança, se desenvolve primeiramente um olhar para si e seus próprios sentimentos, e compreensão destes, e posteriormente o olhar de mundo. Esse olhar de mundo vai garantir no futuro próximo os sentimentos de pertencimento à humanidade.

Por muitas vezes presenciamos na história do país momentos de extrema dificuldade, principalmente das massas mais pobres e carentes, problemas de raízes políticas e sociais, que nos levam a pensar, quem são essas pessoas que nos direcionam? Quem são esses responsáveis por nos governar e administrar? Que tipo de pessoa estamos colocando no poder? Mais profundamente trazemos a reflexão, que tipo de pessoas estamos educando para que cheguem a esses postos e tragam de fato um olhar empático por todos os necessitados?

A educação é indiscutivelmente responsável pela formação das bases fundamentais da humanização, quando deixamos as emoções e valores apartados desse processo, infelizmente podemos nos deparar com uma formação incompleta do ser, quando ocorre uma junção entre os conteúdos historicamente acumulados, com um olhar crítico a tudo aquilo que nos trouxe até aquele dado momento, a valorização das culturas, respeito aos diferentes, a pluralidade, a memória, os sentimentos e afetos ao longo do processo de aprendizagem, poderemos presenciar mudanças significativas na estrutura daquela criança, do seu entorno e aos poucos, de toda uma sociedade.

Sobre essa ampliação do sentimento de empatia da criança, não só pelo outro, mas pelos problemas do mundo, Vigotski (2001) nos diz que

[...] podemos ainda retirar facilmente desse estreito círculo pessoal todas as sensações egoístas, ou seja, ensinar a criança a reagir com ira, não a uma ofensa pessoal, mas a uma ofensa ao seu país, a sua classe, ao seu assunto. E essa possibilidade da transferência mais ampla das sensações é a garantia da educação, que se traduz na possibilidade de relações inteiramente novas entre indivíduo e o meio. É por isso que as emoções não podem ser inaceitáveis nem indesejáveis ao pedagogo. Ao contrário, ele deve sempre partir das chamadas sensações inferiores e

egoístas como sensações primárias, basilares e fortes e já com base nelas lançar o fundamento da estrutura emocional do indivíduo (VIGOTSKI, 2001, p.141).

Assim, é preciso criar experiências significativas, envolvendo as emoções, de modo especial, a empatia. Para Greenspan e Benderly (1999) pensadores que influenciaram a educação da modernidade, como Kant e Piaget “nunca analisaram de forma completa o lugar do afeto ou da emoção em seus enfoques sobre a inteligência e a cognição” (p. 20).

Avaliação é de que eles não negam o papel das emoções, mas seus estudos centram de modo predominante no cognitivo. Inclusive, fazem esse mesmo tipo de consideração sobre os trabalhos de Vygotsky, se o mesmo centrou no estudo das interações sociais, na cultura e nos conflitos no aprendizado, ele não envolveu de modo central nos seus estudos o papel das emoções no aprendizado.

Na perspectiva cognitivista, a empatia pode ser atualmente definida, em situações de demanda afetiva, como a capacidade de apreender sentimentos e de identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reações que expressam essa compreensão e sentimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Segundo Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005) parafraseando Goldstein e Michaels, salientam que

O foco da definição de empatia foi deslocado em dois sentidos importantes. A empatia era vista como a habilidade de compreender reações emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e adotando o papel de outro como referência descritiva. Além deste foco afetivo-cognitivo, comum em diversas definições da empatia, tem-se, mais recentemente, um novo componente. O ato de empatizar, de acordo com cada uma destas definições, envolve não somente a habilidade de compreender sensivelmente o mundo afetivo do outro, mas também demonstrar esta compreensão por meio de comportamentos abertos, adicionando-se, portanto, o componente da comunicação (GOLDSTEIN; MICHAELS, 1985 apud PAVARINO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 128-129).

A criança ao nascer já possui certas capacidades e comportamentos pró-sociais que à medida que interage com o meio social vai se desenvolver, entre

essas capacidades ligadas a moralidade humana está a empatia (MOITOSO; CASAGRANDE, 2017). Portanto, a questão da empatia emerge no indivíduo na infância, desde que apresentada situações provocativas, marcados pelas necessidades fundamentais de se colocar no lugar do outro e se ressignificando durante toda vida. São as relações humanas estabelecidas durante esse percurso, que determinarão a qualidade dessa formação.

No entanto, vivemos um contexto de precarização das relações sociais e fragilidade no desenvolvimento das emoções, marcada pela constante substituição, inversão e até mesmo ausência da formação afetiva do sujeito. No mesmo sentido completamos com as colocações de Greenspan e Benderly (1999), segundo eles também, em idade precoce já é possível a criança começar a desenvolver a empatia, no contexto de pessoas que lhe garante intimidade e segurança, a capacidade de empatia se manifesta por volta dos três anos nas crianças e serão vistos com mais clareza na idade escolar.

A aquisição de capacidade de empatia e compaixão se dá pela percepção de como é tratada pelas outras pessoas de seu convívio. Para eles a criança passa a ser capaz de se colocar na pele dos outros e preocupar-se com aquela pessoa, com base naquilo que ela sentiria naquelas circunstâncias, desenvolve a capacidade “de criar dois mundos internos distintos: o que reage a altos e baixos diários com os amiguinhos e o que começa a lhe conferia uma sensação interior estável de identidade” (p. 159).

O professor pode trabalhar a compreensão da criança em suas interações e situações corriqueiras do dia a dia, como quando brigam entre elas - essas são oportunidades valiosas,

[...] momento em que ocorre um trabalho fundamental e significativo de educar, uma oportunidade de ensinar sobre ouvir e escutar o ponto de vista do outro, ao compreender as necessidades emocionais, podemos criar um resultado positivo, desenvolvendo, ajudando suas habilidades relacionais e o caráter (SIEGEL; BRYSON, 2015, p. 15).

Stanley e Benderly (1999) explicam que nos conflitos entre as pessoas – nas pequenas desavenças ou nas guerras - estão envolvidos não apenas emoções, mas também, o modo de lidar com elas que são desenvolvidas na infância. E consideram que o tripé para a maioria dos desentendimentos entre as pessoas sejam a inveja, cobiça e humilhação, apesar de poder haver outras

emoções envolvidas. Portanto, as crianças podem ensinar muito aos adultos como não entrar em disputas.

A solução de conflitos, no entanto, não se resume a um empreendimento cognitivo ou a uma avaliação racional de opções. Envolve também outras capacidades: a habilidade de criar empatia e sensibilidade moral, ambas originando-se do domínio dos diferentes níveis de desenvolvimento emocional. Sob vários aspectos, a capacidade da pessoa lidar com o conflito é uma extensão natural de sua percepção ética ou moral (STANLEY; BENDERLY, 1999, p. 297).

