



SEÇÃO: ARTIGOS

Docência na educação infantil e desenvolvimento emocional da criança*Teaching in early childhood education and children's emotional development***Caroline Gomes Braga dos Reis¹**orcid.org/0000-0001-8014-9574
carolinereis0803@gmail.com**Cândida Beatriz Alves²**orcid.org/0000-0002-7318-5398
candida.alves@ifb.edu.br**Recebido em:** 31 mar. 2022.**Aprovado em:** 23 maio 2023.**Publicado em:** 24 nov. 2023.

Resumo: Este trabalho objetivou investigar em que medida práticas de professores da Educação Infantil influenciam no desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, na percepção de professoras de escolas autointituladas inovadoras. Foram feitas cinco entrevistas semiestruturadas com professoras de Educação Infantil. Após a análise de conteúdo, chegou-se às seguintes categorias temáticas: concepções de desenvolvimento emocional e afetivo na perspectiva das professoras; promovendo o desenvolvimento emocional e afetivo saudável no ambiente escolar; influência do docente na relação professor-aluno. Espera-se, com este estudo, fomentar reflexões sobre as práticas docentes, de modo que elas colaborem para o desenvolvimento emocional e afetivo de crianças, de maneira intencional.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional; Professores; Educação Infantil.

Abstract: This study aimed to investigate to what extent the practices of Early Childhood Education teachers influence the emotional and affective development of children, in the perception of teachers from self-proclaimed innovative schools. Five semi-structured interviews were carried out with Early Childhood teachers. After the content analysis, we arrived at the following thematic categories: conceptions of emotional and affective development from the teachers' perspective; promoting healthy emotional and affective development in the school environment; teacher's influence on the teacher-student relationship. It is hoped, with this study, to encourage reflections on teaching practices, so that they collaborate for the emotional and affective development of children in an intentional way.

Keywords: Emotional Development; Teachers; Early Childhood Education.

Introdução

O desenvolvimento humano é complexo e ocorre de modo inseparável em várias dimensões: cognitiva, biológica, cultural, moral, emocional etc. Muito se fala do desenvolvimento cognitivo e são exigidos produções e resultados das crianças, como se o seu desenvolvimento ocorresse apenas na dimensão intelectual. Neste trabalho, pretende-se dar visibilidade a aspectos emocionais e afetivos, de suma importância para a trajetória de vida dos alunos e que, por isso, devem receber a devida atenção no período escolar. O contexto de desenvolvimento que considera esses aspectos tem grande probabilidade de formar adultos mais empáticos e conscientes emocionalmente. Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar em que medida práticas de professores da Educação Infantil



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Instituto Federal de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

² Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

influenciam no desenvolvimento emocional e afetivo da criança, na percepção de professoras de escolas autointituladas inovadoras.

Não há consenso na literatura sobre o que seria a inovação na educação, mas estudos indicam que essa pode se referir desde a aspectos de estrutura física, até características da gestão do trabalho escolar, passando pelo uso de tecnologia ou pelo embasamento nas neurociências. Entre essa variedade de entendimentos, está o reconhecimento e a valorização das emoções (BATTESTIN; NOGARO, 2016).

Assim, principalmente, a escola inovadora assume a necessidade de: a) promover o bem-estar dos sujeitos, nas suas diversas dimensões, como perspectiva ética, de práticas e de cultura; b) auxiliar os sujeitos no seu autoconhecimento e autodesenvolvimento, e no respeito às suas diferenças e às alteridades; c) desenvolver competências relacionais, por meio da prática, promovendo ética e cultura, num viés cooperativo; d) desenvolver o agir no mundo, proativamente, no sociopolítico e no profissional; e e) conhecer a dimensão dos afetos e outras participantes da integralidade do humano, como também as suas implicações para o sujeito e na vida social (SILVA; CLEMENTE, 2022, p. 20-21).

Neste estudo, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento emocional e afetivo de crianças na visão de professoras atuantes em escolas com esse perfil. Para embasar esses questionamentos, iremos, em nosso referencial teórico, discutir a Educação Infantil e a escola na perspectiva de documentos oficiais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), *Currículo em Movimento* (BRASIL, 2018), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Em seguida, iremos abordar o desenvolvimento da criança sob o ponto de vista das teorias de Vygotsky (1998, 2001) e Wallon (1998). Na sequência, será abordada também a relação entre o professor e o aluno, com destaque para aspectos afetivo-emocionais e para a função do professor. Após a apresentação do percurso metodológico que esta pesquisa tomou, com base em entrevistas semiestruturadas com educadoras de escolas autointituladas inovadoras, chegaremos aos resultados e à sua discussão.

