



**MICHELE DA SILVA CARLOS**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS CRIANÇAS PEQUENAS**

**Presidente Prudente/SP  
2024**

**MICHELE DA SILVA CARLOS**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O DESENVOLVIMENTO DA  
EDUCAÇÃO EMOCIONAL NAS CRIANÇAS PEQUENAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Milton de Lima.

**Linha de Pesquisa:** Processos Formativos, Infância e Juventude.

**Apoio Financeiro:** CAPES

**Presidente Prudente/SP  
2024**

C284f Carlos, Michele da Silva  
A formação do pedagogo e o desenvolvimento da educação emocional nas crianças pequenas / Michele da Silva Carlos. -- Presidente Prudente, 2024  
118 p.  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente  
Orientador: José Milton de Lima  
  
1. Educação emocional. 2. Educação infantil. 3. Criança. 4. Formação de professores. I. Título.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:** A formação do pedagogo e o desenvolvimento da educação emocional nas crianças pequenas

**AUTORA: MICHELE DA SILVA CARLOS**

**ORIENTADOR: JOSÉ MILTON DE LIMA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Documento assinado digitalmente

**JOSE MILTON DE LIMA**

Data: 23/02/2024 13:59:25-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. JOSÉ MILTON DE LIMA (Participação Virtual)  
Departamento de Educação / Unesp/FCT - Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Participação Virtual)  
FCT / UNESP/Presidente Prudentes (SP)

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO (Participação Virtual)  
Programa de Pós -Graduação em Educação / Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM)

Presidente Prudente, 19 de fevereiro de 2024

Dedico esta dissertação com muito amor e carinho aos meus pais, meu irmão e principalmente ao meu esposo e meus filhos que sempre foram luz em meu caminho para que eu não desistisse de lutar, que fortaleceram e alimentaram a minha alma.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida que me proporciona e por estar comigo em todos os momentos.

Agradeço aos meus filhos José Pedro e Maria Alice, fontes de toda a minha inspiração, que me proporcionaram sabedoria, amor e carinho.

Agradeço ao meu amado esposo Altair, por todo amor, carinho, respeito, cuidado, paciência durante todos esses anos. Obrigada por fazer parte da minha vida, por compartilhar desse sonho comigo e sempre estar junto me apoiando. Eu te amo!

Agradeço aos meus pais, Mirian e Francisco, pelo apoio, pelo carinho, por serem dois anjos na minha vida, pelo incentivo em todos os momentos. Amo muito vocês!

Agradeço ao meu irmão Wesley, por todo apoio nos momentos difíceis na minha vida, por todo cuidado e carinho.

Agradeço muito ao meu amigo Jefferson Martins Costa, por todo apoio durante esses anos. Obrigada por tornar possível a realização desse sonho. Obrigada por fazer parte da minha vida e me considerar parte da família.

Agradeço muito à Michelle Mariana Germani, que foi uma pessoa iluminada na minha vida, uma grande amiga e uma das pessoas que estava ao meu lado no momento que mais precisei. Sou eternamente grata!

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Milton de Lima, que me conduziu nessa jornada. Igualmente, agradeço à Profa. Me. Fernanda Aparecida Caetano pelas indicações de obras, sugestões e leituras cuidadosas do meu trabalho. A ambos, obrigada pelas orientações e oportunidades que me concederam para aprender. Gratidão!

Agradeço aos amigos (as) do Grupo de Pesquisa *Cultura Corporal: saberes e fazeres*, pelo acolhimento e pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação, que me ensinaram lições valiosas sobre o conhecimento.

Agradeço aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, por sempre estarem disponíveis e por me auxiliarem quando necessário.

Agradeço à Profa. Dra. Andréia Cristiane Silva Wiezzel e ao Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco por fazerem parte da minha banca de Mestrado, ajudando a melhorar este trabalho e concretizar esta pesquisa.

Agradeço a todos (as) que, de forma direta ou indireta, fizeram parte da minha trajetória. Que esta dissertação possa alcançar todos que acreditam na educação!

*O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

*“Eu sei que vou.  
Insisto na caminhada.  
O que não dá é pra ficar parado.  
Se amanhã o que eu sonhei,  
Não for bem aquilo,  
Eu tiro um arco-íris da cartola.  
E refaço. Colo. Pinto e bordo.  
Porque a força de dentro é maior.  
Maior que todo mal que existe no mundo.  
Maior que todos os ventos contrários.  
É maior porque é do bem.  
É nisso, sim, acredito até o fim.  
O destino da felicidade,  
Me foi traçado no berço”.*

**Caio Fernando Abreu**

## RESUMO

Esta dissertação foi produzida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp - Campus de Presidente Prudente e está vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”. A pesquisa contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES). Por meio desta pesquisa, procuramos investigar e analisar se os processos de formação inicial e continuada têm garantido aos pedagogos uma base teórica para o desenvolvimento de uma educação emocional com as crianças pequenas no contexto educacional do Município de Presidente Prudente. Os objetivos específicos consistiram em: aprofundar os estudos sobre a educação emocional na formação do pedagogo, e também a base teórica em relação à educação emocional das crianças pequenas; investigar quais bases teóricas alicerçam a formação inicial e continuada dos pedagogos e quais implicações geram para a prática educativa, no que se refere à educação emocional das crianças pequenas no município de Presidente Prudente; e oferecer pistas e subsídios que justifiquem a indispensabilidade da educação emocional, principalmente, no processo de formação dos pedagogos aprimorando assim a qualidade da educação de crianças pequenas. Tomamos como referência as obras e a teoria de Vygotsky. Para atingir os objetivos propostos, a investigação teve seu percurso delineado pela abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico, preliminarmente, um levantamento bibliográfico na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após o levantamento inicial do material, realizados os procedimentos de inclusão e exclusão, passamos à análise na íntegra das teses e dissertações. Os trabalhos investigados revelaram que a formação de professores, com foco na educação emocional, ainda é um vasto campo de possibilidades de pesquisa, principalmente com relação àquelas que considerem e integrem o professorado em suas ações efetivas de reflexão, busca e aperfeiçoamento. Tivemos como instrumento de pesquisa a aplicação de um questionário, do qual participaram 10 professoras que atuam nas escolas do município Presidente Prudente na Educação Infantil. Tabulamos os dados à luz da análise de conteúdo, formando categorias para olharmos para os resultados da investigação. Estabelecidas as categorias, os dados foram analisados tendo por base a Teoria Histórico-Cultural. Identificamos que o professor realiza um trabalho fundamental para a formação integral da criança, considerando a educação emocional, visto que esse profissional influencia no desenvolvimento da personalidade e capacidades da criança pequena, tornando-se aspecto fundamental para a formação do ser humano. Entretanto, é indispensável no processo de formação inicial e continuada criar as bases teóricas e as condições para que o pedagogo possa reconhecer o seu aspecto emocional e contribuir para a educação emocional das crianças pequenas. Ainda, identificamos questões para além da formação docente que afetam uma educação emocional em sala de aula, como a problemática de falta de estrutura física, falta de adultos para apoio em sala de aula, ausência de uma boa relação da família, entre outros pontos. Assim, pesquisas que abordem esses outros fatores são urgentes para que possamos analisar o tema mais cuidado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação emocional; Educação Infantil; Criança; Formação de professores.

## **ABSTRACT**

*This dissertation was produced within the Postgraduate Program of the Faculty of Science and Technology – Unesp - Presidente Prudente Campus and is linked to the research line “Training Processes, Childhood and Youth”. The research was funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Through this research, we seek to investigate and analyze whether the initial and continuing training processes have guaranteed pedagogues a theoretical basis for the development of emotional education with young children in the educational context of the Municipality of Presidente Prudente. The specific objectives consisted of: deepening studies on emotional education in pedagogue training, and also the theoretical basis in relation to the emotional education of young children; investigate what theoretical bases underpin the initial and continued training of pedagogues and what implications they generate for educational practice, with regard to the emotional education of young children in the municipality of Presidente Prudente; and offer clues and subsidies that justify the indispensability of emotional education, mainly in the process of training pedagogues, thus improving the quality of education for young children. We take Vygotsky's works and theory as a reference. To achieve the proposed objectives, the investigation had its course outlined by a qualitative approach, using as a methodological procedure, preliminarily, a bibliographic survey in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). After the initial survey of the material, carrying out the inclusion and exclusion procedures, we proceeded to the full analysis of the theses and dissertations. The work investigated revealed that teacher training, with a focus on emotional education, is still a vast field of research possibilities, especially in relation to those that consider and integrate teachers in their effective actions of reflection, search and improvement. Our research instrument was the application of a questionnaire, in which 10 teachers who work in schools in the municipality of Presidente Prudente in Early Childhood Education participated. We tabulated the data in light of content analysis, forming categories to look at the results of the investigation. Once the categories were established, the data were analyzed based on the Historical-Cultural Theory. We identified that the teacher performs fundamental work for the integral formation of the child, considering emotional education, as this professional influences the development of the personality and capabilities of the young child, becoming a fundamental aspect for the formation of the human being. However, it is essential in the process of initial and continued training to create the theoretical bases and conditions so that the pedagogue can recognize their emotional aspect and contribute to the emotional education of young children. Furthermore, we identified issues beyond teacher training that affect emotional education in the classroom, such as the lack of physical structure, lack of adults for support in the classroom, lack of a good family relationship, among other points. Therefore, research that addresses these other factors is urgent so that we can analyze the topic more carefully.*

**KEYWORDS:** Emotional education; Child education; Kid; Teacher training.

## **LISTA DE FIGURA**

|                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> - Periodização do desenvolvimento psíquico ..... | 65 |
|------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Estado civil .....                                                                              | 79 |
| <b>Gráfico 2</b> - Grau de satisfação das professoras em atuar na educação infantil, em uma escala de 0 a 10 ..... | 93 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> - Teses e dissertações sobre educação emocional .....                      | 25 |
| <b>Quadro 2</b> - Temáticas identificadas nos trabalhos encontrados na base de dados ..... | 28 |
| <b>Quadro 3</b> - Técnica de coleta de dados: questionário .....                           | 35 |
| <b>Quadro 4</b> - Informações sobre os discentes licenciados em Pedagogia.....             | 78 |
| <b>Quadro 5</b> - Competências da BNCC sobre Educação Emocional.....                       | 95 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> - Síntese dos trabalhos mapeados .....                                                                          | 25 |
| <b>Tabela 2</b> - Razão da escolha pela área da Educação Infantil.....                                                          | 80 |
| <b>Tabela 3</b> - Como as professoras se descrevem enquanto profissionais.....                                                  | 82 |
| <b>Tabela 4</b> - Teoria e/ou autor utilizado como base para a prática educativa .....                                          | 86 |
| <b>Tabela 5</b> - Tempo de atuação das professoras na unidade escolar atual .....                                               | 87 |
| <b>Tabela 6</b> - Jornada de trabalho diária das professoras .....                                                              | 88 |
| <b>Tabela 7</b> - Quantos adultos são responsáveis pelos grupos de crianças em que atua e na creche como um todo .....          | 89 |
| <b>Tabela 8</b> - O órgão ou instituição junto ao qual a creche está vinculada oferece plano de carreira aos professores? ..... | 90 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

**EAD** – Ensino a Distância

**EPAEE** – Estudante Público Alvo da Educação Especial

**FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

**FCT/Unesp** – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

**LDB** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

**PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**THC** – Teoria Histórico-Cultural

## SUMÁRIO

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E A INFLUÊNCIA DA TEMÁTICA EM SUA VIDA ACADÊMICA.....</b>                       | <b>16</b>  |
| <b>2 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                          | <b>19</b>  |
| <b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>                                                                              | <b>23</b>  |
| 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA .....                                                                                   | 23         |
| 3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: O PASSO A PASSO DA REVISÃO DE LITERATURA .....                                        | 24         |
| 3.2.1 Pré-análise.....                                                                                            | 26         |
| 3.2.2 Fase de exploração .....                                                                                    | 27         |
| 3.2.3 Fase de apresentação e análises dos dados .....                                                             | 28         |
| 3.3 QUESTIONÁRIO .....                                                                                            | 35         |
| <b>4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>                    | <b>38</b>  |
| 4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....                      | 55         |
| <b>5 RESULTADOS E REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b> | <b>76</b>  |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                | <b>100</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                           | <b>107</b> |
| <b>ANEXO .....</b>                                                                                                | <b>112</b> |
| <b>ANEXO A – CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO DA SEDUC/PP QUANTO À PESQUISA.....</b>                                         | <b>113</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                            | <b>114</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                                               | <b>115</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>                                                                             | <b>117</b> |

## **1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA E A INFLUÊNCIA DA TEMÁTICA EM SUA VIDA ACADÊMICA**

A ideia de estudar a educação emocional, a forma como são geridas as emoções e, ainda, a influência que elas podem ter na vida do sujeito, sempre foi um tema que despertou a minha atenção. Isto porque esta temática influencia o contexto de desenvolvimento pessoal, escolar e acadêmico.

A escrita desta dissertação foi influenciada, de fato, pelo meu percurso de vida. Recordo-me que a educação, na minha família, era vista como algo impossível. Além disso, não tínhamos uma herança educacional, a qual está sendo construída a partir da minha iniciativa, que abre portas para outros familiares pensarem em cursar uma faculdade, por exemplo.

Nasci no estado do Ceará, na cidade de Brejo Santo. Porém, há 25 anos nos mudamos para São Paulo. Completei um ano de idade quando chegamos à cidade de Presidente Prudente. Vale lembrar que essa não foi uma viagem fácil, pois não tínhamos condições financeiras suficientes; contávamos com a sorte de pegarmos caronas em alguns pontos da viagem e, quando isso não era possível, seguíamos caminhando, dormindo em qualquer lugar que servisse de abrigo (casas em construção, posto de gasolina, rodoviárias etc.). Para sobrevivermos nessa viagem, pedíamos comidas nas casas e restaurante que encontrávamos.

Esta trajetória foi um dos elementos que me fez chegar até aqui e é o que me dá força também para continuar a caminhada. Também, situa o leitor a compreender o meu lugar de fala. Posso afirmar que meus pais são a minha maior inspiração e agradeço demais por sempre terem me incentivado a estudar; embora eles fossem analfabetos, enxergavam a importância do conhecimento em nossas vidas.

Após o término da educação básica na instituição escolar pública do Município de Presidente Prudente, especificamente o Ensino Médio, prestei o vestibular para duas universidades: a Faculdade de Ciências e Tecnologia da FCT-Unesp e a Unoeste (Universidade do Oeste Paulista). Na Unesp, escolhi o curso de Pedagogia; na Unoeste, o curso de Fisioterapia. Apesar de aprovada em ambas, como não tive a oportunidade de uma bolsa na universidade privada, optei pelo curso de Pedagogia na Unesp. Ressalto que a Pedagogia sempre foi a minha primeira opção.

O meu curso teve início no ano de 2015, quando comecei a ter contato com as disciplinas da grade curricular, que foram várias (desde Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Arte e Educação Física, dentre outras). Primeiramente, o que mais me marcou foi

o acolhimento dos veteranos, pois era um ambiente totalmente diferente da escola. Esses estudantes apresentaram os espaços que a Universidade possuía (por exemplo: biblioteca, salas de estudos, salas de aulas, seção da graduação etc.). Sentir-me acolhida naquele momento foi fundamental, pois a realidade do Ensino Médio é muito diferente da Universidade.

Outro ponto a ser destacado que ficou marcado na minha trajetória acadêmica refere-se aos docentes sempre destacarem que a Universidade vai muito além da sala de aula. Isso me impulsionou a buscar outras atividades, oportunidades que pudessem contribuir na minha formação e ampliar os meus conhecimentos. Eu queria aproveitar tudo que fosse possível, lembrando sempre que lutei a vida toda para ocupar meu lugar naquele espaço. Várias vezes me questioneei se a Universidade era o lugar para uma mulher preta e pobre estar. E, diante de tudo que vivi nos anos da graduação e agora no mestrado, posso dizer com toda certeza que posso ocupar o lugar que eu desejar e ser quem eu quiser.

Na graduação, tive contato com a Iniciação Científica. Primeiramente, atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Pibid Pedagogia/EPAEE (Estudante Público Alvo da Educação Especial). Esse projeto me possibilitou estar na escola novamente, mas com o olhar de uma futura docente que tinha muito a contribuir em sala de aula.

Participei de um projeto intitulado “Brinquedoteca Escolar na Educação Infantil”, inicialmente sem bolsa. O meu interesse pelo projeto surgiu após a disciplina de “Psicologia da Educação”, que me despertou o olhar para essa temática. Depois dessa experiência, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) abordando a temática da timidez entre crianças na escola.

