

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CAROLINE APARECIDA DE MELO

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

PONTA GROSSA
2022

CAROLINE APARECIDA DE MELO

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli.

PONTA GROSSA
2022

CAROLINE APARECIDA DE MELO

A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como exigência parcial dos requisitos necessários à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Ponta Grossa, __ de _____ de 2022

Prof. Dr. Marcelo Ubiali Ferracioli - Orientador
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª. Drª. Gisele Brandelero Camargo
Universidade Estadual de Ponta Grossa

*Aos meus pais Margareth e Edson, meus grandes
incentivadores que sempre estiveram ao meu lado.*

*À minha avó Maria (in memoriam) meu maior
exemplo de simplicidade e coragem.*

*À todos aqueles que acreditam na educação
humanizadora e lutam por ela.*

AGRADECIMENTOS

À Deus por guiar meus passos durante toda essa trajetória, por ser luz nos meus momentos de escuridão e fonte inesgotável de amor. Sou profundamente grata a Ele por me sustentar, dar força e sabedoria até o último ponto final deste trabalho.

À minha mãe Margareth, meu porto seguro que em todos os momentos permaneceu ao meu lado, sonhou o meu sonho, secou cada lágrima que derramei nesse percurso e não mediu esforços para me ajudar nas adversidades.

Ao meu pai Edson, meu exemplo de honestidade e integridade, por sempre me proteger, apoiar e batalhar diariamente para que eu pudesse realizar meus objetivos.

À minha avó Maria Evonilde (*in memoriam*), por me encorajar a seguir os meus sonhos, aos valores ensinados, aos melhores conselhos e carinhos dados que na memória de minha existência permanecerão eternamente.

À todos os professores que durante o curso guiaram a minha formação profissional e também humana, em especial ao professor Marcelo Ubiali Ferracioli, o qual tenho como grande inspiração profissional, por aceitar me orientar e partilhar seu conhecimento com toda sua sabedoria, paciência e dedicação. Sem o seu auxílio a concretização deste estudo não seria possível.

Às minhas amigas Eloize e Jociele pelo companheirismo ao longo dessa jornada, por compartilhar comigo as tristezas e também as alegrias, pelos momentos de desabafo, risadas e por todo amparo nesses quatro anos de Pedagogia.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar e contribuíram com a realização desta pesquisa.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Kahn.

- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra - responde Marco, - mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde: - Sem pedras o arco não existe.

(Ítalo Calvino, 1990, p. 79)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar concepções de educação emocional de professoras da Educação Infantil municipal da cidade de Ponta Grossa, Paraná, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Diante deste propósito, ao longo do trabalho buscamos esclarecer o que é a educação emocional, sua finalidade e importância, assim como os afetos, para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena. Para tanto, como fundamentação teórica utilizamos a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Para o percurso metodológico, empregamos a pesquisa qualitativa com uso de entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos são 8 professoras de Educação Infantil, atuantes na rede pública municipal de Ponta Grossa. Os resultados obtidos evidenciam que a educação emocional é, em sua finalidade e conceito, uma temática ainda desconhecida de maneira teórica e fundamentada dentre as docentes. De acordo com as respostas obtidas, compreendemos que apesar de haver o reconhecimento da importância dos afetos e da educação emocional para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ainda se estabelecem lacunas, como a falta de uma formação teórica fundamentada, a visão espontaneísta da regulação dos afetos e a concepção maturacionista dos processos afetivos. Além disso, constatamos que as práticas e ações desenvolvidas em prol do desenvolvimento dos afetos apresentam certos problemas, dentre eles a fragmentação/simplificação de estratégias, a secundarização e ausência dos conhecimentos historicamente produzidos que comprometem a qualidade do ensino e evidenciam a carência de uma formação teórica sólida.

Palavras-chave: Educação emocional. Educação Infantil. Emoções. Desenvolvimento humano. Psicologia Histórico-Cultural.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS	13
1.1 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO.....	13
1.2 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS.....	22
2. A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS.....	35
2.2 ASPECTOS DA ATUAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
2.2.1 Crise do nascimento e o primeiro ano de vida (de 0 a 1 ano).....	51
2.2.2 Crise do primeiro ano e a primeira infância (de 1 a 3 anos).....	54
2.2.3 Crise dos três anos e a idade pré-escolar (de 3 a 5 anos)	56
3. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	62
3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO E SÍNTESES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92
APÊNDICE II - MODELO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	94
APÊNDICE III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	96

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como temática de estudo a educação emocional no contexto da Educação Infantil, buscando evidenciar as suas contribuições para o desenvolvimento humano e psicológico. Tendo em vista que a educação é o principal meio viabilizador e potencializador das características propriamente humanas, ela não somente cumpre a socialização dos saberes construídos historicamente, mas também reside nela a possibilidade de promover o desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade (SAVIANI, 2011).

Segundo Saviani (2011) a função social da escola é a socialização do saber sistematizado, saber esse que, segundo o autor, é balizado pela ciência e pela cultura erudita, é metódico e não fragmentado, desvela as relações do mundo e supera o senso comum. Ao mesmo passo em que socializa saberes, a escola transforma e emancipa os sujeitos que dela fazem parte ao possibilitar que estes desenvolvam uma visão crítica e reflexiva acerca do contexto no qual estão inseridos.

Na educação, assim como em outros âmbitos da vida, o encontro do intelectual (funções cognitivas) e do afetivo (emoções e sentimentos) deve ser sempre pensado de forma não dissociada, visto que um não existe sem o outro, condição necessária para que a criança possa avançar em seu desenvolvimento pleno, considerando-a como um sujeito histórico, social e cultural. As emoções e os sentimentos são aspectos que medeiam a atividade humana, constituindo-se em fundamentos necessários à prática educativa. Eles são os principais responsáveis por conduzir as crianças (principalmente a criança pequena) ao reconhecimento de si, do outro e do mundo que está ao seu redor, além de dirigir e guiar a aprendizagem (ZAPOROZHETS, 2017).

Dentre as etapas da Educação Básica previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a Educação Infantil caracteriza-se como a primeira fase da escolarização formal, a qual visa o início da socialização e constituição de sujeitos autores das suas próprias histórias. O principal objetivo da Educação Infantil, conforme artigo 29, é “[...] 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, 1996, s/p). A partir do entendimento de Saviani (2011) sobre o papel da educação e a importância do aspecto psicológico do

desenvolvimento integral, devemos considerar durante o processo formativo das funções psíquicas a esfera cognitiva em unidade com a esfera das emoções e sentimentos (BATISTA, 2019).

Nessa perspectiva, a educação emocional visa estabelecer o ensino-aprendizagem como um processo voltado para o desenvolvimento integral, considerando assim não somente as habilidades cognitivas, mas também:

[...] um processo educativo, contínuo e permanente, que visa potencializar o desenvolvimento emocional como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo, ambos constituindo os elementos essenciais para a construção de uma personalidade integral [...] com objetivo de preparar o indivíduo para lidar melhor com os desafios que surgem na vida cotidiana [...] tendo como finalidade aumentar o bem estar pessoal e social. (ALZINA, 2000, p. 306, tradução nossa).¹

Conforme Alzina (2000) aborda, a educação emocional visa promover o desenvolvimento emocional, a fim de que o indivíduo seja preparado para uma conduta cada vez mais autônoma em sua vida, tanto nos âmbitos sociais quanto nos aspectos pessoais. Apesar das emoções serem um processo de sentido individual, elas são fortemente influenciadas pelo meio. Diante disso, esse autor explica que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no contexto educacional precisa considerar a educação emocional, sobretudo na etapa da Educação Infantil, quando a criança está iniciando o processo de construção da sua identidade e originando sua estrutura sócio-afetiva e intelectual, ao mesmo passo em que forma sua autorregulação e compreensão do que de fato são suas emoções e sentimentos.

Destarte, nesse processo encontramos no professor um papel fundamental, orientar sua atividade profissional visando contribuir efetivamente para o desenvolvimento pleno da criança e de sua humanização; sendo assim, é imprescindível que durante a aprendizagem os sujeitos sejam considerados em sua totalidade e isso significa incluir os seus aspectos afetivos.

Entretanto, afetividade e cognição frequentemente são consideradas de modo dualista e/ou organicista, sendo que essa ação torna-se ainda mais notável no campo da educação. Batista (2019) aponta que:

¹Trecho no original: Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral [...] con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana [...] tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

O principal desdobramento do dualismo razão-emoção se esbarra na educação escolar com a seguinte analogia: a razão está para a apropriação de conhecimento enquanto a emoção está para o estabelecimento de relações interpessoais e de identificação aos valores sociais. Nesta lógica as emoções podem ocupar duas funções: ou as emoções atrapalham e até impedem o processo de ensino-aprendizagem, a apropriação de conhecimentos, ou deve-se deixar fluir espontaneamente e o conhecimento, neste caso, deve acompanhar o “desabrochar” das emoções. (p. 97-98)

A preocupação trazida por Batista nesta citação mostra como a compreensão sobre as emoções e os sentimentos humanos no campo da educação é comumente pautada na dicotomia entre razão e afeto, ambos elementos comumente considerados separados e até contrários na aprendizagem do aluno. Além das emoções serem concebidas como obstáculos no processo de ensino, elas ainda são consideradas a partir de vieses organicistas, pressupondo um espontâneo “desabrochar” orgânico, desconsiderando qualquer mediação externa.

Por isso que nem sempre o trabalho docente envolve intencionalmente a (trans)formação da afetividade da criança. Gomes (2013, p. 510) ressalta que essa dualidade leva a escola a “[...] pensar as experiências afetivas como algo que acontece fora dela, elegendo o cognitivo como seu único espaço de atuação”, contribuindo para que as emoções sejam naturalizadas e, por vezes, excluídas do processo de ensino-aprendizagem.

Vigotski² (2003, p. 121) salientava que “a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento”, evidenciando o pensar e o sentir como duas esferas correlacionadas e de igual relevância. Contudo, ele também afirmava que “[...] o ensino matizado por emoções é um raro hóspede entre nós” (*ibid*, p. 21). Pesquisas como as de Batista (2019), Gomes (2013), e Vasconcelos (2004) mostram que o problema identificado por Vigotski em sua época perdura até os dias atuais: as emoções não são tidas como componentes partícipes orientadores do processo de ensino. Por esse motivo, faz-se relevante em termos científicos e educacionais o estudo desta temática, possibilitando sua compreensão e propiciando subsídios que possam indicar transformações na práxis educativa.

O interesse em abordar o tema surgiu a partir da realização, pela pesquisadora, de estágios curricular obrigatório e não obrigatórios na Educação

²Levamos em consideração as diferentes formas de escrita do nome do autor bielorusso Lev Semionovich Vigotski, as quais variam em decorrência das diferentes traduções de suas obras para o português e espanhol; neste trabalho será adotada a grafia Vigotski, exceto para as referências bibliográficas e citações que serão respeitadas conforme a grafia da tradução utilizada.

Infantil, como parte das atividades do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no qual foi perceptível a ausência da integralidade entre o campo cognitivo e o afetivo na atuação docente, e a invisibilidade das emoções e dos sentimentos em meio ao espaço escolar, corroborando as afirmações encontradas nos autores já citados.

Diante disso, questionamos: de que forma se realiza a educação emocional no contexto educacional infantil e qual a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança? Frente a essa problemática foram delineados os objetivos deste trabalho. Como objetivo geral buscamos analisar concepções de educação emocional de professoras da Educação Infantil municipal da cidade de Ponta Grossa, Paraná, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Como objetivos específicos propomos: a) identificar quais ações são desenvolvidas na Educação Infantil para o trabalho com a educação emocional; b) compreender a influência da educação emocional sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para alcançar tais objetivos, além da revisão de literatura comentada a seguir, aplicamos análise qualitativa de dados coletados através de entrevista semiestruturada com 8 professoras da Educação Infantil da rede Municipal de Ponta Grossa (vide modelo de Roteiro de Entrevista no APÊNDICE II). Conforme explica Minayo (1994), a escolha da abordagem qualitativa se deu pelo fato desta abranger e aprofundar a totalidade do problema investigado, compreendendo relações, conceitos e ações que a este são pertinentes, sem reduzir o fenômeno à mera operacionalização de variáveis; o que se adequa ao objeto de estudo em questão.

Como revisão de literatura, esta pesquisa está amparada pelos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como principais referências autores clássicos como Vigotski (2003), Vigotsky (2004; 1996), Leontiev (2004; 2010), Zaporozhets (2017; 2002), e Elkonin (1998; 1987), e também autores contemporâneos que se dedicaram ao tema, tais como Batista (2019), Pasqualini (2009; 2016; 2013; 2010), Toassa (2013; 2020; 2012; 2019), Saviani (1996; 2011; 2013), Arce (2002) e Gomes (2013; 2010).

Organizamos o trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos do desenvolvimento da psique humana, bem como o das emoções e sentimentos. No segundo capítulo, apresentamos a educação emocional durante a Educação Infantil, abrangendo o papel da educação no desenvolvimento das

emoções e sentimentos, incluindo aspectos da atuação docente. No terceiro e último capítulo explicitamos a trajetória da pesquisa, caracterizando procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Incluímos também neste capítulo a análise e os resultados com vistas à realização dos objetivos, as sínteses possíveis sobre a compreensão das concepções de educação emocional pelas professoras participantes da pesquisa. Nas considerações finais retomamos a finalidade do estudo, seus principais aspectos teóricos e os resultados mais significativos da análise de conteúdo das entrevistas.

1. O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS

Para que possamos adentrar nas discussões acerca das emoções e sentimentos e a sua inter-relação dinâmica com a educação escolar, faz-se necessário inicialmente compreender como ocorre a ontogênese da formação das funções psíquicas superiores, considerando a sua constituição a partir das apropriações e objetivações que o indivíduo faz ao longo da vida, enquanto sujeito histórico, social e cultural.

Sendo assim, no primeiro item apresentamos os princípios do desenvolvimento psicológico humano à luz dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, com um breve histórico de sua origem e contextualização; em sequência, o segundo tópico trará a gênese e o desenvolvimento das emoções e sentimentos baseados no mesmo sistema conceitual. Este primeiro estudo busca algumas aproximações aos principais conceitos teóricos sobre o tema, sem a pretensão de esgotá-los, a fim de constituir uma base sólida para a compreensão desses processos psíquicos na unidade afetivo-cognitiva em âmbito escolar.

1.1 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO

No contexto histórico da Revolução Russa³, sob um clima cultural transformador de formação de um novo ser humano para uma sociedade mais livre, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) cria as primeiras formulações do que hoje chamamos Psicologia Histórico-Cultural. Juntamente ao bielorruso, essa teoria teve como precursores Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), os quais constituíram a *troika*⁴, que buscou revolucionar a ciência do psiquismo humano, fomentando estudos e práticas significativas em diversos campos, em especial na educação.

³ Até o ano de 1917 a Rússia mantinha como forma de governo o absolutismo, sendo a aristocracia czarista quem detinha o poder no país, em um cenário com crises, aumento do desemprego e da fome. Neste contexto, o movimento socialista organizado em torno do partido socialista soviético, liderado por Lênin, foi capaz de catalizar a situação de revolta, iniciando manifestações e rebeliões que culminaram na Revolução Russa de 1917 e na posterior criação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) (CUNHA *et al.*, 2010).

⁴ Termo usado por Toassa (2020), dentre diversos outros estudiosos da área, para referir-se ao trio de pesquisadores formado por Vigotski, Leontiev e Luria.

A psicologia no início do século XX foi marcada por diferentes vertentes cujos objetos e métodos de estudo eram distintos entre si, já que se pautavam, em sua maioria, na naturalização ou na espiritualização (metafísica) para conceituar o desenvolvimento humano (LORDELO, 2011). Contudo, essa dualidade existente entre as concepções fazia com que a psicologia se tornasse cada vez mais fragmentada. Em face dessa situação, Lordelo explica a crítica de Vigotski a respeito da crise da psicologia como ciência:

[...] a psicologia havia sido dividida entre uma corrente dita científico-natural materialista (da qual faziam parte, entre outras correntes, o behaviorismo e a reflexologia), e uma corrente espiritualista (por exemplo, a psicologia descritiva de Dilthey e a psicanálise, que acreditavam na irredutibilidade do fenômeno psíquico). Isto significa que a divisão era, respectivamente, entre uma corrente que negava o psíquico ou subjetivo (de natureza não-material) em favor de uma suposta neutralidade e objetividade, e outra corrente que, por acreditar na existência de uma substância não-material (a subjetividade, o inconsciente ou outro fenômeno psíquico), não se submetia aos parâmetros de uma ciência empírica, que lidasse com fatos reais de forma objetiva e pudesse mensurá-los e controlá-los. Para Vigotski, este era precisamente o quadro da crise na psicologia do início do século XX. (LORDELO, 2011, p. 539)

Observando essa divisão e a falta de uma psicologia unificada, Vigotski identifica a necessidade de desenvolver uma teoria que pudesse superar a dicotomia que até então predominava. Visando romper com a separação mente-corpo e com o determinismo biológico da “velha psicologia” (termo utilizado pelo autor para designar a psicologia tradicional de sua época), ele se propõe a compreender como de fato se constituía a conduta consciente, propriamente humana, de tal forma de se pudesse erigir uma nova psicologia, geral e mais científica.

Assim, para alcançar seu objetivo, Vigotski (2003) conceitua três características principais que diferenciam a conduta animal da conduta propriamente humana, sendo elas:

- a) Todo o comportamento do animal baseia-se em reações hereditárias e reflexos condicionados com vínculos que surgem através da experiência individual. Já no comportamento humano também haverá as reações hereditárias, entretanto, a experiência de gerações anteriores é amplamente utilizada e não pode ser transmitida por meio de uma herança genética, sendo a “herança social” a primeira diferenciação com o animal;

b) O segundo fator exclusivamente humano é a experiência social coletiva. Considerando que no animal as reações são estabelecidas de forma individual por meio de experiência própria, no ser humano essas reações não se constituem somente de maneira individual, mas também na experiência social de outras pessoas como fonte de conhecimento;

c) A terceira e última característica essencial são as maneiras de adaptação. Apesar da interação que pode estabelecer com o meio, o animal necessita adaptar-se de forma passiva: conforme as modificações do ambiente ele também se modifica, muda o seu corpo através da seleção natural. Enquanto o ser humano, ao invés de se adaptar ao meio, ele adapta ativamente a natureza para si, conforme as suas necessidades, por meio de uma atividade laboral transformadora e consciente.

A partir dessas considerações, Vigotski instaura em sua psicologia os aspectos histórico e cultural como fundamentos essenciais para o processo de promoção do desenvolvimento humano.

Segundo Tuleski (2008), no Brasil e em outros países é recorrente que este teórico seja estudado à parte de suas bases marxistas. Esta autora explica que, tendo em vista o contexto experienciado por ele e a conjuntura sócio-política na qual estava inserido, é inegável a influência intelectual de pensadores comunistas, em especial de Karl Marx. Fato esse que refletiu em suas teorizações e levou-o a utilizar o marxismo como referencial (não único, porém um dos mais significativos), ao qual pautou-se para elaborar seus conceitos. Sendo assim, Vigotski usa o Materialismo Histórico-Dialético como princípio filosófico e como método orientador da sua pesquisa e interpretação da realidade.

Ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas ideias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado. No entanto, grande parte do material escrito sobre Vygotski relega a segundo plano seu envolvimento com o comunismo e sua formação marxista, aparecendo brevemente em alguns resumos biográficos poucas citações sobre os locais em que trabalhou e autores em que se baseou, sem estabelecer relação com seus postulados teóricos. (TULESKI, 2008, p. 48)

De forma análoga ao pensamento de Marx, ao identificar as características propriamente humanas, formadas socialmente por meio do trabalho consciente com

determinados fins, Vigotski estabelece suas reflexões, chegando ao ponto central dos estudos aos quais se dedicou:

A rigor, quando a aranha tece sua teia ou a abelha constrói suas células, estão exercitando as mesmas formas passivas, instintivas e hereditárias de comportamento que as outras reações passivas. O trabalho do tecedor ou pedreiro representa a forma ativa de adaptação, porque é consciente. Que é o caráter consciente da conduta humana e qual é a natureza psíquica da consciência [*soznanie*]? [...] podemos considerar que a consciência deve ser entendida como uma das formas mais complexas de organização de nosso comportamento, particularmente - como frisa Marx - como certa duplicação da experiência, que permite prever os resultados do trabalho e orientar as próprias reações para esse resultado. (VIGOTSKI, 2003, p. 63, grifo do autor)

Vigotski compreende então que a expressão psíquica mais desenvolvida, que difere o ser humano do animal, é a consciência (*soznanie* em língua russa, como figura na citação anterior), sendo ela o fenômeno propriamente humano que orienta as condutas. O psicólogo, para responder à indagação sobre “qual é a natureza psíquica da consciência”, constata que sua origem não ocorre apenas no desenvolvimento exclusivamente biológico, mas sim em um amálgama entre essas duas dimensões, com os condicionantes orgânicos sendo gradativamente superados pela determinação histórico-cultural ao longo do desenvolvimento do sujeito.

Ambos planos do desenvolvimento - o natural e o cultural - coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. (VYGOTSKI, 1995, p. 21, tradução nossa⁵)

Chegando ao cerne de sua psicologia, Vigotski opõe-se à ideia da psique como algo estático, como foi muito difundido na “velha psicologia”, ao assumir que a base biológica não é o único determinante para o desenvolvimento psíquico humano; ela é a dimensão inicial e a base material sobre a qual a relação social constitui o indivíduo e sua conduta consciente.

Deste modo, Vygotski (1995) passa a elucidar que a gênese da psique humana ocorre a partir de dois tipos distintos de funções psíquicas: Funções

⁵ Trecho no original: Ambos planos de desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado.

Psíquicas Elementares (FPE) e Funções Psíquicas Superiores (FPS). As primeiras são inatas, limitadas às capacidades biológicas e não envolvem intencionalidade nas ações, possuindo apenas possibilidades de condicionamento por estímulos externos, como é o caso da memória natural, atenção involuntária e reações reflexas. O segundo tipo de funções são mais complexas, surgem a partir das primeiras, superando-as por incorporação. As FPS propiciam a conduta volitiva e são originadas pela relação de “eu” com o “outro”, como por exemplo a memória lógica, atenção voluntária, imaginação criativa, pensamento verbal. Nas palavras de Vigotski:

Acreditamos que as funções elementares e superiores são os pólos extremos de um mesmo sistema de comportamento, seu ponto inferior e superior, que marcam os limites dentro dos quais se situam todos os graus e formas das funções superiores. Ambos os pontos, considerados em conjunto, determinam a seção do eixo histórico de todo o sistema comportamental do indivíduo. (VYGOTSKI, 1995 p. 42, tradução nossa⁶)

Adotando a consciência como objeto de estudo, o autor ratifica a relação intrínseca entre o biológico e o cultural enquanto dois processos que, apesar de serem diferentes, se complementam para formar a conduta tipicamente humana. O processo de desenvolvimento da consciência inicia pelas funções elementares, pois “[...] o radical biológico citado por Vigotski remonta ao próprio surgimento do ser social, ou seja, a natureza orgânica advinda da evolução das espécies é condição indispensável para o desenvolvimento das capacidades superiores” (BATISTA, 2019, p. 31). Com isso, a complexificação das funções tem sua base nas FPE que ao serem condicionadas à estímulos do meio, superam o seu grau inicial e originam novas funções superiores.

Os estímulos do meio supracitados constituem o ponto chave do processo volitivo da ação humana na teoria de Vigotski, o qual nomeou-os de signos:

Chamamos de signos os estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de auto-estimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo exato do que usualmente se dá a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado artificialmente pelo homem e utilizado como

⁶ Trecho no original: Creemos que las funciones rudimentarias y las superiores son los polos extremos de un mismo sistema de conducta, su punto inferior y superior, que marcan los límites dentro de los cuales se ubican todos los grados y formas de las funciones superiores. Ambos puntos, tomados en conjunto, determinan la sección del eje histórico de todo el sistema de conducta del individuo.

meio de controlar o comportamento - próprio ou de outro - é um signo (VYGOTSKI, 1995, p. 53, tradução nossa⁷)

Neste sentido, os signos são para o autor instrumentos psicológicos, termo este utilizado em referência ao uso de ferramentas de trabalho discutidas por Marx. Vygotski (1995, p. 60, tradução nossa) afirma que ferramentas objetivas e signos são igualmente instrumentos que medeiam o processo de orientação do sujeito no mundo, considerando que “[...] a característica essencial de ambos os conceitos é o papel destas adaptações no comportamento”. Entretanto, apesar desta característica comum, a diferença fundamental entre esses conceitos é a natureza do objeto transformado pelo instrumento, pois enquanto a ferramenta objetiva se volta para o meio externo ao ser, mediando e ampliando sua ação consciente sobre o mundo, o instrumento simbólico (os signos) voltam-se para dentro, tornando-se interno ao ser, mediando e ampliando o alcance dos processos mentais e da relação com o outro, o que gera formas superiores de comportamento e permite a conduta consciente.

Desse modo, os signos surgem como instrumentos psicológicos mediadores da relação sujeito-meio, são sinais/símbolos que portam significados culturais e historicamente construídos, representando os objetos cognoscíveis. Destarte, à medida em que o sujeito se insere e se relaciona externamente com o outro na realidade social, ele internaliza esses signos, os quais provocam mudanças no psiquismo (VYGOTSKI, 1995).

A internalização, definida como a apropriação pelo indivíduo de significados socialmente compartilhados e representados por signos, ocorre em um processo denominado por Vigotski como lei genética geral de desenvolvimento, onde o autor postula que:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte forma: cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, entre os homens a princípio como categoria **intersíquica** e depois dentro da criança como categoria **intrapíquica**. (VYGOTSKI, 1995, p. 103, tradução nossa⁸, grifo nosso)

⁷ Trecho no original: Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta —propia o ajena— es un signo.

⁸ Trecho no original: Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en c psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.