A escola e a Educação Infantil

Na educação tradicional, o professor é visto como aquele que detém todo o conhecimento, é o centro do processo de ensino. Paulo Freire (2017, p. 80) definiu esse tipo de educação como educação bancária, na qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o educador, depositante”. Em um contexto de educação bancária, as trocas em sala não são incentivadas, o relacionamento é distante e não há espaços para intercâmbio de ideias e conhecimento sobre o outro em uma perspectiva mais ampla do que a do desenvolvimento cognitivo. Apesar de relações docentes-discentes nesse formato ainda serem frequentes, documentos como o *Currículo em Movimento* (BRASIL, 2018), do Distrito Federal, buscam promover outro modelo:

A instituição que oferta Educação Infantil é um lugar privilegiado para que as crianças tenham acesso a oportunidades de compartilhar saberes, de reorganizar e recriar suas experiências, de favorecer vivências provocativas, inovar e criar cultura, de ter contato e incorporar os bens culturais produzidos pela humanidade.

Esse documento afirma não só que devem ser propiciados esses momentos de troca, mas também que é dever da escola conhecer as crianças em seus fazeres, linguagens, invenções, imaginações, brincadeiras e cuidados (BRASIL, 2018).

De acordo com o artigo 29 da Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013), que traz algumas alterações à LDB, de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é descrita da seguinte forma:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013, n.p.).

Para tal, essa própria lei define a BNCC como alicerce do trabalho pedagógico, devendo essa ser usada como referência para os currículos das redes de ensino de escolas públicas e privadas em todo o território nacional (BRASIL, 2017). A BNCC é um documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos

devem desenvolver durante o período da Educação Básica (BRASIL, 2017). Para dar conta da complexidade exigida pela Educação Infantil, a BNCC estabeleceu dois eixos estruturantes – a brincadeira e as interações – e seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Além disso, há também os campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpos, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sobre esses campos, a BNCC afirma:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

O propósito da Educação Infantil é ensinar, muitas vezes, aquilo que é subjetivo, como aprender a conviver e a observar ao seu redor. Por esse motivo, as escolas devem atentar para como estão lidando com situações que parecem sutis, mas que assumem grande relevância no que tange à afetividade e a questões emocionais. Esses aspectos se sobressaem ainda mais em se tratando de Educação Infantil. Nessa fase, as crianças precisam de um olhar atento às necessidades básicas, como higiene e alimentação, mas também ao processo de desenvolvimento mais amplo.

A Educação Infantil não é assistencial, tampouco preparatória, pois se trata de uma etapa da Educação Básica que abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2018).

Dessa forma, é necessário haver espaços onde as crianças sejam ensinadas e tratadas com afeto e paciência, o que vai ao encontro daquilo que a escola e os documentos oficiais se propõem a desenvolver. Para além desses documentos, que oferecem diretrizes gerais, é preciso compreender como isso se traduz nas práticas que ocorrem nas interações cotidianas.

O desenvolvimento da criança nas perspectivas de Wallon e Vygotsky

Com base nos estudos já clássicos de Ariès (1986), sabemos que, no Ocidente, as crianças foram por muito tempo tratadas como adultos em miniatura, sem que suas singularidades fossem consideradas. Ainda que essa concepção tenha se transformado bastante, encontram-se resquícios dela até os dias atuais, quando, por exemplo, cobra-se das crianças que fiquem sentadas, não façam barulho e tenham autocontrole e discernimento apurados. Essas exigências apontam para um olhar da sociedade sobre aquilo que falta para que as crianças se tornem o que se espera delas, em vez de enxergá-las como sujeitos. Em decorrência disso, as visões sobre as crianças são distorcidas: "levam à caracterização do comportamento infantil como um aglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a apreensão de suas peculiaridades e características próprias" (GALVÃO, 2014, p. 27).

Portanto, ao refletirmos sobre as crianças, devemos ter um olhar para a sua complexidade e a da infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB n. 5/2009 (BRASIL, 2009, n.p.), em seu artigo 4º, concebem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2001) entende que o ser humano, a partir da cultura e da história que são anteriores a ele, em um processo de interação dialética com o meio e com os outros, apropria-se da sociedade à qual pertence, produzindo-a e reproduzindo-a. A criança é um ser social e, desde o nascimento, já faz parte de um todo eivado de significados construídos e compartilhados historicamente. Assim, mediações constantes entre a criança e o meio interferem em seu comportamento, ao mesmo tempo em que esse meio é modificado

por suas ações (VYGOTSKY, 1998).

Vygotsky enfatiza, também, a função das emoções e da afetividade. De acordo com suas formulações, "as emoções funcionam como um regulador interno do nosso comportamento e [...] associadas aos estímulos externos podem levar o homem a inibir ou exteriorizar essas ou aquelas emoções" (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 4). Para Vygotsky (2001), a afetividade está ligada à singularidade de cada pessoa, tendo, pois, uma dimensão pessoal e subjetiva, ao mesmo tempo que é significada socialmente.

A importância do social também é um ponto central da teoria desenvolvida pelo francês Henri Wallon. Para ele, no desenvolvimento da criança, existem fatores orgânicos, geralmente fixos entre os estágios de desenvolvimento, e fatores sociais, que dependem da relação com o meio no qual a criança está inserida (WALLON, 1998). Existe um processo de reciprocidade entre esses fatores para que haja o desenvolvimento. Apesar da reciprocidade entre fatores orgânicos e sociais, "Wallon assinala que o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores" (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 28).