Retomando as referências dos autores presentes no tópico anterior deste trabalho, é nas relações interpessoais que o indivíduo se humaniza ou como Paulo Freire colocava é convivendo com gente que as pessoas se gentificam. O termo gentificação tem para ele “um sentido caloroso de humanidade, nucleado como ser humano, e que está ameaçado” (FERNANDES, 2019, p. 234).

Freire (2005) na sua crítica a educação, que continua mais do que nunca válida, diz que há um predomínio em todos os níveis da escola e fora dela de uma educação bancária que tende “a petrificar ou fazer quase morto, valores ou dimensões concretas da realidade” (p. 65). Para ele os conteúdos são apresentados de modo fragmentado da realidade pessoal e social, “desconectados da totalidade que se engendram e em cuja visão ganhariam significados” (2004, p. 66).

E aqui, essa arquivagem de conteúdos na prática educativa, leva arquivar os próprios educadores e educandos. Enfim, não se educa o sujeito para a emancipação, para sensibilidade empática e para a transformação social.

[...] arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2010, p. 66-67).

A elaboração e execução de um projeto educativo emancipador e libertador passa pela efetivação da participação de todos os envolvidos no processo. “A ideia de que a criança tenha o direito de participar ativamente dos processos sociais que a envolvem está atualmente no centro do debate político e cultural que concerne à infância em âmbito internacional” (SAVIO, 2013, 243-244).

Aqui é novamente relevante pontuar a constatação do momento sócio-político que vivemos, em que seguimentos e governantes de extrema-direita atacam a figura de Paulo Freire, desqualificando a sua proposta pedagógica, como se ela fosse responsável pela crise educacional que o Brasil passa. Ignorando ou mais que isso demonstrando uma má fé de reconhecer que a proposta de educação popular nunca esteve presente no sistema educacional público brasileiro, a não ser em tentativas isoladas de algumas redes municipais ou escolas.

O que está presente nos discursos e ações políticas desses grupos é uma imaturidade pessoal e social sem limites. Pode parecer estranho, estar refletindo essas questões na educação infantil, entretanto, ela já se faz pertinente e premente nesse de nível de educação. Uma vez, que por ser educação oficial, não é neutra e carece de um olhar político e pedagógico.

Os perigos referentes a níveis de desenvolvimento imaturos ou comprometidos não se restringem aos danos imputados às mentes individuais e aos pequenos grupos que moldam a nossa individualidade, como a família e a escola. Também podemos sentir esse perigo no comportamento de grupos maiores, sejam partidos políticos, grupos étnicos ou nações inteiras (GREENSPAN; BENDERLY, 1999, p. 352).

O que há é um (des)encontro entre o público e o popular no sentido de que a escola pública e a sociedade brasileira, historicamente, possuem um caráter excludente (ESTEBAN; TAVARES, 2013). Da necessidade de pensar uma escola pública para o atendimento das crianças, jovens e adultos dentro desse contexto educacional e social excludente

[...] emerge como questão a possibilidade de articulação na escola pública, instituição estatal, de projetos político-pedagógicos constituídos a partir da perspectiva dos sujeitos subalternizados, de acordo com seus próprios interesses sócio históricos. Entendemos essa discussão articulada à reflexão sobre os sentidos que adquire a defesa da qualidade da educação, pois o consenso qualidade que a sustenta oculta o amplo, inconcluso e tenso debate existente na definição de qualidade e dos processos sociais e escolares para produzi-la. Para nós, qualidade se compõe também pelos compromissos políticos e sociais que orientam as ações escolares, aos quais devem se vincular os procedimentos pedagógicos, pois a sociedade democrática demanda relações cotidianas democráticas (ESTEBÁN; TAVARES, 2013, p. 295).



O que tem predominado de modo hegemônico é a pedagogia tecnicista, tanto na formação dos professores como nas práticas pedagógicas implementadas nas redes e sistema de ensino. Como muito bem evidencia Kinchiloe (1997) o que predomina na abordagem tecnicista é uma praticidade que visa apenas ajustar o educando na ordem social existente.

As questões de natureza e propósito da escolarização, a conexão entre escola e sociedade, a relação entre poder e ensino, escolas como organização social ou questões curriculares do que vale a pena ensinar ou, ainda, a natureza do conhecimento escolar, são colocadas com pouca frequência. Raramente considerados são os sentidos implícitos do senso comum, tais como os termos excelência educacional ou educação de qualidade (KINCHILOE, 1997, p. 22).

Freire em sua concepção epistemológica e educacional já dizia que a educação pode ser uma prática da liberdade, pois traz na sua essência a dialogicidade entre o educador e os educandos. O fundamento do diálogo é o amor e que também em si é diálogo. Entretanto, ele não se reduz a um mero encontro da relação *eu-tu*, mas num encontro de pessoas mediatizadas pelo mundo (FREIRE, 2010). O diálogo é um processo dialético-problematizador, isto é, por meio dele podemos “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2019, p. 140). Esse processo, enfim, se dá segundo Freire fundamentado no amor, na humildade e na fé nos educandos, que possibilita confiança entre os envolvidos numa relação horizontal.

Retomando a fé, sem ela a dialogicidade educativa não existe, pois ela se constitui um dado *a priori* do diálogo. “Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2005, p. 92, grifos nossos)

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. [...] Assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 2005, p. 41).

A prática pedagógica neste sentido leva os educandos a reconhecerem e assumir sua identidade cultural. A pertença cultural do indivíduo se forma progressivamente no interior do grupo social em que vive. “São maneiras de ser, de raciocinar e de agir comuns a diversos indivíduos de uma mesma origem social, resultante da incorporação inconsciente de normas e práticas veiculadas pelo grupo de pertença” (SAUQUET; VIELAJUS, 2012, p. 23).

A escola deve ser capaz de dar a resposta educativa à diversidade cultural dos alunos. Para Marchesi e Martin (2003) a eficácia da escola não se mede apenas pelo resultado escolar da maioria dos alunos, mas também

[...] por sua disposição para ser sensível à diversidade de seus alunos, para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades, de sua identidade pessoal, cultural e sexual, para promover o respeito entre os vários grupos de alunos e o trabalho conjunto, para agir de forma ativa e solidária em face daqueles que são intolerantes, xenófobos e machistas (p. 163).

Stanley e Benderly (1999), com relação a saúde mental, consideram como cerne do desenvolvimento mental sadio o crescimento saudável que

[...] resulta numa autopercepção suficientemente ampla, flexível e diferenciada para permitir que os indivíduos suportem as relações adequadas aos seus estágios de vida, experimentem emoções de vários matizes e reflitam sobre essa experiência para ampliar e aprofundar seu pensamento e consciência no decorrer de suas vidas (STANLEY; BENDERLY, 1999, p. 236).