Na referida citação, Vigotski expõe que a internalização dos signos pauta-se em dois processos correlacionados: os processos intersíquicos e os processos intrapsíquicos. Os processos intersíquicos são aqueles que ocorrem nas relações do indivíduo com o ambiente externo, por meio de signos. Ao interagir com a realidade e apropriar-se dos instrumentos simbólicos, o ser gradualmente os internaliza fazendo com que as FPE superem sua condição inicial e formem as capacidades superiores da conduta, agora como fenômenos intrapsíquicos. O desenvolvimento da conduta humana consciente ocorre mediante a metamorfose dos signos/símbolos socialmente construídos em instrumentos psíquicos internos (VYGOTSKI, 1995).

Em suma, podemos compreender que o caráter geral do conceito de internalização proposto na teoria vigotskiana se dá na existência de uma determinância entre os processos inter e intrapsíquicos, pois é nas relações externas que o nosso psiquismo se constitui de maneira única e individual, tendo como gênese os signos mediadores da conduta. A mediação se faz necessária, já que é por meio dela que os signos se tornarão efetivos instrumentos internos da conduta consciente.

Dentro desses processos, Vigotski encontra na palavra a função essencial para a estruturação do psiquismo. O psiquismo é um sistema interfuncional altamente complexo, dado que abrange diferentes processos funcionais como por exemplo o pensamento, a linguagem, a atenção, os sentimentos e as emoções, que se desenvolvem e se complexificam através da apropriação dos signos histórico-culturais (MARTINS, 2013). O processo funcional das emoções e dos sentimentos são o enfoque desta pesquisa e serão abordados com mais profundidade adiante.

Sobre isso, Batista destaca:

Além de assumir o papel de mediação na relação sujeito-objeto, a *palavra (signo)* é responsável pelas rearticulações interfuncionais, pois a ação mediada pela palavra provoca transformações não em uma determinada função isolada, como percepção, atenção, memória, etc., mas na estrutura funcional ou no *sistema interfuncional*. [...] O desenvolvimento da linguagem (sistema de signos) requalifica e articula todas as funções psíquicas, formando, assim, a integralidade da estrutura psíquica. (BATISTA, 2019, p. 26, grifo da autora)

A linguagem viabiliza que o ser interaja no mundo, com os outros e consigo mesmo, apropriando-se da cultura ao mesmo tempo em que a produz. Além disso, Vigotski (2003, p. 117) salienta que a linguagem desempenha dois papéis totalmente distintos, “por um lado, serve como meio de coordenação social da experiência das pessoas; por outro, é o instrumento mais importante de nosso pensamento”, pois ao mesmo tempo em que ela é a responsável pela comunicação entre as pessoas, também serve como a comunicação própria do indivíduo consigo mesmo, auxiliando na organização do pensamento e no planejamento da conduta autocontrolada.

Diante das considerações postas e dos percursos pelo qual a consciência se constitui, esta passa a ser conceituada como fruto da distinção sujeito-objeto, incluindo outro conceito fulcral para a sua determinação: a atividade. Foi Leontiev o teórico que mais aprofundou-se no estudo da relação entre a consciência e a atividade, com vistas à investigação do fenômeno da personalidade.

Para Leontiev (2004), a atividade tem sua origem pautada nas relações sociais coletivas e não pode existir fora delas, sendo que conforme o autor expõe, a primeira condição de toda atividade é uma necessidade que demanda um objeto encontrado nas interações com o meio social, ou seja, que irá dar movimento a tal atividade. Para sanar uma necessidade, a atividade demanda uma ação consciente, como esclarece Batista:

Para Leontiev (1975), a consciência é qualidade e produto do desenvolvimento do psiquismo, que permite ao ser social apreender e agir na realidade de forma mediada, teleológica. Portanto, a atividade engendra o desenvolvimento da consciência, e esta, por sua vez, regula a atividade, formando assim uma unidade dialética. Atividade e consciência constituem uma unidade dialética por serem partes diferenciadas de um mesmo complexo, que não podem ser dicotomizados e ao mesmo tempo só podem ser entendidos, de fato, em unidade e movimento. (BATISTA, 2019, p. 35)

A autora, parafraseando o princípio da atividade em Leontiev, salienta a dialética existente entre a consciência e a atividade, uma vez que a atividade social condiciona a formação da consciência e esta, por sua parte, regula aquela. Dessa forma, apesar de ambas possuírem sentidos diferentes, não podem ser dicotomizadas, pois é nesse movimento que o sujeito se desenvolverá. Com isso, toda atividade possui uma dimensão consciente, mesmo que o sujeito não consiga apreender a totalidade circundante do objeto que condiciona uma atividade, dado que o indivíduo “[...] necessita apreender cognoscitivamente o real para então se

orientar teleologicamente por motivos e finalidades da atividade” (BATISTA, 2019, p. 35).

É no ambiente escolar que esse processo intensifica-se, uma vez que o professor torna-se a figura mediadora que amplia as possibilidades psicológicas de seus estudantes, a fim de provocar o desenvolvimento. A efetiva internalização dos signos ocorre sob a mediação do docente para com o aluno, partindo do que ele já carrega em sua bagagem cultural (considerando que a escola não é o único local para a socialização de saberes e aquisição de signos) e relacionando com novos conhecimentos sistemático-científicos (novos signos).

A relação ativa com a atividade educacional no ambiente escolar condiciona o sujeito a agir partindo de certas posições teleológicas, impulsionado por motivos e fins da atividade que desempenha. Leontiev evidencia que o motivo é a força motriz de qualquer atividade, uma vez que:

Para que surja uma ação, é necessário que o seu objeto (o seu fim imediato) seja conscientizado na sua relação com o motivo da atividade em que esta ação se insere. Este ponto é muito importante. Resulta daqui que o fim de uma única e mesma ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, segundo o motivo que a ela se liga. Ao mesmo tempo, o sentido da ação para o sujeito muda igualmente. (LEONTIEV, 2004, p. 320)

Mesmo que a necessidade seja o fator que incita a realização de uma atividade, ela por si só não é capaz de fazer com que o sujeito se coloque em ação para atingir os propósitos determinados, cabendo aos motivos (mesmo que não sejam completamente conscientes para o ser em atividade) a responsabilidade de impulsionar e dar sentido para a realização das ações.

Desta forma, as emoções e os sentimentos se fazem presentes nesse processo à medida em que constituem-se como elementos determinantes da atividade; uma vez que, como dito, compõem o sistema psíquico interfuncional. Os sentimentos e as emoções, da mesma maneira que as outras FPS, desenvolvem-se na relação entre o ser humano e a realidade em que insere-se, fazendo das condições sócio-históricas o elemento fundamental que engendra forma e conteúdo dos afetos. É nessas condições em que “[...] os objetos e fenômenos circundantes provocam em nós determinados sentimentos, dependendo do significado que eles têm para nós, para a satisfação de nossas necessidades” (ZAPOROZHETS, 2017, p. 134).

Perante às considerações até aqui tecidas, compreendemos que as emoções e os sentimentos são fenômenos essenciais para o ser, dado que compõem as funções intrapsíquicas que regulam a ação humana consciente para a satisfação das necessidades (ZAPOROZHETS, 2017). Para que esses afetos cheguem de fato à regulação da atividade, eles são condicionados por um processo de desenvolvimento gradativo, o qual melhor esclarecemos no próximo item.

1.2 FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS

A célebre frase “*cogito, ergo sum*”, expressão que em geral é traduzida para o português como “penso, logo existo”, dita pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650) retrata o centralismo racional e o dualismo cartesiano responsável pela separação mente-corpo que muito difundiu-se desde o século XVII e permaneceu relevante durante o século XX, influenciando diferentes pensadores (JUNG, STEIERNAGEL, 2021).

Descartes, em sua filosofia, considerava que o ato de pensar era a essência do existir, sendo a razão o verdadeiro fundamento pelo qual o ser tornava-se humano, ideia essa que constitui o sentido para a sua icônica frase. A teoria filosófica racionalista considerava que a mente (coisa pensante), não dependia do corpo (não pensante) e tampouco das emoções, pois, como Damásio (1996, p. 203) ressalta, “[...] um aspecto importante da concepção racionalista é o de que, para alcançar os melhores resultados, as emoções têm de ficar de fora”, portanto, elas eram concebidas como obstáculos prejudiciais que interferiam negativamente na ação.

A psicologia do século XX não ficou imune a tais influências filosóficas, a exemplo dos estudos de William James e Carl Lange que, apesar de não terem sido pesquisadores que trabalharam conjuntamente, originaram ideias semelhantes para a psicologia no final do século XIX, pautadas na teoria evolucionista darwiniana e no dualismo corpo-mente como paradigmas para explicar as emoções, como expõe Toassa (2012):

Haja vista que, doze anos após Darwin, James (1884/1967), americano com passagens pela medicina, filosofia e psicologia, publica um artigo intitulado “What is an Emotion?”. De forma completamente independente, o anatomista e fisiologista dinamarquês Carl Lange lança, em 1885, o livro “*Emotions*”, com ideias essencialmente iguais às de James. Tal concepção,

que reivindicava na psicologia o prestígio do evolucionismo darwinista, passou a ser denominada de teoria James-Lange. (TOASSA, 2012, p. 95)

A teoria James-Lange ou Teoria Periférica das Emoções (TPE) como também ficou conhecida, considerava que as emoções eram advindas predominantemente das sensações sentidas pelo corpo, que se expressavam de forma sequencial a partir de um princípio de “causa e efeito”, podendo ser resumido da seguinte forma:

- 1º) Para desencadear estímulos sensoriais seria necessário haver algum fator externo;
- 2º) Na sequência, o estímulo sensorial é captado por meio da percepção sensorial corporal através da visão, audição, olfato, tato ou paladar;
- 3º) A percepção sensorial seria propulsora da expressão emocional, a qual se materializa em respostas somáticas e viscerais (por exemplo: suor, tremores, aumento da frequência cardíaca);
- 4º) Como resultado desse processo teria então a experiência emocional como uma reação fisiológica, expressada pelas emoções-padrão.

Com base nessa sequência, James entendia que as emoções-padrão, que para ele seriam as observáveis por expressão corporal como surpresa, raiva, êxtase etc, tinham como primeiro fator essencial as manifestações corporais que seriam responsáveis por evocá-las. Toassa (2019) elucida esta tese:

Invertendo nossa ideia corrente de que, por exemplo, primeiro percebemos algo que nos faz chorar para depois chorarmos, ou de que primeiro nos lembramos de algo comovente para depois sentirmos profunda comoção, o autor traz a hipótese de que “[...] nos lamentamos porque choramos, ficamos raivosos porque atacamos, temerosos porque trememos, e não que choramos, atacamos ou trememos porque nos lamentamos, estamos enraivecidos ou temerosos” (JAMES, 1890, p. 189). Os movimentos corporais seguiriam a percepção do fato excitante; nossa sensação das mudanças é a própria emoção. Nesses termos, a maquinaria neural não passa de um “hífen” (termo de James) entre os arranjos materiais fora do corpo e sua função de determinar os impulsos à inibição ou descarga dentro dos órgãos.” (TOASSA, 2019, p. 340)

Partindo desses pressupostos a teoria James-Lange considerava que os processos emocionais, bem como os estados psíquicos, ocorriam a partir de meios estritamente fisiológicos e que, tal como em Darwin, a expressão emocional era fruto de uma função biológica de adaptação ao ambiente inserida entre os reflexos primitivos da espécie. De um modo geral, nessa perspectiva teórica as emoções

acabavam por resumir-se em um mecanismo biológico de defesa, sem ligação com o aspecto cognitivo e a subjetividade, isolando-se das determinações sociais e históricas (TOASSA, 2012).

Diante das concepções apresentadas por essa teoria, Vigotski constata um grande equívoco em resumir as emoções a meros processos fisiológicos, além de ver na dualidade existente em James a impossibilidade de fundamentar uma psicologia consistente, capaz de compreender o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Com isso, a TPE era mais um fator que constituía a crise, já evidenciada no início do item anterior, que incitava o bielorruso a propor uma nova teoria das emoções, integrando-a à sua psicologia geral.

Segundo Toassa (2014):

As emoções eram compreendidas na psicologia como território do irracionalismo, da seleção natural, do somático; o território do que opera em nós, e não em que operamos. Desde o século XIX, a psicologia impregnava-se de referências às emoções como resto evolucionário, “apêndice cecal”, tanto menos evidentes quanto mais evoluídos os seres (!). (TOASSA, 2014, p. 60)

Conforme Toassa aponta na referida citação, as emoções não passariam de um simples “resto evolucionário”, meros reflexos primitivos da espécie que, para os psicólogos da época, à medida em que o sujeito fosse se desenvolvendo e evoluindo, esse “apêndice cecal”⁹ ficaria cada vez menos aparente, pois a emoção não era compreendida como um fator importante e muito menos necessário para o desenvolvimento psíquico humano.

Criticando essa percepção e opondo-se a teoria James-Lange, Vigotski identifica a necessidade de sistematizar as proposições das emoções e dos sentimentos a partir de uma mesma teoria que reconhecesse a sua influência e importância para a vida e o desenvolvimento humano, a fim de romper com os reducionismos e as definições exclusivamente organicistas e dualistas da época.

Dessa forma, Vigotski integra as emoções e os sentimentos em sua psicologia histórico-cultural e, apesar de não ter se dedicado de forma específica ao estudo desses fenômenos, em sua obra intitulada *Teoría de las emociones* (VIGOTSKY, 2004) é possível identificar as premissas principais do autor em relação

⁹ “Apêndice cecal” é um pequeno órgão que se localiza no canto inferior direito do abdome e comunica-se com a primeira porção do intestino grosso, não possuindo função digestiva específica (VARELLA, 2015). Toassa usa a expressão de forma metafórica, ou seja, assim como um pequeno órgão sem função, as emoções seriam igualmente irrelevantes para o ser humano “evoluído”.

à temática. No referido texto Vigotski tece suas críticas aos psicólogos e às psicologias da época, que tratavam das emoções sem considerar a influência histórica do fenômeno, como fizeram James-Lange. Apesar de iniciar a tarefa de desvelar o desenvolvimento das emoções e sentimentos, Vigotski não conseguiu concluí-la, pois em junho de 1934 veio a falecer devido a tuberculose, deixando inconcluso o seu manuscrito da “*Teoría de las emociones*” (FARIA; CAMARGO, 2019).

Apesar de posteriormente o tema ter sido abordado por diferentes autores(as) dessa vertente psicológica, nenhum desses teóricos propôs sistematicamente uma definição conclusiva das emoções e sentimentos, haja vista que são manifestações muito complexas (BATISTA, 2019). Sendo assim, ressaltamos que neste tópico não será evidenciada uma definição exata desses fenômenos, mas nos propomos em explicitar os seus aspectos fundamentais a partir dos subsídios metodológicos da perspectiva histórico-cultural.

Vigotsky (2004) destaca, em primeiro lugar, que para iniciar a abordagem do campo das emoções seria necessário superar o dualismo cartesiano utilizado como referência para a psicologia vigente em seu tempo, que conseqüentemente recaía em explicações mecanicistas pautadas na incoerente dissociação mente-corpo. Nas palavras do autor:

O reconhecimento de uma total ausência de estrutura e o absurdo absoluto de uma paixão considerada de maneira puramente mecânica, como temos visto, levaram necessariamente a teoria James-Lange a uma série de dificuldades e inconsistências insuperáveis, embora de fato também existam na doutrina cartesiana. (VIGOTSKY, 2004, p. 125, tradução nossa¹⁰)

Nesse excerto Vigotski expõe que considerar as emoções de forma mecânica gerou na teoria James-Lange muitas inconsistências e dificuldades para a compreensão do fenômeno e isso deve-se ao fato de que, ao impor as manifestações fisiológicas como os seus únicos condicionantes, a teoria excluía outras totalidades mais amplas que nem sempre mantinham-se explicitamente observáveis, mas compunham total sentido no desenvolvimento das emoções. Contudo, Martins (2011) ressalta que, apesar de Vigotski encontrar diferentes

¹⁰Trecho no original: El reconocimiento de una ausencia total de estructura y la absoluta absurdidad de una pasión considerada de manera puramente mecánica, como hemos visto, han llevado necesariamente a la teoría James-Lange a una serie de dificultades e inconsecuencias insuperables, aunque de hecho también existen en la doctrina cartesiana.

equívocos na teoria James-Lange, ele reconheceu que os autores evidenciaram significativas mudanças orgânicas das reações emocionais que contribuíram para pesquisas empíricas sobre elas.

A partir de uma investigação crítica e interdisciplinar, Vigotski compreende que a evolução biológica não é a única responsável pela formação das emoções, e assim como na constituição da consciência, o aspecto natural choca-se com o social, abrangendo uma multicausalidade que origina o processo biológico-social das emoções. Nesse sentido, elas deixam de ser vistas como complexos neutros em um plano irracional, passando a ocupar um lugar decisivo no desenvolvimento humano, onde a história e os parâmetros sociais influenciam diretamente a sua natureza (TOASSA, 2019).

Analisando a impossibilidade de considerar as emoções como aspectos isolados da história e tampouco generalizá-las a partir de aspectos fisiológicos, Vigotsky (2004), a partir dos princípios da interdisciplinaridade, identifica na filosofia monista de Espinosa¹¹ a possibilidade de superar o dualismo cartesiano e a cisão entre razão-emoção que enraizou-se e fragmentou a psicologia dos séculos XIX e XX, com isso, o bielorrusso passa a declarar o aspecto cognitivo e o afetivo como integrantes de uma mesma unidade indissociável do desenvolvimento humano.

Sobre isso, González Rey (2000) destaca:

Vigotski concede à emoção um lugar equivalente ao dos processos cognitivos na constituição das unidades constitutivas da psique que, embora não consiga explicá-las na complexidade em que se apresentam, evidenciam um nível diferente na compreensão do psíquico, enfatizando a natureza processual das suas formas mais complexas de organização. (REY, 2000, p. 137, tradução nossa¹²)

Unindo o núcleo emocional à consciência, a partir das perspectivas biológicas e psicológicas, Vigotski busca esclarecer o vínculo inteligível e lógico entre os sentimentos/emoções e a consciência historicamente construída. Ao

¹¹ Baruch de Espinosa foi um filósofo racionalista holandês do século XVII, no qual Vigotski baseou-se para fundamentar alguns de seus postulados. Dentre as contribuições de Espinosa para a teoria vigotskiana, destaca-se a elaboração de um sistema ontológico monista, o qual considera que o ser humano é constituído pelo corpo e pela mente em uma íntima e intrínseca interdependência. Essa visão foi uma das mais importantes que se contrapôs ao dualismo cartesiano e a separação mente-corpo. Outra forte influência para Vigotski foi a teoria espinosana dos afetos, a qual explica esses fenômenos a partir de uma correlação entre afetos e pensamento. (BATISTA, 2019)

¹² Trecho no original: Vigotski otorga a la emoción un lugar equivalente al de los procesos cognitivos en la constitución de las unidades constitutivas de la psique que, aunque no llega a explicitarlas en la complejidad en que se las plantea, evidencian un nivel diferente en la comprensión de lo psíquico, enfatizando la naturaleza procesual de sus formas más complejas de organización.

integrar as emoções no processo de estruturação da psique, Vigotski considera que elas são essenciais no desenvolvimento humano, da mesma forma que os processos cognitivos também o são. Posto isso, as emoções superam a característica estática que até então lhe eram conferidas, para assumir um lugar decisivo que acompanha e integra, de forma ativa, o desenvolvimento psíquico (REY, 2000).

Vigotsky (2004) enfatiza que o afeto é o alfa e o ômega do desenvolvimento psíquico do sujeito, pois está presente desde seu início até o fim, permeando cada nova etapa. Destarte, será na atividade que as funções afetivas irão desenvolver-se à medida em que integram a sua dinâmica e, posteriormente, a orientam. Cabe ressaltar que os sentimentos e as emoções não são fenômenos sinônimos, eles possuem uma particularidade própria, mas ambos se correlacionam e constituem indissociavelmente a esfera afetiva que permeia a vida psíquica.

Para que possamos compreender a diferença entre as emoções e os sentimentos e, por conseguinte, em que ponto elas se imbricam, atenhamo-nos primeiramente ao conceito da emoção. As emoções, que também são funções psíquicas, originam-se a partir de processos elementares de natureza orgânica, com suas raízes iniciais reflexas. Entretanto, as emoções conquistam novas qualidades mediadas pelos signos da cultura, por meio de vivências em contextos sociais.

As vivências são, para Vigotski, a relação com a realidade objetiva externa que subsidia os meios para o desenvolvimento interno, representando a unidade indissolúvel entre os elementos externos e internos que são identificados nos aspectos cognitivos e afetivos (REY, 2000). Vigotski concebe a vivência como um aspecto essencial da situação social de desenvolvimento (SSD), incluindo aspectos objetivos (interações sociais do indivíduo) e também subjetivos (a dinâmica interfuncional do psiquismo), compondo o nexos entre o indivíduo e sua realidade social. Sendo assim, a vivência será experienciada na medida em que a SSD engendrar determinadas necessidades e motivações, impulsionando as transformações ocorridas em cada idade do sujeito (BITTENCOURT; FUMES, 2021).

Batista (2019) esclarece que, em meio às vivências, no decorrer do desenvolvimento ontogenético das emoções, o sujeito apropria-se dos signos construídos culturalmente, superando suas condições iniciais elementares imediatas. Com sua base biológica sendo transformada nas relações sociais, a emoção passa da filogênese para a ontogênese e, o que antes era compreendido como reações

fisiológicas, na psicologia histórico-cultural adquire características que se expressam no comportamento e nas interações estabelecidas entre as pessoas, ganhando novas nuances na forma de sentimentos.

Os sentimentos, portanto, serão desenvolvidos através da realidade na qual o sujeito se encontra e podem ser tão diversos quanto a própria cultura, em intrínseca combinação com os significados e sentidos que constituem a consciência (ZAPOROZHETS, 2017). É na relação sócio-histórica que esse fenômeno é construído, visto que nela estão conhecimentos produzidos pela sociedade, que serão internalizados pelo indivíduo e, conseqüentemente, influenciarão diretamente a forma de determinados sentimentos.

Zaporozhets (2017) salienta que:

As particularidades dos sentimentos experimentados dependem de todo o conjunto de situações nas quais vive o homem, não somente daquelas que formam parte de um dado momento, mas também das que tiveram lugar anteriormente, as quais, de uma ou outra forma, foram gravadas em suas representações, em seus conceitos e convicções. (ZAPOROZHETS, 2017, p. 137-136)

Dessa forma, estando circunscrito na história e na sociedade, mantendo um vínculo direto com a consciência, os sentimentos orientam-se conforme os significados e as valorações sociais que “[...] são incorporados no curso do desenvolvimento e tornam-se instrumentos de gradativa reestruturação do sistema psíquico e da formação da consciência” (BATISTA, 2019, p. 32), tendo como determinações as diferentes classes sociais, etnias, gêneros, orientação sexual etc. que se modificam e (re)constroem-se durante a história.

Antes de seguirmos com o assunto, cabe aqui uma reflexão ainda inconclusa. Apesar da literatura estudada não ser tão categórica sobre esta distinção entre emoções e sentimentos, e dos termos utilizados nem sempre estarem claramente definidos (sem contar a questão das traduções), parece-nos que os sentimentos, mesmo sendo fenômenos especificamente culturais, não deixam de mobilizar de uma forma ou de outra emoções, já que aqueles têm nestas inevitavelmente suas bases. Se esta compreensão teórica estiver correta, as emoções como funções elementares também transformam e ganham contornos simbólicos e voluntários quando chegam à condição de funções superiores, mobilizando e superando por incorporação sua condição afetiva original. Ou seja, todo sentimento, por mais social e diverso que seja, tem lastro emocional. Daí advém seu caráter muitas vezes

incompreensível e/ou incontrolável para o sujeito que sente, mais do que ocorre com outras funções psíquicas superiores.

O psicólogo Zaporozhets (2017), que foi aluno de Vigotski e Leontiev, conceituou os sentimentos em 4 categorias, sendo elas:

- a) Sentimentos elementares: são aqueles que se encontram nas experiências emocionais mais simples e atuam em conjunto com outros processos psíquicos por meio das sensações e percepções;
- b) Sentimentos morais: emergem em consonância com o devir histórico e social na medida em que o sujeito interage com a sociedade e apropria-se das normas morais e da conduta estabelecidas socialmente. Zaporozhets (2017, p. 143) ressalta que os sentimentos morais fazem com que o ser humano “[...] tenha uma maior participação na vida e nas atividades das pessoas próximas, lute apaixonadamente contra qualquer injustiça ou mentira e cumpra suas responsabilidades morais com ardor e entusiasmo”;
- c) Sentimentos estéticos: eles conduzem à valorização emocional dos fatos da vida e da realidade representados na arte, podendo ser vistos como algo maravilhoso ou desagradável;
- d) Sentimentos intelectuais: surgem através do conhecimento da realidade e possuem uma fundamental importância na atividade intelectual, orientando as satisfações ou insatisfações no conhecimento/aprendizagem de determinados conceitos.

Os sentimentos morais, estéticos e intelectuais não nascem prontos no sujeito, eles vão sendo construídos, paulatinamente, através das relações sociais estabelecidas durante a existência, sob mediação da educação. A partir dessas considerações, podemos constatar que, enquanto as emoções situam-se no plano situacional uma vez que são experienciadas mediante estímulos do meio, os sentimentos, por outro lado, encontram-se no plano abstrato, necessitando de narrativas e abstrações para que o homem consiga vivenciá-los (BATISTA, 2019).

Apesar dessa particularidade que os diferencia, as emoções e os sentimentos, imbricados, constituem a esfera afetiva e motivacional da atividade, pois conforme evidenciado no tópico anterior, a atividade ocorre nas interações sociais e é desencadeada através de uma necessidade advinda de um objeto (corpo, fenômeno ou ideia) emergido através do meio. Sendo assim, a necessidade estimula a

realização da atividade, porém a sua efetiva concretização só será incitada mediante motivos e é aí que as emoções e os sentimentos entram em cena.