A teoria walloniana entende que, no processo de crescimento da criança, há estágios predominantemente afetivos e outros predominantemente cognitivos. O predomínio do cognitivo corresponde às etapas em que o foco está na elaboração do real e do mundo físico. Já o predomínio do caráter afetivo relaciona-se ao período de construção do eu, como no impulsivo-emocional. Apesar da afetividade e do cognitivo predominarem em fases alternadas, elas não estão uma contra a outra, ou seja, a cada novo estágio, são incorporadas as conquistas do estágio anterior (WALLON, 1998).

Outro ponto que merece destaque na perspectiva de Wallon é que os conflitos são importantes para a criança. É na solução desses conflitos com o meio social que as crianças se desenvolvem (GALVÃO, 2016). Por exemplo, quando há uma

briga pelo mesmo brinquedo, percebe-se que há mais fatores envolvidos que a simples posse do brinquedo. Ao opor-se a alguém no estágio personalista, a criança demonstra que é diferente do outro, ao mesmo tempo que abre possibilidade de reconhecer o outro na interação. "A criança opõe-se sistematicamente ao que a distingue como sendo diferente dela, o não eu: [...] buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do eu o não eu" (GALVÃO, 2014, p. 53).

Relação professor-aluno na Educação Infantil

A concepção de relacionamento saudável utilizada neste tópico é a de uma relação de convívio e afetividade com o outro, na qual há respeito e espaço para a fala e as trocas. No processo educativo, o professor também deve se colocar no lugar de aprendiz. Kieckhoefel (2011) afirma que, para que haja aprendizagem, é necessário entender que ensinar é um trabalho em conjunto entre professor e aluno: eles devem "entrar em acordo" na mediação do conhecimento. Também Paulo Freire (2017, p. 96) afirma: "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Toda relação tem, de diferentes formas, o envolvimento da afetividade. Considerando a importância desse conceito para este trabalho, torna-se primordial compreender qual é a concepção aqui adotada. Allencar (*apud* RANGHETTI, 2001, p. 88) apresenta a etimologia da palavra "afetividade" como sendo:

[...] composta de prefixo latino *affectivus* (que exprime desejo), pela vogal *i*, e de sufixo latino *dade* (ação, resultado de ação, qualidade, estado). Por sua vez, a palavra *affectivus* é formada pela partícula *ad* + verbo *fácere*. A partícula *ad* assimilada em *af* é indicativa de proximidade, intensidade. E o verbo *fácere* tem significado de ação de alguém junto a outrem.

Para Kieckhoefel (2011, p. 2536), a afetividade é:

[...] diretamente ligada ao domínio das emoções e dos sentimentos que estão envolvidos nessas emoções, e, principalmente, da maneira como

nos relacionamos com esses sentimentos, isso quando se refere ao convívio humano e à forma como esses se expressam.

No entendimento de Wallon (1998), as "emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva"; então, embora as emoções façam parte da vida afetiva, não a são por completo. Pode-se dizer, portanto, que a afetividade tem um papel importante para o relacionamento em sala de aula, pois ela compõe os comportamentos e o desenvolvimento. E esse relacionamento ocorre a todo instante:

Em se tratando da Educação Infantil, a relação do professor com os alunos é constante, dá-se o tempo todo, na sala, durante as atividades, no pátio, e por essa proximidade afetiva é que se dá a interação com objetos e a construção do conhecimento (MELLO; RUBIO, 2013, p. 7).

Por isso, é importante que docentes saibam o quão significativo é ter um bom relacionamento com os seus alunos. A afetividade tem um aspecto crucial em sala de aula, afetividade essa que não se resume a beijos e abraços, mas, sim, em parar para ouvir e conversar com a criança com atenção e respeito.

No que concerne aos comportamentos que influenciam diretamente na relação professor-aluno, faz-se necessário, ainda, compreender como comportamentos indesejados – muitas vezes generalizados como maus – são tratados pelos docentes, pois se viu como é importante agir intencionalmente para desenvolver os aspectos emocionais e subjetivos das crianças.

Essa discussão nos remete à temática dos conflitos. Eles ocorrem entre alunos, mas também na relação professor-aluno, embora sejam de esferas diferentes. Situações desse segundo tipo podem ser observadas, por exemplo, quando erros e indisciplina são vistos como afronta ao professor. Entretanto, esse pensamento é falacioso, pois os comportamentos das crianças refletem seu processo de desenvolvimento, e a postura do docente deve ser a de um educador, não a de alguém que gera ainda mais tensão (GALVÃO, 2016).

Então, cabe ao professor assumir medidas

pedagógicas, para que esses conflitos sejam resolvidos de forma respeitosa e harmoniosa em sala:

Acredita-se que a solução para o bom relacionamento entre professor e aluno esteja baseada na compreensão de ambos, sendo essa a grande essência para frutificar fortes amizades, inibindo assim os constrangimentos existentes em sala de aula e ao mesmo tempo não sendo mais necessárias as punições causadoras de atitudes vexatórias (ABRAHIM, 2009, p. 47).