Depois de alguns anos realizando o projeto como voluntária, surgiu a possibilidade de continuá-lo desenvolvendo como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), relacionado à brinquedoteca, mas com foco na timidez da criança da Educação Infantil.

Em seguida, passei a participar de um Grupo de Estudos sobre Infância, temática que me chama a atenção, e fui convidada pela coordenadora do Grupo para submetermos um projeto para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o qual foi aprovado. Assim, desenvolvi a pesquisa intitulada “O desenvolvimento emocional da criança de 0 a 3 anos e o papel do professor segundo Emmi Pikler”.

Diante dessa trajetória, tive a oportunidade de divulgar todos esses trabalhos e pesquisas desenvolvidas na faculdade. Os eventos que participei me oportunizaram

profundas reflexões, imenso aprendizado, contato com outros pesquisadores e conhecimento de outras pesquisas. Cada qual, de seu modo, trouxe suas colaborações, sendo que a participação nos referidos eventos justifica-se pelas ricas contribuições na formação acadêmica, pois proporcionou troca de experiências e aprendizado de novos conhecimentos, por meio de debates com os diversos enfoques presentes.

## 2 INTRODUÇÃO

A dissertação intitulada “A Formação do Pedagogo para a Realização da Educação Emocional das Crianças Pequenas” é vinculada ao curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/Unesp, de Presidente Prudente/SP.

Na atualidade, as exigências em torno do âmbito educacional e do ato de ensinar vêm se tornando cada vez mais complexas, permeando padrões que influenciam a prática profissional e seu desenvolvimento. É certo que muitas mudanças dependem de políticas públicas consistentes; em contrapartida, o trabalho do professor também é crucial.

Compreende-se que a educação emocional subsidia o desenvolvimento de potencialidades humanas das crianças pequenas, contribuindo na formação integral dos sujeitos. Diante disso, torna-se fundamental revelar e prover abordagens teóricas que alicerçam práticas educativas no contexto educacional.

O papel dos professores é de suma importância, já que, ao tomarem consciência e alcançarem os fundamentos sobre a educação emocional, compreenderão que deverão estar “emocionalmente disponíveis para as crianças, estando atentos e presentes, ouvindo, olhando, observando atentamente as suas necessidades, reconhecendo e validando seus sentimentos sempre que eles surgirem” (Karam, 2018, p. 3).

Entre os colegas recém-formados em Pedagogia que atuam na infância, principalmente com crianças que têm a idade entre 0 a 3 anos, é uma angústia recorrente desenvolver uma educação emocional na sua prática educativa. Assim, fica evidente o grande desafio presente na formação dos educadores para a realização de um trabalho capaz de agregar os aspectos emocionais, sendo que tal formação influencia diretamente no desenvolvimento da criança.

Segundo Esteve (2009), olhar para os pedagogos é medida urgente, pois os movimentos de transformação acontecem de forma mais aligeirada em outros segmentos da sociedade do que no âmbito educacional. Com isso, há diversos fatores que podem explicar o distanciamento entre aquilo que é oportunizado na formação inicial do professor e as demandas emergentes no exercício da profissão no cotidiano escolar. O autor ainda acrescenta que é necessário que o professor desenvolva a competência social para conseguir lidar com as situações conflituosas que são decorrentes das mudanças sociais de cada época. Frente a isso, é preciso preparar o docente para enfrentar os conflitos advindos de cada momento da mudança social, tanto os professores que serão inseridos no ambiente profissional quanto

àqueles que já estão no exercício da profissão. Logo, são necessárias estratégias, tendo em vista a ausência de qualificação na formação ocasionar a perda do entusiasmo do docente.

No contexto da qualificação do docente, tanto a formação inicial e continuada se apresentam como condições necessárias para um bom desempenho profissional do docente. Em contrapartida, é preciso, também, focar na melhoria da ação docente, já que essa tem impactos diretos na aprendizagem dos educandos. Isso significa dizer que ao falarmos de desenvolvimento profissional docente é preciso considerar o desenvolvimento dos educandos e o contexto social. Alguns aspectos, como por exemplo, o tempo, o espaço, os recursos pedagógicos utilizados, as inovações nos conteúdos, métodos de ensino, os variados processos para realizar o ensino, dentre outros, se apresentam como condições indispensáveis nesse processo (Nunes; Oliveira, 2017).

Assim, como defendem Nunes e Oliveira (2017), ao professor deve ser oportunizada uma qualificação que corresponda e atenda às exigências do trabalho no âmbito da educação. A referida qualificação influencia fortemente o processo educacional dos educandos, o que requer dos docentes a constante atualização profissional. Mas, é preciso salientar que a qualificação profissional não deve ser compreendida para justificar o fracasso escolar, ou, então, para explicar os resultados indesejados nas avaliações externas advindas dos órgãos governamentais.

É importante a ampliação das possibilidades dos professores no enfrentamento dos diversos problemas emergentes no cotidiano escolar que são inerentes ao ato de ensinar, tais como dificuldade em lidar com a diversidade de alunos, salas numerosas, falta de apoio da família, cumprir com uma extensa grade curricular em um curto período de tempo etc. Cumpre ressaltar que a formação é indispensável, porém não é exclusiva para assegurar a aprendizagem das crianças (Nunes; Oliveira, 2017).

A discussão e o entendimento do termo “educação emocional” contribuem na reflexão de que é essencial à compreensão desta temática com a profundidade necessária, pois na educação emocional circulam conhecimentos primordiais que devem ser apropriados pelos pedagogos em suas práticas educativas com as crianças. Por isso, o interesse pela educação emocional na formação dos pedagogos está presente na investigação proposta, sendo o cerne de nossa pesquisa.

Diante deste quadro, assumimos o seguinte **problema de pesquisa**: como o pedagogo pode contribuir para a educação emocional das crianças pequenas, quando ele mesmo, muitas vezes, não revela uma base teórica necessária para tal tarefa?

Portanto, a pesquisa se desenvolveu a partir da necessidade de se compreender se há

uma base teórica que garanta essas condições aos professores. Esta pesquisa é importante para compreender se existe uma formação sólida do pedagogo para realizar uma educação emocional com as crianças pequenas. Além disso, é importante também destacar que a compreensão sobre a relevância de valorização desse aspecto no âmbito educacional também se estende às famílias, aos funcionários e aos gestores educacionais.

Temos como **objetivo geral** investigar e analisar se os processos de formação inicial e continuada têm garantido aos pedagogos uma base teórica para a realização de uma educação emocional com as crianças pequenas no contexto educacional do Município de Presidente Prudente.

Elencamos como nossos **objetivos específicos**:

- aprofundar os estudos sobre a educação emocional na formação do pedagogo e também a base teórica em relação à educação emocional das crianças pequenas;
- investigar quais bases teóricas alicerçam a formação inicial e continuada dos pedagogos e quais implicações geram para a prática educativa, no que se refere à educação emocional das crianças pequenas no município de Presidente Prudente;
- oferecer pistas e subsídios que justifiquem a indispensabilidade da educação emocional, principalmente, no processo de formação dos pedagogos, aprimorando assim a qualidade da educação de crianças pequenas.

Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa, na qual realizamos um levantamento bibliográfico à luz da Teoria Histórico-Cultural. Nosso instrumento de pesquisa foi o questionário.

Na perspectiva de abordarmos a temática da forma mais estruturada possível, a dissertação foi estruturada em cinco seções.

A *primeira seção* contou com apresentação da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, trazendo um paralelo com a temática da pesquisa.

Na *segunda seção*, na qual trouxemos a Introdução, demos um breve panorama sobre o tema investigado, trazendo o problema e os objetivos da pesquisa, bem como a justificativa e a relevância temática.

Já na *terceira seção*, desenvolvemos o percurso teórico-metodológico, expondo a abordagem da pesquisa, o passo a passo do mapeamento científico, por meio de um levantamento bibliográfico, as considerações sobre o instrumento de pesquisa (questionário), as reflexões acerca da Teoria Histórico-Cultural e as considerações sobre as emoções e sentimentos à luz desta teoria.

A *quarta seção* trouxe os resultados e as discussões, tendo por base os dados do

questionário realizado com as professoras da Educação Infantil que foram participantes da pesquisa.

Por fim, traremos nossas *Considerações Finais*, buscando construí-la a partir da retomada do problema de pesquisa e apontando para estudos futuros.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico adotado na pesquisa, estabelecendo os critérios pelos quais se pautaram a nossa investigação.

#### 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa teve seu percurso delineado pela abordagem qualitativa, uma vez que se buscou, assim como afirma Duarte (2002, p.140), “um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são [...] bastante pessoais”. Diante disso, ao desenvolver a investigação com esta abordagem, o pesquisador tem que fazer parte do contexto, interagir com os participantes da pesquisa, buscando identificar e apreender os significados que os mesmos atribuem ao fenômeno estudado (Alves, 1991).

Segundo Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ademais, relatar o processo a qual se submeteu a pesquisa é, “[...] mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (Duarte, 2002, p. 140).

Ainda que muito se valorize a denominação da pesquisa, temos que a nossa não se trata de um estudo de caso. O estudo de caso pressupõe “*fazer perguntas* (e ouvir atentamente), *observar eventos* (e prestar atenção no que acontece) e *ler documentos*” (André, 2013, p. 99), além de exigir relevância para o “caso” escolhido. Como optamos por utilizar somente um instrumento (um questionário), e recebemos a colaboração de quem se dispôs a contribuir, concluímos que nossa pesquisa não se trata de um estudo de caso, mas tão somente é uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo-analítico. No mesmo sentido, reforça-nos André (2013, p. 96):

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. Desse modo, a definição do tipo de pesquisa torna-se um dos itens a ser mencionado na metodologia, se a sua tipificação for evidente, mas não é algo imprescindível, principalmente se não se tem ainda uma designação apropriada para identificá-la.

Feitas essas considerações, passamos à descrição dos passos que realizamos para nos apropriarmos da temática e elaboração do nosso instrumento de pesquisa.

### 3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: O PASSO A PASSO DA REVISÃO DE LITERATURA

Para atingirmos nossos objetivos, realizamos um levantamento bibliográfico a fim de identificar o que revelam as pesquisas sobre formação de professores e trabalho docente na Educação Infantil, especificamente sobre a educação emocional.

Pode-se afirmar, então, que realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (Galvão, 2019, p. 377).

A pesquisa bibliográfica teve como intuito realizar um levantamento bibliográfico de autores e obras que tratam do tema em estudo. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

Assim, para nossa revisão de literatura, realizamos buscas na base de dados da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses – BDTD, lançada em 2002, de acesso livre e gratuito, e que tem por finalidade dar visibilidade às produções científicas brasileiras.

Utilizamos a ferramenta de “busca avançada” da plataforma a partir das palavras-

chave: “educação emocional”, “educação emocional das crianças”, “educação emocional na formação docente”, “educação emocional na educação infantil”, “educação emocional na creche”, “emoção”, emoção e “Teoria Histórico-cultural”.

Procedemos a sistematização dos dados brutos encontrados e tabelamos as informações essenciais, a saber: tipo do documento (tese ou dissertação<sup>1</sup>), ano da defesa, instituição a qual a pesquisa está vinculada e autor. Iniciamos a seleção com base na leitura do título, palavras-chave e resumos.

Uma leitura mais extensa dos materiais foi necessária quando os critérios iniciais não eram suficientes para identificar a temática, principalmente com relação à identificação da etapa da educação básica a que se dirigiam as pesquisas. Excluimos os trabalhos que não dialogavam com os objetivos da presente investigação, como por exemplo: pesquisas sobre formação do professor de Matemática, professor de EJA, pesquisas que contemplavam outras modalidades de ensino.

Assim, após uma minuciosa triagem, restaram nove trabalhos que estavam vinculados à modalidade da Educação Infantil e que abordavam temas envolvendo a educação emocional, conforme demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1** - Síntese dos trabalhos mapeados

| <b>Palavras-Chave</b>                   | <b>Resultados</b> | <b>Dissertações Seleccionadas</b> | <b>Teses Seleccionadas</b> |
|-----------------------------------------|-------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Educação Emocional                      | 1.353             | 3                                 | —                          |
| Educação Emocional das Crianças         | 20                | —                                 | —                          |
| Educação Emocional na Formação Docente  | 176               | 1                                 | —                          |
| Educação Emocional na Educação Infantil | 197               | 1                                 | —                          |
| Educação Emocional na Creche            | 29                | 1                                 | —                          |
| Emoção                                  | 1,540             | 2                                 | 1                          |
| Emoção e Teoria Histórico-Cultural      | 22                |                                   |                            |
| <b>Total</b>                            | <b>3.337</b>      | <b>8</b>                          | <b>1</b>                   |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Portanto, após o descarte dos trabalhos dissonantes e leitura das teses e dissertações que tínhamos dúvidas, sistematizamos os nove trabalhos selecionados, os quais apresentamos no Quadro 1.

**Quadro 1** - Teses e dissertações sobre educação emocional

| <b>TESE</b>                      |                     |                                |
|----------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| <b>TÍTULO</b>                    | <b>AUTOR/AUTORA</b> | <b>ANO/INSTITUIÇÃO</b>         |
| Emoções e vivências em Vigotski: | Gisele Toassa       | 2009/Universidade de São Paulo |

<sup>1</sup> Seleccionamos apenas teses e dissertações em virtude do volume de trabalhos encontrados.

|                                                                                                                                       |                                       |                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| investigação para uma perspectiva histórico-cultural                                                                                  |                                       |                                                        |
| <b>DISSERTAÇÕES</b>                                                                                                                   |                                       |                                                        |
| <b>TÍTULO</b>                                                                                                                         | <b>AUTOR/AUTORA</b>                   | <b>ANO/INSTITUIÇÃO</b>                                 |
| O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar                                | Jéssica Bispo Batista                 | 2019/Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara |
| Estudos sobre Imaginação e Criação: contribuições de Lev Semenovich Vigotski e Cornelius Castoriadis                                  | Vanessa Clementino Furtado            | 2013/Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP       |
| Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche                                                 | Marisa Von Dentz                      | 2016/Universidade de São Paulo                         |
| Afetividade em Pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil                       | Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto | 2015/Universidade Federal da Paraíba                   |
| Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil: um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski    | Patrícia Fracetto                     | 2020/Universidade Estadual de Campinas                 |
| Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação humana da criança e do educador | Ana Paula Fernandes da Silveira Mota  | 2010/Universidade Federal de Pernambuco                |
| O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante                                                             | Karina Silva Molon de Souza           | 2008/Universidade Católica do Rio Grande do Sul        |
| Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar                                                                             | Lavínia Lopes Salomão Magiolino       | 2004/Universidade Estadual de Campinas                 |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

A partir desta seleção, a análise das nove produções foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), no qual o processo ocorre em três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

### 3.2.1 Pré-análise

A etapa de pré-análise é considerada como a fase de organização das informações coletadas, momento no qual o investigador tem a possibilidade de sistematizar as ideias e projetar ações para realizá-las. Nessa primeira etapa, realizamos uma leitura flutuante para

[...] estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura «flutuante» por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco: a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses

emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Bardin, 1977, p. 96).

A leitura flutuante foi realizada a partir de quatro regras consideradas fundamentais pela teoria de Bardin (1977):

- **1º Regra – Exaustividade:** nessa etapa do levantamento bibliográfico, coletamos os materiais que estavam relacionados à temática e aos objetivos da pesquisa.
- **2º Regra – Representatividade:** após a realização do mapeamento do material coletado, elaboramos os critérios de seleção que já foram apresentados.
- **3º Regra – Homogeneidade:** os materiais selecionados para compor a investigação foram selecionados com base na temática e no objeto de estudo da pesquisa, seguindo também os critérios de seleção elaborados na etapa anterior.
- **4º Regra – Pertinência:** os materiais que foram selecionados eram condizentes com os objetivos projetados. Além disso, nessa etapa, realizamos fichamentos dos materiais coletados, nos quais foi possível identificar dados variáveis no que tange às especificidades de cada produção.

### 3.2.2 Fase de exploração

Essa fase só pode ser realizada com a conclusão da fase de pré-análise, sendo que está principalmente relacionada ao processo de codificação.

A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Bardin, 1977, p. 103).

Assim, após a pré-análise, foi possível identificar a presença ou ausência de alguns aspectos oportunos nos materiais, iniciando a nossa codificação.

Para a fase de exploração, estabelecemos os seguintes critérios a serem observados nos trabalhos selecionados: problema de pesquisa, objetivos do estudo, abordagem metodológica, procedimentos metodológicos, referencial teórico e resultados obtidos.

No Quadro 2, apresentamos as principais temáticas encontradas no levantamento bibliográfico dos nove trabalhos selecionados.