[...] a esfera motivacional da atividade diz respeito justamente às emoções e sentimentos na unidade com os demais processos psíquicos que impulsionam a realização das atividades. Para alcançar os fins da atividade, o sujeito precisa estabelecer motivos, se envolver afetivamente com determinações da realidade. (BATISTA, 2019, p. 39)

É na atividade que as emoções e os sentimentos irão orientar a conduta do sujeito para a realização ou não de seus propósitos, assim como a sua intensidade e forma de ação. Os motivos serão afetados de maneira positiva ou negativa, determinando seu estímulo ou desestímulo, tendo em vista que a polaridade e as qualidades opostas desses fenômenos, como por exemplo satisfação/insatisfação; alegria/tristeza; amor/ódio, interferem diretamente na atividade.

Nesse sentido, Leontiev (2004) esclarece:

Um outro traço psicológico importante da atividade é que ela está especificamente associada a uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos. Estas impressões não dependem de processos isolados, particulares, mas são sempre determinados pelo objeto, o desenrolar e a espécie de atividade de que fazem parte integrante. Assim, por exemplo, o sentimento com que eu caminho na rua não é determinado pelo fato de encontrar ou não obstáculos no meu caminho, antes depende da relação vital em que insere a minha ação. Razão porque pode acontecer-me andar alegremente à chuva ou estar interiormente deprimido quando faz bom tempo; num caso, qualquer entrave me desesperará, no outro qualquer obstáculo imprevisível que me obrigue a entrar em casa pode encantar-me interiormente. (LEONTIEV, 2004, p. 316)

As emoções e os sentimentos cumprirão um caráter organizador interno das reações, evidenciado por Leontiev na citação, para desempenhar determinadas atividades, estimulando, inibindo ou excitando-a. Dessa forma, a ação do indivíduo no mundo, mediante determinações psicológicas e ideológicas, dará origem ao objeto, convertido em necessidade e posteriormente motivo, que demandará as impressões psíquicas das emoções e sentimentos nas objetivações e concretizações da atividade.

Por muito tempo acreditou-se que as emoções e também os sentimentos eram as “sobras ruins” que a evolução da nossa espécie deixou para trás, resquícios de instintos animais que prejudicavam a ação racional e tinham de ser contidos, reprimidos, controlados e, caso fosse possível, o quanto antes apagados do ser

humano; a sua importância não era reconhecida e o que lhe restava era a repulsa. Porém, a partir dos estudos psicológicos na perspectiva histórico-cultural, a sua dinâmica no desenvolvimento humano foi reconhecida e com isso a sua repressão que antes era preconizada deu lugar a uma nova orientação, a regulação. Nessa perspectiva, Martins (2011) sintetiza:

O importante desse processo é que a emoção não é um reflexo fossilizado nem uma força desorganizadora do comportamento, a ser contida ou reprimida. Porém, como afirmaram Vigotsky (2004), Leontiev (1978b) e Rubinstein (1967), se é equivocada a tendência à sua repressão, sua regulação se revela uma necessidade à vista da diretividade objetiva da ação humana. (MARTINS, 2011, p. 209)

Em suma, para que a conduta humana seja orientada de forma consciente, cabe às emoções e aos sentimentos auxiliarem nesse processo. Para que isso aconteça eles devem ser desenvolvidos, potencializados e regulados nas próprias vivências. Entretanto, essa não é uma capacidade que advém de forma maturacional, ela deve ser guiada e mediada externamente.

A infância é a primeira fase na qual o sujeito dependerá de auxílio para que, gradativamente, seja capaz de reger sua conduta autônoma e consciente. Nesse sentido, a mediação se faz fundamental, aumentando a experiência e enriquecendo a atividade da criança, onde conseqüentemente, isso irá engendrar novas necessidades e interesses que não irão limitar-se às meras satisfações orgânicas, impactando também no desenvolvimento dos seus sentimentos e emoções (ZAPOROZHETS, 2017).

O ambiente escolar é potencialmente positivo para as relações entre criança/adulto, criança/criança e criança/meio, que contribuem para a compreensão de mundo e de si, possibilitando a internalização de cultura, signos e demais conhecimentos construídos historicamente. Nessa interação, indo ao encontro da teoria vigotskiana, a criança desenvolve sua estrutura psíquica e, ao mesmo tempo, suas capacidades cognitivas e emocionais que progressivamente vão se complexificando.

Nesse movimento, cabe ao professor ser o mediador, viabilizando essas relações da criança com o mundo à sua volta, contribuindo ativamente para que ela consiga ampliar seus conhecimentos, sua cultura e, ao mesmo tempo, seus processos psíquicos superiores. Porém, para que esse processo ocorra é necessário que o docente propicie vivências significativas, intencionais e sistemáticas que sejam

capazes de garantir a humanização da criança, assim como também deve conduzir assertivamente o sujeito no decurso da aprendizagem e de seu desenvolvimento integral, o que necessariamente incluirá seus afetos.

Dessa forma, tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos deverão ser incluídos e desenvolvidos no processo de ensino, caminhando para a desconstrução do dualismo razão-emoção criticado por Vigotski. Martins (2011) evidencia que em Vigotski, uma das necessidades apontadas é que os fenômenos afetivos devem ser regulados para que favoreçam a conduta consciente e, sendo assim, essa ação também pode e deve ser considerada em uma educação emocional no interior da escolarização, como pontuamos no próximo capítulo.

2. A EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Se o homem é formado pelas circunstâncias,
é necessário formar as circunstâncias humanamente.*

Karl Marx e Friedrich Engels (2011, s/p)

No Brasil, a política neoliberal vem influenciando e modificando fortemente a organização de diferentes setores da sociedade, sobretudo a Educação Básica. Os ideais neoliberais, juntamente com a imposição ideológica capitalista, interferem diretamente na atividade educativa e no âmbito profissional dos educadores, trazendo princípios mercadológicos e gerencialistas que priorizam uma maior eficiência dos resultados educacionais, a competitividade e a meritocracia (DUARTE, 2020).

Diante das necessidades advindas do padrão de acumulação neoliberal do capital, novas demandas no mercado de trabalho são ditadas, passando a exigir trabalhadores aptos, flexíveis e polivalentes capazes de satisfazer as exigências impostas. Conseqüentemente, a classe dominante vê na escola a possibilidade de moldar a força de trabalho desses indivíduos conforme seus ideais, requerendo cada vez mais o domínio da vida, do desenvolvimento e das ações dos sujeitos (BATISTA, 2019).

Frente a isso, Batista (2019) salienta que a reestruturação produtiva do capital intervém profundamente na educação, uma vez que ela passa a ser idealizada cada vez mais “ágil”, “enxuta” e “flexível”. A atividade educativa aliena-se intensivamente à medida em que o conservadorismo neoliberal condiciona as necessidades humanas em uma relação dependente com as próprias necessidades do modelo capitalista e da classe burguesa.

Batista (2019, p. 96) também enfatiza que “[...] na sensação permanente de insegurança e medo gerada por esse sistema é necessário controlar não apenas o que as pessoas pensam, mas também o que elas sentem e, principalmente, o modo como reagem aos seus pensamentos e sentimentos”. Dito de outra maneira, vivenciamos uma constante busca pela “captura” da essência humana, a fim de que, dessa forma, reste apenas um mecanicismo passivo que corresponda aos princípios da ideologia hegemônica que ratifica a exploração e a opressão.

Com isso, as emoções e os sentimentos não escapam da alienação neoliberal e incluem-se nessa política como ferramentas utilizadas para a adaptação,

dominação e convencimento dos sujeitos, aliados às propostas educativas que visam formas de organização do trabalho convenientes com o interesse do capitalismo.

Segundo Vigotsky:

Em nenhuma parte o ser humano se sente tão só quanto no meio de uma multidão à qual não está vinculado por nenhum laço, ou em uma sociedade capitalista moderna, na qual o homem não sente nem compreende o homem. Esse sistema só pode esmagar a criança e agir de forma profundamente opressora sobre ela. (VIGOTSKI, 2003, p. 221)

Na atual dinâmica, a função social da escola fica cada vez mais encoberta pelas relações de poder que transformam a educação em uma mercadoria e limitam sua atuação, isolando cada vez mais os sujeitos entre si, promovendo a apatia de uns para com os outros ou no modo de relacionamento com o mundo. Além disso, a percepção eminentemente instrumental das emoções e dos sentimentos na vida social e escolar, ou até mesmo a compreensão dualista entre afeto e cognição, corrobora para que o ambiente educacional seja um espaço “frio”, indiferente e conflitante, aumentando ainda mais a sensação de não pertencimento, a qual Vigotski, na citação acima, destaca como opressora.

Em meio a esse cenário obscurantista, urge a necessidade de construirmos uma educação emancipadora que seja capaz de desvencilhar-se o máximo possível da alienação humana, edificando novos caminhos em prol da emancipação, a fim de garantir a integralidade da vida (DUARTE, 2020).

Dessa maneira, partindo das discussões anteriores acerca da origem, estruturação e desenvolvimento da psique em geral e dos afetos em específico, discorreremos agora a compreensão desses processos psíquicos em relação com a educação. Portanto, no primeiro item deste capítulo apresentaremos a dialética entre a educação e o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos no contexto escolar infantil; em seguida, abordaremos possibilidades de ações docentes que possam promover uma educação emocional na primeira etapa da Educação Básica, alçando perspectivas que contribuam com a constituição de uma práxis educativa transformadora, em busca de formar as circunstâncias humanamente, como na epígrafe de Marx e Engels citada no início do capítulo, inclusive quanto ao desenvolvimento afetivo.

2.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS

A educação é, em sua origem, um fenômeno social intimamente ligado à conjuntura política, econômica, social e científica de uma determinada sociedade historicamente situada (SCHAFRANSKI, 2005). Ela permeia as relações sociais desde a existência do ser humano, nas suas mais diversas formas culturais e em seus mais variados tempos históricos e espaços geográficos (o que evidentemente segue ocorrendo espontaneamente na vida cotidiana das pessoas). Apesar de ser um fenômeno com uma vasta historicidade, interessa a essa pesquisa o momento em que ela desenvolveu-se como política de Estado a partir do século XVIII, com os sistemas nacionais de ensino que passaram a ter na instituição escolar seu *locus* privilegiado de ensino sistemático.

A Revolução Industrial do século XVIII fomentou diversas mudanças e novas orientações para a formação do indivíduo, uma vez que o capitalismo consolidado engendrou outros modelos e valores sociais. Com a instituição das indústrias e o gradual êxodo rural, o ex-artesão e o ex-lavrador entram em um intenso processo de expropriação ao deixar suas propriedades (sua oficina, as matérias-primas, os instrumentos, sua autonomia no processo de produção, seus produtos e a oportunidade de vendê-los) para ingressar em um sistema urbano que os tornam proletários, assalariados, que não possuem os meios de produção ou o domínio sobre eles e suas funções (MANACORDA, 2006).

Ademais, com a ressignificação da função laboral, a força produtiva desloca-se do sujeito para concentrar-se no maquinário e, dessa maneira, o aprendizado que orientava as capacidades produtivas (manufatureiras) perde seu valor, dado que agora o domínio teórico-prático deve ser condizente com as necessidades da industrialização e suas tecnologias. Progressivamente, a exigência de uma sistemática capacitação técnica e científica da mão-de-obra, capaz de suprir tais requisições, demandou que o sistema burguês alçasse à edificação de uma escolarização universalizada:

Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos. (SAVIANI, 1996, p. 156)

Dessa forma, a educação passou a ser uma exigência social com novos fins, alastrando no mundo o ensino formal e designando à escola o papel de uma instituição cada vez mais central no “[...] desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade)” (CAMBI, 1999, p. 199).

Inicialmente, as instituições escolares foram destinadas para as crianças mais velhas e jovens das classes populares, cujo intuito era uma instrução técnica que preconizava os ensinamentos da área matemática, escrita e leitura, visando uma melhor eficiência dos setores produtivos. Entretanto, desdobram-se novas necessidades sociais a partir daí (ARCE, 2002).

Anteriormente à modernidade ocidental, motivada sobretudo por ideais religiosos, a figura feminina era ligada ao virtuoso, à doçura, à compaixão e ao amor materno, deste modo, elas eram relegadas à esfera doméstica cujas funções consistiam no cuidado e educação dos filhos e aos afazeres do lar (ARCE, 2002). Contudo, com a Revolução Industrial e a necessidade da entrada da mulher das classes menos favorecidas no mercado de trabalho, o seu papel na sociedade foi modificado, haja vista que as incumbências que antes lhes eram conferidas não poderiam ser cumpridas da mesma forma, pois agora ela encontrava-se inserida nos âmbitos laborais fabris.

Conseqüentemente, como explica Arce (2002), com os papéis de gênero alterados e com a mulher atuando no mercado de trabalho (normalmente em condições mais precárias que os homens), o cenário social ganhou novos aspectos. Se antes o cuidado e a educação dos filhos eram de responsabilidade feminina, a demanda pela venda da sua mão de obra inviabilizou essa prática, fazendo com que as crianças pequenas não tivessem a supervisão de um adulto para cuidá-las, sobretudo pela igual transformação da família patriarcal em nucleada. Dessa maneira, crescem os índices de mortalidade infantil, acidentes domésticos, desnutrição e demais doenças pela impossibilidade dessas crianças estarem sob uma supervisão, o que constitui outro forte motivo para a reivindicação de espaços destinados aos seus cuidados.

Com as modificações políticas, econômicas e sociais, estabelecem-se os primeiros locais de cunho assistencialista para o acolhimento e cuidado da criança,

possibilitando que ela fosse aos poucos sendo inserida no espaço social, saindo do anonimato. Arce (2002) evidencia, ao parafrasear Ariès (1981), que por um longo período da história a criança foi invisibilizada, tornando inexistente um “sentimento de infância”, o qual é definido pelo autor como o responsável pelo reconhecimento das especificidades infantis e a diferenciação destas dos sujeitos adultos. Ao não reconhecer as particularidades próprias da criança, “supriam-se suas necessidades enquanto filhote do homem que não consegue se manter sozinho, entretanto, após este período, a criança era engajada na vida adulta imediatamente” (ARCE, 2002, p. 81).

Deste modo, a criança era comumente considerada como um adulto em miniatura, com as mesmas responsabilidades e funções. Foi somente a partir do século XVII e mais intensamente no século XVIII que o sentimento de infância foi sendo, progressivamente, construído e repensado. A expansão das instituições destinadas ao público infantil na era da modernidade contribuiu significativamente para um olhar mais atento à criança, mobilizando estudos psicológicos, médicos e pedagógicos acerca do conceito de infância, o qual ganha uma gradativa notoriedade social e, posteriormente, se reconhece a sua distinção à adultez. As transformações do conceito de infância engendraram a preocupação não somente com os cuidados fisiológicos, mas também com a educação nos espaços infantis, a qual se consolida como um forte interesse na contemporaneidade (ARCE, 2002).

No Brasil, essas modificações fomentaram a construção de preceitos legais para garantir os direitos da criança. Não foi propósito deste estudo mapear o processo histórico-político e jurídico pelo qual passou a formalização da educação destinada às crianças pequenas, porém é necessário apontar como marco recente a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. Essa lei representou um grande avanço na educação no país, uma vez que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando às crianças de 0 a 5 anos de idade o direito ao início da formação escolar, tendo como objetivo seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Portanto, as instituições que antes eram de cunho assistencial (mero acolhimento infantil) passam a ter caráter educativo, integrando não somente o cuidar, mas também o educar no desenvolvimento da criança.

As diferentes posições filosóficas, sociológicas, psicológicas e políticas que foram se estabelecendo e transformando-se junto ao contexto social, também

formaram diferentes concepções sobre Educação Infantil e sobre a criança atendida por ela, resultando em teorias pedagógicas que apresentam diferentes perspectivas. Destarte, pontuamos que nesta pesquisa pautamos nossa compreensão de escola e de Educação Infantil a partir das concepções da Pedagogia Histórico-Crítica para endossar nossos apontamentos e considerações acerca da criança pequena e seu ensino.

Para introduzirmos nossas proposições, faz-se necessário expormos qual é a concepção de Educação Infantil na qual nos baseamos, a fim de que dessa maneira possamos conduzir nosso estudo e posteriores análises de dados.

Primeiramente, compreendemos que a criança:

É um corpo organizado, estruturado; é um corpo vivo, portanto, funcionando; é um organismo, reage como uma unidade, coordena suas ações, suas respostas são globais. [...] Essa criança, além de ser um corpo vivo dotado de uma interioridade própria, está situada num contexto espacial e temporal que a determina. Além do meio natural já referido, ela vive num meio artificial, construído pelo homem; ela vive numa época determinada (século XXI), que tem problemas específicos. Ao nascer ela já encontrou um meio humano constituído com sua língua, seus costumes, sua moralidade, sua religião, sua organização econômica e política, sua história específica. E ela encaixa-se nesse conjunto, é influenciada por ele, depende dele. (SAVIANI, 2013, p. 253-256)

Como evidenciado por Saviani, a criança é viva, ativa e social, ela insere-se em um determinado contexto permeado por valores, cultura, etnias, política, classes e demais aspectos históricos que influenciam o seu modo de se relacionar e interagir no mundo. É no ambiente externo e nas diferentes experiências culturais que a criança irá se desenvolver, apropriando-se delas em suas mais diversas formas ao mesmo tempo em que a conserva e a modifica.

Como desdobramento dessas mesmas considerações acerca da dinâmica de apropriação e desenvolvimento humano, Leontiev (2004) evidenciou que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objectivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifo do autor).

Nesta perspectiva, a educação se traduz como uma ação de intervenção intencional que tem por objetivo auxiliar a criança em seu processo de apropriação da cultura (material e espiritual). Todavia, para que a ela possa apropriar-se dos fenômenos do mundo e dos conhecimentos historicamente produzidos, incorporando-os em seu plano intrapessoal, é necessário haver, conforme Leontiev aponta na citação anterior, a interação com outros sujeitos no plano interpessoal, dado que “[...] as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e as habilidades próprios a alguém não se estruturam nele a partir de si mesmo” (MARTINS, 2009, p. 100), ou seja, não ocorrem de forma espontânea *a priori*, mas sim mediada: isto é a educação.

Elkonin (1998) identifica a relação conjunta de crianças e adultos como um fator fundamental para a socialização de saberes, o que progressivamente contribui para o avanço da formação e ação da criança. Diante disso, no ambiente educacional o professor possui um papel essencial na medida em que, ao se constituir como o par mais desenvolvido da criança, deve organizar e orientar a atividade infantil para que esta possa conhecer e apropriar-se dos instrumentos objetivos e dos signos/significados da cultura, formando e potencializando sua atividade consciente (PASQUALINI, LAZARETTI, 2022).

A escola se configura como um importante *lócus* viabilizador dessa relação criança-mundo mediada pelo professor através de uma “[...] *atividade compartilhada e instruída* entre a criança e o adulto, atividade essa que desafia o psiquismo infantil e, assim, mobiliza processos psíquicos ainda não consolidados, mas que já despontam como possibilidade iminente de desenvolvimento” (PASQUALINI, LAZARETTI, 2022, p. 54, grifo do autor). Esse psiquismo, conforme já salientamos no primeiro capítulo a partir da teoria vigotskiana, não se desenvolve mediante processos maturacionais orgânicos, mas sim nas experiências e interações sociais que portam a cultura, complexificando seus processos. Dessa forma, assim como pontua Martins (2009), a escola, independentemente da faixa etária a qual se destina, deve cumprir a sua função de socialização sistemática do conhecimento produzido historicamente, para além das esferas cotidianas e do senso comum, possibilitando o desenvolvimento integral do sujeito.

Contudo, conforme exposto por Pasqualini e Lazaretti (2022), há fortes equívocos na interpretação da concepção vigotskiana e histórico-crítica em relação ao que ambas propõem para a educação escolar, incluindo a Educação Infantil. Ao

considerar que é necessário haver a socialização dos conhecimentos e da cultura produzida historicamente, assim como conceber o professor como o par mais desenvolvido que promove o desenvolvimento da criança no âmbito educacional infantil, essas teorias são frequentemente associadas ao ensino tradicional e à visão adultocêntrica¹³. Diante disso:

[...] o enfoque histórico-cultural e histórico-crítico na educação infantil vem sendo, ora de modo explícito, ora de forma velada, associado a práticas e mazelas do “modelo escolar” em sua formatação tradicional e, por isso, acusado de defender práticas que inviabilizam uma educação infantil plena e de respeito à criança e à infância. Disso resulta uma tentativa de negar os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural e afastá-los das discussões no terreno da educação infantil por, supostamente, não considerarem a infância e suas peculiaridades. (PASQUALINI, LAZARETTI, 2022, p. 19)

Por outro lado, Pasqualini e Lazaretti (2022) ressaltam que tais pressupostos não possuem a pretensão de transformar a Educação Infantil em um segmento que antecipa conteúdos ou força equivocadamente uma preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, assim como ocorria nas instituições pré-escolares brasileiras nos anos de 1970; da mesma maneira não pretende-se invisibilizar as crianças e suas especificidades tornando-as passivas, inativas e sem lugar para espontaneidade. É necessário haver uma articulação entre os conteúdos e as formas de ensinar para que, dessa maneira, possa ocorrer a humanização e a emancipação de forma condizente a cada etapa do desenvolvimento da criança, como melhor explicado no próximo item deste capítulo.

Diante do exposto, compartilhamos a análise de Pasqualini e Lazaretti (2022) a respeito da escola infantil que queremos:

A escola que queremos *ensina* e, por isso, é rica em conhecimento mediado pela relação professor-criança, mas não por isso é sisuda, cinzenta, ao contrário: é uma escola colorida, alegre, acolhedora; um espaço de vida e formação que proporciona o acesso à cultura humana em suas formas mais elaboradas e o contato com a natureza (progressivamente) mediado pelo conhecimento científico; uma comunidade na qual se tecem vínculos e relações humanas promotoras do desenvolvimento ético-afetivo-cognitivo e do bem-estar de todos os envolvidos. (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 17, grifo do autor)

¹³ O adultocentrismo é um conceito originado pela sociologia da infância e considera que a organização das ações centradas na figura do adulto nas dinâmicas sociais e em suas diferentes dimensões, sobretudo na educação, tornam os demais sujeitos invisibilizados (crianças, adolescentes e jovens) (CAVALCANTE, 2021).

Em suma, perante ao que foi destacado no capítulo anterior acerca do papel da apropriação dos símbolos/significados histórico-culturais na formação e desenvolvimento humano, compreendemos então a reivindicação de Pasqualini e Lazaretti por uma Educação Infantil que garanta à criança o direito de acesso à cultura humana e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, visto que o percurso de sua emancipação e autonomia não se dá de forma espontânea, em um desabrochar natural (orgânico). Ainda, ressaltamos o destaque dado pelas autoras de que propor uma escola que ensina não significa, de outra forma, transformá-la em um ambiente maçante e austero, mas sim promover um lugar que ao mesmo tempo em que socializa conhecimentos também acolhe e é condizente às especificidades infantis, buscando um desenvolvimento pleno.

Face às elucidações, considerando que a escola é um segmento educacional promotor de aprendizagens socialmente mediadas por signos nos processos intersíquicos, é inegável que além da dimensão cognitiva ela também passa a ser permeada dialeticamente por um sistema afetivo, sobretudo por abranger sujeitos humanos em sua integralidade.

A aprendizagem ocorre a partir das vivências internas. Ela é, no fundo, a incorporação ao eu anterior de elementos assimilados do ambiente. E a aprendizagem é também função das ações anteriores, das emoções, dos sentimentos, temperamento. [...] ao educar, não posso deixar de levar em conta, além da realidade física e biológica, a realidade psicológica da criança. Daí a importância da interação emocional entre as crianças e os adultos para o seu desenvolvimento psíquico. (SAVIANI, 2013, p. 255)

Segundo explicou Saviani, a aprendizagem na atividade educativa é balizada por vivências internas e externas que ocorrem em uma relação ativa de vínculos interpessoais e mediação de signos, isso implica um exercício dinâmico e direto dos processos afetivos que atuam de forma indissociável à cognição, compondo a unidade afetivo-cognitiva. Dessa maneira, indo ao encontro do que Vigotski propõe em seu construto teórico anteriormente mencionado, considerar a emoção e a razão em unidade contribui para afirmar uma educação que não preconiza um demasiado centralismo intelectual ou afetivo que recai no dualismo, ao mesmo tempo não toma uma visão naturalizada sobre o desenvolvimento. Entender as características cognitivas e emocionais em uma unidade indissociável significa não negligenciar a integralidade da criança enquanto um ser histórico, social e cultural, possibilitando que ela possa envolver-se afetivamente e significativamente

com os conhecimentos, apropriando-se deles e complexificando sua estrutura psíquica para o gradual desenvolvimento. De um modo geral, Martins (2011) conclui que:

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. (MARTINS, 2011, p. 193)

No primeiro capítulo elucidamos que Leontiev reconheceu as emoções e os sentimentos como fatores essenciais na organização interna do sujeito, dado que eles compõem uma das determinações que direcionam as ações para a realização de atividades. Esse direcionamento ocorre através do motivo que é a força motriz responsável por impulsionar e concretizar a atividade, nesse sentido, ao mobilizar a esfera motivacional para alcançar determinados fins, o indivíduo precisa envolver-se afetivamente com as determinações em relação sistêmica com os outros processos psíquicos.