É fundamental que o docente esteja ciente de seu papel e dialogue ao observar um conflito, para conscientizar os seus alunos. Entretanto, para isso, é necessário o olhar diferenciado e atento para a singularidade de cada criança:

O olhar do professor para o aluno é indispensável para o sucesso da aprendizagem, da autoestima e da valorização do aprendiz. É através de uma nova interpretação do olhar para a aprendizagem do aluno que o professor descobrirá o talento que cada um possui. Ao refletir sobre as potencialidades e capacidades dos alunos, o professor fortalece a interação e a compreensão em sala de aula (PEREIRA; GONÇALVES, 2010, p. 14).

Em relação a esse olhar atento do professor, Viecili e Medeiros (2002) fizeram uma pesquisa que revelou que os alunos com fracasso escolar são os mais punidos em sala, enquanto aqueles sem esse histórico são os mais incentivados. Também Pereira e Gonçalves (2010, p. 12) perceberam que os mais incentivados são os mais bem-sucedidos: "No ambiente escolar, os alunos que manifestam sentimentos de prazer, de sucesso e que são bem-sucedidos em sala de aula são aqueles cujos esforços foram encorajados e respeitados".

No estudo desenvolvido por Carvalho (2004), formulou-se a pergunta sobre qual seria a classificação racial dos estudantes. Esse trabalho visava a conhecer as causas que levavam ao fracasso escolar de crianças negras do sexo masculino; ao final, a autora destacou que, ao avaliarem os alunos, as professoras se embasavam em critérios bastante subjetivos:

Avaliar esses comportamentos [...] era uma tarefa extremamente subjetiva, mesmo numa

discussão como aquela. Para fazê-lo, as professoras tinham que lançar mão de repertórios e referências pessoais, apenas relativamente conscientes, sem perceber integralmente seu caráter arbitrário, sem escolhê-los e controlá-los inteiramente (CARVALHO, 2004, p. 274).

Há um pano de fundo das práticas discriminatórias, no qual alunos menos incentivados e menos acolhidos por seus professores são, em sua maioria, os que têm mais dificuldades, seja em relação ao comportamento, seja em relação ao rendimento escolar. Essa discriminação pode ocorrer por outros motivos, como racismo, dificuldades de aprendizagem, deficiências, questões de gênero, questões sociais etc. Sentir-se capaz de realizar atividades relaciona-se à autoestima e à autovalorização e associa-se fortemente ao desenvolvimento emocional e afetivo.

Método

A abordagem utilizada neste trabalho foi qualitativa, compreendendo que a realidade é construída em conjunto por pesquisador e pesquisado, por meio das experiências únicas de cada sujeito (PATIAS; HOHENDORFF, 2019). A postura do pesquisador na pesquisa qualitativa não é imparcial, pois há influência sobre a escolha dos tópicos, sobre o método utilizado e sobre a interpretação dos resultados. "O fato de se levar em conta mais explicitamente os valores e os demais atributos do pesquisador requer, por parte da pesquisa qualitativa, maior detalhamento dos pressupostos teóricos subjacentes, bem como do contexto da pesquisa" (GUNTHER, 2006, p. 203).

As três escolas nas quais as professoras entrevistadas trabalham foram intencionalmente escolhidas por serem escolas que se autointitulam inovadoras. São chamadas assim por apresentarem uma visão de educação que difere da vigente na maioria das escolas brasileiras, geralmente tradicionais (SILVA; CLEMENTE, 2022). A descrição das escolas a seguir se baseou nos seus *sites*, nos seus projetos político-pedagógicos e nas falas das docentes entrevistadas. As três escolas possuem a metodologia de projetos, a qual consiste em desenvolver as competências apresentadas pelos documentos oficiais – BNCC

(BRASIL, 2017), *Currículo em Movimento* (BRASIL, 2018), LDB (BRASIL, 1996) – por meio de temas que são trazidos pelos professores e principalmente pelas crianças. As três estão localizadas no Distrito Federal.

Escola A: trata-se de uma instituição privada fundada em 1982 por pais, acadêmicos e profissionais da área da educação que estavam insatisfeitos com o sistema convencional e desejavam um espaço no qual a criança fosse vista como uma pessoa capaz de criar, analisar e fazer escolhas. Os fundadores também propunham um modelo em que a própria convivência com os diferentes atores no processo educativo fosse, em si, uma experiência transformadora. A instituição consiste em uma associação sem fins lucrativos, e as decisões acerca da escola ocorrem em assembleias, por meio de votações. Essa escola se localiza no Plano Piloto e atende crianças da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Escola B: trata-se de uma instituição pública fundada em 2018. Esse local atende crianças da Educação Infantil e do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Localiza-se em uma Região Administrativa do Distrito Federal distante 19 km do centro de Brasília. Essa escola prioriza que as aulas aconteçam nos espaços coletivos da instituição. No seu projeto político-pedagógico, consta sua missão: ser um espaço de aprendizagem, vivência e multiplicação da cidadania. Ela foi fruto de um grupo de professoras que visavam à transformação das práticas escolares do ensino público. Os valores que pautam as ações do cotidiano escolar são: amorosidade, responsabilidade, humildade, respeito, resiliência, autonomia e coerência.