A escola entre as instituições sociais tem um papel imprescindível nas relações do indivíduo com a sociedade. O professor tem um papel de destaque nesse processo de mediação, que pode ser marcado por levar o aluno a emancipação ou para sua permanência sob controle e dependência das instituições sociais, entendendo como instituição “um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com o estatuto de verdade, que serve de guia básico de comportamento e de padrão ético para as pessoas, em geral” (STANLEY; BENDERLY, 1999, p. 237).

O processo de institucionalização da sociedade se dá por meio das organizações que são as bases concretas da sociedade. A escola é uma dessas organizações (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2015, p. 217). Aliás, Kinchiloe (1997) em sua crítica a educação, relata que a educação do professor

[...] e, especialmente, seus componentes de ensino do aluno frequentemente servem a um papel hegemônico de adaptação dos iniciantes as formas existentes de poder que dominam as escolas. O conceito crítico de aprendizagem como algo de ser relatado e estimulado ou de como a consciência é construída na escola não é parte dos programas de educação do professor do tipo tecnicista (KINCHILOE, 1997, p. 230).

A implementação de uma educação que leve o indivíduo a um processo sociopolítico de compreensão, está longe de se atingir um mínimo necessário em nossa sociedade definido pela ideia ou ideal de justiça, assim, o que se põe como imperativo das escolas é a tomada de uma posição ético-política. Cabe então, a este indivíduo

[...] o desafio de construir uma sociedade na qual existam níveis mais altos de solidariedade, coesão e responsabilidade, tanto intra quanto intergeracional. A grande questão consiste em saber se a meta de construir uma sociedade justa pode ter a força suficiente para gerar os níveis de adesão necessários, que possam enfrentar as tendências de injustiça oriundas do mercado e as tentações de dominação e controle cultural (TEDESCO, 2015, p. 27).

O desenvolvimento humano integral, em que estão envolvidas as dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais e morais do indivíduo, que lhe possibilite um papel ativo, crítico e empático nas relações sociais, na sociedade está longe de se efetivar. Como explica Brandão (2012) a educação tem função precípua de estabelecer conectividade, não tem papel meramente “instrumental, utilitário, este é a dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao andar e acima do qual resta construir toda a casa do ser” (p. 61).

## 4 METODOLOGIA

O trabalho científico segue princípios sistemáticos e ao mesmo tempo criativos, que permitem revelar dados e aspectos mais próximos da realidade, bem como estabelecer relações em vários campos do conhecimento, podendo também propor soluções de problemas (MARCONI; LAKATOS, 1990).

Inicialmente o trabalho se desenvolveu com as leituras e estudos sobre os autores acerca da emoção e empatia na infância, suas origens e desenvolvimento infantil, o aprofundamento no conteúdo trouxe outros assuntos como o contexto da pandemia, políticas públicas, contexto social e econômico, algoritmização da vida, recursos digitais, etc.

A pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, por favorecer a exploração do fenômeno em profundidade, sendo desenvolvida em ambiente natural (a escola), analisando assim, as múltiplas facetas da realidade subjetiva que se estabelece. Tal abordagem, proporciona o tratamento profundo dos dados pela riqueza interpretativa que se estabelece na contextualização do fenômeno.

A abordagem qualitativa não requer generalização de seus resultados, nem exige amplas amostras, pois seus pressupostos vão do particular ao geral, dentro de um processo indutivo, conforme salienta Sampieri, Collado e Lúcio (2013)

Assim, esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, que segundo Bogdan e Biklen (1994) apud Ludke e André (1986) leva em conta: a) uma riqueza de dados predominantemente descritivos; b) o pesquisador tem seu foco no resultado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, buscando verificar como os informantes veem as questões que estão sendo estudadas; c) os dados são analisados seguindo um processo indutivo. Este método parte das constatações mais particulares das teorias já estudadas e aceitas, permitindo o conhecimento do todo a partir do estudo das partes.

O estudo foi realizado por meio de um grupo de 10 crianças (para futuramente ser aplicado em toda escola) da faixa etária entre 4 e 5 anos, matriculadas na educação infantil, nas turmas do Infantil-4 e Infantil-5 de uma escola Municipal da cidade Bauru. A coleta de dados ocorreu, portanto, em uma amostra de crianças da educação infantil do Sistema Municipal de Educação, situada no Jardim Ivone. Sua criação como Escola de Educação Infantil Integral,

EMEI, se deu na administração do Prefeito Rodrigo de Agostinho Mendonça por meio de decreto municipal número 11.047 do dia 02 de outubro de 2009, sendo reinaugurada com instalações próprias em 18 de junho de 2021 na atual gestão da prefeita Suellen Rosin.

Para garantir que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, buscou-se o contato direto com as singularidades da realidade escolar, refletindo sobre particularidades das condições objetivas dos sujeitos desta amostra, diante da condição sócio cultural que ocupam.

A escola atende crianças de 4 meses a 5 anos podendo ser em turno parcial (matutino ou vespertino) ou período integral, normalmente moradoras do bairro Jardim Ivone, ou dos bairros adjacentes: Núcleo da Quinta da Bela Olinda, Pousada da Esperança, Nobuji Nagasawa, Nova Bauru, assentamentos, entre outros.

Encontra-se localizada no bairro da periferia da região oeste da cidade de Bauru atendendo a uma clientela de baixa renda, que do ponto de vista socioeconômico e cultural apresenta acentuada carência financeira e de infraestrutura. A maioria dos alunos reside no próprio bairro, atualmente em casas do Projeto “Minha casa minha vida”, após o processo de desfavelamento. Em média, moram mais de 6 pessoas por residência, quase metade das famílias, compostas das mais variadas formações parentais, sobrevive com menos de 2 salários. Seus pais ou responsáveis geralmente são autônomos ou trabalham informalmente sem registros e segurança trabalhistas - recolhem recicláveis, cortam árvores, limpam quintais, fazem faxina, são carroceiros, etc., poucos trabalham com carteira assinada e complementam sua renda com os Projetos sociais, como Bolsa Família, Vale Leite, aquisição de cestas básicas fornecidas pelo governo, igrejas ou organizações não governamentais.

Com a marcante falta de investimentos públicos para a superação da pobreza é comum encontramos famílias ‘disfuncionais’ por vários fatores: desempregos, baixos salários, separação, doenças, baixa autoestima, drogas, tendo como consequência casos de negligência no trato com a criança, que torna-se mais vulnerável, alijada das necessidades básicas de cuidado, saúde, educação e cultura, o que torna o papel da escola ainda mais imprescindível.

O bairro Jardim Ivone não conta com muita infraestrutura, apenas rede de água e esgoto, alguns bares e um minimercado, fazendo com que seus

moradores busquem recursos nos bairros adjacentes como: supermercado, posto de saúde, farmácias, padarias e escolas de ensino fundamental e médio.

A maioria não passeia com os filhos e os que fazem, buscam como lugares preferidos festividades das igrejas (sendo a religião predominante Evangélica Pentecostal), shopping, parques/praças, zoológico, casa de parentes e lanchonetes.