Consequentemente, os aspectos afetivos passam a estar interligados diretamente com o comportamento do indivíduo, dado que todo esse processo de determinação, mobilização e concretização da atividade (sobretudo a educativa) é engendrado pelo comportamento afetado. Por isso Vigotski, afirma:

Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento. (VIGOTSKI, 2003, p. 119)

Vigotski explica com precisão o que já pontuamos no capítulo anterior, articulado ao sistema intersíquico: as emoções são aspectos essenciais do comportamento humano, pois se constituem como um organizador interno que orienta a conduta cada vez mais autocontrolada. Para além disso, o autor também salienta o seu importante papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que estas se complexificam à medida em que o ser é afetado em suas relações intersíquicas. Mas para que toda essa dinâmica possa ocorrer, as emoções e sentimentos devem ser regulados, o que segundo Vigotski só pode ocorrer através do ensino, em uma educação emocional:

No que se refere à educação dos sentimentos no sentido próprio da palavra, a tarefa pedagógica essencial consiste no domínio das emoções, isto é, na inclusão delas na rede geral do comportamento, de forma tal que se vinculem intimamente a todas as outras reações e não se expressem de maneira perturbadora e desorganizadora. Saber dominar os próprios sentimentos não implica psicologicamente outra coisa que saber dominar suas expressões externas, isto é, as reações ligadas a estas. [...] Daí deriva o extraordinário poder sobre a educação dos sentimentos, que é inerente ao desenvolvimento dos movimentos conscientes e a seu controle. [...] Esse domínio dos sentimentos, que constitui o objetivo de toda educação, pode parecer, à primeira vista, uma repressão de todo sentimento. A rigor, porém, implica apenas subordinação do sentimento, sua vinculação às restantes formas de comportamento, a orientação racional desse sentimento. (VIGOTSKI, 2003, p. 122-123)

Dessa maneira, o autor acentua que a educação emocional não surge com fins de repressão, como historicamente foi intencionado na educação tradicional, mas com a finalidade de desenvolver a diretividade objetiva dos afetos. Diante disso, ser emocionalmente educado, na perspectiva vigotskiana, significa conseguir dominar seus sentimentos e emoções para orientar de forma consciente as reações externas da conduta, assim como melhor compreendê-los e também expressá-los para si e para os outros com propriedade. Então, para que essa educação possa realizar-se de forma significativa, a fim de alcançar seu objetivo, Vigotski (2003) pontua alguns direcionamentos à ela, entre eles:

- 1) Tendo em vista que as reações dos fenômenos afetivos podem ser transferidos através de novos estímulos, ou seja, podem evoluir, Vigotski (2003, p. 120) evidencia que “[...] a primeira regra da educação do sentimento deve consistir no seguinte: é preciso se esforçar por organizar a vida e o comportamento da criança de tal maneira que ela enfrente os estímulos entre os quais deve ser criada essa transferência do sentimento, com a maior frequência possível.” Neste caso, o primeiro passo é propor às crianças diferentes estímulos que mobilizem seus afetos em um processo contínuo e frequente, ao mesmo tempo, essa diversificação viabiliza diferentes relações entre o indivíduo e o ambiente, contribuindo também para a construção de conhecimentos.
- 2) A educação deve partir dos afetos mais elementares e intensos da criança para que, com base nestes, se inicie a construção emocional da personalidade. Portanto, “a educação das emoções sempre é, em essência, uma reeducação das emoções, isto é, uma modificação na direção da reação emocional inata” (VIGOTSKI, 2003, p. 120). Todos os afetos, desde que orientados na educação,

podem ser submetidos aos mais diversos estímulos ao se relacionarem com a experiência pessoal da criança.

3) A educação pode pautar-se na “reação preventiva” para promover a ampliação dos afetos. Essa reação consiste na ação de causar algum estímulo que provoque um efeito emocional capaz de desencadear reações que formem outras conexões emocionais, dessa forma, as reações preventivas “[...] comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

No processo educativo escolar essas ações não estão e não devem ser isoladas, pois conforme Vigotski (2003, p. 122) salienta, “o aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui o objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade”. A educação emocional deve então fazer parte do cotidiano, das experiências, do ensino e das relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional infantil, para que junto ao processo cognitivo seja possível que a criança amplie suas formas superiores do psiquismo, adquirindo progressivamente a conduta consciente.

Vigotski (2003) também reconhece que as reações emocionais são aspectos imprescindíveis ao processo educativo, dado que:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. Isso não é apenas necessário como meio para uma melhor recordação e assimilação, mas também como fim em si mesmo. (VIGOTSKI, 2003, p. 121)

Novamente visualizamos a vinculação e a necessidade de considerarmos o intelecto e os afetos de forma indissociável em uma unidade afetivo-cognitiva para que assim a internalização dos instrumentos simbólicos seja mais significativa, visto que a apropriação do conhecimento está intimamente ligada aos desejos e motivações; logo, a compreensão dos conteúdos não dependerá de processos cognitivos isolados, mas destes em relação intrínseca com os afetos, que irão mobilizar e conferir sentido à atividade educativa, compondo seus motivos, interações e significados. É com este propósito que Vigotski propõe a estimulação

emocional das atividades educativas para uma aprendizagem mais sólida e prolongada que, conseqüentemente, levará a uma efetiva internalização dos signos pelas crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral e sua autonomia como sujeito.

Contudo, apesar desta importante participação da esfera afetiva na formação humana no âmbito educacional, assim como apontamos no início deste capítulo, a dinâmica capitalista vem influenciando negativamente o lugar dos afetos na educação, o que Vigotski já admitia em seu tempo:

No homem contemporâneo tudo foi automatizado a tal ponto que suas impressões singulares uniram-se a conceitos, e sua vida transcorre de forma aprazível sem afetar nem atingir sua psique; no aspecto emocional, essa vida sem júbilo e sem tristeza, sem comoções vívidas, e também sem grandes alegrias, cria a base para esses sentimentos de pequeno calibre que, na linguagem literária russa, recebeu há muito tempo a denominação de mentalidade pequeno-burguesa. Devido a essa educação, perdemos a espontânea sensação de vida e, além disso o método morto, sem alma, de ensinar as matérias, desempenhou um papel não pouco importante na extinção da alma do mundo e no aniquilamento dos sentimentos. (VIGOTSKI, 2003, p. 121)

Segundo Batista (2019), assim como notou Vigotski em sua época, os vínculos pessoais na sociedade de classe, em função do processo de alienação social, seguem fomentando a cisão da unidade afetivo-cognitiva no meio escolar, pois “[...] o processo educativo se esbarra na necessária formação de trabalhadores no sentido do desenvolvimento de capacidades próprias a força de trabalho e também no sentido político, de naturalização das desigualdades e apaziguamento da revolta” (BATISTA, 2019, p. 101). Em um processo mecânico de educação, incitado pela necessidade de produzir e reproduzir a força de trabalho, docilizando-a para a exploração e opressão, podemos ainda hoje deparamo-nos com um cenário educacional semelhante em essência ao descrito por Vigotski na citação: um “método morto” de ensino extinguindo a “alma do mundo” ao sufocar e/ou fetichizar o sentimento do ser humano.

A fetichização dos afetos, segundo Silva (2018), está atrelada a uma concepção formada por valores burgueses que buscam converter sua natureza histórica em valores éticos universais, a intenção dessa prática é atingir (lê-se dominar) a capacidade afetivo-cognitiva dos sujeitos em prol da conservação da dominação de classes. Com isso:

A formação de competências socioemocionais, como realização autêntica do indivíduo, parte, por conseguinte, da fetichização de valores sociais inerentes à sociedade capitalista e da instituição desses valores como referência para os processos educativos, com a finalidade de formar pessoas bem ajustadas, com uma visão otimista e não realista do mundo. (SILVA, 2018, p. 136)

Essas competências socioemocionais, conforme ressalta Silva (2018), têm sido um do aspecto muito discutido desde o ano de 2011, por meio de políticas nacionais e internacionais que as impõem cada vez mais aos currículos escolares brasileiros. Ao serem analisadas a fundo, Silva destaca que essas competências são idealizadas em forma de um processo treinamento dos comportamentos sociais e emocionais dos indivíduos, estando:

[...] a serviço do esvaziamento da formação nas escolas públicas brasileiras e como estratégia da burguesia para exercer o controle sobre emoções e sentimentos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos pela desigualdade social e por sua própria pobreza. (SILVA, 2018, p. 10)

Essa formação é a evidência mais explícita de que a lógica capitalista tenta, através das escolas, dominar os afetos dos sujeitos para a sua sequente dominação. Para rompermos com essa lógica da dominação, a Educação Infantil é o primeiro espaço possível para a promoção de uma educação significativa em prol da transformação e da formação humana. Porém, em meio à ideologia hegemônica:

No campo das pedagogias do “aprender a aprender”, que mantém vínculos com o neoliberalismo e pós-modernismo, em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, essas teorias contribuem para a preparação do indivíduo para a exploração capitalista, ocultando seus reais vínculos ideológicos por detrás de um discurso progressista, que a um só tempo culpabiliza os professores pelos insucessos da escola, desqualifica a formação dos alunos e alimenta uma sociedade injusta, desigual e desumana. (MARSIGLIA, 2013, p. 240)

Aqui salientamos o que já pontuamos através das considerações de Pasqualini e Lazaretti (2022): a Educação Infantil não deve isentar-se da socialização dos conhecimentos às crianças pequenas e nem ser compreendida como um processo puramente interno ativado pelo “aprender a aprender”, de maneira espontaneísta e naturalizante. Dessa maneira, conforme aponta Martins (2009, p. 120) “[...] o critério de validação para a humanidade, no que se inclui a tarefa humanizadora da educação infantil, não pode ser o mais simples, o mínimo,

outrossim, o mais complexo, o máximo!” e diante ao que discorreremos neste ítem, compreendemos que esse máximo deve necessariamente incluir a unidade afetivo-cognitiva.

Apesar dos inúmeros problemas causados por este sistema, é evidente que a sua superação só poderia ocorrer plenamente, conforme Batista (2019, p. 101) elucida, “[...] se não houvesse mais a necessidade da classe trabalhadora ser produtora de mais-valia para a reprodução ampliada do capital”. No entanto, mesmo não possuindo total poder para a derrota dos mecanismos hegemônicos e ainda que não consiga transformar plenamente a sociedade, a educação pode sim representar uma articulação de luta e de emancipação.

Nesse sentido, o professor de Educação Infantil passa a ter um importante papel na transformação da práxis pedagógica, sendo que para isso à ele é necessário “[...] ter clareza do significado de sua função e compromisso social e assumir subjetivamente a necessidade social objetiva de promover a humanização e o desenvolvimento cultural das crianças, produzindo aprendizagens que elevem a capacidade psíquica delas” (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 57).

Sendo assim, visando contribuir com essa melhor clareza para um desenvolvimento adequado às crianças, no próximo ítem abordaremos a periodização do desenvolvimento para que seja possível uma melhor compreensão dos processos psíquicos afetivos (em unidade com os cognitivos) em cada faixa etária infantil, possibilitando uma melhor formulação de estratégias e ações docentes para uma educação emocional significativa.

2.2 ASPECTOS DA ATUAÇÃO DOCENTE COM VISTAS À EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Elkonin (1998) a compreensão da periodização do desenvolvimento é um dos meios que possibilita à ação docente uma melhor formulação de estratégias pedagógicas, tendo em vista que essa teoria apresenta indicativos relevantes acerca do desenvolvimento infantil e as particularidades psíquicas em cada período da vida da criança. Nesta perspectiva, Pasqualini (2013) destaca:

Tomar o desenvolvimento psíquico como objeto da psicologia implica compreender que o processo pedagógico constitui uma *condição* para o desenvolvimento psíquico, ou seja, o desenvolvimento somente se produz como resultado dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psíquico constitui uma *condição* fundamental para o próprio processo pedagógico, na medida em que o ensino incide sobre diferentes níveis de desenvolvimento psíquico da criança. Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico. (PASQUALINI, 2013, p. 72, grifo do autor)

Fica assim explicitado como ocorre a articulação entre a ciência psicológica e a ciência pedagógica, assim como a importância, para o processo educativo, do entendimento do desenvolvimento psíquico da criança em cada período, expresso a partir da periodização. Dessa maneira, para fundamentar nossas considerações no que se refere à atuação docente com vistas à educação emocional no âmbito da Educação Infantil, tomamos como caminho de estudo a periodização do desenvolvimento psíquico.

A referida teoria da periodização foi concebida em seus fundamentos por Vigotski e Leontiev, mas propriamente elaborada por Elkonin a partir da perspectiva histórico-cultural que, conforme já apresentamos, é basilar na compreensão do desenvolvimento humano enquanto produto de relações ativas com o mundo físico e social em condições reais de vida, resultando em um processo que não se segue de maneira maturacional, linear e/ou universal.

Essa teoria possui um caráter dinâmico e mutável. Elkonin fez indicações de faixas etárias típicas de cada época e período, que utilizamos em cada subtítulo referente aos determinados períodos, porém estas idades não devem ser consideradas de modo estanque. Se esses períodos dependem das condições histórico-sociais de uma cultura ou mesmo de um sujeito dentro desta cultura, então as idades podem se alterar e até mesmo o percurso desses próprios períodos previstos pelo autor. Mais importante que as fases e idades em si mesmas, é a dinâmica dialética da formação de novas atividades e novos interesses, dos saltos qualitativos do psiquismo e as situações sociais que os engendraram (ELKONIN, 1998; PASQUALINI, 2009).

Para adentrarmos no estudo da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico infantil, recuperamos um conceito já apresentado no capítulo anterior: a atividade. Ela é o princípio explicativo do desenvolvimento da

criança, pois representa o elo que perfaz a sua relação ativa com o mundo. Nesse sentido, Leontiev (2010, p. 63) esclarece que “o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna”.

Conforme as proposições de Leontiev (2001), ao longo do desenvolvimento infantil e a partir da relação criança-sociedade, a atividade (tanto externa quanto interna) sofre transformações em razão de necessidades que o meio social vai impondo neste percurso e que são perpassadas por condições de classe, raça, gênero etc., inerentes ao contexto histórico-social. Este autor considera que a condição de toda atividade é uma necessidade advinda das interações com o meio social e que se orienta a partir de um objeto para supri-la. Nessa dinâmica, complexificam-se aspectos psíquicos que orientam a ação mediada/consciente e indicam às crianças novas maneiras de se relacionar com o meio, com os outros e consigo mesmas.

Contudo, nem todas as atividades irão de fato mobilizar e promover o desenvolvimento psíquico, pois conforme explica Martins (2013), à luz de Leontiev, algumas atividades:

[...] têm um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psicológico e da personalidade. Em cada momento particular do desenvolvimento, determinadas atividades desempenham um papel essencial, enquanto outras desempenham um papel secundário e subordinado. Em cada período do desenvolvimento, uma determinada atividade se mostra *dominante*. A atividade dominante reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e *dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período* [...]. Em última instância, podemos dizer que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente *guia* o desenvolvimento psíquico. (MARTINS, 2013, p. 77, grifo do autor)

Sendo assim, as atividades que serão de fato significativas para a promoção do desenvolvimento psicológico da criança serão as denominadas “atividade-guia”. Essa atividade, conforme Martins pontua, é a que se mostra imperante em cada novo período do desenvolvimento da criança, pois gera novas atividades ao mesmo tempo em que transforma os processos psíquicos que irão particularizar os determinados períodos, cujas transições são marcadas justamente pela mudança da atividade-guia. Cabe ressaltar que apesar da atividade-guia mudar em cada novo período, ela não desaparece, é apenas superada por incorporação e, de maneira

incipiente, assume a função de atividade acessória de uma outra mais desenvolvida. Ante o exposto, o conceito da atividade-guia passa a ser, para Elkonin, um importante fundamento para explicar como ocorre o avanço do desenvolvimento psíquico em suas diferentes etapas, como Magalhães destaca:

O conceito de atividade-guia norteou os estudos de Elkonin (1987) sobre o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico, denominada de periodização do desenvolvimento. O autor uniu diretamente tal conceito aos princípios de divisão dos estágios, pois a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade. O autor descreveu a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma ou outra atividade, o que significa dizer que ele descreveu a dependência dos processos psíquicos quanto aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos, e ao lugar que ocupam na estrutura da atividade, demonstrando, uma vez mais, a importância do estudo do indivíduo concreto. (MAGALHÃES, 2018, p. 279)

Além disso, a autora evidencia que Elkonin identifica os processos psíquicos da criança de maneira intervenculada às necessidades, motivos e também às relações estabelecidas com o ambiente no qual o indivíduo (concreto) insere-se e realiza a sua atividade. Pensando nestas premissas, Elkonin (1987) inicia pesquisas experimentais com um conjunto de crianças, chegando a perceber a existência de dois “padrões gerais” de atividades-guia nas interações criança-mundo, os quais engendram o processo do desenvolvimento da psique infantil, sendo eles: “[...] a esfera motivacional e de necessidades marcada pela predominância da relação criança-pessoa, e a esfera da assimilação de técnicas operacionais e intelectuais marcada pela predominância da relação sujeito-objeto social” (BATISTA, 2019, p. 56)

Ao estabelecer o processo da periodização do desenvolvimento, Elkonin propõem que em cada período haverá a intercalação do predomínio de esferas afetivo-emocionais (prevalecendo a relação criança-pessoa) e também cognitivo-intelectuais (com prevalência das interações sujeito-objeto social). Porém, apesar desse predomínio de uma esfera sob a outra, ambas existem em unidade num processo de interdependência e articulação na atividade da criança, reafirmando que é impossível compreender o processo do desenvolvimento infantil sem considerar emoção e razão como complexos indissociáveis (BATISTA, 2019).

Então, de maneira alternada, o “mundo das pessoas” e o “mundo das coisas” vai ganhando proeminências para a criança em cada período pelos quais passa, fazendo com que, a cada nova época ela se volte majoritariamente ora para

um e ora para outro desses “mundos”, com interações cada vez mais voluntárias, desenvolvendo a sua consciência à medida em que desenvolve sua atividade (PASQUALINI, 2013). A mudança no modo de interação está relacionada à transição dos períodos, que por sua vez estão diretamente associados às necessidades, aos motivos e aos afetos que impulsionam a criança a realizar suas atividades, promovendo rupturas e saltos qualitativos. Esses saltos são chamados crises no desenvolvimento, definidas como “[...] mudanças bruscas [que] se processam em um curto período de tempo, produzindo uma reorganização do psiquismo” (PASQUALINI, 2013, p. 81) e projetando novas necessidades e possibilidades ao sujeito.

Para que as crises promovam de fato as neoformações, é necessário haver mudanças na situação social de desenvolvimento. Essa SSD deve ser adequada às necessidades da criança para que ela consiga avançar, com isso, é necessário que o professor esteja atento aos sinais particulares de cada período do desenvolvimento infantil, para que assim não provoque conflito nas crises ao deixar de ofertar os estímulos essenciais ou ainda proporcionar outros que pouco irão contribuir.

É a partir dessas considerações que a teoria da periodização abrange as seguintes épocas e períodos: Primeira infância, composta pelos períodos do primeiro ano e primeira infância propriamente dita; Infância, composta pelos períodos da idade pré-escolar¹⁴ e idade escolar; Adolescência, composta pelos períodos da adolescência inicial e adolescência final (ELKONIN, 1987). Diante disso, visando nosso objetivo, focaremos apenas nos períodos que compõem o público alvo da Educação Infantil, sendo eles o primeiro ano, a primeira infância e a idade pré-escolar. Voltemo-nos agora para estes períodos em específico e o lugar dos processos afetivos em cada fase.

2.2.1 Crise do nascimento e o primeiro ano de vida (de 0 a 1 ano)

Vygotski (1995) considera que, logo ao nascer, a criança já inicia o seu desenvolvimento por uma crise chamada de “pós-natal”, a qual marca a transição do ciclo intra para o período extra-uterino. Nos primeiros dias de vida “[...] as características psíquicas do bebê são marcadas pela fusão entre as funções

¹⁴ A expressão “pré-escolar” não é mais comumente utilizada na literatura da área, já que a Educação Infantil também é escolar. Quando Elkonin (1987) produziu seus estudos esta era a terminologia corrente e a mantivemos como utilizada pelo autor, porém conscientes desta ressalva e atualização.

psíquicas: sensação, emoção e motricidade” (BATISTA, 2019, p. 64) e serão esses os processos que constituirão a base para que, ao longo do desenvolvimento do sujeito em meio às condições reais de vida, o psiquismo se complexifique:

O bebê sente, se emociona e age perante os estímulos da realidade circundante de forma amorfa e espontânea, sua vida é marcada pelos determinantes biológicos de fome, sono e reflexos. A transformação deste amálgama se dá na medida em que o bebê começa a estabelecer relação com a realidade social circundante, demandando de seu psiquismo uma relação ativa e mediada com o meio. [...] Com esses apontamentos, é possível afirmar que a vida psíquica individual tem matriz emocional e as neoformações psíquicas se dão a partir do amálgama originário sensação-emoção-motricidade. (BATISTA, 2019, p. 64-65)

O que caracteriza o bebê ao nascer é a origem de sua psique em bases orgânicas, comunicação difusa que ocorre através dos movimentos, choros, gritos e gestos; e a predominância das necessidades fisiológicas que para serem supridas são totalmente dependentes dos adultos. Esse panorama altera-se na medida em que o adulto e o ambiente externo condiciona a criança a interações que requerem ações e comunicações cada vez mais ativas. Nessa dinâmica, o afeto passa a ser o aspecto que baliza a relação sensório-motora, onde nas palavras de Vygotski “[...] o processo central, que no primeiro ano une as funções sensoriais e motoras em uma estrutura única central, é o impulso, a necessidade ou, falando mais amplamente, o afeto” (1996, p. 299, tradução nossa¹⁵).

Na medida em que o adulto proporciona ao bebê a entrada em uma nova condição de inter-relações, ele vai gradualmente construindo sua necessidade de comunicação, superando o seu estado inicial das primeiras semanas de vida. Por conseguinte:

Se essas condições forem garantidas, se formará no bebê a atividade de *comunicação emocional direta* com o adulto. O chamado *complexo de animação*, aquele conjunto de manifestações que expressam o contentamento do bebê diante da presença do adulto cuidador (envolvendo a concentração do adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral), é representativo dessa conquista da criança. (PASQUALINI, 2013, p. 82, grifo da autora)

Após a crise pós-natal, a comunicação emocional direta com o adulto passa a ser a atividade-guia no primeiro ano de vida da criança. É nesse período que inicia

¹⁵ Trecho no original: [...] el proceso central, que en el primer año une las funciones sensoriales y motoras en una sola estructura central, es el impulso, la necesidad o, más ampliamente, el afecto.

o processo de formação da comunicação, porém com uma particularidade: essa comunicação será de maneira emocional, visto que na ausência de uma comunicação propriamente verbal entre o bebê e o adulto, as expressões de emoções e as trocas afetivas de ambos tornam-se o meio pelo qual a criança interage e estabelece seus primeiros vínculos. Sendo assim, segundo Pasqualini (2013, p. 83, grifo da autora) “a base da consciência do bebê é centralmente *perceptível e emocional* [...] trata-se de um psiquismo ainda fundamentalmente assentado em funções psíquicas naturais e elementares”, ou seja, suas funções psicológicas são involuntárias, espontâneas e indiferenciadas, que respondem instantaneamente aos estímulos externos; portanto, as estimulações que os adultos proporcionam às crianças neste período serão determinantes para todas as suas aquisições (PASQUALINI, 2013).

Conforme o adulto vai criando possibilidades de interações ao inserir a criança no meio social, a sua conduta, interações e as próprias emoções vão sendo transformadas. Se nos primeiros dias de vida as emoções são negativas, influenciadas pelas necessidades biológicas que resultam em choros, gritos etc., a sua gradativa inclusão no âmbito social vai gestando novas necessidades de comunicação e expressões emocionais que tornam-se cada vez mais positivas (BATISTA, 2019). O complexo de animação, citado por Pasqualini (2013), é o principal exemplo disso, pois demonstra o sorriso e outras excitações motoras que são dirigidas e correspondidas pelos adultos, representando a transformação do caráter emocional positivo do bebê.

A partir das necessidades orgânicas, que não podem ser satisfeitas pelo bebê, a intervenção do adulto cria novas necessidades. Este é um princípio educativo fundamental, é preciso criar intencionalmente a necessidade da criança de se relacionar emocionalmente com a realidade, particularmente com o “mundo das pessoas”. A educação precisa possibilitar ao bebê a capacidade de romper com seu estado passivo em relação à realidade e se diferenciar desta. Com o desenvolvimento dos processos sensitivos, perceptivos e motrizes, as emoções, como o meio de comunicação da criança, engendram a direção das ações da criança. Por isso, a educação deve se ater aos modelos de expressões emocionais que fornecem à criança. (BATISTA, 2019, p. 104)

Ao orientar a atividade de comunicação emocional da criança, o adulto possibilita que ela desenvolva as suas reações emocionais cada vez mais organizadas. Daí surge a imprescindibilidade de uma primeira educação emocional que proporcione, como Batista aponta, meios interativos e intencionais que

estimulem o bebê a superar seu estado passivo diante do meio. Dessa forma, o professor precisa favorecer as relações emocionais da criança, ao mesmo tempo que desenvolve os processos sensitivos e motores, sempre considerando atividades que possam despertar diferentes expressões emocionais.

No final deste primeiro ano de vida há uma importante mudança nas relações que a criança estabelece: o lugar da comunicação emocional criança-pessoa passa gradualmente a ser ocupado pela relação criança-objeto, explicado na sequência.

2.2.2 Crise do primeiro ano e a primeira infância (de 1 a 3 anos)

Neste período de desenvolvimento, em razão das capacidades adquiridas no primeiro ano por meio da matriz emocional basilar para a comunicação, a criança desenvolve a percepção que permite a ela apreender fenômenos e objetos sociais não mais de maneira empírica, mas como aspectos de uma realidade social (BATISTA, 2019).

A crise do primeiro ano é marcada pela iniciativa da criança em adentrar no meio social dos objetos que lhes foram aproximados durante o primeiro ano de vida. Entre o primeiro ano de vida e a primeira infância, coincidindo com o momento de crise, surge a fala autônoma infantil, ela compõe a condição fundamental para o início do processo de simbolização:

A criança, neste momento, “fala sons” isolados, mas que no contexto produzem significado suficiente para mobilizar as pessoas ao seu redor. Por isso, a fala autônoma infantil pode ser definida como situacional, ou seja, depende do contexto, da situação, para produzir sentido. [...] O uso da fala autônoma transforma a situação social de desenvolvimento, pois a criança passa a estabelecer uma nova relação com o meio, mediada pela fala (situacional), pelo início da simbolização na atividade. (BATISTA, 2019, p. 71)

É a fala autônoma e situacional, conforme explica Batista, que fará com que a criança inicie a simbolização dos signos que, conseqüentemente, causam influências na unidade afetivo-cognitiva. Além disso, na medida em que o desenvolvimento da fala se une às emoções, estas que no primeiro ano eram condicionadas exclusivamente por estímulos externos, passam a transformar-se, em certo grau, em “[...] elementos de regulação da conduta, pois a relação com a realidade passa pela mediação dos significados culturais, que dirigem a conduta,

que neste momento são apenas premissas” (BATISTA, 2019, p. 72). Ao encerrar esse período crítico do desenvolvimento, a emoção passa a estabelecer as suas primeiras articulações com as funções cognitivas, em especial à linguagem e ao pensamento, alçando às condições iniciais para a regulação da conduta da criança, o que engendra a capacidade destas de formular alguns objetivos para sua atividade (BATISTA, 2019).