Escola C: trata-se de uma escola particular localizada em uma chácara próxima ao Plano Piloto. A instituição recebe crianças a partir de um ano de idade até o Ensino Fundamental. Há ofertas de bolsas de estudo para alunos cujos familiares podem, em vez de pagar, retribuir com serviços à comunidade escolar. Essa escola acredita que ali é o espaço ideal para trocas de

saberes. Os eixos que orientam sua prática são: movimento, natureza e diversidade. O primeiro é o movimento, porque, segundo a instituição, pular, correr e explorar trazem o potencial da curiosidade e do desejo de conhecer a si, ao mundo e ao outro. O segundo é a natureza, pois, por meio dessa vivência com o meio ambiente, as crianças constroem um conhecimento real sobre ele, o

que é um instrumento muito importante para a transformação social. E o último é a diversidade, como forma de desconstruir preconceitos, exclusões e discriminações presentes na sociedade.

O quadro a seguir sintetiza as informações sobre as professoras. Todas atuam na Educação Infantil.

QUADRO 1 – Informações acerca das entrevistadas

Nome (fictício)	Escola atual	Tempo de atuação	Formação
Fernanda	Escola A	1 ano	Licenciatura em Pedagogia
Jéssica	Escola B	26 anos	Licenciatura em Pedagogia e antigo curso normal
Kátia	Escola A	28 anos	Licenciatura em Pedagogia e magistério
Marina	Escola C	1 ano	Licenciatura em Pedagogia
Suelen	Escola B	4 anos	Letras e complementação em Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

As entrevistas semiestruturadas ocorreram em formato virtual entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021. Após aceitar o convite, cada entrevistada recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas, com cerca de 40 minutos cada, foram gravadas e transcritas. Para examinar os resultados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977). Trata-se de um instrumento de categorização de entrevistas com a finalidade de agrupar as falas dos participantes em temas gerais. Apresentaremos a seguir as categorias temáticas construídas e as relações estabelecidas com a fundamentação teórica do trabalho.

Resultados e discussão

Concepções de desenvolvimento emocional e afetivo na perspectiva das professoras

Ao perguntarmos o que cada uma das participantes entendia por desenvolvimento emocional e afetivo na infância, foi interessante perceber que as professoras já começaram falando de aspectos "negativos" que as manifestações emocionais

causam. Somente uma delas, Marina, trouxe uma definição "positiva": para ela, desenvolver esses aspectos tem relação a como a criança pode se expressar, com a compreensão de si mesma e de como ela está inserida em uma sociedade. Isso vai ao encontro do que a BNCC (BRASIL, 2017) afirma sobre as escolas de Educação Infantil, que precisam se organizar para acolher as individualidades das crianças, buscando estratégias de comunicação e de inserção no coletivo das próprias crianças. Afinal, a subjetividade e a individualidade da criança são essenciais para o pleno desenvolvimento da dimensão emocional, e é muito importante que essas individualidades sejam acolhidas no espaço coletivo (DRAGO; RODRIGUES, 2009).

Já Fernanda falou da necessidade de acolhimento das manifestações afetivas consideradas negativas: "*nós não podemos dizer para a criança que aquele sentimento que ela está sentindo é ruim, temos que acolhê-la*". Isso se relaciona com aquilo que Vygotsky (2001) afirma sobre as emoções funcionarem como um regulador interno do comportamento, que, associado aos estímulos externos, pode levar a pessoa a esconder ou demonstrar essas emoções. Por isso, a escola

deve ser um lugar de aprendizagem de como lidar com manifestações ditas ruins, como a raiva.

Algumas professoras utilizaram outros exemplos: "*não adianta chegar em uma sala e tentar fazer com que uma criança que está irritada e magoada faça a atividade*" (Jéssica); "*tem crianças que já tá entrando em conflitos, ninguém sabe o que se passa no íntimo de cada pessoa*" (Kátia). Tais afirmações remetem ao pensamento de Wallon (*apud* GALVÃO, 2014), para quem é necessário olhar a criança em sua própria perspectiva, a fim de entendê-la. Assim, as referidas falas indicam que as professoras praticam um olhar atento para as crianças, entendendo que é necessário que as suas inquietações sejam acolhidas, mesmo que as professoras não tenham a possibilidade de mudar as situações que as magoam.

Os pontos trazidos pelas docentes denotam que o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças não é um processo individual, mas, sim, um processo coletivo, que envolve necessariamente os agentes do meio escolar. Vygotsky (2001) afirma que o ser humano se constitui a partir da cultura e da história anteriores a ele. Por isso, o desenvolvimento afetivo e emocional é pautado por interações e ensinamentos do outro, para o outro e com os outros (VYGOTSKY, 2001).