Caracterizado o perfil de nossos participantes da pesquisa, a fonte dos dados foi realizada de três formas. Uma pré-avaliação com sondagem do que as crianças já apresentavam de conhecimento sobre a empatia, validação do produto educacional pelas professoras também da rede municipal, e a aplicação do livro digital ministrado pela pesquisadora.

Ainda que de forma modesta, este estudo pretende ampliar possibilidades, no sentido de que a pesquisa é “um ato de pronunciar o mundo” (STRECK, 2006, p. 259). Streck (2006) define “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que, em certo momento, podem permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade (p. 262).

Paralelo a este processo, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica, em base de dados acadêmicos disponíveis, a fim de aprofundar sobre a temática, bem como a consulta da Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município, com a finalidade de obter dados sobre como é tratado o assunto.

O processo circular (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013) deste modelo de pesquisa ensejou igualmente que as hipóteses, as perguntas e a revisão literária fossem revisitadas de acordo com a necessidade do estudo, porque esse processo não consiste em uma metodologia estática, porém, que é construída e aprimorada com os resultados obtidos.

Após a fundamentação teórica tomar corpo, foi delineado o produto educativo (livro interativo “O que será que o outro sente?” disponível em formato digital, ou PDF para impressão), bem como o formulário com afirmações para uma breve avaliação do entendimento sobre a empatia em ações cotidianas das 10 crianças participantes, que culminou no livro interativo digital ou impresso, que antes da aplicação foi validado por seis professoras da rede municipal.

#### 4.1 Metodologia do produto

As crianças foram pré-avaliadas por meio de rodas de conversa, leituras de livros sobre o tema e de um conjunto de afirmações simples, contendo 10 situações relacionadas ao tema da empatia, em que as mesmas apontavam dentro das opções de *emojis* correspondentes às emoções de alegria, tristeza e raiva, a que mais lhes parecessem compatíveis com a situação apresentada.

Essas informações foram compiladas como conhecimentos prévios para verificar quais e quantas crianças apresentavam reações empáticas, com esse material em mãos foi confeccionado o livro interativo e posteriormente validado por 6 professoras da rede municipal, e aplicado nas crianças de forma presencial ou remota devido a pandemia da Covid-19.

A aplicação do produto foi realizada pela docente, e nos casos de necessidade de aplicação remota, contou com o acompanhamento do(a) responsável pela criança.

Para tanto, após procedimentos éticos – autorização dos responsáveis e assentimento da criança - foi aplicado o formulário com afirmações para uma breve avaliação do entendimento sobre a empatia em ações cotidianas em 10 crianças da Educação Infantil e, em seguida, foi aplicado o livro digital interativo “O que será que o outro sente?”, cuja aplicação foi gravada para posterior análise. O tratamento dos dados, bem como a análise dos resultados, ocorreu conforme a natureza dos dados gerados pela coleta.

#### 4.2 Participantes

Participaram do estudo um grupo de crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos, matriculadas na educação infantil, nas turmas do Infantil-4 e Infantil-5 de uma escola Municipal da cidade Bauru (Tabela 1). As crianças foram pré-avaliadas por meio de um conjunto de afirmações simples, contendo 10 situações relacionadas ao tema da empatia, em que apontavam dentro das opções de *emojis* correspondentes as emoções alegria, tristeza e raiva, a que mais lhes

parecessem compatíveis com a situação apresentada. Essas informações foram compiladas como conhecimentos prévios para verificar quais e quantas crianças apresentavam reações empáticas, esse material foi utilizado para confecção do livro interativo.

A fonte dos dados foi realizada de duas formas. Uma pré-avaliação e validação das professoras e a aplicação do livro interativo digital, ministrado pela pesquisadora.

### 4.3 Produto: Livro interativo “O que será que o outro sente?”

Criamos um livro interativo, disponível em duas versões: digital ou PDF para impressão, ambas com acesso via site: <https://hdebrito3.wixsite.com/leticia Correa>, para as crianças de 4 a 5 anos de modo a ser mediado por um adulto, composto de ilustração seguida de breve explicação da situação apresentada, e de forma interativa o aluno indica, por meio de botões *emoji*, que tipo de emoção aquele personagem deve estar sentindo. A leitura por um par mais experiente suscita que a criança se coloque no lugar do outro, por meio de situações problemas, lúdicas, interativas, em que é levada a exercitar sua imaginação e emoções ao presumir que tipo de sentimento o personagem estaria sentindo.

Segundo Gili (2014)

[...] um livro ilustrado é um livro que contém ilustrações. O enfoque aqui, no entanto, não é na ilustração como expressão artística ou como linguagem visual. Busco determinar sua importância para a construção do texto, apontando principalmente os casos em que a presença dessas ilustrações é imprescindível. A proposta é perceber a ilustração como elemento integrante, partícipe e, por vezes, indissolúvel, do texto (GILI, 2014, p. 26).

Sabemos também, que um livro bem sucedido exige um profundo conhecimento na área, bem como o foco no público-alvo, no nosso caso, as crianças de educação infantil. Dentre os materiais que trabalhamos em sala de aula, o livro é um dos recursos mais ricos, seja com texto, somente imagem ou digital. Parte daí



o interesse na criação de um produto significativo, que atinja o objetivo de ensinar de maneira lúdica, prazerosa e interativa. Gili (2014) ainda explica que

Em alguns livros ilustrados, texto e imagem convergem para uma narrativa única e enriquecida pela presença de ambos, representando assim uma forma de expressão artística visual e literária única, atraente para leitores de todas as faixas etárias por possuir camadas de significação e, assim, oferecer distintas experiências de leitura (p. 29).

Sendo assim, entendemos como relevante a construção do livro digital interativo para possibilitar um material de qualidade e que consiga elucidar para a criança, de maneira efetiva os conhecimentos sobre as relações de empatia.

Após vasto estudo no campo das emoções e principalmente sobre o sentimento de empatia, desenvolvemos um produto que tem a finalidade de auxiliar no processo de ensino da empatia para professores da educação infantil. Sabemos que as crianças nascem com a capacidade de sentir uma gama infinita de sentimentos, porém é preciso que o educador esteja atento a esse movimento, e usar de ferramentas para reforçar essas capacidades, dar nome as sensações e autoconhecimento, a partir do conhecimento do outro e do mundo.

Imbuídos pela dinâmica acelerada na contemporaneidade, muitas vezes as relações de empatia se distanciam das necessidades de contato, escuta e das falas que envolvem as interações criança/adulto. Na escola, ambiente essencialmente social, torna-se mais que necessária as abordagens afetivas e desenvolvimento empático.

A urgência de respostas sem reflexão, áudios que podem ser escutados de forma acelerada, instauram aos poucos uma cultura da pressa, sem paciência e sem consciência do que se diz, sem responsabilidade no discurso. Trazer para as crianças uma ferramenta que una o mundo digital, porém com conteúdos relevantes, propiciando ensino e aprendizagem, são pequenos passos em direção à emancipação. A utilização de recursos digitais pode ser ferramenta no processo de conhecimento e não de controle social.