O período da primeira infância tem como guia a atividade objetual-instrumental, que já vinha se manifestando como linha acessória no período anterior. Essa atividade é a responsável por possibilitar à criança o reconhecimento dos objetos, suas funções e significados sociais:

Num primeiro momento, ou numa primeira fase dessa apropriação, a criança faz um uso indiscriminado do objeto, realizando com ele ações quaisquer que ela já domina (chacoalha, bate, etc.); num segundo momento, a criança busca apropriar-se da função específica do objeto, reproduzindo as ações e operações que aprende com o adulto, pela via da imitação e do ensino. (PASQUALINI, 2013, p. 85)

Ao passo em que o adulto ensina a criança a utilização do objeto de acordo com seus fins, as ações vão sendo generalizadas, ampliando as formas de uso pela criança. Percebe-se então que a comunicação criança-adulto predominante no primeiro ano não extingue-se, ela muda sua qualidade e passa a ser mediada pelos objetos. Ao serem ensinadas e orientadas pelos adultos, a criança não só apropria-se dos objetos e de suas funções/significados, mas também dos valores sociais, visto que eles “[...] são construções históricas e se materializam na atividade humana através dos objetos e relações desde a infância” (BATISTA, 2019, p. 75).

A atividade entre criança-adulto que medeia a apropriação dos significados sociais dos objetos, promove novas necessidades para as crianças que se estimulam a buscar sua satisfação justamente na interação com esses objetos. Nessa dinâmica, as emoções qualificam sua estrutura e superam suas características naturais que eram prevaletentes no primeiro ano, pois a criança passa a, paulatinamente, orientar sua atividade conforme motivos e finalidades, estimulando também as suas emoções.

Tendo em vista que a linguagem neste período requalifica a interfuncionalidade psíquica, em especial o processo das emoções, é importante que o ensino proporcione intervenções em prol da comunicação, por meio da atividade

objetal-instrumental. Além disso, pensando em uma educação emocional, nesta fase destacamos o que propõe Batista:

A criança toma consciência de si principalmente por via de expressão do que ela gosta ou não gosta, ou seja, pela expressão emocional do que a afeta. Por isso, o adulto não deve se ater só à nomeação de objetos, mas também das emoções, possibilitando à criança reconhecer o “alvo” de suas emoções, para quê e para quem ela se afeta e com quais objetivos. Neste sentido, a atividade objetal tem que ser rica e diversificada, com diferentes objetos e intervenção educativa. Por meio desta atividade a criança se apropria indiretamente de valores sociais, que serão constitutivos de sua personalidade. A organização do ensino deve se ater, portanto, a importância que o uso de objetos tem para o princípio [de] formação da orientação ativa da atitude da criança em face dos significados sociais. (BATISTA, 2019, p. 105)

Então, é importante que o docente conduza a criança à compreensão de suas emoções, suas nomeações e o que elas causam/seus objetivos. É necessário que a atividade objetal seja matizada por diferentes objetos e ações, considerando sempre a importância da apropriação dos significados simbólicos sociais e dos conhecimentos historicamente produzidos para o desenvolvimento afetivo e também humano.

2.2.3 Crise dos três anos e a idade pré-escolar (de 3 a 5 anos)

Após o período da primeira infância, a periodização apresenta a crise dos três anos. Segundo Vigotski (1996), o que marca essa crise é a existência de alguns sinais que, embora não estejam presentes em todas as crianças, são fortes elementos. Os principais são: negativismo, teimosia, insubordinação e rebeldia.

O negativismo é o ato da criança em negar seus afetos e desejos ao opor-se ao que o adulto lhe propõe pelo simples fato de tal requisição ter vindo de um adulto, esse negativismo não é sinônimo da desobediência, dado que “[...] dirige-se principalmente à pessoa e não ao conteúdo do pedido” (VIGOTSKI, 1996, p. 370, tradução nossa¹⁶). A teimosia é voltada para os próprios afetos da criança, para si mesma, possuindo geralmente uma certa insistência em que o adulto satisfaça as suas exigências. A insubordinação refere-se ao ato da criança ter o desejo de ser independente e agir sozinha. A rebeldia, por fim, está relacionada à recusa das normas e regras educativas que lhes são impostas. Vigotski (1996) ressalta que

¹⁶ Trecho no original: [...] se dirige principalmente a la persona en lugar del contenido de la orden.

esses sinais irão variar a sua forma de acordo com o contexto no qual a criança insere-se e estabelece suas relações.

Segundo Batista (2019, p. 77), “[...] a grande mudança dos afetos neste momento é a criança criar mecanismos [...] de subordinação das emoções para alcançar objetivos/finalidades”. Logo, as emoções serão decisivas no percurso da satisfação dos desejos e/ou necessidades das crianças, auxiliando o desenvolvimento de uma melhor percepção das determinações objetivas e subjetivas que fazem parte de sua experiência na realidade (BATISTA, 2019). Dessa maneira, ampliando a compreensão acerca do seu entorno, a criança começa a interessar-se pelas atividades que os adultos desempenham, principalmente devido à relação com a sua pretensão de independência; por isso a atividade de jogos de papéis passa a ser guia do desenvolvimento neste período.

A brincadeira de papéis sociais é esclarecida por Pasqualini (2013) como:

[...] uma atividade que emerge como resultado de uma *contradição* que se apresenta à criança na transição da idade pré-escolar. Por um lado, a criança experimenta necessidade de fazer o que o adulto faz, de agir com os objetos como o adulto age. Por outro, seus limites operacionais e técnicos impossibilitam de executar as operações exigidas pelas ações. Essa contradição só pode ser solucionada pela brincadeira. (PASQUALINI, 2013, p. 88, grifo da autora)

Com o adulto mediando as relações e interações da criança, esta vai sendo inserida cada vez mais em meio às atividades desempenhadas no mundo adulto. Isso desperta, por consequência, a necessidade da criança em buscar fazer o que o adulto faz, contudo, por limites técnicos e operacionais, como aponta Pasqualini, ela não consegue repetir fielmente as ações, o que leva à contradição e a demanda em satisfazer essa necessidade por meio do jogo de papéis. Essa atividade ainda permanecerá sendo permeada pelo uso dos objetos como no período anterior, entretanto, agora com um novo complexo de relações frente às determinadas exigências deste momento do desenvolvimento.

Batista (2019) apresenta que, ao sentir a necessidade de representar o adulto e suas ações pelo jogo de papéis, a criança envolve-se afetivamente com esse desejo, gerando um forte impacto emocional que é decisivo para a formação da sua personalidade. Os modelos sociais presentes na realidade concreta da criança servirão como base de suas afecções e desejos, sendo exemplos para suas representações e valores.

As condições e as relações sociais que a criança estabelece em sua vida concreta são fonte de conteúdo da brincadeira de papéis, atividade esta que funciona como força motriz do desenvolvimento das capacidades psíquicas. O conteúdo das emoções e dos sentimentos origina-se das condições sociais concretas vividas pela criança e se constitui como um importante elemento orientador da atividade, atribuindo-lhe caráter motivador. É importante ressaltar que neste momento a criança observa com mais acuidade e está muito mais sensível às normas, regras e valores sociais. (BATISTA, 2019, p. 83)

Com isso, Batista ressalta a necessidade de se romper com as concepções que consideram a brincadeira como simples atividade canalizadora de uma energia instintiva da criança. A autora também ressalta que essa brincadeira de papéis só vai ser de fato uma intervenção necessária e significativa se estiver relacionada à concepção de trabalho como uma atividade formadora do ser social que “[...] só é possível pela perspectiva histórica, incluindo o reconhecimento de suas contradições (luta de classes, colonialismo, patriarcado, etc.)” (BATISTA, 2019, p. 107).

Além dos valores, normas e demais princípios ético-morais, as situações sociais vivenciadas pela criança também proporcionam à ela o desenvolvimento dos afetos que convertem-se em elementos motivadores e orientadores da atividade. Pautando-se nos estudos de Zaporozhets (2002), Batista (2019) ressalta a mudança da emoção durante a atividade da criança, pois inicialmente as emoções surgem nela em forma de empatia por outras pessoas em meio às demandas das ações que direcionam a sua conduta, fazendo com que procure o reconhecimento e a aprovação dos adultos sobre aquilo que desempenha. Somente após esse momento é que as emoções passam a ser um aspecto regulador da conduta da criança, pois antecedem a concretização dos seus atos, fazendo com que ela dirija suas ações conforme seus desejos, valores e conhecimentos.

Segundo Batista (2019):

[...] no início da idade pré-escolar a criança já consegue fazer uma avaliação cognitivo-emocional positiva ou negativa dos resultados de suas ações a partir da perspectiva e expectativa do que as pessoas de seu círculo mais íntimo esperam de seus atos. Esta gradual consciência de suas próprias possibilidades permite à criança progressivamente controlar seu comportamento, sendo que as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como elementos reguladores da atividade. (BATISTA, 2019, p. 81)

A avaliação positiva ou negativa citada por Batista é uma importante influência para que o sujeito consiga regular seu comportamento, visto que ao compreender que ele pode ter resultados que os adultos aprovam ou desaprovam, a criança orienta-se de forma mais atenta, prevalecendo as emoções e os sentimentos como parâmetros que norteiam a sua forma de eleger conscientemente os motivos daquilo que ela fará ou não. Nesse período, a fala continua sendo um importante elemento, visto que através dela a criança consegue expressar seus desejos, sentimentos e também emoções, complexificando sua atividade e sua relação com o meio, com os outros e consigo mesma.

Ao entender a relação entre o resultado de suas ações e a aprovação dos adultos, a criança no âmbito escolar estabelece um importante valor em ser reconhecida positivamente ou não pelo professor. Por isso o docente passa a ser uma importante influência na maneira em que seus alunos irão reconhecer suas próprias capacidades e os sentimentos sobre si e sobre outros (BATISTA, 2019), sendo a relação afetiva entre professor e aluno um elemento que influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Zaporozhets (2017) apresenta que é no período pré-escolar que as emoções e os sentimentos darão um salto qualitativo, pois:

Na idade pré-escolar, os sentimentos são mais multifacetados que na idade precoce. Sob uma educação adequada, desenvolvem-se nas crianças os sentimentos de simpatia em relação aos adultos que as rodeiam e uma atitude positiva voltada ao trabalho, assim como um sentimento de amizade por seus pares. Aparece a compaixão diante da dor alheia e a negação diante do falso. A criança começa a sentir a beleza da natureza nativa e das obras de arte, que refletem de um modo real e belo o mundo circundante. (ZAPOROZHETS, 2017, p. 148)

Para que essa complexificação das emoções e dos sentimentos aconteça e viabilize o surgimento de outros, da mesma forma que Vigotski, Zaporozhets ressalta a importância de uma educação emocional adequada que possa garantir o desenvolvimento desse fenômeno afetivo.

As particularidades dos sentimentos experimentados dependem de todo o conjunto de situações nas quais vive o homem, não somente daquelas que formam parte de um dado momento, mas também das que tiveram lugar anteriormente, as quais, de uma ou outra forma, foram gravadas em suas representações, em seus conceitos e convicções. Por isso, a educação dos sentimentos e a formação de qualidades emocionais positivas são impossíveis se separadas de todo o trabalho pedagógico restante, dirigido à organização geral da vida e à atividade da criança, ao estabelecimento de

inter-relações amistosas no coletivo, à elaboração da concepção materialista do mundo e à assimilação dos mais elevados princípios da moral comunista. (ZAPOROZHETS, 2017, p. 137-138)

Diante dessas considerações, é fato que a escola pode colaborar de maneira substancial para que se apresentem vivências e diferentes interações sociais que colaborem para a constituição dos sentimentos e da qualidade emocional, em razão destes serem formados nas relações concretas vivenciadas pelas crianças. Então, em uma educação emocional é importante que haja, conforme apontado por Zaporozhets (2017): a organização do trabalho pedagógico de maneira atraente, rica e desafiadora; a integração de assuntos interessantes e estimulantes; atividades lúdicas; atividades que possam relacionar a criança com o mundo ao seu redor; atividades coletivas que promovam inter-relações afetuosas.

Ademais, considerando as categorias intelectuais, estéticas e morais dos sentimentos, já apresentadas no primeiro capítulo, Zaporozhets (2017) concebe alguns meios pelos quais eles podem desenvolver-se na educação. O desenvolvimento estético, segundo o autor, pode ser desenvolvido através de atividades musicais, o escutar de contos e narrativas, conhecimento da natureza nativa, jogos encenados, modelagem e desenho. Os sentimentos intelectuais podem ser promovidos por aulas e jogos didáticos que direcionem as capacidades mentais para desempenhar as atividades cognitivas. Enquanto aos sentimentos morais, podem ser estimulados através da apresentação de regras, combinados e acordos normativos.

De um modo geral, faz-se vital que o professor tenha clareza sobre o processo de desenvolvimento psíquico interno da criança, reconhecendo quais são as necessidades, limitações, características e possibilidades daquele momento, para que, a partir desses conhecimentos, ele oriente sua prática pedagógica de maneira assertiva, possibilitando às crianças aprendizagens significativas que elevem sua capacidade psíquica, incluindo uma educação emocional que assegure a unidade cognitiva-afetiva em suas máximas possibilidades.

Ademais, é importante que nessa dinâmica educativa o professor tenha a compreensão não só dos processos desenvolvimentais da criança, mas também do seu papel profissional, das principais finalidades de sua atuação e perante quais condições/contextos ela se aplica. Uma ação docente pautada na consciência e comprometido com uma educação de qualidade desde a primeira etapa da

Educação Básica é indispensável para a construção de uma práxis educativa transformadora e humanizadora.

3. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EMOCIONAL DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresenta-se a pesquisa pela qual pretendemos alcançar nosso objetivo geral, analisando as concepções que professoras atuantes na Educação Infantil da rede pública municipal de Ponta Grossa possuem acerca da educação emocional, a fim de compreendermos suas principais implicações pedagógicas.

Inicialmente, aborda-se o percurso metodológico para a coleta de dados e a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa. Na sequência, expõe-se a análise dos dados empíricos da pesquisa realizada a partir da análise de conteúdo estruturada em categorias, seguida das sínteses teóricas iniciais a partir das considerações das docentes entrevistadas.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Para o percurso investigativo deste trabalho, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, que de acordo com Silveira e Córdova (2009):

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31)

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita compreender os aspectos subjetivos da realidade que não podem ser quantificáveis e que estão presentes na complexidade da dinâmica social da qual emergem os fenômenos. No mesmo segmento, Bogdan e Biklen (1997) apontam que a investigação qualitativa apresenta cinco características, sendo elas: a fonte dos dados é o ambiente que viabiliza o contato direto com o fenômeno pesquisado; a pesquisa qualitativa é descritiva, com examinação minuciosa, considerando que nada é trivial; o processo de pesquisa é tão importante quanto os resultados/produtos; os dados tendem a ser analisados de maneira indutiva; e os significados presentes nos dados são essenciais para a compreensão do fenômeno.

Stake (2011) também contribui para o entendimento dos atributos do estudo qualitativo ao explicitar que ele é interpretativo (deve reconhecer-se os significados

nas relações humanas por meio de diferentes pontos de vista); é experiencial (é empírico direcionado ao campo investigativo, as descrições apresentam a experiência); é situacional (refere-se aos objetos e às atividades em contextos únicos) e também é personalístico (busca a singularidade e, por ora, a diversidade nas concepções individuais).

Diante desses princípios, como procedimento de investigação designamos a entrevista semiestruturada como instrumento técnico para a coleta de dados. Segundo Skalinski Junior (2011, p. 174) “uma pesquisa que utilize entrevista tem mérito assegurado ao satisfazer uma premissa básica: coletar dados que não podem ser obtidos somente por meio de pesquisa bibliográfica ou observação”, então, pretendendo assimilar o fenômeno investigado na particularidade e subjetividade que a realidade concreta os condiciona, compreendemos a entrevista semiestruturada como a melhor opção para satisfazer esse propósito. Tal procedimento é caracterizado como:

[...] entrevistas que combinam perguntas abertas e fechadas, sendo dada ao entrevistado a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto. Embora o pesquisador deva seguir um conjunto de questões previamente definidas, pode alterar a ordem das perguntas e lançar mão de questões adicionais que lhe ocorram no momento da aplicação – a fim de ampliar a discussão ou elucidar algo que não tenha ficado claro. (SKALINSKI JUNIOR, 2011, p. 192)

Diante dessas premissas, desenvolvemos um roteiro de perguntas (vide APÊNDICE II) para a condução das entrevistas. Inicialmente foram estruturadas questões relativas a informações gerais sobre as professoras entrevistadas para compreender o perfil profissional das participantes; na sequência, estruturamos perguntas que de um modo geral se relacionam à temática de pesquisa, abordando pontos referentes à concepção das docentes acerca da educação emocional, das emoções e dos sentimentos no processo educativo e no desenvolvimento da criança, tratando também das práticas pedagógicas direcionadas aos processos afetivos.

Para a concretização da pesquisa, delimitamos os sujeitos participantes considerando que:

Selecionar corretamente os sujeitos e/ou grupos entrevistados é condição para que se consiga obter dados confiáveis e relevantes. [...] Desta forma, deve-se tomar especial cuidado no momento da seleção dos entrevistados, certificando-se que de fato sejam indivíduos com condições de fornecer as informações buscadas. (SKALINSKI JUNIOR, 2011, p. 181)

Visando obter as informações necessárias para atingir os objetivos propostos e visando produzir um conhecimento socialmente relevante, a fim propiciar alguma forma de avanço na área (SKALINSKI JUNIOR, 2011), selecionamos como sujeitos de pesquisa 8 professoras da rede pública municipal de Ponta Grossa, atuantes na Educação Infantil, cujas características e informações sistematizamos no quadro a seguir:

QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participante	Idade	Formação acadêmica	Espaços de atuação	Tempo de atuação	Segmento atual
P1	34 anos	Pedagogia; Especialização em Neuropsicopedagogia	Educação Infantil	15 anos de profissão	Infantil V
P2	36 anos	Magistério; Bacharelado e Licenciatura em Geografia; Pedagogia; Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática; Especialização em Atendimento Educacional Especializado	Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	17 anos de profissão	Infantil IV
P3	29 anos	Pedagogia; Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica	Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil	8 anos de profissão	Infantil III
P4	26 anos	Magistério; Bacharelado em Biologia; Pedagogia. Mestranda	Educação Infantil	6 anos de profissão	Infantil V
P5	23 anos	Magistério. Cursando Psicologia	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5 anos de profissão	Infantil III
P6	44 anos	Magistério; Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar	Educação Infantil	10 anos de profissão	Infantil II
P7	27 anos	Magistério;	Educação Infantil	8 anos de	Infantil II

		Pedagogia; Especialização em Gestão, Educação Inclusiva e Docência no Ensino Superior	e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	profissão	
P8	27 anos	Magistério; Pedagogia; Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica e Pedagogia Empresarial	Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3 anos de profissão	Infantil I

Fonte: a autora.

As entrevistadas atuam em 7 escolas diferentes de Educação Infantil, em distintas regiões do município. Quanto ao perfil geral das participantes, embora não tenha sido um pré-requisito, todas são do gênero feminino e as idades variam entre 23 e 44 anos. Apesar da maioria possuir formação inicial em magistério e graduação em pedagogia, duas professoras são exceções, onde uma não possui pedagogia e a outra não possui magistério. Além da atuação na Educação Infantil, mais da metade das participantes já atuaram em outras etapas da Educação Básica, com predominância dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com relação ao tempo de atuação profissional, a proeminência foi entre 3 à 8 anos, evidenciando docentes com tempos mais recentes de trabalho, enquanto 3 professoras possuem um tempo maior de atuação, variando entre 10 à 17 anos.

Para a realização da entrevista, também nos atentamos ao seguinte fator:

É útil que se tenha claro que, ao tornar público resultados que digam respeito às crenças, atitudes, valores, preferências, seja de um indivíduo ou de um grupo, corre-se o risco de se expor à privacidade dessas pessoas e, no limite, torná-los alvo de censura e/ou preconceito – daí a necessidade de se tomar todos os cuidados para que a identidade dos entrevistados seja preservada. (SKALINSKI JUNIOR, 2011, p. 201)

Então, considerando a importância dos cuidados éticos, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide APÊNDICE I), enviando-o previamente às participantes para conseguirmos suas participações voluntárias. Com isso, as professoras foram conscientizadas preliminarmente de seus direitos, do respeito ao sigilo de sua identidade e de seus dados, além de serem esclarecidas sobre aspectos gerais da entrevista, da temática e do objetivo da pesquisa. Visando garantir o sigilo proposto, pontuamos que para a identificação das entrevistadas

designamos a letra P, fazendo referência ao seu cargo de professora, seguida pelo número condizente à ordem pela qual as entrevistas foram realizadas, conforme Quadro 1.

Uma vez dada a anuência das participantes, foi possível avançarmos para a concretização das entrevistas. Elas ocorreram no período de julho à novembro de 2022 e foram realizadas de maneira remota, por meio de ligação de áudio, respeitando a disponibilidade das participantes, uma vez que essa é condição fundamental para o bom desenvolvimento da entrevista, pois conforme Skalinski Junior (2011, p. 182) destaca: “[...] se a entrevista for realizada de maneira apressada é muito provável que os dados recolhidos não tenham a mesma profundidade que em uma entrevista realizada com tranquilidade”. Além do tempo, essa forma de condução também possibilitou às entrevistadas a autonomia para se organizarem em relação a outras variáveis ambientais (como espaços tranquilos e confortáveis), contribuindo para que o percurso da entrevista ocorresse de maneira favorável.

Para o registro dos relatos utilizamos o recurso da gravação, a fim de preservar a sua integralidade e assegurar uma posterior análise mais fidedigna. O processamento dos dados obtidos se deu a partir da técnica de análise de conteúdo que nas palavras de Amado (2000) é definida como:

Em essência, trata-se de uma técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o »conteúdo manifesto« dos mais diversos tipos de comunicação (texto, imagem, filme); o primeiro objectivo é, pois, proceder à sua descrição objectiva, sistemática [...]. Mas através dessa descrição procura-se ir mais além e atingir, por um processo inferencial, as condições de produção das comunicações em análise; entendemos por essas »condições«, as intenções, representações, pressupostos e “quadros de referência” da fonte de comunicação [...], bem como certas variáveis: sexo, idade, classe social, momento histórico etc. (AMADO, 2000, p. 53-54)

Então, seguindo tais proposições, inicialmente as entrevistas foram transcritas de maneira literal (vide APÊNDICE III) e em seguida sistematizadas e analisadas a partir de categorias de significação.

3.2 - ANÁLISE DE CONTEÚDO E SÍNTESES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é pautada em três etapas, sendo elas: a organização da análise, a codificação e a categorização dos dados. Após as transcrições das entrevistas, partimos para a organização da análise, na qual codificamos as concepções das docentes, dividindo-as em duas categorias: uma considerada favorável e outra desfavorável ao desenvolvimento da educação emocional na Educação Infantil, com base na literatura estudada. Na sequência, a partir destas categorias determinamos os conteúdos principais que foram evidenciados em cada uma delas, como melhor ilustrado no quadro subsequente.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Categoria	Conteúdo
Favorável	Valorização da educação emocional
	Reconhecimento das emoções como aspecto necessário e importante para a aprendizagem
	Validação de práticas contínuas de educação emocional
Desfavorável	Intervenções pontuais acerca da educação emocional
	Concepções maturacionistas dos processos afetivos
	Visão espontaneísta da regulação dos afetos
	Fragmentação e simplificação de estratégias de educação emocional
	Falta de formação teórica acerca da educação emocional

Fonte: a autora.

Sendo assim, na medida em que a análise dos dados empíricos se desenvolveu, classificamos e interpretamos os dados coletados em categorias favoráveis e desfavoráveis para o desenvolvimento de uma educação emocional, identificando nas falas das entrevistadas os conteúdos que as constituem. A seguir, serão apresentadas as categorias favoráveis e desfavoráveis nesta respectiva ordem, assim como excertos das falas das participantes que ilustram cada conteúdo.

Inicialmente, buscando compreender o entendimento da dimensão conceitual, questionamos se as docentes já conheciam a expressão “educação

emocional” e, diante dessa questão, as entrevistadas dividiram-se em relação às suas respostas. Enquanto uma metade composta pelas participantes P3, P4, P6 e P8 afirmou já ter ouvido falar ou já conhecer o termo, a outra metade constituída pelas professoras P1, P2, P5 e P7 alegou nunca ter ouvido ou não conhecer a expressão.

Em relação à compreensão das entrevistadas no que concerne ao conceito de educação emocional, tanto as docentes do grupo que afirmou já conhecer a expressão, quanto as do grupo que não a conhecia, apresentaram definições diversificadas. Para P1, a educação emocional é educar/ensinar as emoções, indo ao encontro do que também propõe P8 ao discorrer, em seu argumento, que essa educação emocional abrange o educar e ensinar sobre os sentimentos. De maneira semelhante, P4 pontua que educação emocional é quando se recebe ajuda para lidar com as emoções. Já P2 a define como um ato de ouvir a criança, enquanto na fala da P6 esse ato aparece como a forma de emocionar a criança e fazê-la se sentir especial.

Mesmo apresentando conceitos distintos, as professoras aproximam-se em suas afirmações ao considerarem que a educação emocional pode ser um fator contributivo ao processo de desenvolvimento da criança, fazendo-nos perceber a presença do primeiro conteúdo do Quadro 2, a **valorização da educação emocional**. As participantes P7 e P8 destacam que a educação emocional pode favorecer o processo de desenvolvimento da criança ao passo em que oportuniza a aprendizagem. Para P7: “quando a criança tem um desenvolvimento emocional dentro da escola ou fora dela, no seu ambiente familiar também, é nítido a aprendizagem mais rápida e mais significativa, da pra perceber nitidamente nas nossas aulas”. Enquanto P8 afirma que: “quando é trabalhado essa concepção sentimental da criança, acredito que todos os objetivos que a gente for planejar no nosso desenvolvimento vai ser concretizado com sucesso”.