**Quadro 2** - Temáticas identificadas nos trabalhos encontrados na base de dados

|                                                |
|------------------------------------------------|
| 1ª) Afetividade e Práticas Pedagógicas         |
| 2ª) Primeira infância                          |
| 3ª) Emoções na Educação Infantil               |
| 4ª) O lúdico na educação infantil              |
| 5ª) A importância do cuidado na creche         |
| 6ª) Formação do professor da primeira infância |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Ao realizar o processo de seleção do material coletado na base de dados da BDTD, foi possível constatar que as dissertações e teses excluídas não tinham como foco principal a educação emocional das crianças pequenas, contemplando outras temáticas que não estavam relacionadas ao nosso objeto de estudo.

### 3.2.3 Fase de apresentação e análises dos dados

Nesta fase, restou-nos bastante evidente a escassez de publicações sobre a temática referente à formação de professor na Educação Infantil, principalmente sobre a educação emocional. De posse dessa compreensão, podemos identificar a necessidade de pesquisas nesse âmbito, visto que pesquisar a formação docente para a educação emocional nessa primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, é fundamental para o campo da educação.

Neste sentido, Fernandez e Ronca (2010, p. 52) elucida-nos sobre a importância da formação docente:

A formação de professores está se tornando um instrumento importante para a transformação social; daí a necessidade de aprofundar seu entendimento. A maioria dos cidadãos, em algum momento da sua vida, passa pelas mãos do professor e carrega dele um pouco do seu jeito, seu modo de ser, seu conhecimento, sua prática e sua visão de mundo. A responsabilidade é grande.

Logo, nos preocupa a quantidade irrisória de materiais que vêm sendo produzidos sobre esta temática. Assim, com o objetivo de suprir essa falta de produções, a pesquisa contou com uma investigação sobre o campo de estudos da educação emocional na formação dos professores da Educação Infantil, que teve por finalidade dar visibilidade às produções científicas brasileiras.

Nesta fase da análise de conteúdo dos nove materiais que selecionamos, realizamos uma análise interpretativa que “é tomar uma posição própria a respeito das ideias expostas, é

forçar o autor a um diálogo, é expressar todas as fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outros autores, é dialogar com o autor” (Severino, 2007, p. 59). Tivemos como base os critérios estabelecidos na fase de exploração: problema de pesquisa, objetivos do estudo, abordagem metodológica, procedimentos metodológicos, referencial teórico e resultados obtidos.

Diante deste contexto, apresentamos as análises realizadas nas dissertações e teses selecionadas.

Na tese de Toassa (2009), o problema de pesquisa surgiu a partir da necessidade de compreender como os conceitos de “emoções”, “afetos”, “sentimentos” e “vivências” são abordados na teoria histórico-cultural. Com intuito de responder essa questão-problema, elencou-se como objetivo o aprofundamento desses conceitos a partir dos pensamentos de Vygotsky, abordando, assim, a Teoria Histórico-Cultural. Para responder o objetivo da pesquisa, utilizaram-se diversos procedimentos metodológicos; inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com leituras e fichamentos de materiais de autoria de Vygotsky ou que o estudavam. Além disso, foram desenvolvidas entrevistas e conversas com pesquisadores da psicologia e cultura russa e soviética. O referencial teórico adotado seguiu a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especificadamente as obras de Vygotsky. Com base neste amparo teórico, os resultados trouxeram conceitos de vivência e emoção que perpassam pelas obras de Vygotsky. De acordo com Toassa (2009), a vivência tem um caráter metodológico, visto que a vivência passa de categoria para unidade de análise que está relacionada à consciência, à personalidade e ao meio. O conceito de emoção também foi investigado na perspectiva de Vygotsky, mas este é um dos conceitos menos desenvolvido pelo autor, ainda que posteriormente tenha se tornado um conceito importantíssimo. A emoção aparece como qualidade em outros processos psíquicos do desenvolvimento humano. Sendo assim, a pesquisadora conclui que a função dominante na vivência é o pensamento.

O trabalho de Batista (2019) trouxe como problema os processos psíquicos que adquirem novas estruturas mediante a apropriação cultural. A investigação buscou elucidar os principais nexos entre desenvolvimento emocional e ensino escolar tendo em vista instrumentalizar a construção de uma educação crítica. Diante desse problema de pesquisa, elencou-se como objetivo identificar e analisar obras vinculadas à Psicologia Histórico-Cultural, especificadamente com foco no desenvolvimento afetivo. Assim, a investigação foi desenvolvida seguindo as características da pesquisa teórico-conceitual. A relevância do trabalho está marcada pela necessidade de se “construir práticas educativas a partir da compreensão da integração dos processos afetivos e cognitivos como possibilidade de

resistências no campo político, teórico e prático da educação pública” (Batista, 2019, p. 116).

O trabalho desenvolvido por Furtado (2013) teve como problema de pesquisa as reflexões sobre imaginação e criação relacionando à liberdade humana. No desenvolvimento da pesquisa, surgiu uma questão secundária que está ligada aos conceitos de imaginação e criação, que é a linguagem. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo analisar o conceito de imaginação e criação pautada na teoria de Vygotsky e de Castoriadis. A metodologia utilizada foi uma pesquisa teórica, utilizando como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico na CAPES a partir de alguns descritores específicos (Vigotski, Castoriadis, Imaginação e Criação). Os resultados obtidos permitiram compreender que os conceitos de “imaginação” e “criação” vão muito além de compreender o indivíduo e o seu desenvolvimento, visto que possibilitam a compreensão da sociedade focando na autonomia.

Já a pesquisa de Dentz (2016) traz como problema de pesquisa a questão da falta de produções acadêmicas e/ou da literatura sobre a expressão emocional dos bebês. De acordo com a investigação, alguns autores pontuam que não existe a interação entre os bebês, o que suscitou a pesquisa sobre a interação nessa etapa da vida. Assim, o objetivo da dissertação consistiu em: identificar se nas interações entre o bebê e seus pares aparecem expressões emocionais como, por exemplo, o choro e o sorriso; e investigar como se dá essa interação. Foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa, bem como a rede de significações, tendo como sujeitos os educadores e os bebês, e valendo-se como instrumento de vídeo gravações. A partir dos dados coletados e com amparo teórico, construíram-se algumas categorias, sendo elas: choro, choro prolongado, sorriso, choramingo e riso. Além disso, a pesquisa constatou que os risos não estiveram presentes nos momentos de interação entre os bebês no espaço escolar, e esse fator não aconteceu nos dias em que estavam sendo feitas as gravações. Contudo, mesmo que a expressão de sorriso não esteve tão presente nas interações entre os bebês, visto que o choro se sobressaiu, o sorriso se mostrou mais contagiante. A pesquisa reforça a importância da temática, pois as expressões emocionais fazem parte do ambiente escolar e influenciam a prática docente. Ao realizar a análise dos dados coletados, percebeu-se que as expressões emocionais aconteciam mediante outros recursos de comunicação da criança, como os toques em seus pares, balbuciar, dentre outros. Assim, tais momentos foram mais comuns a partir dos sete meses, como recursos comunicativos nas trocas sociais com outros bebês. Embora a investigação não tivesse encontrado trabalhos que abordassem a temática das expressões emocionais entre os bebês, constatou que, nos momentos das intervenções no espaço educacional, o maior número de choros dos bebês ocorria no contato com seus pares do que nas relações estabelecidas com os

adultos, no caso, o professor da sala.

Peixoto (2015) enfatizou a importância da afetividade e o quanto é fundamental que esteja presente nas investigações acadêmicas como objeto de estudo. Seu trabalho teve como objetivo apresentar a afetividade como fator indispensável para a prática do professor que atua na área da educação, ao reforçar que esse conhecimento faz com que esse profissional construa uma educação humanizadora para com as crianças da educação infantil. A pesquisa teve como metodologia a pesquisa bibliográfica que contou com o suporte teórico de autores que abordam temáticas sobre criança, infância e emoção. Os resultados apontaram que a afetividade a partir da emoção tem que ser um aspecto que esteja presente nos estudos da área da educação, tendo em vista que esse conhecimento possibilitará principalmente ao docente um melhor comportamento frente às crianças, buscando uma prática que seja desenvolvida com base nas relações afetivas. Constatou que a afetividade é fundamental para a formação do professor e principalmente para a sua prática pedagógica na educação infantil (relações entre professor e criança), pois as emoções são formas de expressão, sendo impossível separar o emocional e o racional dos indivíduos. A preocupação com o emocional dos professores também foi ressaltada, já que o docente bem emocionalmente irá proporcionar uma educação de qualidade para a criança e para o seu bem estar profissional, trabalhando com mais prazer e gostando do que está fazendo. Assim, o emocional é um aspecto do professor que faz parte da sua emoção e que precisa ser contemplada no seu processo de formação pessoal e profissional, sendo fundamental, inclusive, na prática pedagógica dos professores da educação infantil. A relação estabelecida entre o professor e a criança possibilita a construção de vínculos afetivos saudáveis, passando para a criança confiança, sentimento de acolhimento, proteção, além de se tornar uma criança mais aberta para o diálogo. Essa relação ajuda o professor justamente para identificar dificuldades que a criança esteja passando e pode auxiliar nesses momentos da melhor forma possível sem que isso traga frustrações para a sua vida. Portanto, essa investigação constatou que, quando o professor estabelece contato com as crianças, está de forma indireta, passando alguma mensagem ligada às suas emoções, de como está se sentindo por meio das suas emoções que impulsionam suas expressões, o que torna a consciência emocional uma responsabilidade no agir docente.

Por sua vez, Mota (2010) teve como intuito compreender a educação como uma atividade orientadora do desenvolvimento humano. O objetivo da pesquisa foi compreender o ser humano em sua totalidade para que assim pudesse formá-lo humanamente (compreendê-lo em suas múltiplas determinações). As metodologias adotadas no trabalho foram a observação, por meio de três espaços escolares de educação infantil da rede pública, além da realização de

intervenções. Os resultados mostraram que, na atividade educacional, o indivíduo tem que ser olhado em todas as suas dimensões, principalmente quando se trata do ambiente escolar.

Fracetto (2020) desenvolveu sua dissertação com o objetivo de compreender e analisar os processos de desenvolvimento da emoção e imaginação da criança. Para isso, realizou um trabalho com as crianças pequenas por meio de brincadeiras, dramatizações e contações de histórias. Como metodologia, utilizou a pesquisa-ação-participativa, e teve como instrumento metodológico a videogravação dos episódios referentes à temática do estudo. A investigação contou com a realização de oito oficinas com crianças na faixa etária de um ano a três anos de idade em uma instituição escolar de educação infantil. Como resultado, foi possível destacar que os adultos têm um papel fundamental na mediação das atividades e nas interações das crianças; porém, podem assumir um papel incentivador e/ou de coibir os processos emocionais e imaginativos das crianças. Por isso, ressaltou que realizar reflexões sobre os conceitos de imaginação e emoção na educação infantil é importante para se pensar em práticas pedagógicas desenvolventes.

A pesquisa de Souza (2008) estabeleceu como problema investigar como os educadores lidam com as dificuldades afetivo-emocionais dos alunos. Seu objetivo geral consistiu em identificar como os educadores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental conseguem resolver problemas relacionados à área afetivo-emocional dos estudantes. Alguns objetivos específicos foram traçados: verificar quais as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes para solucionar conflitos interpessoais; elencar os comportamentos dos alunos que despertam a preocupação dos professores; e verificar como acontece a formação relacionada ao afetivo-emocional dos estudantes. Como metodologia do trabalho, realizou-se um estudo de caso de abordagem qualitativa, que contou com a participação de cinco professores e suas turmas de estudantes. Os dados coletados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Os dados evidenciaram que os professores estão sobrecarregados de diversas atividades educacionais e estão desorientados, o que os deixam confusos quanto o seu papel na vida dos seus estudantes. No entanto, uma das possibilidades apontadas é que o tempo de serviço desses profissionais possa contribuir no processo de aprendizagem para pensar em estratégias que resolvam as dificuldades relacionadas à área afetivo-emocional dos alunos. Embora as experiências sejam saberes que contribuem para solucionar dificuldades, inúmeras vezes os docentes apresentam dificuldade em perceber as possibilidades.

O trabalho de Magiolino (2004) buscou realizar uma discussão com base em três autores contemporâneos para olhares específicos sobre questões relacionadas às emoções

humanas, principalmente no campo da educação: o biólogo Humberto Maturana; o neurologista Antônio Damásio; e o psicólogo Fernando Gonzalez Rey. Por isso, o objetivo da pesquisa foi analisar os principais conceitos apresentados por três desses autores, dialogando também com outros referenciais, como Vigotski, Bakhtin e Wallon.

Finda a exposição do conteúdo dos nove trabalhos selecionados, é notório que a formação continuada dos professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial. A formação docente é uma trajetória, que começa da decisão de tornar-se professor (a partir de motivações diversas) e desdobra-se por meandros para se efetivar, até culminar no exercício efetivo da profissão dentro das instituições, podendo ser da Educação Infantil ao ensino superior. Assim, trata-se de um campo amplo e muito diverso, que ora se converge em questões comuns a todas as áreas e ora se distancia devido às especificidades de cada etapa de ensino.

De qualquer forma, o levantamento de referencial realizado possibilitou verificar as especificidades da estruturação dos trabalhos, os quais, muitas vezes, não estão presentes nos resumos, ou mesmo pelo fato de alguns resumos estarem incompletos ou pouco aprofundados. Sabemos que se trata de um texto com dimensão reduzida; no entanto, justamente por esta característica, é preciso condensar o máximo de informações relevantes sobre o estudo.

Também, observamos que há uma diversidade nos procedimentos metodológicos utilizados para a realização das pesquisas, como por exemplo: pesquisa documental, pesquisa-ação, aplicação de questionários, metodologia da Análise Textual Discursiva, produção de (auto)narrativas biográficas, elaboração do estado do conhecimento, análise biográfica, entrevistas e mapeamento bibliográfico.

As publicações selecionadas, ao discorrerem sobre as competências e saberes julgados como necessários nos processos formativos de professores da Educação Infantil, delineiam e apresentam um perfil profissional para atuar nessa etapa da educação básica, direcionando para a necessidade de haver maior articulação da teoria com a prática nos processos formativos.

O contato com a prática docente durante a vivência acadêmica é imprescindível, pois é uma das possibilidades do futuro professor conhecer o chão da escola e seus dilemas. Com este olhar, buscar indícios e produzir sentidos no decorrer da construção da carreira docente é fundamental para mantermos condições de bem-estar docente e manter o entusiasmo pelo exercício da profissão. Outro aspecto que acreditamos ser relevante para amenizar o choque de realidade e alcançar o bem estar docente/felicidade logo no início da profissão é o

acolhimento por parte da equipe gestora e formação continuada que ofereça condições teórico-metodológicas ao docente. O suporte da gestão, no momento de inserção do novo profissional na escola, contribui para o encorajamento e enfrentamento da nova e desconhecida realidade.

Assim, com base nos trabalhos selecionados e lidos, podemos traçar algumas considerações acerca da temática que é o nosso objeto de estudo. Salientamos que a formação inicial do professor não deve estar dissociada da formação continuada, visto que é preciso haver propostas de integração entre teoria e prática nos processos formativos, pois acreditamos que uma concepção de prática totalmente desconexa de uma concepção teórica resulta em uma ênfase tecnicista de práticas, rebaixando a formação teórica e tornando um trabalho mecânico e inconsciente.

Por isso, acreditamos na importância da aproximação e articulação das teorias com as práticas, já que toda boa prática é decorrente de uma teoria coerente, sendo que é a partir das teorias que o pensar e o refletir são construídos. Da mesma forma, os desafios emergentes no cotidiano escolar são enfrentados e compreendidos à luz das teorias estudadas.

Acreditamos que essa postura é importante na ação docente, uma vez que é a partir deste papel de pesquisador, crítico e reflexivo que o professor consegue se autoavaliar, isto é, consegue refletir criticamente sobre os processos de ensino e quais são as aprendizagens que estão sendo proporcionadas às crianças. Ainda, por meio desta autoanálise, consegue olhar criticamente para as práticas educativas que estão dando certo e aquelas que necessitam de melhorias.

Frente à variedade de temas, observamos que a maioria dos trabalhos encontra-se voltada para a formação e atuação do pedagogo na Educação Infantil, embora tenham também trabalhos que abordam aspectos estreitamente vinculados à criança e seu desenvolvimento. Nessa mesma direção, nos deparamos com algumas publicações voltadas especificamente para a formação inicial do pedagogo e que buscaram envolver os discentes do curso de Pedagogia, futuros docentes, nos processos de pesquisa e investigação.