Pretendemos com esse livro digital interativo, instrumentalizar o aluno e o professor que assim desejar, para que juntos possam superar a precarização das relações sociais e a fragilidade no desenvolvimento das emoções cada vez mais presente na nossa sociedade contemporânea, que investe ativamente nas

tecnologias. Desse modo, favorecer o despertar na criança da consciência de que várias ações do seu cotidiano podem ser permeadas pela empatia, desde as mais simples situações, como consolar um colega que caiu e chora, até as mais complexas, como entender o que dói no outro, pode não ser um lugar visível, se colocando em seu lugar.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 Validação dos professores

Devido a pandemia dificilmente conseguiríamos fazer a aplicação do produto e a tabulação de todos os dados, sendo assim, enviamos o produto, livro interativo:

“O que será que o outro sente?” disponível em dois formatos: digital ou PDF para impressão, a seis professoras da educação infantil para que o avaliasse e sugerisse alterações conforme sua opinião. Essas professoras também são da rede municipal de educação e apenas uma não atua na escola onde a pesquisa foi realizada.

**Professora 1:** *A “escala de empatia” está bem elaborada e de fácil entendimento para crianças a partir dos 4 anos. Lógico, que precisa ser aplicada por um adulto que realmente a utilize como sondagem, realizando a leitura e explicações sem interferir ou intervir nas respostas das crianças. O livro digital é bem interativo e dinâmico. Acredito que é um grande aliado para trabalhar às emoções, só penso que deve ter pelo menos mais um item falando sobre a alegria, pois achei que foram muitas intervenções para falar sobre a tristeza. Gostei tanto, que quando estiver pronto vou utilizar com meus estudantes. Falar sobre empatia é muito difícil e acredito que cada dia mais, precisamos abordar esse tema com nossas crianças, para que desde cedo se coloquem no lugar do outro e mudem suas atitudes quando necessário. Após a sondagem, sugiro a utilização dos emoji no dia a dia, para os pequenos demonstrarem como estão se sentindo em diferentes atividades, principalmente durante interações com seus colegas.*

**Professora 2:** *Gostei muito, porém sugiro que na escala de empatia sejam perguntas ao invés de afirmativas. Quando olha de fora, não sei se foi o objetivo, mas as afirmativas podem confundir ou induzir a resposta. O livro ficou excelente, bem legal para eles entenderem sobre seus sentimentos e dos outros. Não sei se ainda quer fazer com minha turma, mas se você não for fazer, eu quero.*

**Professora 3:** *Lê, nesses anos que tenho de experiência, eu nunca tinha visto um trabalho como o seu!! Ficou simples (para que as crianças entendam) e muito funcional. Achei excelente o seu produto!! Você disse que vai corrigir os*

slides, só fiz uma observação na escrita e acho que você deve revisar a conjugação também...Parabéns!! Estou orgulhosa.

**Professora 4:** *Lê eu achei super legal e aplicável. Achei interessante de mais esse livro digital e muito didático parabéns pelo trabalho. Eu super gostei.*

**Professora 5:** *achei super legal o tema que você abordou, realmente a gente precisa aprender a ter empatia e isso começa na infância. Sugiro colocar uma explicação de cada emoji, no livro na situação do sorvete eu coloquei bravo, pois ficaria muito brava se meu sorvete caísse. A situação da bronca da mãe achei que pode parecer que a mãe estava errada em pedir para guardar os brinquedos, mas o motivo da bronca foi correto. Corrigir a palavra “acompanhamos” no ultimo slide. Muito legal Lê esse livro interativo, mesmo quando respondemos bravo ou triste você valida esses sentimentos, achei o tema excelente, temos visto muitas pessoas egoístas que só pensam em si e isso se reflete nos nossos relacionamentos também. Parabéns o livro ficou muito bom, adorei.*

**Professora 6:** *Achei lindo. Uma riqueza para trabalhar com os alunos, vou querer utilizar também. No slide de resposta do sorvete está falando do anterior, precisa arrumar. Se precisar de ajuda com essa parte de apresentação me avisa.*

## **5.2. Livro interativo digital: “O que será que o outro sente?” - Reações das crianças participantes**

### **CRIANÇA 1**

A pesquisadora acolhe a criança e apresenta o livro: “Um passeio sobre a empatia”,

**P:** “Olá?! Essa é nossa amiga! Vamos dar um nome a ela?”

**C1:** da o nome de Heloisa.

**P:** Na sequência a pesquisadora conta um pequeno enredo: “Heloisa vai dar um passeio diferente hoje, e nós vamos acompanhá-la. Durante esse passeio vamos observar junto com ela, algumas situações e ajudá-la a compreender o que está

acontecendo em cada uma delas. Heloísa quer brincar de adivinhar sentimentos. Acho que com nossa companhia vai ficar mais fácil e divertido.

Você pode ajudar a Heloísa clicando no *emoji* que melhor representa sua opinião triste, alegre ou bravo”.

**P:** Então, inicia a história: ‘Heloisa pede a sua mãe para ir ao parque, chegando lá observa que um menino caiu andando de patinete e machucou seu joelho. Logo, um adulto foi ajudar e Heloisa pensa, como será que este menino está se sentindo nesse momento de dor?’ A pesquisadora abre a tela dos *emojis* e solicita que a C1 escolha entre as opções, a que representa o estado emocional do menino.

**C1:** escolhe o de tristeza.

**P:** ao aferir o *emoji* correspondente ao estado emocional da situação, o livro interativo, emite um reforço visual parabenizando a criança por ter compreendido sentimento expresso na cena. “Muito bem! Você entendeu como essa criança deve estar se sentindo! Realmente deve ser muito triste se machucar brincando”.

**P:** passando para segunda situação que a imagem representa um sorvete que caiu no chão, a pesquisadora lê para a criança: “Heloisa pensa...Como será que essa criança está se sentindo neste momento em que perdeu todo seu sorvete?”

**C1:** aponta para o *emoji* “triste”.

Nesse momento ela é direcionada a resposta referente a esse *emoji*: “muito bem, você entendeu como essa criança deve estar se sentindo, realmente deve ser muito triste perder um sorvete tão gostoso!”

**P:** então, a pesquisadora apresenta a terceira situação, na qual a personagem se encontra em uma cena em que presencia várias crianças tocando instrumentos em uma apresentação musical. Então indaga a C1: “como será que estas crianças estão se sentindo nesse momento de festividade”?

Nesse momento aparecem na tela três *emojis* com as indicações de alegria, tristeza e raiva, na sequência a pesquisadora questiona novamente: “como você acha que essas crianças estão se sentindo”?