Para essas docentes, desenvolver aspectos emocionais e afetivos com os alunos da Educação Infantil consiste em ensiná-los a lidar com as emoções e os sentimentos em momentos críticos, como de dificuldades na família, tristeza etc. Consiste também em desenvolver aspectos subjetivos que fazem parte do ser humano: ter atenção a como a criança está e aceitar que cada uma tem a sua individualidade, mas também faz parte de um coletivo.

Ao serem questionadas se, na opinião delas, as instituições nas quais trabalham desenvolvem o aspecto afetivo e emocional das crianças, as professoras afirmaram que as escolas se esforçam para que isso seja feito, embora reconheçam que às vezes têm suas falhas. Por outro lado, opinaram que, apesar de a escola ter o compromisso no desenvolvimento desses aspectos, muitas questões precisam ser trabalhadas também a

a partir da família, pois nem tudo está sob o controle da escola.

Promovendo o desenvolvimento emocional e afetivo saudável no ambiente escolar

Ao serem questionadas em relação às dificuldades do trabalho, as professoras falaram que são felizes na profissão – "*estar com as crianças lava a minha alma*" (Fernanda) –, porém enfrentam desafios. Algo recorrente nas entrevistas foi falar sobre a dificuldade de lidar com seres que possuem especificidades que os tornam únicos, mas que, ao se unirem, criam uma comunidade em que pode haver discordâncias. Assim, os conflitos são inevitáveis. Sobre esse tema, destacamos um relato da professora Kátia:

Já fiz alguns estágios, e uma cena me tocou muito: duas crianças brigaram, e a atitude da professora foi de distanciar os alunos; ela nem perguntou o motivo da briga, não trouxe essas crianças pra conversar, uma ficou no canto e a outra no outro. Ao invés de buscar fazer com que eles resolvessem os conflitos, ela os distanciou ainda mais. Mas hoje ainda acontece, tem muitos professores que não estão preparados para lidar com os conflitos.

De acordo com Wallon (*apud* GALVÃO, 2016), os conflitos são parte essencial do desenvolvimento infantil, processo necessariamente pontuado por crises e conflitos. Para ele, os conflitos não devem ser evitados a qualquer custo; pelo contrário, são momentos importantes de saltos no desenvolvimento, o que vai ao encontro da fala das entrevistadas. O relato da professora Kátia demonstra que, infelizmente, muitos professores não têm tido a atenção necessária para lidar com realidades conflituosas.

Em se tratando de Educação Infantil, um grande aliado na promoção de um ambiente respeitoso e na resolução de conflitos é a utilização de combinados e dispositivos que servem como um instrumento de melhoria na convivência em sala de aula. Os combinados – acordos feitos em coletivo – são construídos pela parceria entre as crianças e os educadores e são mantidos até que deixem de ser necessários ou que precisem ser substituídos por outros, conforme relatado pelas

entrevistadas. Isso está de acordo com o que Kieckhoefel (2011) afirma sobre ser necessário haver um trabalho em conjunto entre docente e discente para que ocorra a aprendizagem; nesse caso, aprender a conviver e a respeitar. Os combinados servem como auxiliares na resolução de conflitos e fazem parte do processo de desenvolvimento afetivo e emocional de toda a turma.

Quando questionada sobre quais atividades práticas são feitas de modo intencional para desenvolver a subjetividade e as emoções das crianças, a docente Suelen afirmou utilizar o “*gostei e não gostei*”, que consiste em que a criança expresse a sua insatisfação com alguma coisa, seja com a professora, seja com o colega ou até com alguma atividade. Essa é uma importante habilidade, referente a uma responsabilidade também da Educação Infantil: promover um espaço onde todos possam falar, ouvir e serem ouvidos.

Outra educadora, Kátia, afirmou que faz projetos de identidade com o intuito de que a criança se conheça: “*fazemos vários projetos de identidade; qual é a história de vida da criança desde a gestação, trazem fotografias, contamos o que ela gosta, quem são os pais, e visitamos a casa da criança*”. Além disso, a professora trabalha com atividades que utilizam o espelho, a fim de que a criança perceba o outro e a si mesma. Essa atividade possibilita que sejam trabalhadas questões da fase personalista, de diferenciação de eu e do não eu, descrita por Wallon (1998).

Fernanda deu o exemplo de que, às vezes, quando as crianças estão brincando no parque e chega o momento da roda, algumas têm dificuldade de aceitar que acabou o tempo da brincadeira. Então, são utilizadas estratégias que dão possibilidades de escolha para as crianças; por exemplo, se ela prefere entrar em sala no colo, de mão dada, ou prefere esperar um minuto. Essa é uma forma de apresentar à criança novas oportunidades de respeitar aquilo que foi combinado com a professora. Abrahim (2009) afirma que a solução para o bom relacionamento parte da compreensão de docentes e discentes, a qual inibe constrangimentos que ocorrem em sala;

assim, não seriam mais necessárias as punições.