Observamos que as pesquisas voltadas para a formação inicial do pedagogo predominantemente incluem os sujeitos discentes dos cursos nos processos de investigação da pesquisa, buscando compreendê-los, identificar suas percepções/concepções a respeito do objeto/problema de pesquisa ou, ainda, verificar se eles possuem um sentimento de pertencimento à profissão escolhida.

Os resultados da pesquisa bibliográfica realizada evidenciaram a falta de publicações sobre a temática pesquisada. Este fato nos traz a compreensão sobre a necessidade de

pesquisas nesse âmbito e o quanto é importante o trabalho que está sendo desenvolvido, pois pesquisar a formação docente nessa primeira etapa da educação básica, que é a Educação Infantil, é fundamental para o campo da educação.

O levantamento bibliográfico foi de extrema importância para a pesquisa, tendo em vista que possibilitou o conhecimento de como essa temática da educação emocional vem sendo tratada no âmbito das pesquisas na área da educação. Como destacamos anteriormente nesta seção, identificamos apenas nove produções que abordam a temática como objeto de estudo, quantidade que consideramos pouco expressiva, pois a base de dados da BDTD retorna resultados de todas as dissertações e teses defendidas no Brasil.

Além disso, não podemos olvidar que a educação emocional é um tema importante que está presente no cotidiano do sujeito e principalmente na vida da criança, influenciando diretamente o seu desenvolvimento. É fundamental que esta temática seja abordada nas pesquisas com intuito de tornar visível a indispensabilidade da educação emocional, bem como de contribuir para a prática pedagógica do professor de educação infantil que tem contato direto com a criança e com esse aspecto que faz parte do seu desenvolvimento integral.

### 3.3 QUESTIONÁRIO

Para atender aos objetivos propostos de realizar um levantamento sobre o perfil sociocultural dos educadores colaboradores e investigar como a educação emocional das crianças pequenas tem sido abordada na formação e atuação dos educadores das creches públicas do Município de Presidente Prudente, foi elaborado um questionário.

Optamos pelo questionário por ser uma "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." (Gil, 1999, p. 198).

A escolha também considerou seus pontos fortes e fracos:

**Quadro 3 - Técnica de coleta de dados: questionário**

| <b>Técnica de coleta</b> | <b>Pontos fortes</b>                                                                                                                                                                                                       | <b>Pontos fracos</b>                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Questionário</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garante o anonimato</li> <li>- Questões objetivas de fácil pontuação</li> <li>- Questões padronizadas garantem uniformidade</li> <li>- Deixa em aberto o tempo para as</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa taxa de respostas para questionários enviados pelo correio</li> <li>- Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las</li> <li>- Difícil pontuar questões abertas</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                            |                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | pessoas pensarem sobre as respostas<br>- Facilidade de conversão dos dados para arquivos de computador<br>- Custo razoável | - Dá margem a respostas influenciadas pelo " <i>desejo de nivelamento social</i> " (*)<br>- Restrito a pessoas aptas à leitura<br>- Pode ter itens polarizados/ambíguos |
| (*) " <i>desejo de nivelamento social</i> " refere-se à tendência de alguém responder a um questionário não exatamente da forma em que a realidade se apresenta para ele, mas influenciado por um desejo de se apresentar externamente com outro nível social, mais alto (ou mais baixo), conforme as conveniências de sua imagem perante a sociedade. Por exemplo, em um questionário de uma administradora de cartões de crédito, a pessoa pode se ver impulsionada a declarar uma renda pessoal acima daquela que realmente possui. |                                                                                                                            |                                                                                                                                                                         |

**Fonte:** Mc Millan, J. H.; Schumacher, S. *Research in Education*. Addison Wesley Educational Publishers Inc., New York, 1997, p. 274-275, *apud* BARBOSA, 1999, p. 5.

Nossas perguntas foram todas abertas, pois,

As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 262).

Assim, nossa escolha tem “[...] como vantagem a característica de explorar todas as possíveis respostas a respeito de um item” (Nogueira, p.03, 2002). No mesmo entendimento de Gil (2002), e também de Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), compreendemos que o questionário é um bom instrumento para coletar informações, valores e interesses.

O questionário, elaborado no *Google Forms*, foi composto por 25 questões, dividido em três seções: 1ª) 5 questões para traçar o perfil das participantes; 2ª) 7 questões sobre o trabalho e a experiência como educadora; 3ª) 13 questões sobre a experiência atual como educadora na educação infantil (creche). A temática da nossa pesquisa encontra-se centrada na terceira seção, mais especificamente nas suas três últimas questões; todavia, consideramos importante situarmos o contexto e o local de fala das docentes para análises mais assertivas.

Antes da aplicação do questionário, realizamos um teste piloto com duas professoras da Educação Infantil que nos possibilitou rever o nosso instrumento de pesquisa, bem como a preparação da pesquisadora. O teste piloto nos permitiu refletir sobre a melhor forma de se fazer uma pergunta e ter a capacidade de analisá-la, utilizando, inclusive, as leituras já realizadas.

Posteriormente a esse teste inicial, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC/PP) solicitando a autorização para realização da

pesquisa nas escolas (Anexo A). O contato com as escolas se deu por e-mail enviado à direção de cada unidade, apresentando a pesquisa, os objetivos e modo de aplicação do questionário. A equipe de gestão de cada creche repassou o convite aos professores da unidade e nos enviou um contato dos que aceitaram participar da pesquisa (e-mail ou número de celular). No total, obtivemos a devolutiva de dez professoras (não houve nenhum participante do sexo masculino), todas licenciadas em Pedagogia, de diferentes creches do município de Presidente Prudente/SP. Assim, a escolha das participantes foi espontânea e teve por base a disponibilidade das docentes no primeiro semestre de 2022.

Vale ressaltar que a aplicação do questionário se deu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Ainda, encaminhamos às professoras voluntárias um e-mail explicando os objetivos da nossa pesquisa, a metodologia e, principalmente, justificando a escolha delas como participantes do estudo.

Tivemos a cautela de não influenciar ou induzir as respostas dos professores. O questionário foi aplicado de forma *online*, elaborado e enviado pelo *Google Forms*. Para garantir que todas as questões fossem respondidas, elaboramos um texto com as instruções e procedimentos de preenchimento das respostas. Assim, após o contato inicial com os professores, o texto e o questionário foram enviados por e-mail, disponibilizando o *link*.

Os dados obtidos no questionário foram tabulados e analisados a partir do referencial teórico que amparou a pesquisa, dando suporte principalmente à temática da educação emocional.

Pretendíamos, inicialmente, aplicar o questionário com mais dez professoras, totalizando vinte investigadas. Todavia, conseguimos apenas dez professoras, visto que muitas docentes não mostraram disponibilidade em virtude da suspensão de atividades por conta da pandemia pela Covid-19, e muitos sujeitos não estavam em condições físicas e emocionais para a participação. No questionário, além de questões referentes ao tema objeto de estudo, foram solicitadas às professoras informações sobre a sua formação inicial e continuada, tempo de serviço etc.

Para nossas análises, tentamos correlacionar os dados obtidos no questionário com o referencial teórico suscitado e as pesquisas realizadas anteriormente. Sendo assim, os dados coletados foram sistematizados, garantindo a fidedignidade na discussão acerca do objeto pesquisado. As análises foram pautadas nos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, a qual abordaremos na seção seguinte.

#### **4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Esta subseção tem como objetivo central apresentar os pressupostos teórico-epistemológicos do referencial adotado em nosso trabalho, que é o da Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky e colaboradores. Nesse sentido, empreendemos esforços para compreender a origem e as principais características da referida teoria, que compreende o desenvolvimento infantil e humano a partir do contexto sócio-histórico. Para isso, recorremos ao próprio autor e outros estudiosos de sua teoria.

Ressaltamos que optamos por este enfoque em virtude de Vygotsky ter trabalhado na área de pedologia, “(ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos)” (Oliveira, 2010, p. 19).

Vygotsky, ao lado Luria e Leontiev, desenvolveu uma nova forma de enxergar a psicologia tendo por base duas vertentes existentes nesta área, sendo a primeira chamada de Psicologia Natural, na qual o ser humano era visto somente como um corpo, e a Psicologia Mental, que considerava os aspectos mentais superiores do ser humano (Oliveira, 2010).

A psicologia como uma ciência natural estava articulada à psicologia experimental, “que procurava aproximar seus métodos daqueles das outras ciências experimentais (física, química, etc.), procurando-se com a quantificação de fenômenos observáveis e com a subdivisão dos processos complexos” (Oliveira, 2010, p. 23).

A segunda tendência, a psicologia mental, tinha o objetivo de apresentar os processos psicológicos superiores que “[...] são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional” (Oliveira, 2010, p. 23).

Diante disso, a psicologia mental está mais relacionada à filosofia das ciências humanas com um caráter mais descritivo.

Enquanto a psicologia de tipo experimental deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano, a psicologia mentalista não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência (Oliveira, 2010, p. 23).

O cérebro influencia diretamente nas funções psicológicas, tendo em vista que o ser humano biologicamente falando, constrói o seu desenvolvimento por meios limites e possibilidades que vai estabelecendo.

Sendo assim,

O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (Oliveira, 2010, p. 24).

A plasticidade é considerada uma das principais características, a qual permite o exercício do cérebro em buscar novas funções que surgem no decorrer da história humana. Oliveira (2010, p. 24) destaca que “essa ideia de grande flexibilidade cerebral não supõe um caos inicial, mas sim a presença de uma estrutura básica estabelecida ao longo da evolução da espécie, que cada um de seus membros traz consigo ao nascer”.

Essa concepção de que o sujeito desenvolve-se no decorrer de sua vida está totalmente vinculada à ideia apresentada por Vygotsky de que a transformação do sujeito acontece a partir do aspecto biológico, social e histórico, e que a cultura se torna fundamental nesse processo de desenvolvimento humano. Diante disso,

Não podemos pensar o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, descontextualizado, universal: o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humana, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (Oliveira, 2010, p. 25).

Foi nessa perspectiva que Vygotsky e seus colaboradores trouxeram o que chamaram de abordagem alternativa, ancorada nos pressupostos marxistas, que seria uma síntese da tendência da psicologia como uma ciência natural e da psicologia como uma ciência mental, abordagens que se faziam presentes no período do início do século XX (Oliveira, 2010).

A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integral, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico (Oliveira, 2010, p. 24).

Essa nova visão de se pensar a psicologia se tornou evidente na teoria de Vygotsky a partir de três conceitos centrais. O primeiro aborda a defesa de que as funções psicológicas superiores têm respaldo biológico, justamente porque esses fazem parte da atividade cerebral

do ser humano; entretanto, não são definidas pelo biológico. O segundo explica que o psicológico do sujeito se desenvolve por meio das relações estabelecidas socialmente com as outras pessoas e os objetos do mundo exterior, ligadas diretamente a um processo histórico. E o terceiro destacou que o processo de relação que o ser humano estabelece com o mundo é norteado por sistemas simbólicos (Oliveira, 2010).

Outro ponto fundamental da teoria de Vygotsky no processo para o desenvolvimento psicológico é o conceito de mediação, que se faz presente no terceiro conceito central. A mediação reforça que a relação que o homem estabelece com o mundo externo não acontece de forma direta, e sim por meio de mediações com seus pares e na apropriação de objetos culturais construídos ao longo da história. A mediação acontece a partir dos sistemas simbólicos que têm o papel de realizar essa ligação entre o ser humano e o mundo, possibilitando a mudança em seus processos psíquicos superiores (Oliveira, 2010).

Dessa forma, os elementos mediadores possibilitam que a relação do sujeito com o mundo aconteça. As funções superiores, objeto de estudo de Vygotsky, mostram a existência desses elementos mediadores, bem como outras ferramentas que dão suporte às atividades humanas. Dentro dos elementos mediadores, temos dois tipos: os instrumentos e os signos (Scudeler, 2015).

Os instrumentos têm o papel de estimular a mudança dos objetos e o processo de transformação da natureza, auxiliando em ações concretas e possibilitando a atividade consciente humana, já que ao construir um instrumento de trabalho é preciso que se antecipe mentalmente formas de como criar esse instrumento e a sua utilidade. Assim, por meio da relação do homem com a natureza, esse desenvolve habilidades que resultam na construção de novas funções psíquicas, processo no qual é possível perceber a diferença comparada ao animal, visto que, o homem é um sujeito histórico-cultural (Oliveira, 2010).

Luria (1979) afirma que a atividade de consciência do ser humano tem como base três pontos fundamentais: o primeiro apresenta a consciência como atividade que não está totalmente ligada a fatores biológicos; o segundo aborda os principais aspectos da consciência humana; e o último ponto mostra a diferença da atividade de consciência do ser humano e do comportamento animal.

A consciência não está ligada diretamente aos motivos biológicos, reafirmando que a consciência é movida por necessidades que foram nomeadas de superiores ou intelectuais. Entre essas, encontra-se a necessidade cognitiva, a necessidade de comunicação, a necessidade de adquirir novos conhecimentos, dentre outros. Embora a atividade da consciência do sujeito não esteja diretamente relacionada a fatores biológicos, a consciência

estabelece um campo de conflito para conseguir reprimi-las (Luria, 1979).

No segundo ponto, conforme Luria (1979), fica evidente que o ser humano consegue realizar reflexões a partir do que lhe é apresentado pelo meio, conseguindo, assim, prescindir a impressão imediata, ou seja, a atividade consciente do ser humano não deve ter como base a impressão imediata frente às situações externas, visto que o homem precisa ter conhecimento das leis internas dessas situações que lhe são apresentadas.

O terceiro ponto, que consiste na diferença que existe com a atividade consciente humana do comportamento animal, é notório considerar que o comportamento animal é baseado em duas fontes, sendo elas: “1) os programas hereditários de comportamento jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual” (Luria, 1979, p. 73). No que diz respeito ao homem, existe uma terceira fonte de que os conhecimentos e as habilidades se constroem a partir das experiências adquiridas por meio da história social no desenvolvimento da aprendizagem (Luria, 1979).

Assim, desde o início da vida do ser humano, o homem vai balizando seu comportamento tendo como referência os elementos que lhes foram apresentados no decorrer da história como, por exemplo, beber com o copo, comer com colher ou garfo etc. Esses comportamentos surgem por meio da linguagem e das habilidades construídas historicamente/socialmente, e talvez nem estejam relacionados às suas próprias vivências, mas são aquelas que foram sendo adquiridas a partir de experiências históricas e sociais de várias gerações precedentes. Portanto, esse processo é o que mostra a diferença da atividade consciente do ser humano do comportamento animal.

Já os signos surgiram com objetivo de ajudar nos processos psicológicos do ser humano, sendo eles, a capacidade de fazer relatos, de lembrar e comparar as coisas, ou seja, atribuir significados. Os signos são utilizados na sociedade em vários acontecimentos, auxiliando na memória e atenção, como, por exemplo:

A utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado ou separação de sacos de cereais em pilhas diferentes que identificam seus proprietários são formas de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo (Oliveira, 2010, p. 32).

Diante disso, os signos são utilizados de várias formas pelo homem, contribuindo no desenvolvimento de atividades psicológicas. No decorrer da história da humanidade, houve transformações quanto ao uso dos signos; antes, pensava-se nos signos como algo externo, mas com o passar do tempo os signos passaram a ser também mediação que acontece de

forma interna pelo fato de atuar no modo de pensar.

Podemos perceber assim que existe uma variação de ações humanas que possui como elemento fundamental à sua formação, apoiado na interiorização dos signos externos, desenvolvendo-se por meio das ações dos signos internos, mediatizados pelo meio social e os seus pares, melhor dizendo, são ferramentas psíquicas externas e internas que transformam a natureza do indivíduo.

Dentre essas ações, incluímos a fala, a leitura, a escrita, o cálculo, o desenho, a pintura, a produção estética, ética, científica e tecnológica; enfim, nessa categoria se incluem todos os comportamentos resultantes das apropriações do acervo de objetivações humanas (Martins, 2011, p. 89).

Logo, Vygotsky estudou o papel dos instrumentos como mediadores e o papel dos signos nas atividades realizadas pelo ser humano, sendo que em um de seus experimentos verificou “[...] a relação entre a percepção e a ação motora em crianças de quatro e cinco anos, com e sem a intervenção de signos mediadores” (Oliveira, 2010, p. 33). Este é o processo de internalização, ou seja,

O processo pelo qual o indivíduo internaliza matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (Oliveira, 2010, p. 40).

A partir dessas apropriações que também seguem o caminho da formação do psiquismo, Martins (2011) aborda que este processo está relacionado com a aprendizagem e a interiorização, que vai ao encontro da realidade cultural tanto externa como interna.