**C1:** aponta para o *emoji* de “feliz”.

Ao aferir o *emoji* correspondente ao estado emocional da situação, o livro interativo, emite um reforço visual parabenizando a criança por ter compreendido o sentimento expresso na cena. Nesse caso, apareceu escrito: “que legal, você

entendeu como essas crianças devem estar se sentindo. Realmente deve ser muito bom saber tocar um instrumento e se apresentar em uma festa tão feliz.”

Dando continuidade a pesquisadora, apresenta a segunda situação em que crianças com fome, procuravam comida em um lixão.

Então a pesquisadora pergunta, “Como será que estas crianças se sentem? Se é bom ter fome e não ter o que comer?”

**C1:** A criança hesita um pouco e indica o *emoji* de “tristeza” e é parabenizada pelo livro.

A terceira situação diz respeito a uma menina, Carla, que estava sendo advertida pela mãe por ter deixado os brinquedos espalhados pela sala.

**P:** A pesquisadora pergunta: “Como será que Carla se sente por ter levado uma bronca da mãe?”

**C1:** aponta para o *emoji* que representa o estado emocional “triste”.

**P:** A pesquisadora confirma: “muito bem, você entendeu como a Carla deve estar se sentindo! Realmente deve ser muito triste levar uma bronca e não poder brincar”. Ao final do livro é perguntado se a criança gostou de participar da leitura do livro, e a C1 aponta para o *emoji* “feliz” disponível nessa página. Então é direcionada a um agradecimento especial: “muito obrigada por sua participação nesta história”.

## **CRIANÇA 2**

**P:** a pesquisadora inicia o livro interativo dizendo: “Olá! Esta é nossa amiga”, indagando a criança sobre o nome para a personagem.

**C2:** O nome escolhido é Sofia.

**P:** Então, inicia a história: ‘Sofia pede a sua mãe para ir ao parque, chegando lá observa que um menino caiu andando de patinete e machucou seu joelho. Logo, um adulto foi ajudar e Sofia pensa, como será que este menino está se sentindo nesse momento de dor?’ A pesquisadora abre a tela dos *emojis* e solicita que a C2 escolha entre as opções, a que representa o estado emocional do menino.

**C2:** escolhe o de tristeza.

**P:** ao aferir o *emoji* correspondente ao estado emocional da situação, o livro interativo, emite um reforço visual parabenizando a criança por ter compreendido

sentimento expresso na cena. “Muito bem! Você entendeu como essa criança deve estar se sentindo! Realmente deve ser muito triste se machucar brincando”. passando para segunda situação que a imagem representa um sorvete que caiu no chão, a pesquisadora lê para a criança: “Sofia pensa...Como será que essa criança está se sentindo neste momento em que perdeu todo seu sorvete?”

**C2:** aponta para o *emoji* “bravo”.

Nesse momento ela é direcionada a resposta referente a esse *emoji*: “sim, pode ser que alguém que derrubou seu sorvete, fique muito bravo por perde-lo...”

**P:** então, a pesquisadora apresenta a terceira situação, na qual a personagem se encontra em uma cena em que presencia várias crianças tocando instrumentos em uma apresentação musical. Então indaga a C2: “como será que estas crianças estão se sentindo nesse momento de festividade”?

Nesse momento aparecem na tela três *emojis* com as indicações de alegria, tristeza e raiva, na sequência a pesquisadora questiona novamente: “como você acha que essas crianças estão se sentindo”?

**C2:** aponta para o *emoji* de “tristeza”.

**P:** então a pesquisadora infere, “porquê triste? Você acha que estão mesmo tristes?. Então a criança pensa um pouco mais e aponta para o *emoji* de “alegria”.

Cabe salientar, que a abordagem com C2 foi realizado em momento de atividade de rotina na sala de aula, cujo grande apelo de vários estímulos visuais e sonoros, competiam com a atuação da pesquisadora, motivo pelo qual, pode ter levado a criança a confundir-se com análise do apresentado.

Ao aferir o *emoji* correspondente ao estado emocional da situação, o livro interativo, emite um reforço visual parabenizando a criança por ter compreendido o sentimento expresso na cena.

Dando continuidade a pesquisadora, apresenta a segunda situação em que crianças com fome, procuravam comida em um lixão.

**P:** Então a pesquisadora pergunta, “Como será que estas crianças se sentem? Se é bom ter fome e não ter o que comer?”

**C2:** De imediato a criança indica o *emoji* de “tristeza” e é parabenizada pelo livro. A terceira situação diz respeito a uma menina, Carla, que estava sendo advertida pela mãe por ter deixado os brinquedos espalhados pela sala.

**P:** A pesquisadora pergunta: “Como será que Carla se sente por ter levado uma bronca da mãe?”

**C2:** aponta para o *emoji* que representa o estado emocional “bravo”.

A pesquisadora confirma: “sim, pode ser que Carla esteja brava por ter ficado com vergonha de ser advertida em frente a amiga e não poder ir brincar”.

Ao final do livro é perguntado se a criança gostou de participar da leitura do livro, e a C2 aponta para o *emoji* de “olhos de coração” disponível só nessa página.

Então é direcionada a um agradecimento especial: “muito obrigada por sua participação nesta história”.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as expectativas constantes nesta pesquisa: ainda que de forma lacônica, despertar o olhar das crianças e professores para o outro, tendo a empatia como base do sentimento coletivo e emancipador do ser humano.

Entendemos que as mesmas permitiram uma aproximação sobre a importância do trabalho com as emoções e principalmente da empatia como constructo da emancipação. Assim, desenvolvendo recurso a fim de proporcionar essa apropriação de forma lúdica, interativa, divertida. Porém, compreendemos que com as limitações provocadas pela pandemia sem precedentes na nossa história - totalizando 677 mil mortos no Brasil até a última edição deste texto, e a triste marca de 6,38 mi no mundo<sup>7</sup> - os objetivos foram parcialmente atingidos.

Devido ao período longo sem aulas presenciais causado pela Covid-19, não foi possível aplicar o produto a todas as crianças envolvidas. Contudo, trazer a reflexão a respeito da empatia dentro de nossas escolas, desde a mais tenra idade, nos demonstrou que o trabalho com as emoções é fundamental e que nossos pequenos trazem consigo essa gama de sentimentos a serem revelados e reforçados cotidianamente.

Os resultados possíveis indicaram, que de modo geral, as professoras reconhecem e sentem a necessidade do trabalho com as emoções e a importância de ajudar as crianças a desenvolver sua capacidade de empatia no ambiente escolar, bem como, demonstraram que esse sentimento se apresenta em diferentes contextos e conflitos - e aqui pudemos nomear a empatia, reforçar sua importância, e desenvolve-la de forma lúdica.

Podemos afirmar então, a relevância desta pesquisa e mesmo diante dos contratempos, seria interessante que a formação continuada oferecida na rede municipal contemplasse a dimensão do trabalho com as emoções e também com a empatia desde os mais novos até os mais velhos, professores e equipe escolar. E assim nos faz vislumbrar um mundo mais humano e com justiça social.