Outro auxiliar importante é a conversa. A professora Jéssica falou sobre a roda de conversa, na qual é possível trabalhar o convívio e as questões que ocorreram no dia, possibilitando que situações desagradáveis sejam solucionadas. Além disso, esse pode ser o momento ideal para lembrar os combinados estabelecidos na turma. Nos discursos das professoras das três escolas, foi percebido que a roda de conversa também é utilizada como momento de expressão das crianças, de leitura em grupo e de explicação da rotina do dia. Vygotsky (1998) afirma que as crianças se desenvolvem a partir da relação com seus pares, que promovem espaços de interação.

Em razão da pandemia, as rodas de conversa não puderam ser presenciais; com isso, um novo desafio surgiu, o qual foi relatado por uma entrevistada:

Imagina que nós gostamos de andar de pé descalço, das interações, a gente foi se acostumando e nos organizando para que a gente pudesse dar continuidade ao nosso trabalho. Para nós, educadoras, foi muito intenso esse ano, alcançar as famílias e as crianças, acolhê-las (Kátia).

Durante a pandemia, as plataformas digitais se tornaram os principais meios de relacionamento entre professor e alunos, entre alunos e alunos. Tal alternativa possibilitou que esses aspectos não fossem paralisados, mas continuados de uma forma diferente.

Influência do docente na relação professor-aluno

Quando perguntada sobre como as ações docentes podem influenciar o desenvolvimento emocional e afetivo dos alunos, uma das entrevistadas, Fernanda, relatou uma experiência pessoal para ilustrar sua percepção. Disse que passou mais de três anos dividida entre dois cursos de graduação dos quais ela já sabia que não gostava, porque um dos seus professores favoritos no curso de pré-vestibular afirmara que não estava dando aula para que a turma escolhesse Pedagogia. Felizmente, depois de alguns anos, Fernanda reconheceu que o curso

que mais lhe interessava era aquele caçoadado pelo professor – e o fez mesmo assim. Esse exemplo nos mostra que, em adultos, a influência ainda existe. E ela pode ocasionar experiências ainda mais dolorosas na relação com crianças.

Sobre essa influência, a docente Marina afirmou que nem todos os professores têm a intencionalidade de influenciar, mas isso acaba se tornando uma consequência do fazer docente: *“os professores não têm intenção de influenciar, mas sim de abrir olhares, ela [a influência] vem como algo natural, da construção da subjetividade a partir das interações, onde o professor é mais uma figura para a criança desse mundo exterior”*. Assim, as interações influenciam a todo instante, bem como o fazem todos que estão no cotidiano daquela criança. Da mesma forma, todos os integrantes do contexto escolar são também influenciados pelas crianças com as quais convivem. Para ilustrar, Marina ressaltou que a influência está nos detalhes: se, por exemplo, uma das crianças pega o brinquedo da outra e o professor diz que ela não pode fazer aquilo, mas se vale do mesmo método (puxar o brinquedo), esse professor está tendo um comportamento controverso diante da advertência anteriormente dada.

A professora Suelen também levantou uma questão parecida: *“se você quer ser um bom professor, dê exemplo. Se você chega atrasado, ela [a criança] vai ver; os nossos hábitos e nossas intenções as crianças levam pra casa”*. Por isso, é importante que o professor esteja continuamente avaliando suas ações, seus atos e suas falas. Como Paulo Freire (2017) afirmou, os seres humanos constroem-se pela palavra, pelo trabalho e pela ação-reflexão.

Ainda acerca dessa temática, alguns docentes afirmaram que também é papel dos educadores desenvolver e analisar os aspectos emocionais das crianças em sala de aula. A professora Suelen relatou: *“passei por muitas situações de crianças com conflitos em casa; se eu chegar na escola e não tiver essa visão de que o emocional vai levar a criança a tal lugar, eu acho que nem preciso entrar na sala”*. Outro exemplo foi relatado pela docente Fernanda: *“nosso papel nesse desenvolvimento é*

justamente mostrar pra ela que tudo bem ela sentir tudo isso, o que importa é ela saber lidar”. Então, a afetividade está necessariamente presente nas relações estabelecidas entre professor e criança e não se resume a beijos e abraços, mas sim a assumir uma postura acolhedora e respeitosa com a criança.

Ainda sobre a influência do professor no processo de desenvolvimento das crianças e o poder que palavras, ações e olhares têm diante dos alunos, é essencial que sejam abordadas questões a respeito das discriminações no ambiente escolar. Como afirma Vygotsky (*apud* DRAGO; RODRIGUES, 2009), a escola é reflexo da sociedade, e, se a sociedade é estruturalmente racista, capacitista e machista, por exemplo, é parte do trabalho escolar que haja uma abordagem crítica diante de comportamentos discriminatórios.