Assim, no tratamento que Vigotski dispensou à natureza social do psiquismo humano, entendemos os “comportamentos complexos culturalmente formados” como representativos de uma categoria mais ampla, mais geral, em relação às “funções psíquicas superiores”. Nela se incluem as formas de comportamento, o percurso de sua formação e os papéis que assumem na vida individual e social (Martins, 2011, p. 89).

Para Leontiev (2004), o processo de desenvolvimento do homem está ligado ao desenvolvimento da cultura, bem como da sociedade, tendo em vista que as experiências sócio-históricas se dão por meio do contato que o ser humano tem com o mundo e seus pares.

Além disso, na história da humanidade, as condições de vida dos seres humanos sempre se transformaram, evoluíram e assim foi passando entre as gerações.

Por meio da atividade, o homem vai transformando a natureza a partir das suas necessidades como, por exemplo, as produções de sapatos, roupas, bens materiais, dentre outros, e durante esse processo, transforma a si mesmo. Vale ressaltar, que a produção de bens materiais está ligada à cultura, sendo que o homem, por meio das suas vivências pelo mundo, amplia os seus conhecimentos quanto aos aspectos da ciência e arte (Leontiev, 2004).

O autor acrescenta que, frente a isso, cada geração se inicia em um mundo no qual os objetos presentes nele foram construídos por outras gerações que vieram anteriormente, ou seja, a apropriação desses fenômenos se dá mediante a participação do homem nas atividades do trabalho e nas atividades sociais. Portanto, os saberes das gerações que estão se iniciando no mundo tem como base os resultados das atividades das gerações anteriores.

Diante desse contexto, fica evidente que as características do ser humano não são transmitidas biologicamente, e sim, a partir da apropriação da cultura construída ao longo das gerações. De acordo com Leontiev (2004), o que é oferecido ao ser humano assim que nasce não é suficiente para que este possa viver em sociedade; por isso, precisa chegar ao um nível de conseguir se apropriar de tudo que esteja ligado ao processo histórico da sociedade e assim se desenvolver.

Na criança, o processo de internalização de significados pode ser exemplificado a partir do gesto indicativo. A criança adquire esse significado quando tenta pegar algum objeto como, por exemplo, um chocalho que está fora do seu alcance. Então, ela faz de tudo para pegar, até mesmo se esticando para que o possa alcançar; mesmo que não consiga pegá-lo, já realiza movimentos como se estivesse pegando o brinquedo. Quando o adulto se depara com essa situação, automaticamente a sua reação é de pegar o chocalho e entregar para o bebê, pois está atribuindo o significado de que o bebê quer o chocalho. Portanto, “O significado do gesto é inicialmente estabelecido por uma situação objetiva, depois interpretado pelas pessoas que cercam a criança e a seguir incorporado pela própria criança, a partir das interpretações dos outros” (Oliveira, 2010, p.41).

Neste processo de internalização, surgem também os sistemas simbólicos com intuito de organizar os signos. Os sistemas simbólicos considerados básicos do ser humano são a representação da realidade e a linguagem que são oferecidos socialmente, a partir da convivência do sujeito com seus grupos, principalmente o grupo cultural que possibilita identificar o real e instituir os instrumentos psicológicos que são fundamentais na realização da mediação entre a pessoa e o mundo. “Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo

real, esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de filtro por meio do qual o homem é capaz de ver o mundo e operar sobre ele” (Oliveira, 2010, p. 38).

Sobre esse assunto, Toassa (2009) pontua que todos os sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, são importantes para a comunicação entre os sujeitos, bem como para a construção de significados e interpretações. A linguagem, na teoria de Vygotsky, é vista como um sistema simbólico básico que deve estar presente nos grupos criados pela humanidade; por isso, a relação estabelecida entre a linguagem e o pensamento se torna fundamental nesta teoria.

Assim, a linguagem possibilita a comunicação entre as pessoas, ao oportunizar que as trocas de informações acontecessem por meio de um sistema específico. Além disso, isso permitiria dar significados às ações que os seres humanos realizam no mundo e que estariam sendo compartilhadas no grupo e/ou coletivamente nos ambientes que fazem parte (Toassa, 2009).

Segundo Toassa (2009), a linguagem possui uma função considerada básica, o intercâmbio social, que é a forma de comunicação entre o homem e seus semelhantes. É o caso dos bebês, que não sabem falar e não entendem com clareza o que os adultos falam, mas a criança consegue se expressar por meio de seus gestos, de sons que produzem e das suas expressões, se comunicando, expressando seus sentimentos, seus desejos e interesses.

Assim, a “[...] linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (Oliveira, 2010, p. 44). Por isso, entender a relação que existe entre o pensamento e a linguagem é fundamental para organizar o psiquismo humano. “O pensamento e a linguagem têm origens diferentes e desenvolvem-se segundo trajetórias diferentes e independentes, antes que ocorra a estreita ligação entre esses dois fenômenos” (Oliveira, 2010, p. 45). Em síntese, o pensamento organiza as conexões mentais com os dados adquiridos da realidade entrelaçados à linguagem que está em formação. Desta forma, o pensamento se configura como verbal, e a linguagem como intelectual, e proporcionam mudanças nas funções psíquicas (Vygotsky, 1991).

Na articulação entre o pensamento e a linguagem, o sujeito possui um desenvolvimento psicológico que podemos considerar mais aprimorado, claro que com o auxílio simbólico da linguagem. Oliveira (2010) menciona que, na teoria de Vygotsky, a linguagem não ocorrerá sem pensamento e vice-versa; no entanto, o pensamento prepondera o funcionamento psicológico do ser humano, e é fundamental para se compreender o funcionamento dos processos mentais superiores do sujeito enquanto ser sócio-histórico.

Esse raciocínio está ligado à questão do desenvolvimento humano e da aprendizagem,

aspectos também considerados centrais nas obras de Vygotsky. Ademais, a aprendizagem estaria ligada ao desenvolvimento no sentido de impulsioná-lo (Toassa, 2009).

A ideia de que a aprendizagem contribui para o desenvolvimento dos processos internos do ser humano não é algo isolado, mas que acontece a partir do contato que o ser humano estabelece com o ambiente sociocultural, ou seja, o sujeito não se desenvolve sem as relações estabelecidas com outras pessoas. Logo,

A construção da forma ideal do mundo pelo sujeito, isto é, de uma correspondência abstrata entre objeto e ideia, revela-se como condição primária para que o homem se localize na natureza e, a partir de então, provoque transformações tanto nela quanto em si próprio, isto é, revela-se condição fundante do trabalho (Martins, 2011, p.91).

Portanto, as funções psíquicas superiores a partir da teoria de Vygotsky são compreendidas como uma dinâmica que acontece de forma interpessoal, tendo em vista que para que ela aconteça não depende somente do próprio sujeito isoladamente. Por esse motivo as funções psíquicas por meio da realidade que lhe é apresentada vão se construindo.

Quando analisamos na questão do pensamento e da linguagem, é importante não excluirmos a existência da criança. Ainda que tenha a fase pré-verbal e pré-intelectual, podemos constatar que a criança possui a capacidade de solucionar algumas dificuldades e que para isso faz uso de alguns instrumentos de forma indireta. “Ela é capaz, por exemplo, de subir numa cadeira para alcançar um brinquedo, ou de dar uma volta no sofá para pegar uma bolacha que caiu atrás dele” (Oliveira, 2010, p. 48). Ao realizar essas ações a criança não tem a mediação da linguagem, mas tem a capacidade por meio da sua inteligência de realizar determinadas ações no ambiente.

A criança embora não domine a linguagem enquanto sistema simbólico, já utiliza manifestações verbais. O choro, o riso e o balbúcio da criança pequena tem clara função de alívio emocional, mas também servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas (Oliveira, 2010, p. 48).

Assim como a humanidade, a criança também evolui, sendo que em algum período de seu desenvolvimento, especificamente aos seus dois anos de idade, se estabelece a relação entre o pensamento e a linguagem, dando origem a uma nova forma de organização e funcionamento psicológico (Oliveira, 2010).

A fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se mediado por significados dados pela linguagem.

Enquanto no desenvolvimento filogenético foi a necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho que impulsionou a vinculação dos processos de pensamento e linguagem, na ontogênese esse impulso é dado pela própria inserção da criança num grupo cultural (Oliveira, 2010, p. 49).

O contato com pessoas que fazem parte do mesmo grupo permite construir algumas relações que contribuem para a criança, principalmente no grupo cultural. Essas relações que a criança constrói com as pessoas mais maduras lhe permite realizar um salto qualitativo quando se trata do pensamento verbal (Oliveira, 2010).

É importante nos atentarmos como esse processo se dá quando pensamos no desenvolvimento da criança. Segundo Luria (2010), a percepção que a criança tem do mundo externo acontece por meio de estímulos, os quais permitem que a criança reaja e se adapte. Esse processo faz com que a criança tenha contato com diversos aspectos do mundo externo e selecione apenas o que considera essencial para a sua vida.

Assim, a percepção da criança sobre o mundo externo é diferente da percepção do mundo dos adultos. Podemos dizer que, nos primeiros dias de vida da criança, ela não percebe as diversas formas apresentadas pelo mundo externo, vivendo um isolamento. Com o tempo, a criança

[...] começa a fixar seu olhar em objetos brilhantes até a idade de três semanas; os olhos começam a seguir um objeto que se move por volta da quarta ou quinta semana, e um movimento ativo dos olhos a procura de um objeto que desapareceu não se revelam até os três ou quatro meses (Luria, 2010, p. 87).

Assim, a criança consegue perceber as cores, formas, dentre outros elementos de forma bem mais clara conforme vai se desenvolvendo. Aliás, em determinados períodos de sua vida, possui uma percepção distinta das situações que lhe são colocadas pelo mundo externo (Luria, 2010).

Desta maneira, o desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural assume um processo dialético que possui transformações tanto qualitativas como quantitativas, as quais vão acontecendo de forma gradual, relacionando os aspectos externos e internos, progredindo cada vez mais para os níveis complexos. Diante disso, "Nesse processo progressivo, as estruturas elementares (de ordem biológica) oferecem sustentação para o desenvolvimento de estruturas superiores (de ordem cultural)" (Sarmento, 2006, p. 97).

Inicialmente, Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil com intuito de compreender o comportamento humano de modo geral. Com isso, chegou à conclusão que no processo de desenvolvimento da criança existem duas linhas fundamentais, sendo que a

primeira corresponde ao processo de desenvolvimento considerado natural e, a segunda se caracteriza como desenvolvedor cultural. Com o desenvolvimento desses dois pontos, acontece o cruzamento com as funções psicológicas elementares e superiores (Sarmiento, 2006).

Os processos de desenvolvimento cultural são comportamentos que o indivíduo adquire a partir da utilização dos signos, que também lhe permitem adquirir novas formas de comportamentos e condutas. Dessa forma, o meio, por si só, não é visto como determinante no desenvolvimento infantil, visto que

[...] para entender sua influência, é necessário compreendermos as relações que se estabelecem entre a criança e o ambiente. Tais relações não são estáticas, ou seja, estão num constante processo de mudança, pois o ambiente e a criança se transformam e se influenciam mutuamente (Sarmiento, 2006, p. 98).

Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1998, p. 25 *apud* Sarmiento, 2006, p. 98) afirma que:

[...] não é somente a criança que se transforma, já que a relação entre ela e o ambiente também muda, e esse mesmo ambiente começa a ter uma influência diferente sobre a criança. Esta interpretação dinâmica e relativa do ambiente é a fonte de informação mais importante [...] quando o ambiente está em discussão (tradução nossa).

De acordo com a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra e com base nas suas vivências emocionais, interferem diretamente em como ela vai lidar com essas situações. Embora sejam crianças diferentes e tenham as mesmas condições ambientais, mesmo estando em diferentes fases do seu desenvolvimento, esses são influenciados de formas diferentes e lidam com essa situação de forma diferente, pois essa tem relação com os significados que essas crianças dão as suas vivências, ou seja, cada criança tem suas particularidades frente a esse processo (Sarmiento, 2006).

Vygotsky, ainda, apresenta um dos conceitos considerados mais importantes da sua obra e fundamentais para o desenvolvimento infantil, ou seja, "a Zona de Desenvolvimento Iminente", conhecido também como "Zona de Desenvolvimento Próximo" ou "Zona de Desenvolvimento Imediato".

A zona de desenvolvimento atual (real) considera os saberes que a criança possui até o presente momento (funções psicológicas superiores) como, por exemplo: amassar massinha, conhecer formas e cores, rasgar papéis, fazer rabiscos. Esses, em geral, são saberes que a

criança possui e que o educador precisa conhecer e observar. O nível de desenvolvimento amadurecido faz parte do desenvolvimento atual; então, a preocupação se volta às funções que ainda não estão totalmente desenvolvidas e precisam de amadurecimento, que é a zona de desenvolvimento iminente (Oliveira, 2010).

Conforme já destacamos, nesta perspectiva teórica, o papel do outro é fundamental e necessário para que o indivíduo avance, e na escola o professor assume esse papel. Tomamos como exemplo um movimento comum na Educação Infantil, que é o movimento de rasgar papel. Sabemos que de início a criança não consegue realizar essa atividade sozinha e precisa da colaboração do educador ou auxílio de colegas que já têm esse domínio. Neste caso, o educador, como mediador nessa atividade, pode rasgar as pontas do papel para a criança continuar rasgando; a criança também pode observar outras crianças que sabem fazer essa atividade. Assim, a criança teve a colaboração de seus pares e do adulto contribuindo no amadurecimento das funções de desenvolvimento.

Neste caso, o educador tem o papel fundamental de conhecer a zona de desenvolvimento atual de cada estudante, uma vez que cada um possui seu tempo de desenvolvimento individual e está inserido em determinado contexto cultural. Esse conhecimento ajudará o educador na proposta de desafios que tenham como alvo atingir a zona de desenvolvimento iminente (Gomes, 2019, p. 31).

O amadurecimento das funções psicológicas que estão na zona de desenvolvimento iminente ocorre quando acontece a consolidação dos saberes, tornando-se zona de desenvolvimento atual, consolidando, assim, o saber já desenvolvido e abrindo espaço para novas postagens de zona de defesa iminente (Gomes, 2019).

Compreender o desenvolvimento da criança também está ligado à forma de entender que algumas atividades ela realiza sozinha e que esse processo é chamado de nível de desenvolvimento real. Esse nível se refere às etapas do desenvolvimento da criança que ela já consegue realizar, ou seja, são processos de seu desenvolvimento que já foram consolidados (Gomes, 2019).

No entanto, segundo a teoria vigotskiana, para entender o processo de desenvolvimento da criança não basta considerar apenas o nível de desenvolvimento real, pois reforça a importância do chamado de nível de desenvolvimento potencial; esse nível está relacionado às atividades que a criança realiza, mas com a ajuda de algum adulto ou de outra pessoa que já consiga fazer essa atividade sozinha. Na construção de uma torre de cubos, por exemplo, a criança pode aprender a fazer vendo outra pessoa construindo a torre de cubos, ou

explicando uma forma que ela possa montar sem que corra o risco das peças caírem. Essa possibilidade da criança receber ajuda é que influencia diretamente no seu desempenho na realização de determinada atividade, sendo um fator importante, visto que essa troca de experiência contribui para o desenvolvimento do outro; porém, não são todos sujeitos que possuem essa capacidade de ajudar o outro na realização das suas tarefas (Oliveira, 2010).

Assim, o nível potencial diz respeito às etapas que ainda serão alcançadas e, nesse momento, a intervenção do outro nesse processo tem um resultado significativo na ação que está sendo realizada pelo sujeito de forma individual.

Já a zona de desenvolvimento proximal está ligada às funções que o sujeito ainda não consegue realizar, que precisam ser amadurecidas, mas que estão presentes na vida do ser humano. Dessa forma, podemos observar que em meio ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito existe a zona de desenvolvimento proximal; é ela que faz a ligação destes com o ambiente sociocultural do ser humano, deixando evidente que o desenvolvimento acontece por meio das relações que são estabelecidas com a sua própria espécie, o que significa dizer que a intervenção realizada por outro sujeito tem um papel de transformação (Oliveira, 2010).

Esse fator também está presente no ensino escolar, uma vez que, é a aprendizagem que promove o desenvolvimento. É por isso que a instituição escolar é fundante na construção desse sujeito.

Nessa mesma concepção, surge a imitação articulada com ao sistema escolar, mas não exclusiva desse ambiente. O mecanismo de imitação seria a “reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro” (Oliveira, 2010, p. 65). Isso não quer dizer que a atividade seria desenvolvida de forma mecânica, mas que seria uma possibilidade da criança ir além das suas próprias capacidades.