---

<sup>7</sup> Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=mortes+por+covid+no+brasil&rlz=1C1SQJL\\_enBR894BR894&oq=mortes+po&aqs=chrome.5.69i57j0i10i433j0i10i433i457j0i402i2j0i10i433i3j0i10i2.9401j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=mortes+por+covid+no+brasil&rlz=1C1SQJL_enBR894BR894&oq=mortes+po&aqs=chrome.5.69i57j0i10i433j0i10i433i457j0i402i2j0i10i433i3j0i10i2.9401j1j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 25 jul. 2022.

Essa trabalhosa atividade de transpor o olhar somente a si e encarar o outro também como sujeito com sentimentos, com direitos, com caridade, com igualdades e diferenças é uma tarefa que não acontece de maneira espontânea, mas sim observando os conhecimentos e sentimentos prévios e agindo com intencionalidade pedagógica.

Devo salientar também, que este estudo me possibilitou uma reflexão pessoal sobre minha prática e função social, sempre buscando aprimoramento, renovando o compromisso de continuamente estudar e aprender a desenvolver o trabalho com as emoções e em especial com a empatia. Este tema definitivamente não se esgota aqui. Seguimos.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, Mi. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARRUDA, M. **Educação para uma economia do amor**: educação da práxis e economia solidária. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.
- BOALER, J. **Mentes sem barreiras**: as chaves para destravar seu potencial ilimitado de aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; TEIXEIRA, M. L. T.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sóciohistórica**: uma perspectiva crítica em psicologia – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-46.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Cortez, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm)>. Acesso em: 27 set. 2021.
- BRASIL. **Diário Oficial**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/servicos/diario-oficial-da-uniao>>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acessado 12/12/2021>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001. [Publicado originalmente em 1996].
- BURNS, D. D.; AUERBACH, A. Therapeutic empathy in cognitivebehavioral therapy: does it really make a difference? In: SALKOVSKIS, P. M. (Ed.), **Frontiers of Cognitive Therapy**. New York: The Guilford Press, 1996. p. 135-164.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CARDOSO, C. M. Educação em direitos humanos. In: PASQUALINI, C. J. ; TSUHAKO, N. Y. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Secretaria Municipal de Educação, 2016. p.

149-161. Disponível em:

<[http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos\\_site/sec\\_educacao/proposta\\_pedagogica\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2021.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *burnout*? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. ; OLIVEIRA, M. K.; PINTO, H. D. S. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DONALDSON, J. **Humanamente possível: a educação e desenvolvimento humano**. Porto alegre. Artes Médica Sul, 2000.

ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção coletiva**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013. p. 293-307.

FERNANDES, C. Gente/gentificação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**, 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 234235.

FONSECA, V. Neuropsicologia: cérebro, corpo e motricidade. **Rev Psique: Ciência Vida**, v. 123, Dossier: Enigmático Cérebro, p. 37-53, 2016.

FONSECA, V. **Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2016.

FREIRE, S. F. C. D., & BRANCO, A. U. **A teoria do self dialógico em perspectiva**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GARCIA, F. A. **Investigando diferentes indicadores de empatia em meninos e sua relação com a empatia e ações educativas dos pais**. 2001. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia,

- Departamento de Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em:  
<<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/pesquisas/armazenagem/pdf/dissertacoes-completas/investigando-diferentes-indicadores-de-empatia-em-meninos-e-suarelacao-com-a-empatia-e-aco-es-educativas-dos-pais>>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- GILI, S. **Livros Ilustrados: textos e imagens**. Dissertação (mestrado em Literatura) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GOLDSTEIN, A. P.; MICHAELS, G. Y. **Empathy: development, training, and consequences**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GONÇALVES, C. D. Envelhecimento Bem-Sucedido, Envelhecimento Produtivo E Envelhecimento Ativo: Reflexões. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2015. DOI: 10.22456/2316-2171.49428. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/49428>. Acesso em: 3 set. 2022.
- GREENSPAN, S. I.; WIEDER, S. Developmental patterns and outcomes in infants and children with disorders in relating and communication: a chart review of 200 cases of children with autism spectrum diagnoses. **The Journal of Developmental and Learning Disorders**, New York, v. 1, 1997.
- GREENSPAN, S.; BENDERLEY, B. **A evolução da mente – As origens da inteligência e as novas ameaças a seu desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Record.
- GUANAES, C.; JAPUR, M. Construcionismo social e metapsicologia: um diálogo sobre o conceito de *self*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 135-143, 2003.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KUHLMANN, J. R. M. A Circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-501.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; PINTO, H. D. S. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. **Novas Veredas da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MACHADO, S. E.; CALVETTI, P. U. Instrumentos psicométricos para avaliação da Empatia em crianças e adolescentes: revisão sistemática. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1044-1059, 2019.

- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MARCHESI, Á.; MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MENDONÇA, F. W. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2012.
- MOITOSO, G. S.; CASAGRANDE, C. A. A gênese e o desenvolvimento da empatia: fatores formativos implicados. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 2, p. 209-224, 2017.
- MORENO, M. C. Desenvolvimento e conduta sociais dos dois aos seis anos. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**, v. 1., 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 214 – 229.
- MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.
- PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **PSICO, Porto Alegre, PUCRS**, v. 36, n. 2, p. 127-134, 2005.
- RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia e Relações Humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- RUIZ, C. M. M. B. El g7, La injusticia global y las nuevas perspectivas pospandémicas. **Militante**, v. 532, p. 12-13, 2021.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAUQUET, M.; VIELAJUS, M. **Compreender o outro: administrando as diferenças para a convivência global**. Aparecida/SP: Ideias e Letras, 2012.
- SAVIO, D. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (Orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. p. 243-303.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Universidade Paulista/ Editora Brasiliense, 1995.

SIEGEL, D. J.; BRYSON, T. P. **O cérebro da criança 12 estratégias revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar**. São Paulo: Versos, 2015.

STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

TEDESCO, J. C. **La educación argentina hoy: La urgência del largo parzo**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.

TEDESCO, J. C. **Novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2002.

THOMPSON, R. A. Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. In: EISENBERG, E. N.; STRAYER, J. (Orgs.). **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1987. p. 119-145.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

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

WALLON, H. **A psicologia genética**. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WISPÉ, L. Historia del concepto de empatía. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Orgs.). **La empatía y su desarrollo**. Bilbao: Desclée de Brouwer. p. 27-48.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

# **ANEXOS**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DA EMPATIA NAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** LETICIA DE CASTRO CORREA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 46807021.3.0000.5398

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.778.595

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto de pesquisa de curso de mestrado com dez crianças da Educação Infantil, de escolas públicas do município e Bauru-SP que investigará a empatia por meio de uma escala. Será desenvolvido um livro virtual/eletrônico com finalidade de desenvolver a empatia nas crianças desse nível de ensino.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral: "Verificar em que medida a apresentação de situações-problemas lúdicas e fictícias contribuem para o desenvolvimento da empatia na criança da educação infantil".