A professora P5 além de considerar que a educação emocional contribui com o percurso desenvolvimental da criança, afirma que em sua concepção essa educação é a base da formação do ser e de sua constituição psíquica, defendendo assim uma educação emocional para a criança desde o início de sua vida escolar:

Então eu penso que sim e atribuo fundamental importância no desenvolvimento lá atrás, no início, antes mesmo da criança nomear, antes mesmo da criança entender o que são emoções e como lidar com elas, mas

já em contextos práticos em ela estar inserida em um ambiente que tenha uma riqueza nessa abordagem emocional, que ela possa experienciar situações favoráveis pro desenvolvimento emocional. Acho que é a partir disso que você consegue formar uma criança e posteriormente um adolescente e um adulto [...]. (P5)

Assim como na fala desta docente, também houveram outras exposições de que uma educação emocional durante o desenvolvimento da criança pode formar um sujeito adulto mais consciente e com uma melhor autonomia emocional para reagir e gerir seus afetos. Em complemento para a sua justificativa, P5 aponta que “o adulto que a gente tem hoje já foi uma criança um dia né, e a gente é reflexo daquilo que a gente foi, daquilo que aprendemos quando criança [...]”. Na mesma perspectiva, em resposta ao mesmo questionamento, P4 declara que a educação emocional:

[...] pode e deve fazer com que esse desenvolvimento ocorra porque a gente vê tanto adulto frustrado, tanto adulto que não soube e não foi ensinado a lidar com aquelas emoções e que sofre com essas emoções que não foram trabalhadas, então a criança quando ela tem esse contato, quando ela aprende a lidar com suas emoções, ela se torna um adulto mais emocionalmente saudável. (P4)

Essa relação também se faz presente durante a fala da participante P7:

Muitas vezes a gente vê até adultos que não tiveram uma educação emocional e que em determinadas situações do dia a dia, até mesmo no ambiente profissional, a gente percebe que não conseguem se expressar nesse lado emocional e isso causa tantos problemas pra ele mesmo e pros outros também né. (P7)

É possível afirmar que a educação emocional pode de fato contribuir para que o indivíduo adulto estabeleça comportamentos emocionais mais autônomos, sabendo regular seus afetos e, ao mesmo passo, expressá-los em sua conduta. Segundo Vigotski (2003):

[...] na educação não temos de lidar com movimentos e comportamentos que possuem uma meta e um valor por si mesmos, mas com a elaboração de aptidões e hábitos para as futuras atuação e atividade. Nesse caso, nossa tarefa não é provocar certas reações por si mesmas, mas apenas educar as orientações necessárias. A educação deve incorporar certa coordenação, apreensão e direção no conjunto caótico e desordenado de movimentos do recém-nascido. Toda a conduta do adulto se diferencia da do recém-nascido pela presença dessa característica. Por isso, se transforma em princípio fundamental da educação a escolha das reações mais necessárias e importantes, que devem ser conservadas, colocadas como pedra fundamental [...]. (VIGOTSKI, 2003, p. 131)

Assim como explicitado por Vigotski, as orientações devem então ser educadas para que sejam desenvolvidas aptidões e hábitos que viabilizam a ação e também a atividade, estando entre elas as emoções e os sentimentos que, como frisamos, são importantes elementos para o exercício da conduta consciente e, da mesma forma, de uma futura diretividade dos afetos em toda a vida do indivíduo.

Nesse sentido, outro conteúdo favorável que se manifestou foi o **reconhecimento das emoções como aspecto necessário e importante para a aprendizagem**. De maneira geral, as professoras consideraram que as emoções têm uma forte influência no processo educacional e relacional. Segundo P2 e P4:

Pro processo de ensino e aprendizagem eu acho que ela [emoção] é fundamental, ela interfere cem por cento porque você depende do estado emocional da criança, do estado emocional da tua turma, do que a criança traz pra você e como isso afeta nela pra que ela consiga desenvolver alguma coisa, pra que você consiga desenvolver alguma coisa. (P2)

Influenciam de todo jeito, porque a criança é um ser totalmente emocional, então depende muito da maneira como que ela está se sentindo em um determinado momento, se ela vai conseguir aprender aquilo que você tá querendo ensinar. [...] uma criança emocionalmente afetada negativamente ela não vai dar tudo dela naquele momento, tanto na aprendizagem, quanto na relação com o amiguinho, tanto na relação com a professora, na alimentação. E quando ela tá feliz, tá contente, quando ela consegue externalizar aquela felicidade, tudo flui de maneira muito satisfatória, de uma maneira muito coerente e esperada. (P4)

O conteúdo das falas das professoras demonstra uma atribuição relevante às emoções em relação ao processo de ensino, pois conforme as participantes ressaltam, o estado emocional que a criança se encontra intervém de maneira direta em sua aprendizagem, permitindo que ela avance ou não em seu conhecimento. Além disso, P4 afirma que as emoções também permeiam as relações estabelecidas entre criança-criança e criança-professora, modificando a forma e o grau em que ocorrem.

Para a professora P1 as emoções são fundamentais, pois a partir delas geram-se interesses que estimulam aprendizagens, dado que na visão da professora o aluno aprende melhor aquilo que ele gosta. De fato, o pensamento da participante se confirma quando remetemo-nos ao que destacamos a partir de Vigotski (2003): os aspectos emocionais são relevantes e necessários para a melhor assimilação dos conhecimentos, pois quando o sujeito se envolve afetivamente com o processo de ensino ele se torna significativo e não um mero sistema indiferente para o aluno.

Outro conteúdo que foi possível extrair nesta categoria é a **validação de práticas contínuas de educação emocional**. A participante P5 considera possível e efetivo um trabalho contínuo de educação emocional junto às crianças:

[...] vejo muito isso em desde o começo do ano pro final, quando a gente acompanha uma turma, como eles chegam no início e como a gente vai construindo com eles uma rede de segurança e desenvolvimento e, aos poucos, você vai percebendo que as crianças do jeitinho delas vão aprendendo a gerir as próprias emoções. (P5)

P8 também reconhece a possibilidade e os resultados que uma atuação significativa e processual pode propiciar. Como exemplo dessa afirmação, ela utiliza sua própria experiência com um aluno:

Eu tenho um aluno lá que até quando você falou que a pesquisa era sobre emocional ele foi a primeira criança que me veio na cabeça, porque ele gritava quando a gente falava assim "olha você não pode pegar o brinquedo do amigo" daí ele jogava o brinquedo e expressava uma fúria, mas a gente sabe que isso é muito confuso na cabecinha dele, então a primeira coisa que ele fazia era jogar o brinquedo e gritar, daí a gente trabalhou com ele o ano todo e agora a gente tá vendo que ele teve um resultado positivo. (P8)

Indo ao encontro do que propõe as docentes, Vigotski (2003) também considera que é necessário uma mobilização contínua e frequente dos afetos, pois ações que se desenvolvem de forma constante serão mais efetivas do que aquelas que ocorrerem esporadicamente.

Contudo, nem todas as docentes compartilharam desta mesma compreensão, o que nos leva a adentrar na segunda categoria do Quadro 2, pautada nos conteúdos considerados desfavoráveis para o desenvolvimento da educação emocional. Contrariando a exposição anterior, como primeiro conteúdo negativo temos as **intervenções pontuais acerca da educação emocional**. Elas podem ser visualizadas nas fala das professoras P3 e P7 ao relatarem suas experiências com algumas atividades desenvolvidas que se relacionaram aos aspectos afetivos, porém sem o objetivo de trabalhar as emoções e os sentimentos propriamente ditos:

Tivemos a semana da paz na escola que os professores foram incentivados a fazer cartazes e brincadeiras lúdicas, jogos cooperativos com os alunos que envolveu algumas questões das emoções, dos sentimentos, do respeito, do reconhecimento do outro. (P7)

Normalmente no início do ano a gente trabalha a questão da identidade, então sempre é proposto brincadeiras que tenham expressões faciais, como que é a expressão de estar feliz, de estar triste, justamente pra que eles

conheçam. Então também tem envolvimento do trabalho com espelho que elas observam as expressões dos outros, então eu acredito que essa parte das emoções já vem junto com esse projeto da identidade, sabe? (P3)

Mesmo contendo algumas relações entre as reações afetivas, as atividades ocorreram de maneira pontual, finalística e não tiveram como intencionalidade o trabalho com as emoções e os sentimentos. Dessa forma, dificilmente atividades como essas contribuem de maneira significativa para a compreensão e regulação dos afetos, dado que estes acabam sendo apenas um aspecto transitório e brevemente comentado.

A docente P8 também relatou que ainda não desenvolveu nenhuma atividade intencionada ao trabalho emocional de seus alunos, contudo, ela menciona que durante o primeiro semestre do ano letivo de 2022, na instituição em que atua as professoras corregentes desenvolveram um projeto com o qual estabeleceram algumas atividades voltadas para a temática dos afetos. Na descrição dessas atividades P8 aponta que as docentes corregentes “[...] fizeram um trabalho embasado nos monstrinhos dos sentimentos da história... daí elas levaram os monstrinhos, fizeram um relógio do sentimento pra eles, fizeram monstrinhos sensorial, teve contação de história geral e por salas [...]”. Mesmo tendo sido direcionado e de maneira intencional ao trabalho com os afetos, esse projeto também foi mais um exemplo de atividade pontual desenvolvida apenas por um determinado grupo de professoras.

O segundo conteúdo que elencamos nesta categoria de análise é a **concepções maturacionistas dos processos afetivos**. Essa concepção é demonstrada pela professora P7 ao afirmar em uma de suas respostas que:

Entendo por educação emocional uma forma de nós adultos ensinar ou ajudar a criança no processo de maturação da área emocional porque ela age de uma forma e a gente tem um pré-conceito de que ela tá fazendo birra muitas vezes e, na verdade, ao meu entendimento, ela ainda não atingiu a maturação pra compreender certas emoções. (P7)

No que pese o uso do termo “ensino” na fala de P7, podemos notar que os aspectos emocionais ainda são concebidos como processos orgânicos que dependem de um amadurecimento para se desenvolverem, cujo papel do docente se limitaria a ajudar/facilitar tal maturação, visão que comumente aparece na área educacional, como Batista (2019) e Gomes (2013) também constataram. Essa

compreensão influencia no modo de reconhecer como ocorre o desenvolvimento das emoções que, seguindo a mesma lógica, acaba se limitando a um processo maturacional.

Esse pensamento contribui com a óptica naturalizante e organicista dos afetos, simplificando-os e afastando-o do percurso que deve ser mediado pelo ensino. Nas respostas deste primeiro questionamento, as participantes não associaram a educação emocional com o desenvolvimento da diretividade das emoções e dos sentimentos nas suas orientações/manifestações conscientes, contudo, salientamos que este é o objetivo fundamental de ser emocionalmente educado, como aponta Vigotski (2003).

Essa perspectiva maturacional relaciona-se a outros conteúdos negativos que também se apresentaram nas concepções docentes: a **visão espontaneísta da regulação dos afetos**, a **fragmentação e simplificação de estratégias de educação emocional** e a **falta de formação teórica acerca da educação emocional**. Esses conteúdos se apresentam vinculados em suas significações, pois é perceptível que o modo como as professoras compreendem o desenvolvimento dos afetos torna-se uma condição que forma bases para as demais relações que elas estabelecem.

A **visão espontaneísta da regulação dos afetos** pode ser encontrada na fala da participante P2 que, ao deixar claro não ser adepta de “uma educação que educa”, evidencia:

Eu não gosto que a Educação Infantil seja educada, né? Eu gosto que ela seja vivenciada. Eu não ensino nada, eu sempre espero que as crianças me ensinem e eu gosto muito dessa perspectiva, é um pouquinho diferente da linha que a gente segue e tem que seguir, mas eu acho que é uma nova visão de Educação Infantil. [...] se torna um trabalho mais cotidiano e de experiências mesmo, deixando a criança sentir e se expressar livremente.
(P2)

Nesta fala, a professora esclarece que ela não ensina e prefere um espaço educativo pautado em experiências e expressões livres. Porém, como muito frisamos, as condições afetivas e de desenvolvimento não se produzirão a partir de um processo natural/espontâneo da criança, mas sim da dinâmica social e de relações interpessoais pelas quais os conhecimentos são socializados e, na sequência, internalizados pela criança, engendrando todo o impacto e avanço dos

processos psíquicos afetivo-cognitivos (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022). É aí que reside toda a potência de uma educação que de fato cumpra com seu compromisso.

Tendo em vista que os processos afetivos não se desenvolvem de forma espontânea, como já expresso nos capítulos anteriores, é fundamental que o professor promova aos alunos vivências e conhecimentos significativos, os quais devem ocorrer mediante ações intencionais e sistematizadas, com isso, não basta apenas deixar que os processos afetivos desenvolvam-se espontaneamente, mediando-os apenas em casos isolados de conflito ou manifestações ocasionais.

Entretanto, de modo contrário a essa proposição, identificamos que parte das entrevistadas expressam uma **fragmentação e simplificação de estratégias de educação emocional**. Ao revelar nunca ter desenvolvido intencionalmente ações voltadas aos aspectos afetivos dos alunos, a entrevistada P4 expõe:

[...] assim diretamente com as emoções a gente não trabalhou, tipo pegar uma semana e trabalhar com as emoções, a gente trabalha diariamente. Como por exemplo, o fulaninho não tá bem hoje, tá tristonho, o que aconteceu? Converse, fale e a gente tenta auxiliar. Ou tá muito feliz, tá querendo contar ou falar sobre aquele momento feliz, a gente escuta, a gente compartilha com os outros colegas pra criança se sentir motivada também a estar expondo. Mas assim, pra falar pra você que, por exemplo falar que o tema dessa semana são as emoções, eu não trabalhei, então a gente trabalha diariamente, nesse sentido. (P4)

Para esta professora, o desenvolvimento das emoções e dos sentimentos podem ser feitos diariamente e sob demandas espontâneas, sem a necessidade de haver um planejamento próprio, direcionado a esta finalidade, simplificando o processo pelo qual eles devem ser trabalhados. As participantes P4 e P1 afirmam que o diálogo tem toda a potencialidade, em si mesmo, para auxiliar as crianças a dirigirem seus próprios sentimentos:

Eu acho que principalmente, pelo menos na fase que eu estou atuando que são os maiores da Educação Infantil [Infantil V], eu acho que vai muito do diálogo, a gente tenta, muitas vezes, associar determinada emoção com alguma cor. A gente tenta fazer com que a criança externalize aquele sentimento independente do tipo de sentimentos que ela tá sentindo, que está influenciando sobre ela. Eu acho que principalmente nesse sentido, pelo menos na minha faixa etária, é mais a conversa. (P4)

[...] na minha prática eu sempre me apropriei, assim, muito do diálogo né [...] eu sempre propus uma prática de conversa, não tem outro meio da gente tentar entende a criança a não ser conversando com ela, é... perguntando o porque que ela ta chorando, fazendo aquele tipo de atitude né, o que que levo ela a agir daquela forma, o que que deixou ela triste, é uma forma da gente entender a criança e fazer com que ela entenda também que nem

tudo se resolve né na birra, no choro, no espernear, mas claro isso é algo necessário, faz parte do desenvolvimento dela, das emoções dela, ela colocar isso pra fora né, ela compreender mais pra frente o ato de falar, de se explicar, de ter um certo controle. (P1)

Nos excertos percebemos que as professoras P4 e P1 expressam a ideia de que apenas a livre externalização do sentimento pode colaborar para a diretividade e o reconhecimento das sensações, contudo, tal exteriorização sem uma intervenção do professor que vise estimular e conduzir os afetos da criança após essa externalização, não é a melhor forma para orientar o aluno de maneira assertiva para uma auto regulação; mesmo que tais estratégias sejam interessantes e criativas, não são formativas por si mesmas. No mesmo sentido, a participante P2 considera que apenas a escuta já é o suficiente para o desenvolvimento da diretividade dos sentimentos na infância:

Acho que o suficiente e muito importante já é a escuta, ouvir, dar voz à criança e fazer com que essa voz seja ouvida, né, porque não adianta você só dar a voz e deixar a criança falar, você tem que ouvir o que a criança fala, sentir o que a criança fala. [...] Então acho que o fundamental é a escuta, você ouvir a criança, deixar essa criança falar e fazer com que essa criança seja ouvida. (P2)

A escuta e o diálogo são realmente importantes no processo de orientar a criança para esta conseguir guiar gradualmente seus sentimentos, todavia, novamente eles não devem ser considerados em si mesmos, como únicos e exclusivos meios. O uso de apenas um recurso também aparece na resposta da professora P6:

Eu trabalho com imagens, fotos, mostrando as imagens e procurando em revistas, então comento com os alunos pra olhar as pessoas e ver como elas estão. Quando uma criança está chorando eu mostro pra eles, falo: "Olhem só, porque o fulano está chorando? O que aconteceu? Alguém machucou ele? Porque se não ele não estaria chorando." Então são vivências e comparações, sabe. (P6)

E novamente a singularidade repete-se na exposição da participante P8 que argumenta serem mais valorativas apenas as atitudes e não outros recursos concretos:

Eu acho que são mais atitudes, claro que o concreto e o lúdico fazem muita diferença ali quando você vai aplicar um planejamento, mas eu acredito que as atitudes que a gente tem é o ponto fundamental pra tá conseguindo demonstrar e passar aquilo que você deseja pra criança. (P8)

P3 e P7 destacam um conjunto de elementos ao evidenciarem o que consideram pertinentes para uma prática docente que auxilie a criança na diretividade dos seus sentimentos. Para P3 deve haver uma mistura entre “[...] a dança, o corpo, as emoções mesmo né, definir o que cada uma significa, como que a criança pode se expressar”. A docente P7 também relaciona mais de um elemento ao considerar que é preciso haver “[...] o olhar afetivo, de respeito, fazer combinados, fazer trabalhos colaborativos”. Apesar de terem dimensões diferentes, eles se voltam a um mesmo aspecto, dado que na exposição da P3 elas se relacionam apenas às expressões corporais, enquanto P7 elenca pontos que se voltam somente para ações docentes.

Ao eleger apenas um método de intervenção ou de direcionamento, as mobilizações passam a ser fragmentadas e simplificadas, dado que não ocorre a diversificação do ensino e dos estímulos, entretanto, a variação dos processos interventivos é, para Vigotski (2003), uma condição crucial para o efetivo bom desenvolvimento dos aspectos afetivos da criança.

Por outro lado, apesar de não ter sido imperante, algumas docentes pontuaram a utilização de recursos combinados, como P1 que ao relatar uma de suas experiências, evidencia ter mesclado contação da história e atividades concretas:

Então, eu lembro que uma das vezes eu trabalhei com a história das emoções dos monstros e aí eu fiz os monstros, eram cada um de uma cor, tinha o monstro da tristeza, o monstro da alegria, o monstro da raiva, olha quantos conceitos pra criança entende o seu próprio sentimento, a sua própria emoção. E aí contei toda história e deixei esses monstros por um longo período na sala e todo dia quando eles [alunos] chegavam e durante o dia das aulas eu tinha um... um grampinho com o nome e com o símbolo deles né, e eles colocavam esse grampinho aonde eles estavam né, como eles estavam se sentindo naquele dia né, alegre, triste, choroso, com raiva, e era uma forma de expressão que a criança tinha né, não só falada, mas corporalmente também representado quando eles mudavam o grampo de posição. (P1)

Como justificativa para o uso da contação de história e dos referidos materiais concretos para a estimulação dos alunos, a professora ressalta a possibilidade destes de fornecerem condições mais favoráveis para a comunicação verbal que, em sua opinião, desenvolve uma melhor relação de confiança e

segurança entre professor-aluno, colaborando para o desenvolvimento da criança e nas maneiras que ela se afeta.

P5 também traz que, em uma das suas práticas, abordou a temáticas das emoções e dos sentimentos a partir de atividades concretas e de um filme:

Eu já cheguei a desenvolver atividades direcionadas ao tema, trabalhei o filme do "Divertidamente" que foi bem legal de trabalhar com eles, explorar as emoções. Também construí um semáforo das emoções pra eles aprenderem a identificar as emoções e nomeá-las e isso ajudou bastante. (P5)

As professoras manifestaram o reconhecimento de que há uma interposição de fatores externos do ambiente escolar que, embora sejam provocados fora dele, na visão das professoras não deixam de ser condicionantes decisivos às emoções que os alunos apresentam na escola e na forma em que se apropriam do conhecimento:

Eu percebo muito, por exemplo, eu tenho alunos que já sofreram muitos danos psicológicos, alunos que até já foram tirados da sua família de origem por inúmeras questões, incluindo negligência, e o quanto essa questão emocional implica no aprendizado deles, então a gente percebe que são crianças que tem uma defasagem em todas as habilidades, como motoras, sociais, cognitivas, a gente percebe que tem um déficit significativo, não a ponto de atribuir algum diagnóstico, mas a gente sabe que tem muito essa questão das questões emocionais que interferem diretamente na aprendizagem sim. (P5)

A gente percebe que, por exemplo, tem muitas crianças que ouvem dos pais "ai você é burro, você não consegue, nossa você não sabe nada" e elas chegam pra nós na escola com diversos bloqueios e se o professor não tem uma boa conduta pra acolher essa criança, esse bloqueio fica ainda pior [...] (P7)

Assim como discorremos nos capítulos 1 e 2, o sujeito é constituído humano perante as relações que desenvolve com o meio social, cultural e histórico em que insere-se, diante disso, as interações entre os indivíduos no plano interpessoal se traduzem em um elemento de grande influência para todo o desenvolvimento da criança. Contudo, esse processo dependerá da qualidade em que essas interações se expressam, pois quando elas passam a ter um caráter prejudicial, como os que P5 e P7 exemplificam em suas exposições, conseqüentemente a criança também terá seu desenvolvimento igualmente prejudicado, influenciando em suas emoções ao mesmo passo em que impacta sua aprendizagem.

A professora P7 também traz um relato durante uma de suas exposições que relaciona-se a essa dinâmica das interações, contudo, em um outro panorama: as interações no meio escolar.

Ano passado teve um episódio bem marcante, um aluno não estava indo pra aula a vários dias, então foi mandado mensagem pra mãe [do aluno] perguntando o motivo e a mãe falou "olha, professora, o fulano não quer mais ir pra escola porque os colegas tão chamando ele de gordo, ele tá muito triste e chateado", então depois teve toda uma mediação do conflito, ninguém imaginava isso, então veja como tudo que acontece na escola afeta emocionalmente as crianças, as relações estão a todo momento mexendo com o emocional da criança. (P7)

O fato de que as relações interferem profundamente na área emocional do sujeito é reafirmado pela docente nessa passagem, ficando perceptível que o comportamento do indivíduo afetado também sofrerá alterações a depender das consequências de como essas interações são mediadas. No decorrer das entrevistas, é possível identificar que implicitamente algumas professoras reconhecem a ação mediadora apenas na resolução de conflitos, contudo, nos capítulos anteriores já sinalizamos que o professor, enquanto par mais desenvolvido, passa a assumir um papel de mediador, responsável por orientar e viabilizar as condições necessárias para que a criança avance e amplie seu conhecimento/desenvolvimento. Consequentemente, cabe a ele atentar-se ao modo em que ocorrem as interações estabelecidas entre as crianças, mediando-as de modo direto e ativo, não apenas em situações necessariamente conflituosas. Com base em Leontiev (2001), a análise da atividade da criança subsidia ao docente maneiras de intervenções mais significativas e precisas, assim, tendo em vista que as interações estabelecidas na escola são igualmente importantes para todo o desenvolvimento da criança, o professor deve reconhecer como ela interage em sua atividade, quais as condições que ela possui para que essa interação ocorra e, a partir disso, prover e mediar ações educativas rotineiras e significativas.

Porém, ao mesmo tempo em que as docentes reconhecem a importância das emoções, dos sentimentos e da ação/intervenção do professor perante aos fatores externos e ao desenvolvimento emocional dos alunos, ainda há a presença de uma relação de passividade e até mesmo de exclusão, como presente na fala da professora P6:

Eu não desenvolvo nada com eles porque eu trabalho com uma turma de Infantil II, daí tem muita criança ali que tem muita dificuldade, não falam direito, estão em fase de desfralde e eu tenho uma criança especial auditiva, então tudo fica difícil de desenvolver na sala [...]. (P6)

Esse fragmento permite inferirmos primeiramente que, na concepção da professora, as crianças têm limitações para assimilar o ensino, além de considerar que a dificuldade na comunicação e a presença de um aluno deficiente são obstáculos para o desenvolvimento de atividades em sala de aula. Essa é uma afirmação grave, pois sabemos que as crianças pequenas possuem a plena capacidade de compreender e apreender os conhecimentos que lhes são apresentados, porém, isso de fato vai depender de como o professor mediará essa apropriação e as condições para que ela aconteça. Ademais, alunos com quaisquer deficiência não são um impedimento ao ensino, pois mesmo possuindo a deficiência, como a auditiva presente no exemplo da docente, é possível promover o desenvolvimento dessa criança com recursos apropriados às suas especificidades, afinal ela não deve ser tomada como um motivo que impossibilita às outras crianças e a si mesma de inserir-se no processo educativo, incluindo a educação emocional.

Ainda, o professor não deve isentar-se e cercear aos alunos o direito ao acesso à educação, incluindo o pleno desenvolvimento e a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Para Martins (2013):

[...] justamente por seu reduzido repertório cultural humano é que a criança está mais aberta para experimentar o mundo. Ela não chega à escola sem conhecimentos, ela traz conteúdos culturais, frutos da transmissão assistemática feita pelo grupo social familiar no qual ela está inserida. Cabe à escola trabalhar com esses conhecimentos como ponto de partida, levando-a a alçar vãos para além dos muros invisíveis de sua vida cotidiana. (MARTINS, 2013, p. 201).