Dessa forma, a imitação só acontece a partir de ações que estão presentes na zona de desenvolvimento proximal da criança. Por exemplo, os bebês conseguem imitar expressões faciais das outras pessoas que têm contato; no entanto, não conseguem imitar um médico. Sendo assim a imitação contribuiria muito se trabalhada no processo de ensino-aprendizagem, pois trabalha na organização das funções psicológicas (Oliveira, 2010).

Assim, o docente tem um papel fundamental de mediador, no sentido de pensar e elaborar estratégias que proporcionam situações de aprendizagem, as quais possibilitam as trocas de experiências e de conhecimentos. Essas estratégias vão além de contemplar somente

o cognitivo, e são pensadas de forma mais ampla, de acordo com interesses, necessidades e o desenvolvimento das crianças (Sarmiento, 2006).

Salientamos, igualmente, que a ênfase nos processos interativos, sejam eles entre professor-aluno e ou entre pares, não significa negar a dimensão da individualidade. Ou seja, entendemos ser necessário conjugar a coletividade e a individualidade, salvaguardando espaços para resolução de problemas e atendimento individual ao aluno (Sarmiento, 2006, p.129).

Além disso, no espaço escolar as relações estabelecidas entre as crianças contribuem também no desenvolvimento das funções psicológicas, o que mostra a importância do professor como mediador dessas relações. Ainda, as crianças mais velhas podem exercer esse papel de mediação. “Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar” (Oliveria, 2010, p. 66).

Logo, ao compreender a interação no ambiente escolar, temos que ter a clareza que essa acontece com a interação do professor e aluno, bem como dos alunos com seus pares, que são momentos excepcionais para o desenvolvimento desses indivíduos. Por isso, "é necessário rompermos com uma visão simplista de que todas as interações provocam ou desencadeiam processos de desenvolvimento, ou até mesmo possuem um valor formativo" (Sarmiento, 2006, p. 129).

Destacamos alguns pontos fundamentais a serem considerados pelos docentes no processo interativo, sendo esses:

a) sua intervenção, enquanto parceiro mais experiente, precisa contemplar a escuta das hipóteses dos alunos, assim como ocorrer no sentido de auxiliar no direcionamento dos objetivos das atividades; b) atenção às necessidades e características dos alunos, estando disponível para as solicitações feitas pelos mesmos e, até, identificar quando eles necessitam de auxílio e não o pedem; c) perspicácia para fazer com que os alunos cheguem às suas próprias conclusões, evitando fornecer as respostas; d) dinamicidade na condução das atividades, contemplando as hipóteses dos alunos, assegurando a concretização dos objetivos delineados; e) promoção contínua de debates, suscitando a cooperação no processo de resolução de problemas (Sarmiento, 2006, p. 121).

Diante disso, Scudeler (2015) reforça que o ser humano é formado biologicamente, socialmente e, que, no caso da criança, essa desde pequena possui diversas capacidades humanas que vão se aperfeiçoando à medida que vai estabelecendo contato com o mundo externo, ou seja, com o meio do qual faz parte, com as atividades que realiza, com o contato

com as pessoas que estão ao seu redor principalmente com pessoas mais desenvolvidas. “O ser humano é, nesse sentido, produto do momento histórico que vive, do entorno, da cultura de que participa” (Scudeler, 2015, p. 47).

Logo, para compreender quais são as contribuições da teoria histórico cultural para o campo educacional, se faz necessário abordar a relação da teoria com a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem (Sarmiento, 2006).

A educação é uma condição do trabalho, tendo em vista que se caracteriza como um processo de trabalho. Dessa maneira, a construção da existência humana resulta, a princípio, em garantir sua permanência material e, assim, consequentemente, ampliar e tornar mais complexos os bens materiais, por meio do trabalho material (Saviani, 2011).

Segundo Saviani (2011), todavia, para que aconteça a produção material, o homem precisa pensar em seus objetivos antes que ocorra a ação, ou seja, é preciso refletir esses objetivos mentalmente. Nesta reflexão, levam-se em consideração os conhecimentos da ciência, da ética e da arte, aspectos que estão diretamente relacionados a uma categoria que seria o trabalho não material, que engloba valores, ideias, atitudes etc. Em outras palavras, esta categoria representa o saber sobre a natureza e a cultura na produção do homem.

Assim, a educação escolar faz parte dessa categoria do trabalho não material, visto que essa é composta por ideias, hábitos, habilidades; no entanto, essa não é vista como algo a parte do homem. Dessa forma, o trabalho educativo não está relacionado com a produção, mas com intencionalidade. Logo, a educação parte do reconhecimento dos elementos construídos culturalmente que necessitam ser apropriados pelos sujeitos para que assim se tornem seres humanos (Saviani, 2011).

Compreender a educação na concepção da teoria histórico-cultural é entender que existe uma relação com o mundo concreto e as relações existentes nele, bem como os conhecimentos considerados construídos ao longo do tempo. E, por isso, essa teoria destaca que a escola é um espaço no qual deveriam ser proporcionados momentos de diálogos e de inserção de aspectos sociais (Sarmiento, 2006).

A escola deveria ser um espaço no qual fosse proporcionado momentos de dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Em que haja espaços para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o próprio processo de construção de conhecimento e ter acesso a novas informações (Boiko; Zamberlan, 2001, p. 55 *apud* Sarmiento, 2006, p. 135).

Diante desse contexto, Vygotsky fez algumas críticas quanto ao ensino com base nos

fundamentos tradicionais. O motivo dessa crítica é principalmente o aluno ser colocado em uma posição de passividade, da escola não valorizar as experiências que já possuem. Esses conhecimentos preexistentes dessa criança precisam ser considerados, tendo em vista que, inicialmente, antes de adentrar a escola, esse sujeito já se encontra presente no ambiente familiar e no meio do qual faz parte, espaços que lhe possibilitam adquirir diversas aprendizagens sobre o mundo, ou seja, antes de fazer parte da escola, essa criança já teve contato com conceitos, princípios, valores, já criou perguntas e já teve suas respostas. Portanto, nas aprendizagens que são proporcionadas pela escola, essa criança já vai ter seus conhecimentos prévios (Sarmiento, 2006).

Dessa forma, fica evidente que o processo educativo é visto como um fenômeno que se encontra em constante movimento, que transpassa por aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que o influencia. Além disso, é preciso “atenção quanto aos objetivos da educação, pois esses sempre irão refletir questões que perpassam um determinado momento histórico e sua organização social” (Sarmiento, 2006, p. 136), revelando os objetivos da sociedade.

No entanto, para que a escola possa realizar o seu papel, essa precisa ter a clareza de que mais importante que conduzir o ensino de modo a contemplar o que a criança já sabe, ou as fases que ela já conseguiu alcançar, é trabalhar para o desenvolvimento dos níveis que ela ainda não alcançou. Compreender esse processo faz com que a escola trabalhe seu processo de ensino e aprendizagem a partir do nível de desenvolvimento real da criança, não pensando somente em suas etapas intelectuais, visto que esse nível não será trabalhado de forma isolada, ou seja, o professor vai partir de determinados conteúdos e objetivos que são estabelecidos pela escola como fundamentais para esse grupo. (Oliveira, 2010).

Ainda que a escola possua um papel importante para o desenvolvimento da criança, a criança frequentar a escola não se torna suficiente, pois, além de ter o acesso, ela precisa ter contato com os conhecimentos sistematicamente elaborados e se apropriar deles (Sarmiento, 2006).

Nessa apropriação do saber, temos que considerar os elementos sócio-culturais, econômicos e políticos e a própria qualidade de ensino, os quais podem se constituir em facilitadores ou entraves para esse processo. E ainda, para que a escolarização realmente potencialize o desenvolvimento, é imprescindível que a escola direcione o seu fazer pedagógico para a formação (Sarmiento, 2006, p. 137).

De acordo com Mello (1999, p.18), o espaço escolar constitui um "processo de

desenvolvimento da inteligência e da personalidade - das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores". Diante disso, a escola possibilita para a criança conhecer o mundo, bem como se apropriar das culturas por meio das relações estabelecidas com outras pessoas, aprendendo a conviver e socializar.

Portanto, "A criança não é um ser de aptidões como pensava a psicologia anterior a Vygotsky, mas um ser criador de aptidões. E estas se originam nas condições com vida e educação, do acesso que a sociedade lhe permite à cultura acumulada" (Mello, 1999, p. 18).

Frente a isso, podemos perceber que a aprendizagem promove o desenvolvimento da criança:

É o aprendizado que possibilita o despertar da capacidade de perceber as cores, as formas, os sons, a capacidade de falar, de pensar, de raciocinar, de lembrar, de emocionar-se, de amar, a aptidão para a leitura, para a escrita, para a ciência, para a arte, etc. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, o despertar dessas capacidades e aptidões não ocorrerá. Em outras palavras, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado (Mello, 1999, p. 19).

Isto posto, o bom ensino é aquele que parte dos conhecimentos que a criança já possui e faz com que ela avance em seus saberes, assim como, em realizar atividades sem que precise da ajuda de outras pessoas, e o professor tem um papel fundamental nesse processo.

O educador não é, pois, um facilitador no sentido de ser quem possibilita um nível de desenvolvimento que aconteceria independentemente da aprendizagem. Do ponto de vista histórico-cultural, a tarefa do educador é garantir a reprodução, em cada criança, da humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Mello, 1999, p. 20).

Sabendo que a escola terá um olhar de ampliação da concepção da criança sobre o mundo, seja sobre seus conhecimentos já alcançados e para os que ainda serão desenvolvidos, "O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente" (Oliveira, 2010, p. 64).

Vygotsky enfatiza a importância na intervenção para o desenvolvimento do sujeito; porém, buscou em suas obras apresentar o quanto é essencial o meio cultural e as relações construídas entre os sujeitos para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos (Oliveira, 2010).

As atitudes que os professores têm influenciam diretamente no contexto escolar, principalmente no aspecto de cooperação, despertando a participação tanto do docente e do

aluno. Esse processo de interação, mesmo sendo com crianças da mesma idade, não se dá de forma linear.

Ainda, pensando no papel do professor, é importante que esse profissional seja um pesquisador, no sentido de investigar a sua prática docente, ou seja, fazer uma autoavaliação, pois esse está presente no contexto educacional (Mello, 1999).

Os processos formativos precisam ir além de trabalhar com o cognitivo, e trabalhar com elementos psicológicos e socioculturais. Aliás, "ainda no que tange ao professor, ele também precisa se constituir num sujeito que investiga sua própria prática cotidiana, haja vista que também está inserido no contexto educativo" (Sarmiento, 2006, p. 138).

Com base na perspectiva da teoria histórico-cultural, além de olharmos para o professor como aquele que faz parte do campo educativo, é preciso olhar para a pessoa professor, na sua individualidade, nos aspectos que influenciam na sua prática docente, sendo esses, "as posturas e escolhas inerentes à rotina do ambiente escolar, as características e particularidades presentes em um certo modo de perceber a realidade e de interagir na sociedade e na cultura" (Sarmiento, 2006, p.138).

E no ambiente escolar, é importante que os docentes saiam um pouco da sua individualidade, que interajam com seus pares, que entendam quem são seus alunos, a sua realidade e a realidade da própria escola (Sarmiento, 2006).

[...] possibilitar aos educadores repensar seu papel profissional implica na produção de modos alternativos de vivência deste junto às crianças, aos pais, aos demais professores e funcionários, uma vez que esses se constituem como 'outros', como parceiros na relação [...] Assim sendo, a possibilidade de constituição de uma prática pedagógica que se contraponha aos moldes tradicionais e normativos precisa contemplar o jogo dialético, de movimento permanente, de constantes progressões e regressões que caracteriza a sociedade, mesmo em condições pouco favoráveis do ponto de vista da materialidade em que se inserem estas práticas. O que muda são as formas de manifestação desse processo, que poderá apresentar características mais ou menos dinâmicas e críticas, de um modo que um 'estado ideal' a ser atingido no final de um trajeto linear está fora de questão (Zanella, 1999, p. 81 *apud* Sarmiento, 2006, p. 139).

Compreendemos assim, que a teoria histórico-cultural tem uma grande contribuição nos processos de ensino-aprendizagem, tais como, "as relações entre desenvolvimento e aprendizagem; a função mediadora do professor; o papel das interações sociais na constituição do sujeito; a visão prospectiva dos processos de desenvolvimento e aprendizagem" (Sarmiento, 2006, p. 139). Portanto, compreender o desenvolvimento a partir dessa teoria é romper com a ideia de que o desenvolvimento acontece de forma linear.

Contudo, Martins, Abrantes e Facci (2016) afirmam que a concepção de desenvolvimento na perspectiva da teoria histórico-cultural se dá por meio do vínculo entre o biológico e o cultural, sendo entendidos em um processo dialético que se dá a partir da apreensão do real.

Nesse processo interativo, os envolvidos passam por transformações, as quais acontecem de forma diferente nos indivíduos envolvidos. Assim sendo, "diferentes tipos de aprendizagem podem acontecer através de diferentes tipos de interação, não sendo apropriado estabelecer comparações entre os resultados obtidos, decorrente das interações adulto-criança ou entre pares" (Sarmiento, 2006, p. 128).

O processo de interação necessita ser entendido dentro da dinâmica das relações entre os indivíduos, pois contribui para o encontro de diversos conhecimentos. O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são potencializados a partir dessas trocas de ideias. Diante disso,

[...] é necessário assegurar que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiências. Isso rompe com a ideia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento (Sarmiento, 2006, p. 126)

No entanto, no processo de interação também existem conflitos, pois “pressupõe a existência de uma ação partilhada entre os sujeitos, na qual, ambos se constituem em sujeitos ativos neste processo” (Sarmiento, 2006, p. 127).

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS EMOÇÕES E OS SENTIMENTOS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta subseção tem como objetivo apresentar a importância de conhecermos as nossas emoções e sentimentos. Para além de compreendermos os conceitos, o intuito é oferecer subsídios, em paralelo à Teoria Histórico-Cultural, para se pensar na internalização das emoções e sentimentos que contribuem para o desenvolvimento e transformação dos processos psíquicos dos seres humanos, em especial, as crianças.

Segundo Martins (2011), os processos funcionais também se manifestam nas emoções e sentimentos. É nesta relação que ocorre o processo de internalização dos signos e a formação de conceitos. Melhor dizendo, "o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob

a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc" (Martins, 2011, p. 199). Compreende-se assim, que o sentimento mantém relação com o pensamento.

Vygotski afirmou que o conhecimento sobre o afeto é capaz de alterá-lo, transformando-o de um estado passivo em outro, em estado ativo. Para ele, os afetos atuam em um complexo sistema de conceito se, situá-los em relação à razão e às outras instâncias psicológicas representa uma das condições para a explicação da vida psíquica (Martins, 2011, p. 200).

Seguindo a ideia do funcionamento do afeto na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky ressaltou a importância do afeto e dos sentimentos dentro do sistema psíquico, bem como de compreendê-lo nos demais processos funcionais. A afetividade é definida pela Teoria Histórico-Cultural como expressões das emoções e sentimentos, as quais acontecem por meio do contato que o ser humano estabelece com o meio do qual faz parte e por meio das relações sociais. As emoções são consideradas como natureza biológica, mas que se desenvolvem socialmente; já os sentimentos estão totalmente ligados aos processos psíquicos que se constroem a partir dos sentidos e significados que o sujeito dá a suas vivências e experiências emocionais (Vygotski, 1996).

Ainda que essa temática percorra produções, traçando alguns apontamentos fundamentais para se compreender esse fenômeno, é importante destacar que Vygotsky não desenvolveu uma teoria das emoções (Batista; Pasqualini; Magalhães, 2022; Martins, 2011). No entanto, deixou seu legado que foi estendido a outros pesquisadores que seguiram em seu projeto de uma psicologia científica. Um desses pesquisadores foi Leontiev, que com seus estudos trouxe contribuições significativas para que se pudesse entender a unidade afetivo-cognitiva, tendo com objetivo central abordar os aspectos internos dessa atividade, tais como, as necessidades, os motivos e as emoções, afirmando que esses elementos fazem parte da personalidade do ser humano (Martins, 2011).

Contudo, há uma necessidade de se diferenciar *necessidades*, *motivos* e *emoções*. A *necessidade* está vinculada ao emocional; assim como os animais, os seres humanos nascem com necessidades que são supridas por outras pessoas, construindo-se vínculos a partir da relação estabelecida entre as suas necessidades e o objeto que está o satisfazendo. Porém, ao abordar as necessidades como algo social não quer dizer que não exista a natureza biológica. Sendo assim, o desenvolvimento das necessidades só começa quando esse sujeito vai à procura de satisfazê-las e por meio disso que vai atuar. Quando o ser humano só busca satisfazer as suas necessidades biológicas, não existe uma diferenciação dos animais; a diferença entre ambos só vai existir quando se tornarem capazes de entender determinado

conteúdo (Martins, 2011).