Específicos:

- Apresentar a empatia como constructo do desenvolvimento da afetividade;
- Avaliar a empatia em crianças da educação infantil;
- Elaborar um produto em forma de livro digital destinado a crianças da educação infantil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Consta que "Os riscos são mínimos, uma vez que os procedimentos não sujeitarão as crianças a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

## Anexo A – Parecer do Comitê de Ética

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.778.595

cotidianas, tais como: cansar-se de ouvir uma história, ou de olhar para tela por um tempo".

Benefícios previstos são para a formação do pesquisadora/professora e outras (os) pesquisadores/professores que acessarem a pesquisa.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa sobre a empatia em crianças da Educação Infantil, considerando o isolamento social durante a pandemia do Covid 19 e a necessidade desenvolvimento de produtos educacionais que colaborem no processo educacional dos alunos.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE para os pais e o TALE para as crianças de 04 a 05 anos, a ser explicado pela professora, atende as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

### **Recomendações:**

Nada consta.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nada consta.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1743899.pdf	10/05/2021 19:56:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoempatia2021revisto_esse.doc	10/05/2021 19:52:49	LETICIA DE CASTRO CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ALE_ALUNO_esse.docx	10/05/2021 19:50:16	LETICIA DE CASTRO CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_esse.docx	10/05/2021 19:49:33	LETICIA DE CASTRO CORREA	Aceito

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE  
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -  
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 4.778.595

Folha de Rosto	Docassce.pdf	10/05/2021 19:43:15	LETICIA DE CASTRO CORREA	Aceito
----------------	--------------	------------------------	-----------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BAURU, 14 de Junho de 2021

---

**Assinado por:**  
**Mário Lázaro Camargo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

**Bairro:** CENTRO

**CEP:** 17.033-360

**UF:** SP

**Município:** BAURU

**Telefone:** (14)3103-9400

**Fax:** (14)3103-9400

**E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

# APÊNDICES



## Apêndice A – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (alunos)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<b>Pesquisa:</b> A FORMAÇÃO DA EMPATIA NAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>Orientador:</b> Prof. Dr. Antonio Francisco Marques	<b>Instituição / Departamento:</b> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<b>Telefone:</b> (14) 3103-6081 ramal 6081	<b>E-mail:</b> af.marques@unesp.br
<b>Pesquisador responsável:</b> Leticia de Castro Corrêa	<b>Instituição / Departamento:</b> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<b>Telefone:</b> (14) 996312062	<b>E-mail:</b> castrocorrea.leticia@hotmail.com
<b>Comitê de Ética em Pesquisa:</b> Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa, Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru, SP. Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
<b>Nome do participante:</b>
<b>Nome do responsável:</b>
<b>RG:</b>
<p style="text-align: center;">OLÁ, EU SOU A PROFESSORA LETÍCIA</p> 



E ESTOU FAZENDO UM TRABALHO NO COMPUTADOR, PARA VERIFICAR COMO VOCÊ SE SENTE, EM SITUAÇÕES QUE VAMOS APRESENTAR SOBRE ALGUNS PERSONAGENS. VOCÊ VAI EXPRESSAR SENTIMENTOS COMO: ALEGRIA, TRISTEZA, RAIVA...



VOCÊ VAI RESPONDER ATRAVÉS DE ALGUNS EMOJIS:



ESCOLHENDO QUAL REPRESENTA MELHOR, AQUELE SENTIMENTO QUE O PERSONAGEM DA HISTÓRIA ESTARIA SENTINDO NAQUELE MOMENTO.

DURANTE A ATIVIDADE, VOU PRECISAR:



ESSA ATIVIDADE VAI TE AJUDAR A MELHORAR AS RELAÇÕES DE AMIZADE, EXERCITANDO SUA CAPACIDADE DE SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO, QUE É UM SENTIMENTO CHAMADO EMPATIA.

VOCÊ PODE ME AJUDAR?  
GOSTARIA DE FAZER A ATIVIDADE COMIGO?



VOCÊ NÃO É OBRIGADO A PARTICIPAR, E PODE TIRAR AS DÚVIDAS SEMPRE QUE PRECISAR, VOCÊ TAMBÉM PODE ACEITAR E DEPOIS MUDAR DE IDÉIA, COLOQUEI MEU TELEFONE DISPONÍVEL SE FOR PRECISO.



VOCÊ E SUA FAMÍLIA, NÃO VÃO PAGAR NADA POR PARTICIPAR E NEM RECEBERÃO NADA EM TROCA DA PARTICIPAÇÃO, VOCÊ SÓ RESPONDERÁ SE REALMENTE QUISE. NINGUÉM FICARÁ BRAVO CASO VOCÊ NÃO QUEIRA, E SE ACEITAR A ATIVIDADE, NÃO FALAREMOS NADA SOBRE VOCÊ OU SUA VIDA PARA OUTRAS PESSOAS.



VOCÊ ME AJUDA?



SIM

NÃO

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE SENTIMENTOS QUE OS PERSONAGENS PODEM TER DIANTE DE ALGUMAS SITUAÇÕES.

QUE RESPONDEREI DEPOIS DE OUVIR AS HISTÓRIAS E VER AS IMAGENS, ATRAVÉS DE BOTÕES DE EMOJI. E QUE POSSO PERGUNTAR SEMPRE QUE TIVER ALGUMA DÚVIDA.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI COM A AJUDA DA PROFESSORA, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

BAURU, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2021.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis)

### Termo de consentimento livre e esclarecido

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

A pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO DA EMPATIA NAS CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL** realizada sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivo principal: verificar em que medida a apresentação de situações-problemas lúdicas e fictícias contribuem para o desenvolvimento da empatia na criança da educação infantil.

Os procedimentos desta proposta envolvem a aplicação de instrumentos de avaliação na criança tutelada, a saber: a) escala de empatia; b) Livro digital interativo “ O que será que o outro sente? ”.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assegura-se total sigilo aos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma. Os riscos são mínimos, uma vez que os procedimentos não sujeitarão as crianças a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas às partes (pesquisador e responsável pela criança).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em autorizar o meu tutelado a participar deste estudo:

Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,

entendo que, qualquer informação obtida sobre mim e meu tutelado será confidencial. Eu também entendo que os registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade e do meu tutelado não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

---

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Pesquisadora responsável:

Professora Letícia de Castro Corrêa

Fone: 014 996312062 / Email – castrocorrea.leticia@hotmail.com

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: “O que será que o outro sente?”

Link para visualização: <https://hdebrito3.wixsite.com/leticia Correa>

COLE NESSE ESPAÇO O  
ENVELOPE CONTENDO O CD/DVD  
COM O PRODUTO