A criança não é, como ressalta Martins, um sujeito incompetente ou com limitações intelectuais. Muito pelo contrário, é justamente em suas primeiras idades que o momento da aprendizagem se torna mais oportuno, pois é aí que ela irá desenvolver-se. É importante que a criança seja valorizada e que seus conhecimentos prévios adquiridos no contexto vivenciado por ela sejam reconhecidos pelo docente, para que a partir destes se construam outros novos, como bem ressaltado por Martins.

Assim como evidenciado no capítulo 2 acerca da periodização, o professor deve estar atento aos sinais e as particularidades de cada período do

desenvolvimento infantil para que não gere conflito nas crises e não deixe de fornecer estímulos necessários para a promoção das neoformações. Dessa forma, a SSD deverá ser condizente e adequada a cada etapa do desenvolvimento da criança abrangendo e satisfazendo suas necessidades, sobretudo aquelas relacionadas com a atividade-guia, com isso reafirma-se a importância de dispor conhecimentos e aprendizagens significativas.

A mesma professora P6 apresenta em uma de suas considerações um sentido ambíguo às emoções ao considerar que elas ajudam, mas também atrapalham a aprendizagem:

Eu acho que as emoções e os sentimentos ajudam e atrapalham bastante. Quando uma criança tá feliz e tá bem ela consegue ficar no ambiente e ela vai aceitar a rotina, porque a gente trabalha muito com rotina né, então ela vai aceitar a rotina, vai seguir. Agora quando uma criança não tá bem, tá triste, tá passando por algum problema em casa ela vai te avisando de algumas maneiras, então ela agride o amigo, morde o amigo, ela chora o tempo todo, então acho que influencia bastante. (P6)

Nesta exposição da professora, percebemos que ela correlaciona o aspecto positivo das emoções à facilitação da adaptatividade da criança à rotina que lhe é estabelecida, sem evocar outras possibilidades. Enquanto o ponto negativo, que em sua visão atrapalha, consiste na maneira expressiva que a criança pequena tem em externalizar quando algo não está lhe fazendo bem, deixando subentendido uma divisão das emoções entre “boas” e “ruins” que prejudicam ou ajudam. Com essa compreensão, constatamos o que expomos a partir de Batista (2019) sobre a visão que comumente é atribuída à função das emoções: ou elas devem acompanhar um processo maturacional, ou elas atrapalham e até impedem o processo de ensino-aprendizagem.

Essa concepção possibilita-nos fazer a inferência sobre o último conteúdo que destacamos na categoria desfavorável: a **falta de formação teórica acerca da educação emocional**. A professora demonstra uma compreensão confusa sobre as emoções ao mesmo tempo em que alega não desenvolver nada com seus alunos com justificativa destes serem “limitados” em sua visão. Logo, podemos interligar que o fato desta docente não ter um conhecimento sólido dos afetos e de seu processo no desenvolvimento/aprendizagem da criança, interfere diretamente em sua prática e no modo em que concebe a educação emocional.

De um modo geral, como vimos, a maioria das profissionais apresentaram concepções difusas, ambíguas e em certos casos, equivocadas em relação à educação emocional, aos afetos e o modo em que estes se inter-relacionam com a educação das crianças pequenas. A maior parte das docentes também estabeleceram cisões entre os meios e atitudes possíveis para auxiliar a criança em seu processo de direcionamento consciente dos afetos. Além disso, é possível notar que os recursos e as estratégias que utilizam para direcionar o desenvolvimento emocional involuntário e espontâneo das crianças são pautados, em grande parte, a partir de conhecimentos empíricos adquiridos durante as experiências; que sem o crivo a fundamentação teórica podem incorrer em senso comum.

Estes fatores podem estar relacionados ao fato destas professoras não possuírem conhecimentos teóricos relacionados à temática. Esses conhecimentos, segundo Pasqualini (2010), são a base para fundamentar a ação docente entre as crianças, os conteúdos, recursos e também as condições necessárias para propiciar o desenvolvimento infantil. A autora considera que o conhecimento do desenvolvimento psíquico da criança e de sua lógica interna são fundamentais para alicerçar as práticas pedagógicas.

[...] para que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento. Para que ele possa promover o progressivo contato da criança com as objetivações genéricas para-si, é necessário que esse contato lhe tenha sido possibilitado em seu próprio processo de formação. [...] assumindo como produto almejado o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, exige do seu agente uma sólida formação teórica. Isso porque as relações que precisam ser manejadas por esse profissional [...] encerram um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática. A natureza do conhecimento que pode efetivamente instrumentalizar o professor no manejo dessas relações é essencialmente teórica, pois só o conhecimento teórico lhe permite enxergar além da aparência de seu próprio fazer, captando a essencialidade dessa prática social. (PASQUALINI, 2010, p. 201)

A partir de Pasqualini, ressalta-se que o desenvolvimento pleno da criança requer do professor um conhecimento teórico consistente, dado que as ações necessárias para esse desenvolvimento infantil exigem uma grande complexidade. Apesar dos conhecimentos empíricos possuírem, em certos casos, suas contribuições, eles não são suficientes para a fundamentação de práticas significativas que possam abranger as multiplicidades das crianças e de seu desenvolvimento. Dessa forma, as práticas pedagógicas só se tornarão efetivas

mediante a articulação teórica e de conhecimentos sistematizados, assim, considera-se o mesmo para que a educação emocional possa de fato alcançar seu objetivo de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado norteou-se pela problemática cujo questionamento foi: de que forma se realiza a educação emocional no contexto educacional infantil e qual a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança? A partir deste problema, definimos o objetivo geral, qual seja, analisar concepções de educação emocional de professoras da Educação Infantil municipal da cidade de Ponta Grossa, Paraná, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Por meio dos princípios desta teoria, ao longo deste trabalho pontuamos alguns dos principais aspectos que implicam em uma educação emocional no contexto educacional infantil.

Conforme inicialmente destacado, as emoções e os sentimentos são processos interfuncionais que cumprem um caráter organizador da conduta interna do indivíduo, guiando e desenvolvendo suas reações volitivas. Esses afetos, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, são compreendidos como fatores essenciais ao desenvolvimento humano, uma vez que permeiam, de forma ativa, cada nova etapa da estruturação da psique. Ademais, as emoções e os sentimentos são responsáveis por balizar, orientar e conferir sentido à dinâmica da atividade humana em uma esfera afetiva-motivacional que impulsiona as objetivações e concretizações das ações, ao mesmo tempo, por essa atividade esses afetos são complexificados.

Os afetos, assim como o próprio psiquismo, não são desenvolvidos de maneira maturacional e orgânica, pois é mediante relações sociais-culturais que a sua base elementar se transforma e, gradativamente, supera o seu grau inicial. Ao interagir no plano interpessoal, a criança se depara com a cultura e com os conhecimentos historicamente produzidos que lhes vão sendo aproximados através de mediações de signos, transformando todo o processo interfuncional psicológico, incluindo os afetos.

Dessa forma, evidencia-se o ambiente escolar como um *lócus* potencialmente favorável ao desenvolvimento da consciência em geral e dos afetos em particular. Esse movimento da atividade educativa não é condicionado pelos processos cognitivos em sua singularidade, mas por estes em uma intrínseca relação com os afetos, compondo a unidade indissociável afetivo-cognitiva.

Dada a importância e o papel dos afetos para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos, levando em consideração que estes não são em seu princípio fenômenos autorregulados, pondera-se sobre o papel de uma educação

emocional para a promoção de sua diretividade consciente. Durante a etapa da Educação Infantil, a criança inicia a construção da identidade e de sua estrutura sócio-afetiva, dependendo de um auxílio externo (mediação) para que, paulatinamente, consiga gerir uma conduta autônoma e consciente. Então, a educação emocional passa a ter uma forte relevância durante esta etapa da Educação Básica, ao possibilitar a regulação dos fenômenos afetivos e a formação da conduta volitiva, assim como de forma simultânea, uma aprendizagem mais sólida e ampliada, favorecendo o desenvolvimento da criança em sua integralidade.

Junto a ela, aparece o papel do professor como uma de suas condições necessárias. O docente, enquanto o par mais desenvolvido nesse processo, assume a tarefa de viabilizar às crianças, de maneira ativa e sistematizada, o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e as vivências significativas. Em meio a uma educação emocional, é importante que o professor reconheça e compreenda o funcionamento psíquico infantil, colocando-o como guia de suas práticas pedagógicas, a fim de garantir a humanização e o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos e processos psíquicos superiores.

Em face a estas considerações, unindo a educação emocional e o papel do professor, procurou-se analisar a partir de concepções docentes, como a educação emocional é compreendida e sob quais ações/práticas as emoções e os sentimentos das crianças são desenvolvidos na Educação Infantil da rede pública de Ponta Grossa.

À vista dos dados e das análises apresentadas, percebemos que de um modo geral, as docentes desconhecem de maneira teórica e fundamentada o que vem a ser o conceito de educação emocional e qual a sua finalidade, dado que as entrevistadas apresentaram definições diversas, nem sempre coerentes às exposições teóricas discutidas nos capítulos iniciais deste trabalho. Além disso, foram constatadas algumas ambiguidades nos discursos das professoras no que concerne aos seus entendimentos em relação ao modo como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e nas demais relações estabelecidas pela criança no espaço escolar. A ambivalência nas respostas também permaneceu na forma em que as docentes concebem a contribuição da educação emocional para o processo de desenvolvimento infantil. Contudo, todas as entrevistadas afirmaram consenso ao reconhecerem a importância que os afetos e a

educação emocional possuem para a educação e para o desenvolvimento da criança.

Práticas e ações docentes em relação à educação emocional foram manifestadas nas falas da maior parte das participantes, ou seja, elas existem, podem ser bastante criativas e bem intencionadas, o que certamente colaboraram de alguma forma para o desenvolvimento afetivo dos estudantes. Porém, uma análise mais detida revela ainda certos problemas que se mostram desfavoráveis à educação emocional, destacando-se entre eles a concepção maturacionista dos processos afetivos; a visão espontaneísta da regulação dos afetos; a secundarização ou mesmo ausência do ensino; a fragmentação/simplificação de estratégias e a falta de uma formação teórica. Entendemos que tal falta de conhecimento teórico é importante condição geradora destes fatores negativos que corroboram e perpetuam adversidades que instauram-se no contexto escolar de nossa sociedade há séculos.

Por meio das investigações e dos resultados deste trabalho, consideramos realizados os objetivos desta pesquisa. Esperamos ter apresentado algumas contribuições que possam subsidiar a compreensão e atuação profissional para uma educação emocional, a fim de fomentar práticas pedagógicas significativas que visem humanizar a criança em sua integralidade na unidade afetivo-cognitiva.

REFERÊNCIAS

ALZINA, Rafael Bisquerra. *Educación emocional y bienestar*. 6. ed. [S. /]: Cuadernos de Pedagogía, 2000. *E-book*.

AMADO, João da Silva. A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, [s. /], v. 3, n. 2, p. 53-63, nov. 2000.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BATISTA, Jéssica Bispo. *O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar*. Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini. 2019. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Nelza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. *Educação: Teoria e Prática*, v. 31, n. 64, p. 1-20, 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1997.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. *Fronteiras: Revista de História*, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215, dez. 2021.

CUNHA, Niágara Vieira Soares *et al.* A Revolução Russa DE 1917 e seus desdobramentos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, [s. /], p. 12-31, dez. 2010. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_1_especial.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DUARTE, Newton. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha (org.). Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: UFMS, 2020. cap. 1, p. 23-44.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.). La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. O papel das emoções no desenvolvimento humano: revisão do conceito de emoção em Vygotski. In: DIAS, Maria Sara de Lima (org.). Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. cap. 2, p. 49-65.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

JUNG, Tércio Inácio; STEIERNAGEL, Daiane Raquel. Filosofia e Psicologia: olhares diferentes sobre a subjetividade humana. Salão do Conhecimento, Rio Grande do Sul, p. 1-10, 2021. A transversalidade da ciência, tecnologia e inovação para o planeta. 2021. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaocohecimento/article/view/20631>. Acesso em: 14 out. 2022.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. O desenvolvimento do psiquismo. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. cap. 1, p. 59-84.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise da psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Prática**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-554, out./dez. 2011.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na

Educação Infantil. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Contribuições para os fundamentos teóricos da prática-pedagógica histórico-crítica*. //: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. 9, p. 213-246.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 13, n. 52, p. 286–300, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640243>. Acesso em: 4 out. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. *O ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos*. //: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. cap. 3, p. 93-122.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 250 p. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A sagrada família ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*. Tradução de Marcelo Backes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. cap. 1. p. 9-29.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista histórico dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas*

implicações pedagógicas. //: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. 4, p. 71-98.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. Orientador: Newton Duarte. 2010. 268 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. *Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

REY, Fernando Luis González. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educación & Sociedade*, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. //: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. cap. 10, p. 247-280.

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. //: FERRETTI, Celso João *et al.* *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 151-167.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 137 p.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. *A educação e as transformações da sociedade*. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 101-112, dez. 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *A pesquisa científica*. //: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. cap. 31-42.

STAKE, Robert Edward. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011

SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. *Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas*. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (org.). *Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas*. Maringá: Eduem, 2011. cap. 6. p.173-202.

SILVA, Márcio Magalhães. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Orientadora: Lígia

Márcia Martins. 2018. 170 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.

TOASSA, Gisele. É possível o “domínio dos afetos” no trabalho docente? Considerações a partir de Espinosa e Marx. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 1. p. 130-155, abr./set. 2013.

TOASSA, Gisele. Leontiev sobre Matéria e Consciência: Sua Crítica a Vigotski nos Anos 1930s. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 35, p. 1-10. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/23095>. Acesso em: 13 set. 2022.

TOASSA, Gisele. Muito além dos padrões: as emoções como objeto interdisciplinar. In: ALVES, M. A. **Cognição, emoções e ação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. v. 84, p. 335-357.

TOASSA, Gisele. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 23, n. 1. p. 91-110, jan./mar. 2012.

TOASSA, Gisele. Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, n. 30. p. 49-66, jan./jun. 2014.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2008, 207 p.

TULESKI, Silvana Calvo. Para ler Vygotski: recuperando a historicidade perdida. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>. Acesso em 05/07/2022.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago. 2004.

VARELLA, Drauzio. Apêndice cecal. Portal Drauzio Varella: Mariana Varella, 7 dez. 2013. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/corpo-humano/apendice-cecal/#:~:text=O%20ap%C3%AAndice%20cecal%20%C3%A9%20um,considerado%20um%20%C3%B3rg%C3%A3o%20imunit%C3%A1rio%20secund%C3%A1rio>. Acesso em: 26 out. 2022.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, 310 p.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004, 260 p.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org). **Ensino Desenvolvimental**: antologia: livro 1. Tradução de Lucielle Farias Arantes. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 133-148.

ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. Toward the Question of the Genesis, Function, and Structure of Emotional Processes in the Child. ***Journal of Russian and East European Psychology***, vol. 40, n^o.2, May–June, p. 45–66, 2002.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Eu, **Caroline Aparecida de Melo**, sou estudante do curso de graduação em **Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)**. Estamos realizando uma pesquisa cujo tema é a **“A percepção de professores da rede municipal de Ponta Grossa acerca da educação emocional na primeira infância e suas contribuições para o desenvolvimento psicológico e humano”**, sob orientação do professor Marcelo Ubiali Ferracioli. Essa pesquisa tem por objetivo **analisar concepções de educação emocional de professores(as) da Educação Infantil Municipal, a fim de compreender as suas implicações**. Sua participação envolve **responder algumas questões por meio de uma entrevista semiestruturada, que será gravada**. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Caso os resultados desta pesquisa sejam publicados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). A pesquisadora responsável assume o compromisso de fornecer informação atualizada obtida durante o estudo. Não haverá riscos ou ônus financeiro para quaisquer das partes. Sua participação contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico em educação.

Eu, _____
_____, RG N° _____, **declaro ter sido informado(a) e concordo com a minha participação voluntária no projeto de pesquisa acima descrito. Declaro também ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

Atenciosamente,

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante

Assinatura e RA da estudante/pesquisadora

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, através do telefone (**)
*****_**** ou pelo endereço de e-mail *.

APÊNDICE II - MODELO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS GERAIS

Nome: (código ou nome fictício)

Idade:

Gênero:

Formação acadêmica:

Espaços de atuação:

Tempo de atuação:

QUESTÕES

- 1)O que você compreende por educação emocional?
- 2)Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?
- 3)A educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?
- 4)Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?
- 5)Quais são as atividades/atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

APÊNDICE III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Dados gerais

Nome: P1

Idade: 34 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Pedagogia e Especialização em Neuropsicopedagogia

Espaços de atuação: somente Educação Infantil

Tempo de atuação: 15 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Pelo nome, pela terminologia representa algo onde a educação tem a finalidade de ensinar, né, de acrescentar conhecimento e se tem a palavra, o termo “emoções” ou seja educar as emoções, fazer um trabalho em cima das emoções e essas emoções envolvem o estado em que seja a pessoa ou a criança esteja é... talvez aí envolva a questão da afetividade, quanto que aquilo que eu estou ensinando, aquilo que estou transmitindo afeta, né, a outra pessoa que está ouvindo e que está compartilhando o conhecimento também. É isso.”

2) Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Bom, partindo desta minha compreensão né, não sei se está correta, mas é a forma como eu interpreto né, toda vez que eu me sinto afetada emocionalmente né, por algo que me agrada, por algo que me chama atenção, isso reflete na minha aprendizagem no meu interesse em querer buscar mais, mais fontes, mais conhecimentos, a compartilhar conhecimento. Então a emoção, o afeto acho que tá muito ligado naquilo que envolve a aprendizagem né, eu aprendo aquilo que eu gosto, aquilo que eu realmente tenho interesse”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Sim, sim, eu acredito que sim porque é... a gente estando bem, fazendo as coisas que a gente gosta, trabalhando com assuntos que a gente gosta né, seja o professor

aplicando algo que gosta de fazer ou o aluno recebendo, ou o professor mesmo enquanto aluno recebendo né diversos conteúdos, diversos assuntos daquilo que gosta, eu acredito que isso capacita, isso reflete no desenvolvimento né tanto cognitivo, quanto corporal né, que esse ensinamento pode tá voltado também para questões corporais, questões de movimento, então todo esse trabalho ele vai refletir no desenvolvimento do corpo, né, tanto da mente quanto do corpo”.

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

“É... houve um momento que eu, é agora né vem em mente assim, um trabalho que eu fiz com a história do, “Os monstros das emoções”. Então assim, como eu já né trabalho a muito tempo com crianças pequenas é... essa comunicação verbal né é muitas vezes pra eles é... vai criando formas durante o desenvolvimento, o nível de confiança que eles tem né sobre o professor, ou se sentir à vontade, ou se sentir afetado. Então eu lembro que uma das vezes eu trabalhei com a história das emoções dos monstros e aí eu fiz os monstros eram cada um de uma cor, tinha o monstro da tristeza, o monstro da alegria, o monstro né da raiva, olha quantos conceitos pra criança entende o seu próprio sentimento, a sua própria emoção. E aí contei toda história e deixei esses monstros né por um longo período na sala e todo dia quando eles chegavam e durante o dia das aulas eu tinha um... um grampinho com o nome e com o símbolo deles né, e... e eles colocavam esse grampinho aonde eles estavam né, como eles estavam se sentindo naquele dia né, alegre, triste, choroso, com raiva, e era uma forma de expressão que a criança tinha né, não só falada, mas corporalmente também representado né, quando eles mudavam o grampo de posição”.

5) Quais são as atividades/atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“Olha, eu acredito que todo sentimento é representado ele deve ser expelido né, então se a criança está naquele momento com a necessidade de choro né, o choro excessivo foi a forma que ela encontrou de demonstrar aquele sentimento né, é... na minha prática eu sempre me apropriei, assim, muito do diálogo né, então é como eu havia falado né o choro, então vai ter criança que vai chora, vai ter criança que vai se joga no chão, vai esperniar, vai utilizar de outras fontes pra colocar pra fora

aquele sentimento que ta sentindo né, vai ter criança que vai fala né, eu te amo, eu te adoro, eu gosto de você, vai conseguir representar isso verbalmente né, então a fala e o corpo da criança elas trabalham juntas, mas é... dentro de uma proposta assim né quando né esse sentimento aflora, quando essas reações diversas afloram da criança eu sempre propus uma prática de conversa né, não tem outro meio da gente tentar entende a criança a não ser conversando com ela, é... perguntando o porque que ela ta chorando, fazendo aquele tipo de atitude né, o que que levo ela a ser né... agir daquela forma, o que que deixo ela triste, é uma forma da gente entender a criança e fazer com que ela entenda também que nem tudo se resolve né na birra, no choro, no esperniar, mas claro isso é algo necessário, faz parte do desenvolvimento dela, das emoções dela ela colocar isso pra fora né, ela compreender mais pra frente o ato de falar de se explicar, de ter um certo controle. Então é bem gradativo né essa questão do desenvolvimento infantil, eu entendo dessa forma, mas em nenhum momento a gente pode priva a criança né que ela coloque pra fora aquilo que ela ta tentando representar né, se é a raiva, a tristeza, a insatisfação, se é alegria, se é o amor né, então as coisas que ela sente. E a criança é muito expressiva né nesse requisito”.

ENTREVISTA 2

Dados gerais

Nome: P2

Idade: 36 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Magistério; Bacharelado em Geografia; Licenciatura em Geografia; Pedagogia; Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática; Especialização em Atendimento Educacional Especializado

Espaços de atuação: Ensino Fundamental II; Ensino Médio e Educação Infantil

Tempo de atuação: 17 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Como conceito, a educação emocional é um termo novo pra mim. O que eu entendo por educação emocional é... talvez uma pedagogia da escuta, talvez trabalhar

ouvindo, uma coisa mais afetiva, algo mais voltado pra essa escuta afetiva dando ouvido para o que a criança fala, o que ela sente, o que ela transmite”.

2) Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Pro processo de ensino e aprendizagem eu acho que ela é fundamental, ela interfere cem por cento porque você depende do estado emocional da criança, do estado emocional da tua turma, do que a criança traz pra você e como isso afeta nela pra que ela consiga desenvolver alguma coisa, pra que você consiga desenvolver alguma coisa. Primeiro que é fundamental esse olhar pra emoção porque dependendo de como a criança está, de como você está, muda totalmente o contexto do processo e aprendizagem, né”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Pode contribuir sim. Eu acredito que a criança é feita de experiências né, seguindo tanto Larrosa quanto o professor César Leite, então todos esses afetos, todos esses encontros de afetos que a criança traz, que você traz, eles são fundamental, na verdade a partir disso que você vai desenvolver o teu trabalho. Então eu acredito que a partir dessa educação emocional, desse emocional que a criança traz, é partir dele que você vai trabalhar e a partir dele que você vai buscar os conceitos das disciplinas que você precisa, as habilidades que você quer alcançar na criança e eu acredito que é de acordo com essas experiências, de tudo isso que a criança traz, que você vai conseguir alcançar os objetivos. Então eu creio que ela é fundamental e que ela pode sim, dessa forma interativa, integrativa de experiência... sabe, do experienciar e não da experiência que a BNCC traz pra você, mas o de experiência de atravessar, de conquistar, né? Para que assim você alcance lá os seus objetivos burocráticos e coloque os conceitos e habilidades”.

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

“A minha dissertação de mestrado! Primeiro que eu tinha turmas muito afetivas que traziam muito essas coisas do espaço, das relações, do carinho, sabe? E a partir disso, os espaços que eles ocupavam eles transformavam e a partir disso eu acabei

desenvolvendo minha dissertação de mestrado em cima disso, do experienciar, das crianças, das emoções, da afetividade. Eu não gosto que a Educação Infantil seja educada, né? Eu gosto que ela seja vivenciada. Eu não ensino nada, eu sempre espero que as crianças me ensinem e eu gosto muito dessa perspectiva, é um pouquinho diferente da linha que a gente segue e tem que seguir, mas eu acho que é uma nova visão de Educação Infantil. Tem um professor que o nome é Walter Kohan, ele traz o devir criança, essa nova perspectiva de você pegar tudo que essa criança tem de uma essência afetiva, sabe? Da afetividade de encontros, de provocações e você trabalhar em cima disso. É nessa perspectiva que eu trabalho, é nessa perspectiva que eu estudo e é essa perspectiva que essas emoções da criança, desse trabalho que eu também fiz minha dissertação, mas se torna um trabalho mais cotidiano e de experiências mesmo, deixando a criança sentir e se expressar livremente”.

5) Quais são as atividades e atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“Acho que o suficiente e muito importante já é a escuta, ouvir, dar voz à criança e fazer com que essa voz seja ouvida, né, porque não adianta você só dar a voz e deixar a criança falar, você tem que ouvir o que a criança fala, sentir o que a criança fala. Não só a linguagem oral, mas a linguagem corporal, eu digo que são as cem linguagens do Malaguzzi, né? Que a criança se expressa de várias formas, ela diz tudo que ela quer de várias formas, na oralidade, na expressão, na atitude, nos gestos, na rotina dela ou fora da rotina que você estabelece, você tem que ouvir, porque às vezes não é a rotina que você estabelece pra ela, mas no sentido de como ela gostaria que fosse, sabe? Então acho que o fundamental é a escuta, você ouvir a criança, deixar essa criança falar e fazer com que essa criança seja ouvida”.

ENTREVISTA 3

Dados Gerais

Nome: P3

Idade: 29 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Pedagogia e Especialização em Neuropsicopedagogia
Clínica

Espaços de atuação: Ensino Fundamental I e Educação Infantil

Tempo de atuação: 8 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Bom, educação emocional a gente sempre escuta falar, né. Uma hora ou outra alguém sempre comenta, é sobre respeitar a criança, sobre as emoções que ela traz consigo. A educação emocional também é muito falada sobre que desde a primeira infância é muito importante. Então é essa questão né, o fator de estimular a criança a ter atitude de autonomia, de se auto conhecer, então nesse sentido que eu percebo a educação emocional”.

2) Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Bom, eu acredito que o auto conhecimento que a criança tem de si pode ajudar ela na aprendizagem, ela conhecendo também o outro, o sentimento do outro, o que o outro sente, é... como que ela pode dominar né alguns sentimentos ou como que ela afeta o sentimento dos outros com atitudes e valores que ela traz consigo, então acho que é nesse sentido também”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Eu acredito que sim, porque na escola por mais que a gente não fale, a gente trabalha né, a expressão de sentimentos, estimular a independência deles também, incentivando por exemplo práticas de jogos que tenham regras que precisam ser respeitadas. Então eu acredito que a educação pode estimular muito”.