A necessidade em si mesma não dispõe de propriedades aptas a orientar ou dirigir a atividade. Seu conteúdo interno carece ser “preenchido”, o que significa dizer: apenas como resultado da descoberta do objeto da carência a necessidade conquista objetividade. Por isso, os estados de necessidade, via de regra, são vividos como sensação de vazio, de falta, de carecimento indiferenciado (Martins, 2011, p. 201).

Assim, a ação realizada pelo sujeito acerca do mundo pode mudar o sentido das suas necessidades, de acordo com o que consegue identificar como algo que lhe possibilite satisfazer essas necessidades, ou melhor, o sujeito precisa encontrar o objeto que atenda a sua necessidade. Dessa forma, “Esse processo de descoberta reconfigura a relação sujeito – objeto, na base da qual a necessidade se converte em motivo. O *motivo* abarca, pois, a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde” (Martins, 2011, p. 201 – grifo nosso).

Sendo assim, o motivo se caracteriza como um objeto que tem por finalidade a necessidade, organizando diversas ações para satisfazer essas necessidades. Diante disso, as ações dos sujeitos em seu cotidiano mostram a existência da atividade humana; porém, para compreendê-la é fundamental identificar os motivos. Contudo, a atividade realizada pelo sujeito é movida pelos motivos que tem a influência de fatores sociais e históricos (Pereira, Magalhães, Pasqualini, 2020).

Compreendido o que seria o motivo, passamos às *emoções*.

[...] as necessidades verdadeiramente humanas resultam de um longo processo de formação. O núcleo comum entre necessidades e emoções, de natureza primitiva, primária, confere uma tonicidade emocional às necessidades, de sorte que seu atendimento ou frustração dificilmente será isento de correlatos emocionais. Ou seja, a mesma relação sujeito- objeto que promove a construção dos motivos, que confere objetividade à necessidade, suscita vivências emocionais, ocorre sobre um fundo psicológico dinâmico que confronta permanentemente os motivos da atividade e seus resultados (Martins, 2011, p. 202).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a emoção é a base da atividade humana e é ela que proporciona ao sujeito a construção de sentidos que acontecem por meio do desenvolvimento e humanização do ser humano com a apropriação da cultura e das relações que são estabelecidas socialmente (Pierre; Santos; Santana, 2016).

A necessidade geradora da ação no princípio, onde a afetividade reside, e o resultado da atividade devem ser correspondentes, para que haja sentido pessoal, para que não seja uma atividade alienada, para que o afeto investido tenha um retorno que continue gerando necessidades e motivos promotores

do desenvolvimento e humanização dos sujeitos (Pierre; Santos; Santana, 2016, p. 1563).

Logo, de acordo com Martins (2011), as emoções são capazes de instituir a atividade; entretanto, elas não estão na atividade como ações que a estruturam. O papel das emoções na atividade é de influenciar de forma positiva ou negativa as causas da atividade e os seus resultados.

Às emoções cumpre a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade (Leontiev, 1978, p. 154).

Assim, compreendem-se as emoções e os sentimentos como pertencentes ao processo psíquicos superiores e que se desenvolvem por meio da complexidade alcançada na atividade realizada. É no desenvolvimento das emoções que conseguimos compreender as etapas do desenvolvimento infantil. As emoções fazem parte de diversos estados concretos que são sociais e históricos. Dessa forma, "As emoções constituem-se na vivência de uma ação concreta, que por sua vez, não pode ser analisada sem a vinculação com o motivo que a impulsionou e na articulação com as demais ações (cadeia de ações)" (Batista, 2019, p. 41).

Segundo Pierre, Santos e Santana (2016, p. 1558), as emoções são "processos psíquicos superiores entrelaçados ao desenvolvimento cognitivo, através dos quais a consciência humana se forma e se manifesta". Ou seja, a partir das vivências, o sujeito controla a sua personalidade e, para a Teoria Histórico-Cultural, é o processo de síntese das funções psíquicas.

Frente a isso, conforme Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), as emoções são fundamentais para se pensar nos motivos das atividades infantis, tendo em vista que os afetos nesse período estão em um constante processo de mudança, o qual acontece por meio do avanço da atividade.

A emoção contribui para a realização da atividade humana, se constituindo como base para que a aprendizagem como forma de apropriação do mundo aconteça. De acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a apropriação do mundo e da cultura está ligada ao processo de desenvolvimento e humanização do ser humano (Pierre; Santos; Santana, 2016).

Segundo Martins (2011), as emoções são estimuladas pela qualidade dos objetos e fenômenos, que lhe oferecem duas características. A primeira está relacionada à irracionalidade imediata; a segunda compreende a transição dos efeitos emocionais. Ou seja, as emoções imediatas estão vinculadas à relação estabelecida entre o sujeito com o objeto e, diante dessa situação, existem mudanças que podem contribuir com a ação ou que podem reduzi-las, impactando diretamente na atividade humana. Entretanto, ações que se baseiam apenas nos aspectos emocionais tendem a considerar apenas uma perspectiva da situação.

Por exemplo, um pai que vê seu filho em meio a um tsunami e se lança ao mar para salvá-lo só o faz porque toma a parte (isto é, seu filho em risco) como o todo da situação. Por isso, com frequência, a descrição de ações sob forte apelo emocional se fazem acompanhadas da frase “não vi mais nada na minha frente”, ou seja, os estímulos isolados impõem-se como foco do campo perceptual e da atenção (Martins, 2011, p. 207).

A segunda característica possui um caráter de transitoriedade dos aspectos biológicos e psicológicos da afetividade. Na perspectiva biológica, diante das situações, o organismo buscará o seu equilíbrio; quando isso não acontece, gera o estresse. Já o psiquismo tem como suporte o comportamento, que também corresponde às mediações que recebe. Quando acontece o adoecimento mental é por causa dos sistemas psíquicos que não estão articulados, ou seja, embora as funções psicológicas estejam funcionando perfeitamente, essas não estão conseguindo exercer sua função em determinado sistema (Martins, 2011).

No mesmo entendimento de Vygotsky, Leontiev considera que os estados emocionais estão presentes no desenvolvimento do pensamento e da consciência. Logo, “esses autores convergem ao considerarem que as emoções humanas acompanham positivamente o processo de humanização” (Martins, 2011, p. 204). Ambos visavam assegurar a natureza da teoria histórico-cultural, na perspectiva das emoções e sentimentos, tal como apreender a unidade afetivo-cognitiva da atividade do sujeito.

Ao entendermos os processos cognitivos e afetivos a partir da atividade, compreendemos que a apropriação que o sujeito faz dos signos e instrumentos farão parte da sua consciência e da construção da sua subjetividade. “Considerando tal afirmação, e pretendendo romper com a dicotomia entre o afeto e a cognição, devemos considerar que tais atuações devam levar em conta a subjetividade e a afetividade de todos os que participam desta relação” (Pierre; Santos; Santana, 2016, p. 1564).

Para compreender o desenvolvimento das emoções e sentimentos, é importante pensarmos nesses conceitos a partir da atividade que orienta a formação de habilidades do

psiquismo da criança. Dessa forma, a atividade se torna a principal categoria para que se possa compreender o desenvolvimento da criança, visto que a partir da atividade está estabelece contato com a realidade (Batista; Pasqualini; Magalhães, 2022).

De acordo com Vygotsky (1996), a criança tem contato com diversas situações em que a faz ter comportamentos definidos por ela mesma; essas situações representam as manifestações dos seus afetos ou até mesmo sua repulsão quando colocada em contato com o objeto. Pensarmos nesse objeto que desperta esse afeto bom é entender que a criança se sente atraída por ele, quando o mesmo desperta seu interesse e vontade de tê-lo em suas mãos; no entanto, o sentimento contrário a esse, a criança evita estabelecer algum tipo de contato com esse objeto. Contudo, os objetos presentes nas situações possuem um caráter afetivo e que orienta toda ação desenvolvimento pela criança.

Assim, a afetividade é considerada a primeira percepção que a criança tem, e quando essa é colocada em contato com os objetos percebe as diferentes afetividades que são despertadas; por isso a percepção e a afetividade estão ligadas. Para a criança pequena, a consciência não corresponde à percepção elaborada a partir da atenção, memória e pensamento, visto que essas funções ainda não estão diferenciadas para ela, e sim acontecem em um processo de integração. Fazendo uma simples observação sobre isso, a memória da criança funciona como uma perspectiva ativa e como reconhecimento. E o pensamento se revela por meio da imagem visual, que é um fator importante para as manifestações afetivas (Vygotski, 1996).

Conforme Martins (2011), outro aspecto fundamental que faz parte das manifestações emocionais é a expressividade, que contribui com os movimentos expressivos do ser humano, principalmente a fala e o pensamento, que seguem a direção da atividade. Para entender o movimento expressivo a partir de suas significações, é necessário entender primeiramente que a comunicação se dá por meio da humanização, processo no qual, possibilita a orientação das ações do sujeito socialmente. A linguagem que não faz uso das palavras, que está exclusivamente ligado ao emocional, é notória nas expressões. Portanto, as emoções passam a ser contempladas como linguagem dos sentimentos, que também contempla a relação do sujeito com o outro, bem como com o pensamento; porém, o que é passado pelo pensamento a partir desta linguagem não tem como foco os conteúdos do próprio pensamento, e sim de como o sujeito se sente em relação às emoções.

Segundo Batista (2019), as emoções estão articuladas com as funções psíquicas com intuito de alcançar o objetivo da atividade; é por isso que as emoções vão muito além do que ser um conjunto de sensações. Os sentimentos acontecem de forma mais duradoura na vida do

sujeito; isso acontece principalmente quando os sentimentos são articulados com o meio, seja os objetos, pessoas, dentre outros, possibilitando o sujeito apreender alguns significados que são construídos a partir da relação entre o sentimento, linguagem e pensamento.

O sentimento aparece na vida do sujeito sempre a partir de uma relação objetiva, ou seja, voltado para a objetividade. Portanto, os sentimentos também se conservam no motivo da atividade, e funcionam como força potencial ou inibidora da atividade, dependendo da relação que já se estabeleceu com seu conteúdo, direta ou indiretamente (Batista, 2019, p. 42).

Nessa perspectiva, considera que as emoções estão presentes na parte mais sensível da atividade, diferente dos sentimentos, que necessitam de uma atividade mais específica em abstração para que assim possa compreender o seu conteúdo. Não seria possível a existência dos sentimentos se não tivessem as reações emocionais e os significados a elas atribuídos. De acordo com Batista (2019, p. 43), as emoções são vistas:

Como produto da evolução das espécies e condição para a sobrevivência (filogênese) e destacamos que no curso de seu desenvolvimento no plano ontogenético, mediante a apropriação dos signos da cultura estas tornam-se superiores, conquistam nova qualidade. Os sentimentos, por sua vez, surgem e modificam-se no desenvolvimento histórico da humanidade. Os processos afetivos [emoções e sentimentos] constituem-se em unidade com os processos cognitivos, com destaque ao pensamento e à linguagem.

As emoções, ao passarem pelo processo de desenvolvimento de emoções primitivas para emoções superiores, se transformam de emoções como aspecto biológico para as emoções como fenômeno histórico-cultural. “Este salto qualitativo nas emoções, aliado às funções cognitivas, possibilita ao homem a capacidade de controlar as emoções, produzindo a auto regulação do comportamento” (Pierre; Santos; Santana, 2016, p. 1559).

Essa mudança é fundamental para o comportamento humano, mas também, como meio de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “O psiquismo humano se constitui nas relações sociais, sendo estas a base para o desenvolvimento dos indivíduos. Desenvolvimento que se dá por meio da apropriação do legado cultural construído por meio da atividade efetivada” (Pierre; Santos; Santana, 2016, p. 1559).

Conforme Martins (2011), as emoções e sentimentos se desenvolvem em uma complexa unidade que possui suas especificidades. Pensar na emoção como parte da atividade do ser humano é entender que ela envolve os sentidos, visto que os sentimentos acabam fornecendo conteúdos, enquanto as emoções contribuem com o seu estado afetivo. Diante disso, ambas se cruzam no processo de desenvolvimento humano.

As vivências afetivas do sujeito estão ligadas às impressões que servem como modelo para o sujeito frente aos seus matizes emocionais. Os matizes emocionais do ser humano são estruturados conforme os estímulos que recebem, tanto de bem estar como de mal estar. Esse processo, que está relacionado com as atividades e os resultados dos mesmos, diante dos componentes orgânicos e psicológicos, se torna a via de acesso para o mundo da consciência; mas, para que isso ocorra, é fundamental reconhecer as sensações emocionais, tendo em vista a importância dos aspectos emocionais para constituir as funções psíquicas e, ainda, contribuir na formação comportamental da criança (Martins, 2011).

De qualquer forma, conforme estudado por Leontiev, há uma relação existente entre a atividade, consciência e personalidade. A consciência é a base do ser humano; por meio desta, o sujeito consegue organizar suas ações a respeito da realidade. Mas as particularidades do ser humano influenciam diretamente na relação sujeito-objeto. Portanto, a partir da relação construída com o meio é que surgem formas próprias deste portar-se, assim como a personalidade. É com o desenvolvimento do psiquismo do ser humano que a personalidade também vai se construindo, tendo em vista que o seu desenvolvimento depende das atividades realizadas pelo sujeito a partir das relações sociais (Batista, 2019).

[...] a constituição da personalidade se deve às atividades e às condições sociais em que se realizam. Uma determinação fundamental para a existência das atividades é quais necessidades sensibilizam os sujeitos e como cada um é sensibilizado por diferentes meios e de diferentes formas. Uma mesma necessidade pode existir para diversos indivíduos, porém, os objetivos e os meios de engajamento são distintos para cada um, pois dependem do sistema de traços singulares que se constituiu a partir de uma história única (Batista, 2019, p. 44).

Diante disso, "a atividade não pode ser identificada como meros atos, face empírica daquilo que o sujeito realiza. A atividade é um complexo de ações e operações orientado por motivos, que busca satisfazer necessidades" (Batista, 2019, p. 34). É por esse motivo que os seus elementos não podem ser observados individualmente, mas sim em conjunto, como uma unidade. Posto isto, a atividade precisa ser entendida com uma categoria que carece de abstração teórica, para que assim possa entender as relações existentes no seu interior.

A consciência é fundamental na categoria atividade, já que "[...] medeia todo o processo da relação entre sujeito-realidade, considerando que o sujeito também integra a realidade. Por isso, a atividade não é reação, mas um sistema de atos intencionais, postos pelo sujeito" (Batista, 2019, p. 34). Portanto, a atividade não pode ser vista como reação, visto que se caracteriza por ser um sistema intencionalidade, colocadas pelos seres humanos conforme

as suas necessidades.

Neste sentido, o desenvolvimento da atividade demanda uma relação consciente com a realidade. A atividade consciente pressupõe a apreensão cognoscitiva das múltiplas determinações do real por um sujeito concreto, cuja relação com a realidade é mediada por necessidades e finalidades, ou seja, possui orientação teleológica. É importante demarcar, nesse sentido, que a apreensão do real não é, portanto, a transposição mecânica de suas determinações para o plano subjetivo, mas a apreensão ativa pela consciência permeada por determinadas intenções próprias de um sujeito ou grupo. Este processo de aproximação ativa à realidade é historicamente determinado, portanto, está sob influência dos complexos ideológicos, políticos, artísticos, científicos, etc (Batista, 2019, p. 34).

Ainda, o movimento e a organização da atividade só são possíveis por meio da mediação feita pela consciência, pois “a consciência é qualidade e produto do desenvolvimento do psiquismo, que permite ao ser social apreender e agir na realidade de forma mediada, teleológica” (Batista, 2019, p. 35). A atividade em conjunto com a consciência se torna uma única unidade dialética, por ser constituída por dois segmentos distintos, mas que estão presentes em um mesmo complexo e que só podem ser compreendidos como unidade em movimento.

Esta passagem põe em evidência o trabalho como a principal determinação da mudança das condições e formas de vida que conduziu o desenvolvimento da consciência. A atividade de trabalho funda necessidades que exigem ações orientadas para finalidades específicas e só podem ser executadas pela mediação da consciência. O trabalho – fundamento ontológico do ser social – pode ser considerado protoforma das demais atividades humanas, pois é o modelo mais geral da estrutura e dinâmica da atividade social, dado que em toda prática social há uma colocação de fins a serem seguidos (Batista, 2019, p. 35).