A professora Kátia relatou que abordar a temática da discriminação em sala é uma tarefa difícil, mas que a escola em que trabalha (Escola A) faz muitos projetos acerca desse assunto, pois se trata de um problema recorrente, tendo em vista que há muitos educadores negros. Na outra escola em que trabalhava, ocorrera a seguinte situação: *“na minha sala, tinha uma única criança negra, e, na coreografia para a festa junina, eu lembro que as outras crianças não gostavam de pegar na mão daquela que era negra”*.

Fernanda relatou uma situação que a deixou triste:

“...já tive experiência quando participei de um projeto achando que era uma escola inovadora; algumas crianças eram do Varjão, mas a maioria residia na Asa Norte. Eram oito crianças brancas ricas e duas negras pobres. A professora titular disse: “cuidado com fulano; se ele fizer qualquer coisa, pode mandar ele pra secretaria”. Enquanto as crianças brancas brincavam de verdade e consequência, na maior gritaria, as crianças negras estavam sentadas lendo um livro tranquilamente; pude perceber que elas não estavam em paz, estavam tristes e revoltadas pela forma como eram tratadas.

Esses relatos das docentes mostram que a discriminação – no caso, o racismo – continua fortemente arraigada na sociedade da qual a escola faz parte e que essa instituição pode ou não reproduzir tais injustiças.

Considerações finais

Com este trabalho, espera-se ter enfatizado a importância da atenção ao desenvolvimento afetivo e emocional das crianças na Educação Infantil, para que esses aspectos sejam trabalhados de forma intencional nos diferentes contextos escolares. Observou-se, a partir das falas das professoras entrevistadas, que, nas escolas aqui estudadas, enfatiza-se que as crianças sejam ouvidas e respeitadas em suas diferenças, o que é uma tendência contrária ao que acontece em escolas que apresentam uma educação mais mecanizada e que não têm, em suas diretrizes pedagógicas, o foco na valorização daquilo que é trazido pelas crianças. No trabalho por projetos, por exemplo, os interesses das crianças são acolhidos, cabendo à docente mesclar esses interesses com o currículo.

Com base nesta pesquisa, reitera-se que os docentes dessa etapa básica da educação devem não somente estar atentos ao passar conteúdos ou brincar com os alunos, mas também estar disponíveis para lidar com as diversas formas como a afetividade se manifesta no meio escolar. Faz parte do fazer pedagógico que as crianças desenvolvam habilidades de conversação e resolução de conflitos, assim como a criticidade, o autoconhecimento, o senso de coletividade e, principalmente, a habilidade de lidar com as próprias emoções e com as dos outros.

Pesquisas nessa área são relevantes, pois esse tema, apesar de abarcado por documentos oficiais, é raramente discutido nos ambientes escolares, visto que, com frequência, o olhar está voltado para o desenvolvimento cognitivo. O intuito deste estudo não é fazer com que os docentes se sintam culpados, mas fazer com que se sintam encorajados a realizar constantes mudanças em suas práticas pedagógicas, mudanças essas que passam por processos coletivos.

Referências

ABRAHIM, Daniele Salvalagio. *A relação professor-aluno: uma história de amizade*. 2009. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, Lauren. *Análise de conteúdo*. 70. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BATTESTIN, Cláudia; NOGARO, Arnaldo. Sentidos e contornos da inovação na educação. *Holos*, v. 2, p. 357-372. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria da Educação. *Currículo em Movimento*. 2.ed. Brasília: SEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p. 247-290, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. *Revista FA-CEVV*, Vila Velha, n. 3, p. 49-56, 2009. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74430569/8-ARTIGO%20ROGERIO%20DRAGO.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GALVÃO, Izabel. A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica 1. *Pro-Posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 122-140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pro-posit/article/view/8644000>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo. *As relações afetivas entre professor e aluno*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2011, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 2533-2543. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5202_2668.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Paulo, v. 4, n. 1, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PATIAS, Naiana; HOHENDORFF, Jean. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 24, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.43536>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PEREIRA, Maria José; GONÇALVES, Renata. Afetividade: caminho para aprendizagem. *Revista Alcance*, v. 1, n. 1, p. 12-18, 2010. Disponível em: <http://seer.unirio.br/alcance/article/download/669/625>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RANGHETTI, Diva Spezia. Afetividade. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1. p. 87-89.

SILVA, Anselmo Gonçalves; CLEMENTE, Bianca Jussara Borges. Escolas inovadoras: percepções sobre aprendizagem e objetivos pedagógicos. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 22, p. e11851-e11851, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.11851>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VIECILI, Juliane; MEDEIROS, José Gonçalves. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. *Interação em Psicologia (Online)*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 183-194, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3306>. Acesso em: 23 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998.

Caroline Gomes Braga dos Reis

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Brasília.

Cândida Beatriz Alves

Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Endereço para correspondência

CAROLINE GOMES BRAGA DOS REIS

Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião

Área Especial 2, s/n

São Bartolomeu, 71.697-040

São Sebastião, DF, Brasil

CÂNDIDA BEATRIZ ALVES

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Campus Universitário Darcy Ribeiro

Asa Norte, 70910-900

Brasília, DF, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.