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

“Normalmente no início do ano a gente trabalha a questão da identidade, então sempre é proposto brincadeiras que tenham expressões faciais, como que é a expressão de estar feliz, de estar triste, justamente pra que eles conheçam. Então também tem envolvimento do trabalho com espelho que elas observam as

expressões dos outros, então eu acredito que essa parte das emoções já vem junto com esse projeto da identidade, sabe?”.

5) Quais são as atividades e atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“Acho que a questão de misturar a dança, o corpo, as emoções mesmo né, definir o que cada uma significa, como que a criança pode se expressar. Por exemplo, se eu estiver muito brava eu não posso sair batendo em todo mundo e brigando com todo mundo, eu tenho que ter direito de me controlar ou demonstrar de outra forma. Então foi trabalho isso com as crianças, a gente fez um potinho que eles poderiam, por exemplo, “a prof hoje eu tô com raiva porque aconteceu isso, isso e isso”, aí eu escrevia e colocava no potinho lá que daí no final de semana a gente fazia um trabalhinho lá pra ver se a gente descartava né, ou pra ver se a criança melhorou, como que tá se sentindo, então também tinha essa proposta”.

ENTREVISTA 4

Dados Gerais

Nome: P4

Idade: 26 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Magistério, Bacharelado em Biologia e Pedagogia, mestranda em educação

Espaços de atuação: Educação Infantil

Tempo de atuação: 6 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Já ouvi falar. Educação emocional é quando você sabe, você reconhece as tuas emoções e você aprende a lidar com elas ou você recebe ajuda pra lidar com essas emoções”.

2) Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Influenciam de todo jeito, porque a criança é um ser totalmente emocional, então depende muito da maneira como que ela está se sentindo em um determinado momento, se ela vai conseguir aprender aquilo que você tá querendo ensinar. Até na alimentação, se a criança não está bem emocionalmente ela não vai conseguir se alimentar de um jeito coerente, de um jeito satisfatório. As emoções interferem diretamente nas relações, aí cabe ao professor saber lidar com aquilo, ajudar a criança porque uma criança emocionalmente afetada negativamente ela não vai dar tudo dela naquele momento, tanto na aprendizagem, quanto na relação com o amiguinho, tanto na relação com a professora, na alimentação. E quando ela tá feliz, tá contente, quando ela consegue externalizar aquela felicidade, tudo flui de maneira muito satisfatória, de uma maneira muito coerente e esperada”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Ela pode e deve fazer com que esse desenvolvimento ocorra porque a gente vê tanto adulto frustrado, tanto adulto que não soube e não foi ensinado a lidar com aquelas emoções e que sofre com essas emoções que não foram trabalhadas, então a criança quando ela tem esse contato, quando ela aprende a lidar com suas emoções, ela se torna um adulto mais emocionalmente saudável”.

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

“Pra ser bem sincera com você, assim diretamente com as emoções a gente não trabalhou, tipo pegar uma semana e trabalhar com as emoções, a gente trabalha diariamente. Como por exemplo, o fulaninho não tá bem hoje, tá tristonho, o que aconteceu? Converse, fale e a gente tenta auxiliar. Ou tá muito feliz, tá querendo contar ou falar sobre aquele momento feliz, a gente escuta, a gente compartilha com os outros colegas pra criança se sentir motivada também a estar expondo. Mas assim, pra falar pra você que, por exemplo falar que o tema dessa semana são as emoções, eu não trabalhei, então a gente trabalha diariamente, nesse sentido. Acho que podem ser trabalhados diariamente mesmo, mesmo sem precisar de um planejamento específico”.

5) Quais são as atividades e atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“Eu acho que principalmente, pelo menos na fase que eu estou atuando que são os maiores da educação infantil, eu acho que vai muito do diálogo, a gente tenta, muitas vezes, associar determinada emoção com alguma cor. A gente tenta fazer com que a criança externalize aquele sentimento independente do tipo de sentimentos que ela tá sentindo, que está influenciando sobre ela. Eu acho que principalmente nesse sentido, pelo menos na minha faixa etária, é mais a conversa”.

ENTREVISTA 5

Dados Gerais

Nome: P5

Idade: 23 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Magistério, cursando Psicologia

Espaços de atuação: Ensino Fundamental I e Educação Infantil

Tempo de atuação: 5 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Não estudei o termo em si né, mas principalmente dentro da grade do curso que eu tô fazendo a gente sempre trabalha essa questão, não tanto com viés voltado pra educação e Educação Infantil, mas ainda assim tem muita implicação né. Esse termo ele abrange, assim, eu acredito que uma formação básica e inicial de todo ser humano né, que a gente quando entra na sociedade, lá na escola, na primeira infância que a gente sai do nosso núcleo familiar pra adentrar na sociedade realmente é o que mais demanda. Acho que o maior desafio do ser humano na formação inicial é aprender a gerir as suas emoções, aprender a se comportar e compreender as emoções do outro, nomear as emoções que eu acho que é algo tão difícil porque a gente sente muita coisa e a gente muitas vezes não sabe nem o que é que estamos sentindo, uma criança principalmente né. Então o termo em si eu não tenho a definição teórica, mas já tenho contato com essa temática faz algum tempo

e compreendo a importância que é e que tem esse tema, principalmente quando a gente fala de crianças que demandam muito isso.

2) Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Eu atribuo fundamental importância na verdade, porque pra criança aprender ela precisa estar num ambiente seguro né, eu acho que é o principal, principalmente quando ela entra na educação infantil é assustador pra criança, principalmente nos primeiros dias, é um caos, é o primeiro momento que ela se separa do principal cuidador que na maioria das vezes é a mãe, mas as vezes nem sempre. Então ela sai dessa redoma que ela vivia e ela vai se deparar com pessoas estranhas, que ela nunca viu na vida, então é um ambiente extremamente ansiógeno, conflitante, mas ela precisa estar ali. Então acredito que pra que a aprendizagem ocorra, a criança precisa tá em um ambiente seguro, ela precisa se sentir segura e pra isso a gente precisa trabalhar com eles desde o momento que eles chegam pra nós na escola, principalmente na educação infantil, a questão da inteligência emocional, pra eles entenderem o que estão sentindo, pra eles nomearem o que estão sentindo e como lidam com aquilo estão sentindo, porque é um misto de emoções. Ao passo que eles vão se adaptando e reconhecendo essas emoções, trabalhando com elas, eu acredito que daí sim se cria um ambiente facilitador da aprendizagem, daí sim a gente pode pensar em estratégias e recursos que realmente vão favorecer a aprendizagem dessa criança. Eu percebo muito, por exemplo, eu tenho alunos que já sofreram muitos danos psicológicos, alunos que até já foram tirados da sua família de origem por inúmeras questões, incluindo negligência, e o quanto essa questão emocional implica no aprendizado deles, então a gente percebe que são crianças que tem uma defasagem em todas as habilidades, como motoras, sociais, cognitivas, a gente percebe que tem um déficit significativo, não a ponto de atribuir algum diagnóstico, mas a gente sabe que tem muito essa questão das questões emocionais que interferem diretamente na aprendizagem sim”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Sim, totalmente. Eu acredito que é a base da constituição do ser humano, da constituição psíquica, principalmente a criança. O adulto que a gente tem hoje já foi

uma criança um dia né e a gente é reflexo daquilo que a gente foi, daquilo que aprendemos quando criança, então a vida nada mais é do que uma reprodução dos padrões que a gente desenvolveu lá atrás. Então eu penso que sim e atribuo fundamental importância no desenvolvimento lá atrás, no início, antes mesmo da criança nomear, antes mesmo da criança entender o que são emoções e como lidar com elas, mas já em contextos práticos em ela estar inserida em um ambiente que tenha uma riqueza nessa abordagem emocional, que ela possa experimentar situações favoráveis pro desenvolvimento emocional, acho que é a partir disso que você consegue formar uma criança e posteriormente um adolescente e um adulto que consegue desenvolver outras habilidades e competências porque o principal, que é a emoção, ele já tem desenvolvida. Acho que só favorece, se você criar um ambiente facilitador, um ambiente acolhedor em que a criança se sinta segura, eu acho que é muito difícil que você não consiga desenvolver as potencialidades das crianças, porque eles têm, já vem neles, a gente só vai lidando com as potencialidades e dando os nortes, mas quem desenvolve é a criança.

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

“Sim, eu digo que na educação infantil é o tempo todo. Eu já cheguei a desenvolver atividades direcionadas ao tema, trabalhei o filme do “Divertidamente” que foi bem legal de trabalhar com eles, explorar as emoções. Também construí um semáforo das emoções pra eles aprenderem a identificar as emoções e nomeá-las e isso ajudou bastante. Mas para além disso, são atividades cotidianas e no trato com os alunos mesmo, como quando acontecem conflitos com eles e você conseguir mediar de uma forma tranquila, você conseguir acolher aquela criança que às vezes chega chorando, então você saber ouvir, compreender e acolher aquele sofrimento que ela tá expressando naquele momento, não apenas falar “pare de chorar” ou “você não tem motivo pra chorar”, mas você atribuir significado pra aquilo que ele tá trazendo. Então pra além das práticas dirigidas e planejadas, mas também no dia a dia, no manejo com as crianças, acredito que tem fundamental importância e vejo muito isso em desde o começo do ano pro final, quando a gente acompanha uma turma, como eles chegam no início e como a gente vai construindo com eles uma rede de segurança e desenvolvimento e os poucos você vai percebendo que as crianças do jeitinho delas vão aprendendo a gerir as próprias emoções”.

5) Quais são as atividades e atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“Eu acredito que primeiramente você deve conseguir conversar, estabelecer um diálogo com as crianças porque a partir do momento que você começa a desenvolver um diálogo com eles, eles começam a expressar um pouquinho do mundinho deles e como eles vêem as coisas, as situações e os conflitos, então isso seria um primeiro passo. O segundo passo seria acolher quando eles trazem as angústias, até mesmo as alegrias que às vezes eles vem contar tão empolgados, então você demonstrar que tem interesse naquilo. Nós professoras às vezes ficamos tão presas nos conteúdos e habilidades que a gente precisa desenvolver de cunho cognitivo e as vezes a gente acabada esquecendo que precisamos ter atenção pro lado emocional que os alunos têm. Não adianta você chegar com uma atividade dirigida pra trabalhar com as emoções se quando teu aluno vem e te conta algo tão entusiasmo você ignora, desmerece ou torna aquilo irrelevante, então como segundo passo acho necessário validar o que os alunos trazem e a forma como trazem. Outro passo importante também seria o diálogo com a família, porque a partir do momento que você conhece a família do seu aluno, você compreende o porquê de muitas atitudes e comportamentos, então a comunicação com a família é fundamental, a gente precisa tá em diálogo constante, até mesmo quando se observa alterações no humor da criança e você precisa estar atento no que está acontecendo, porque a criança nada mais é do que o reflexo do que aquilo que ela vê em casa, ela reproduz tudo que observa e vivencia. Além disso, utilizar atividades envolvendo a ludicidade, histórias, músicas que envolvam essa temática e principalmente o reconhecimento das emoções para aprender a nomear e identificar aquilo que ela tá sentindo, então filmes e jogos, principalmente os jogos, promover recursos concretos pra criança manipular, acho que tudo é um grande aliado”.

ENTREVISTA 6

Dados Gerais

Nome: P6

Idade: 44 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Magistério, Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar

Espaços de atuação: Educação Infantil

Tempo de atuação: 10 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Já ouvi, mas às vezes interpretamos de outra maneira né. Mas pelo que eu vivo acho que educação emocional é a parte que você faz a criança se sentir, pegar algo da essência daquilo que emocione, que a faça se sentir especial de alguma forma e é isso que eu tento fazer em sala, tô sempre brincando com eles, valorizando o que eles fazem”.

2) Como as emoções interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Eu acho que as emoções e os sentimentos ajudam e atrapalham bastante. Quando uma criança tá feliz e tá bem ela consegue ficar no ambiente e ela vai aceitar a rotina, porque a gente trabalha muito com rotina né, então ela vai aceitar a rotina, vai seguir. Agora quando uma criança não tá bem, tá triste, tá passando por algum problema em casa ela vai te avisando de algumas maneiras, então ela agride o amigo, morde o amigo, ela chora o tempo todo então acho que influencia bastante”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Eu acho que sim, porque se ela está bem ela vai conseguir assimilar, colaborar e interagir de melhor maneira, independente se bem, ela tem que tá um bem que se sintam bem”.

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

“Eu não desenvolvo nada com eles porque eu trabalho com uma turma de Infantil II, daí tem muita criança ali que tem muita dificuldade, não falam direito, estão em fase de desfralde e eu tenho uma criança especial auditiva, então tudo fica difícil de

desenvolver na sala, mas eu converso com os outros e falo que o fulano não tá escutando igual eles, que a prof tem que tocar nele, fazer um sinal pra que ele me olhe, pra que ele possa entender, então eles também já entendem essa diferença sabe. Então eu procuro descobrir e fazer as coisas trabalhando mais com a gestão e com a família, por exemplo eu falo pra gestão que a criança tá com algum problema ou pelo menos que eu note, aí essa gestão em si no caso vai comunicar a família, vai convocar uma reunião pra tentar entender o que tá acontecendo com a criança”.

5) Quais são as atividades e atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“Eu trabalho com imagens, fotos, mostrando as imagens e procurando em revistas, então comento com os alunos pra olhar as pessoas e ver como elas estão. Quando uma criança está chorando eu mostro pra eles, falo olhem só porque o fulano está chorando? O que aconteceu? Alguém machucou ele porque se não ele não estaria chorando. Então são vivências e comparações, sabe”.

ENTREVISTA 7

Dados Gerais

Nome: P7

Idade: 27 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Magistério, Pedagogia, Especialização em Gestão, Educação Inclusiva e Docência no Ensino Superior.

Espaços de atuação: Ensino Fundamental I e Educação Infantil

Tempo de atuação: 8 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Nunca ouvi falar, mas esse termo, talvez o conceito dele, fosse trabalhado antes com outros significados, mas eu entendo por educação emocional uma forma de nós adultos ensinar ou ajudar a criança no processo de maturação da área emocional porque ela age de uma forma e a gente tem um pré-conceito de que ela tá fazendo birra muitas vezes e na verdade, ao meu entendimento, ela ainda não atingiu a

maturação pra compreender certas emoções, então ela não sabe lidar e com aquelas situações. Muitas vezes a gente vê até adultos que não tiveram uma educação emocional e que em determinadas situações do dia a dia, até mesmo no ambiente profissional, a gente percebe que não conseguem se expressar nesse lado emocional e isso causa tantos problemas pra ele mesmo e pros outros também né”.

2) Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Eu sempre fui muito a favor de uma relação afetiva com a criança, se ela não estabelece uma relação de confiança, de amor, de carinho, de afeto com o professor a gente é cientificamente comprovado de que as emoções elas afetam a nossa aprendizagem significativamente. A gente percebe que, por exemplo, tem muitas crianças que ouvem dos pais "ai você é burro, você não consegue, nossa você não sabe nada" e elas chegam pra nós na escola com diversos bloqueios e se o professor não tem uma boa conduta pra acolher essa criança, esse bloqueio fica ainda pior, então isso é nítido, o quanto estabelecer uma relação de confiança, de carinho, de atenção e afetividade, a criança tem a capacidade de compreender as pessoas que estão sendo carinhosas, amorosas. Então a gente como professor e como profissional tem um papel muito importante porque são essas relações de afetividade, de estabelecer essa confiança, que vai tornar prazeroso pro aluno o processo de aprendizagem, então é muito importante tornar a aprendizagem uma forma prazerosa e lúdico. O lúdico também não é só uma brincadeira, o lúdico é uma atividade que a criança sente prazer naquilo que está fazendo, entende o porque precisa fazer aquilo e ela faz com prazer porque sabe que aquilo vai agregar algo pra vida dela. Tudo isso vai fazer com que a criança tenha as emoções mais equilibradas, muitas vezes elas chegam desequilibradas na escola e a gente percebe nitidamente o papel da família nesse momento, então nós como escola temos que ser a ponte de equilíbrio, de fazer essas emoções se voltarem de forma efetiva e equilibrada para que a criança consiga aprender”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Eu acho que é essencial. Quando a criança tem um desenvolvimento emocional dentro da escola ou fora dela, no seu ambiente familiar também, é nítido a

aprendizagem mais rápida e mais significativa, da pra perceber nitidamente nas nossas aulas. Até nós como adultos, eu por exemplo, na faculdade quando não estava bem, estava estressada, que estava nervosa com algum problema pessoal e não estava conseguindo estudar, não estava com as emoções equilibradas e nós temos uma certa maturidade emocional, então não criança esse processo é ainda mais turbulento. Também acho que as vezes o professor também não vai conseguir dar uma aula sem esse equilíbrio e isso também interfere na aprendizagem das crianças, então a educação emocional não deve ser só pra criança, mas pra todos os funcionários da educação escolar e também para os pais. Acho que esse é um tema extremamente importante de ser trabalhado em uma reunião de pais e mestres. A escola tem um papel muito importante na educação emocional e nas emoções dos alunos porque as escolas, professores, coordenadores, diretores que temos um estudo na área da pedagogia que é o estudo da criança, nós temos esse conhecimento da importância da área emocional da criança, mas os pais não fazem um curso pra ser pais, então eles não tem acesso a determinadas informações que são relevantes e importantes, então nós como escola temos que comunicar, ensinar e acolher porque isso se reflete na aprendizagem e no comportamento na escola. Então na minha concepção acho importantíssima o desenvolvimento de uma educação emocional para o desenvolvimento educacional de uma criança”.

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

“Tivemos a semana da paz na escola que os professores foram incentivados a fazer cartazes e brincadeiras lúdicas, jogos cooperativos com os alunos que envolveu algumas questões das emoções, dos sentimentos, do respeito, do reconhecimento do outro. Ano passado teve um episódio bem marcante, um aluno não estava indo pra aula a vários dias então foi mandado mensagem pra mãe perguntando o motivo e a mãe falou "olha professora o fulano não quer mais ir pra escola porque os colegas tão chamando ele de gordo, ele tá muito triste e chateado", então depois teve toda uma mediação do conflito, ninguém imaginava isso, então veja como tudo que acontece na escola afeta emocionalmente as crianças, as relações estão a todo momento mexendo com o emocional da criança, e se ninguém tivesse feito nada com esse aluno? Ele não ia mais pra escola e isso ia afetar a aprendizagem dele. Então tudo isso a gente precisa contornar a situação, explicar que isso não é certo,

falar que é errado, explicar sobre os sentimentos do processo, e também com a criança que foi ferida emocionalmente”.

5) Quais são as atividades e atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“O professor precisa desenvolver a afetividade com os alunos principalmente com os pequenos, então acho que é ter o olhar afetivo, de respeito, fazer combinados, fazer trabalhos colaborativos”.

ENTREVISTA 8

Dados Gerais

Nome: P8

Idade: 27 anos

Gênero: feminino

Formação acadêmica: Magistério, Pedagogia, Especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica e Pedagogia Empresarial

Espaços de atuação: Ensino Fundamental I e Educação Infantil

Tempo de atuação: 3 anos

Questões

1) O que você compreende por educação emocional?

“Conheci e comecei a ver sobre a educação emocional nesse ano porque na escola as professoras corregentes fizeram um trabalho sobre a educação emocional. Na minha escola a gente trabalha com infantil I, II e III, então educação emocional é o que a gente precisa estar fazendo com eles que é ensinando e educando sobre as emoções e sentimentos, porque ainda não sabem lidar com as frustrações, com o sentimento de alegria e normalmente muitas crianças ainda nem falam, mas se expressam muito, então a gente precisa estar direcionando sobre quais sentimentos eles precisam estar aderindo em algum momento e o mais frequente é a frustração. Então foi nesse ano que eu consegui ver bem como funciona a educação emocional da criança. O trabalho das professoras corregentes foi no primeiro semestre, foi um projeto que era "Contar, cantar e criar", então elas fizeram um trabalho embasado nos monstros dos sentimentos da história... daí elas levaram os monstros,

fizeram um relóginho do sentimento pra eles, fizeram monstrinhos sensorial, teve contação de história geral e por salas, também incluíram os emojis que querendo ou não as crianças são mais tecnológicas que a gente então tentamos trazer a realidade deles pra dentro da sala de aula. Esse semestre foi todo trabalhado com o sentimento, mas com o infantil II e III precisa ser o ano todo né porque eles não vão conseguir em uma semana aprender sobre o controle emocional, eles ainda estão em processo então acredito que com as crianças do fundamental seja possível desenvolver um pouco mais o trabalho com o sentimento, mas com os pequenos é tijolinho por tijolinho”.

2) Como as emoções e os sentimentos interferem no processo de ensino-aprendizagem e demais relações estabelecidas no âmbito educacional?

“Então assim, a família tem um ponto crucial na percepção e na construção do sentimento das crianças, porque na escola a gente faz o papel né, por exemplo, eu como trabalho com os bebês a gente faz o trabalho do cuidar mas a gente precisa educar eles ali também, a gente precisa ensinar valores pra eles, mas se a família não consegue trabalhar com a criança o lado dos sentimentos a escola precisa fazer um trabalho duplo, o da família e o da escola. Então eu acredito que se a escola e a família não andarem juntas nesse processo de construção do sentimento das crianças, infelizmente a escola tenta, mas não vai conseguir dar todo o suporte que a criança precisa”.

3) Em sua concepção, a educação emocional pode contribuir para que o processo de desenvolvimento ocorra? Por quê?

“Sim. Quando é trabalhado essa concepção sentimental da criança acredito que todos os objetivos que a gente for planejar no nosso desenvolvimento vai ser concretizado com sucesso, pois se a criança trabalhou, por exemplo, a frustração dela tipo se no começo do ano a criança não sabia dividir o brinquedo e agora no final do ano, então na realização de uma atividade quando eu pedir pra ela "olha agora é vez do amiguinho fazer" tenho certeza que quando a criança for realizar a atividade no tempo dela, ela vai ter mais prazer em estar realizando e dividindo. Então por isso tem que ser feito um trabalho anual, não é só ali no primeiro ou no segundo semestre, tem que ser um trabalho que aconteça o ano todo para que, chegando no final do ano, a gente consiga ver se os objetivos foram alcançados,

igual trabalhar com as emoções, então ali a fase do I, II e III é o ponto crucial porque a criança ainda não sabe quando ela tá triste, com raiva, feliz. Eu tenho um aluno lá que até quando você falou que a pesquisa era sobre emocional ele foi a primeira criança que me veio na cabeça, porque ele gritava quando a gente falava assim "olha você não pode pegar o brinquedo do amigo" daí ele jogava o brinquedo e expressava uma fúria, mas a gente sabe que isso é muito confuso na cabecinha dele, então a primeira coisa que ele fazia era jogar o brinquedo e gritar, daí a gente trabalhou com ele o ano todo e agora a gente tá vendo que ele teve um resultado positivo. A gente também não pode se referir à criança do jeito que ela tá se referindo com a gente, a gente não pode gritar com ela sendo que ela já está gritando com a gente, então precisamos compreender ali que a gente precisa fazer um trabalho conosco primeiro enquanto professor né, precisa refletir e fazer todo dia um feedback pra ver "será eu estou trabalhando o lado emocional com a criança, só com a criança ou estou trabalhando comigo mesmo também?", porque eu não posso cobrar de uma criança esse lado emocional sendo que o meu também está abalado, então eu preciso estar preparada fisicamente, psicologicamente pra mim conseguir estar trabalhando com a criança. Então se o ano todo eu trabalhei e vi que deu resultado, opa, então daqui pra frente eu vou melhorar tal aspecto pra que evolua ainda mais o desenvolvimento dessa criança".

4) Você desenvolve ou já desenvolveu atividades voltadas para o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos? Se sim, o que motivou esta ação?

"Então, como na questão desse meu aluninho, ele tá conseguindo aprender ali né quando ele se frustra, se joga no chão, então foi feito o trabalho das corregentes que não aconteceu só na minha turma porque a gente viu assim um parâmetro geral de que todas as salas estavam passando por essa dificuldade, então por isso que as meninas entraram com o lado das emoções, então a parte do sentimento e do projeto concreto foram elas que fizeram, mas a gente consegue perceber que no dia a dia da gente, a gente trabalha né, não porque tá fixado ali no planejamento, mas a gente percebe que quando acontece, por exemplo, uma discussão entre grupos ou divisão por brinquedos, a gente já consegue tá mediando. Quando o professor consegue compreender em fazer a reflexão que muitas vezes acaba não fazendo, a gente vai levando um dia após o outro e a gente não reflete como está sendo o aprendizado também do professor, se o professor está aprendendo com aquilo

também. Eu mesma consigo perceber que no começo do ano eu tinha algumas atitudes com as crianças que agora eu não tenho, então eu já percebo que eu consegui evoluir com os meus alunos e eles evoluíram ainda mais comigo, então a cada dia né, não sendo no planejamento físico, mas a cada dia quando tem algum atrito, disputa ou quando a criança não tá sabendo expressar o que ela tá sentindo, a gente já consegue mediar ela de outra forma pra que ela consiga expressar o que ela tá sentindo”.

5) Quais são as atividades e atitudes desenvolvidas para auxiliar as crianças a dirigir os sentimentos?

“Eu acho que são mais atitudes, claro que o concreto e o lúdico fazem muita diferença ali quando você vai aplicar um planejamento, mas eu acredito que as atitudes que a gente tem é o ponto fundamental pra tá conseguindo demonstrar e passar aquilo que você deseja pra criança. Eu acredito assim que quanto mais tranquilidade o professor tenha, mais fácil é o direcionamento pra criança. Quando você fala pra criança "não grite", mas você já fala isso gritando então o que você espera que a criança faça? A criança vai gritar ainda mais. A partir do momento que o professor tem um tom mais tranquilo, é mais calmo, ele consegue direcionar a criança ali ou consegue desviar a atenção, o foco da criança naquele momento de fúria e de raiva, eu acredito que o aluno consiga aprender bem mais”.