É nessa direção que consideramos essenciais as contribuições da teoria histórico-cultural, visto que os estudos desenvolvidos por Vygotsky, principalmente no que se refere ao desenvolvimento humano/infantil apresenta uma grande contribuição para elaborar novos conhecimentos, no qual está presente a concepção que se tem de criança, infância e de educação desses sujeitos. Sendo assim, acreditamos que os profissionais da educação e estudiosos nessa área têm o papel de buscar entender esse universo infantil com intuito de ampliar e enriquecer seus conhecimentos e a sua prática (Pierre; Santos; Santana, 2016).

A importância da categoria atividade se revela na relação da criança com o mundo: “A relação entre sujeito e o mundo, a relação sujeito – objeto, é medida pelas ações humanas. A atividade é então o elo que liga o sujeito ao mundo” (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 103). Na

Psicologia Histórico-Cultural, a atividade tem o papel de explicar o funcionamento e/ou organização do psiquismo. A atividade deve ser pensada de forma científica, não podendo ser tratada pelo senso comum; sendo assim, a atividade está ligada a tarefas, operações e ações da necessidade humana.

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016), pensando na atividade da criança, essa foi compreendida na Teoria histórico-dialética como uma periodização do desenvolvimento; além disso, foi percebida a existência de diversas atividades infantis e que essas não estão em uma posição de hierarquia, visto que em cada momento do desenvolvimento da criança uma atividade pode ser mais decisiva que outra. A categoria para se entender o funcionamento do psiquismo infantil é a atividade principal ou atividade guia. Ou seja,

A atividade dominante é aquela responsável pela formação e reorganização dos processos psíquicos centrais de um dado período do desenvolvimento. Isso significa que em cada período do desenvolvimento uma atividade diferente guia o desenvolvimento psíquico. A atividade guia ou dominante não apenas forma e reorganiza processos psíquicos, mas gera novos tipos de atividade (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 103).

Tendo em vista que existe a atividade dominante, também surgem outras atividades a cada período de desenvolvimento da criança que estão relacionadas ao desenvolvimento do psiquismo. Para a Teoria Histórico-Cultural, a questão da reestruturação do psiquismo é fundamental, visto que as mudanças presentes no desenvolvimento da criança em cada período não podem ser pensadas dissociadas do psiquismo, e isso não se refere apenas às questões memorização e atenção desse sujeito, mas também na ampliação da capacidade do seu pensamento, ou seja, no desenvolvimento psíquico como um todo e fazendo relações entre essas mudanças. Na infância, por exemplo, a capacidade da criança de perceber a realidade não é uma simples ampliação de sua capacidade, e sim uma mudança que está sendo estabelecida com qualidade, permitindo com que a criança estabeleça relação da sua percepção com a linguagem, pois "à medida que a criança apropria-se das palavras, sua percepção dos objetos do mundo se torna semântica, ela passa a perceber os objetos como pertencentes a uma dada categoria" (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 105).

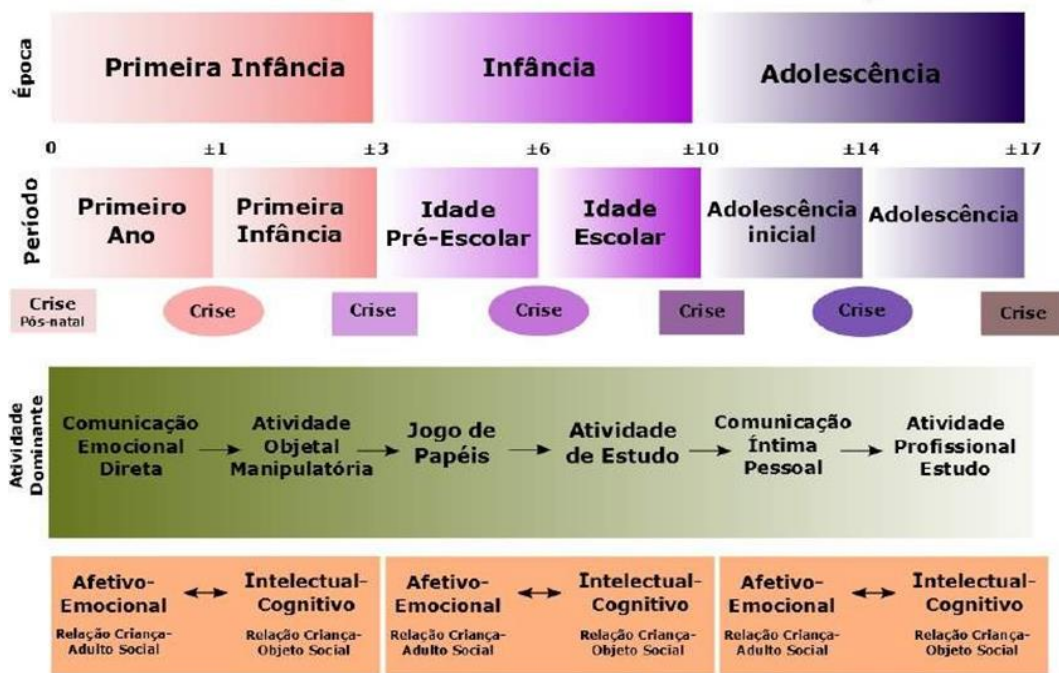
Essas mudanças qualitativas que fazem parte do psiquismo humano também estão relacionadas, por exemplo, ao desenvolvimento emocional da criança, sendo que as emoções não são mais consideradas como consequências dos atos desse sujeito ou de outras pessoas que convive, possibilitando prever as consequências que terão após realizar determinadas ações (Pasqualini; Eidt, 2016).

Isso quer dizer que na reestruturação do psiquismo está se referindo ao um avanço que a criança teve ao período anterior que conseguiu superar de tal forma que alcance novas conquistas em seu desenvolvimento. Assim,

A partir dos princípios e pressupostos elaborados por Lev Vigotski e das contribuições de Alexis Leontiev, o psicólogo soviético Daniil B. Elkonin assumiu o desafio de elaborar uma teoria capaz de captar a lógica interna do processo de desenvolvimento psíquico desde uma perspectiva histórica e dialética. (Pasqualini e Eidt, 2016, p. 107).

Seguindo a sistematização de Pasqualini e Eidt (2016), podemos sintetizar a periodização do desenvolvimento psíquico da criança na Figura 1.

**Figura 1 - Periodização do desenvolvimento psíquico**



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

**Fonte:** Pasqualini e Eidt, 2016, p. 107.

No esquema apresentado, é visível a existência de três épocas (primeira infância, infância e adolescência) e seis períodos (primeiro ano, primeira infância, idade pré-escolar, idade escolar, adolescência inicial e adolescência). Cada época é organizada a partir de dois períodos como, por exemplo, a primeira infância possui o primeiro ano de vida e também a primeira infância. Já o período da infância é composto pela idade pré-escolar e a idade escolar. Ainda temos a adolescência que está organizada pela adolescência inicial e pela adolescência. Além disso, como já foi abordado anteriormente, em cada período do desenvolvimento do sujeito se tem uma atividade considerada como a dominante. Para

entender porque em cada época é composto por dois períodos é preciso um olhar atento para o esquema, tendo em vista que apresenta duas unidades que estão ligadas ao desenvolvimento humano: afetivo emocional e intelectual cognitiva. Além disso, a dimensão afetivo-emocional é promovida por meio da relação adulto-criança, e a dimensão intelectual-cognitiva é a partir da relação criança-objeto social.

A comunicação emocional direta com o adulto é a atividade dominante no primeiro ano de vida. No período primeira infância, é alçada ao posto de atividade dominante a atividade objetual manipulatória. Os períodos seguintes são marcados pelo jogo de papéis e atividade de estudo. Por fim, na adolescência, a comunicação íntima pessoal e a atividade profissional /de estudo são as atividades que guiam o desenvolvimento psíquico (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 108).

Assim, como apresentado na figura, fica evidente que o começo de cada período do desenvolvimento humano se inicia com um período afetivo-emocional, pois está ligado mais à questão das necessidades, das motivações, dos objetivos e dos sentidos que esse sujeito vai dando a vida. No segundo momento, prevalece a dimensão intelectual-cognitiva, que é quando o ser humano tem mais contatos com o mundo, com os objetos e com as pessoas. Além disso, no decorrer desse processo surgem os momentos de crise que também estão presentes, de forma breve, no diagrama. Como apresentado anteriormente, os períodos estão mostrando as transformações que acontecem no decorrer do desenvolvimento do sujeito, especificamente em sua relação com o mundo, ou seja, "A transição a um novo período, que representa um salto qualitativo, configura um período crítico do desenvolvimento" (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 109). Nesse período, as mudanças qualitativas acontecem em um tempo mais curto, momento no qual ocorre a organização do psiquismo do ser humano.

Há, também, o período crítico que, muitas vezes, é chamado de período de trânsito, momento no qual "A criança toma consciência de suas novas possibilidades de ação no mundo e das limitações que o modo atual de vida impõe, na medida em que não correspondem a essas novas capacidades" (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 109). Em outras palavras, ela percebe que consegue avançar em seu desenvolvimento, principalmente no desenvolvimento da sua consciência; no entanto, nesse processo surgem algumas dificuldades como, por exemplo, o próprio adulto que inúmeras vezes não deixa que a criança consiga avançar em seu desenvolvimento, mesmo que ela esteja fazendo de tudo para avançar. Evidente, portanto, que as relações sociais influenciam nesse processo que para a criança não é algo fácil, pois ela estará entrando em um novo período, em um universo que vai lhe proporcionar novas relações desconhecidas.

Embora não seja o foco desta dissertação, fica evidente que quando se trata da pré-adolescência é que é preciso receber um olhar atento por parte do professor, que necessita compreender esse processo de desenvolvimento desse sujeito, seus períodos e momentos de crises, com intuito de proporcionar um desenvolvimento mais saudável e que potencialize as conquistas desses indivíduos.

Tendo por base a Figura 1, vamos adentrar de maneira mais pormenorizada nas questões relacionadas à primeira infância.

Para Vygotski (1996), são os comportamentos dos bebês que determinam os seus lugares no ambiente do qual fazem parte. Sendo assim, na primeira etapa da infância, o bebê possui necessidades que precisam ser atendidas pelos adultos e o seu estímulo social acontece por meio de gritos, choros, reações que ele desenvolve quando está com fome e/ou com algum desconforto. Dessa forma, em um primeiro momento, as relações estabelecidas com o meio são para suprir as suas necessidades, período no qual o bebê está mais ligado à mãe.

Posteriormente, quando o bebê já consegue realizar alguns movimentos, ele entra na fase de dentição. As suas relações com o ambiente vão se tornando mais complexas, começa a utilizar o adulto como suporte para alcançar algum objeto que deseja e começa a entender os comportamentos dos adultos. O bebê passa por esse processo, pois é um ser que está em constante transformação; ele cresce, se desenvolve, sofre diversas mudanças em sua vida desde recém-nascido (Vygotski, 1996).

No decorrer do desenvolvimento, a atividade do bebê aumenta, suas possibilidades energéticas crescem, seus movimentos são aperfeiçoados, seus braços e pernas ganham força, novos setores de seu cérebro amadurecem, mais jovens e superiores, surgem novas formas de comportamento, novas formas de comunicação com outros. Graças a tudo isso, por um lado, o círculo de seus contatos com a realidade se amplia, suas possibilidades de atuação através do adulto aumentam e se diversificam e, por outro, a principal contradição entre a crescente complexidade e diversidade das relações sociais da criança e sua impossibilidade de estabelecer comunicação direta com o adulto por meio da linguagem. Tudo isso influencia necessariamente que a nova formação básica do período pós-natal – a vida psíquica instintiva – seja modificada de forma decisiva e radical. É mais fácil compreender essas mudanças se levarmos em conta duas peculiaridades fundamentais do psiquismo do recém-nascido. Primeiro, a criança não exclui a si mesma ou a outras pessoas da situação geral causada pelas suas necessidades instintivas. Em segundo lugar, para a criança, nada ou ninguém existe nessa fase; estes são estados bastante experienciais, sem conteúdo objetivo. Ambas peculiaridades desaparecem na nova formação do primeiro ano (Vygotski, 1996, p.23).

No momento em que o bebê se afasta do objeto, surge um desinteresse pelo mesmo e

por isso fica mais difícil de pensar em novas tentativas que façam com que o seu interesse por determinado objeto seja ativado novamente, mas esse processo se torna mais fácil para o bebê quando há o auxílio de um adulto e, além disso, a aproximação do adulto com o objeto desperta na criança um sentimento de esperança.

De acordo com Vygotski (1996), considerando a interação que o bebê estabelece com o adulto, percebe-se que não são sensações que acontecem de forma isolada, mas sim a partir do contato com as pessoas que fazem parte do seu ambiente. A reação do bebê varia de acordo com as variações afetivas como, por exemplo, o tom de voz e as expressões do rosto.

No caso do som alto, esse pode se tornar mais impressionante para o bebê do que a voz humana, mas de início causa surtos a esses estímulos que são simples e ao mesmo tempo fortes. A princípio, no desenvolvimento mental, os bebês são mais sensíveis às impressões que estão vinculadas aos laços psíquicos com outras pessoas; é por meio desse processo que o bebê estabelece os seus contatos mais íntimos (Vygotski, 1996).

Frente a isto, Mello (2015) discorre que dentro da gênese das funções psíquicas superiores, Vygotsky falava muito sobre a questão de enxergar a criança de forma adultocêntrica. Assim, na área da própria psicologia surgiu a necessidade de se olhar para a criança para encontrar aspectos positivos presentes em cada período de seu desenvolvimento. Essa visão se tornou um grande desafio, principalmente na área da Pedagogia, pois os docentes tiveram que pensar em outra concepção de criança, concepção na qual a criança é um ser capaz.

Pensar na criança a partir dessa concepção é saber que a criança ainda recém-nascida já está aprendendo algo a partir no seu contato com o outro, despertando algumas necessidades que vão além do biológico, necessidades sociais e históricas como, por exemplo: a mãe ao amamentar o bebê está o alimentando, o que faz com que esse recém-nascido aprenda a querer o outro e que sinta a necessidade de estar naquele aconchego. No entanto, esse processo provoca na criança diversas contradições, pois ela depende do outro, mas não possui ainda meios fundamentais da comunicação oral social (Mello, 2015).

A visão de criança que a psicologia velha trouxe, fez com que pensássemos que a criança desde seus primeiros dias de vida já nasce com suas características que vão aparecendo no decorrer de seu desenvolvimento. Foi com essa concepção (de que, até determinado período do desenvolvimento da criança, a mesma não aprendia) que as creches surgiram com essa visão do cuidado e/ou bem estar social, não considerando a educação como centro desse processo, o que era preocupante, pois não se tem como realizar um trabalho de cuidar separado do educar. “Essa compreensão do desenvolvimento como algo que

aconteceria naturalmente à medida do crescimento da criança criava o conceito de que a criança era incapaz de aprender até atingir determinado nível de desenvolvimento, em determinada idade” (Mello, 2015, p. 04).

Nessa perspectiva, de acordo com Mello (2015), compreender que o desenvolvimento da criança acontece naturalmente, tornava a criança como um sujeito que não aprendia dependendo do período de desenvolvimento que se encontrava para a sua idade. E seria nesse momento que a creche exercia o papel de cuidado e de higiene; por isso, o profissional que trabalhava com essas crianças não precisava ter formação de professor. Assim, essas concepções causavam uma grande desvalorização do profissional e da criança como aquela que não possui capacidade para aprender e da própria instituição.

O desenvolvimento infantil é muito mais complexo e envolve todo um processo de desenvolvimento da consciência. Esse processo se inicia na criança desde que nasce, quando começa a estabelecer algum tipo de relação com o mundo que a cerca e começa, assim, a formar para si necessidades culturais – como gostar de ouvir a voz do adulto que cuida dela. Mais tarde, vai gostar de pegar os objetos que os adultos aproximam dela. E um tempo depois, vai imitar as ações dos adultos e procurar aprender a usar os objetos que eles utilizam e procurar agir como os adultos agem. Esse processo de, pouco a pouco, perceber o mundo ao redor e seu funcionamento é um processo de aprendizagem. A partir do que apreende e aprende, a criança vai formando sua consciência, isto é, vai formando uma compreensão do mundo e vai formando a si mesma como personalidade (Mello, 2015, p. 05).

Aliás, o processo de humanização da criança possui três aspectos que são fundamentais. O primeiro ponto são as experiências humanas que aos poucos vão sendo introduzidas no mundo da criança e que ela passa a utilizar. As diversas coisas construídas no decorrer da trajetória de vida humana por aquelas pessoas que vinham antes de nós se fazem presente na cultura, que é o segundo aspecto essencial no processo de desenvolvimento (Mello, 2015).

Esta é composta pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pelas diferentes formas de expressão, pelos objetos materiais e não materiais, pelos instrumentos – entendidos como objetos especiais que ampliam as possibilidades do corpo humano e a atividade humana, como o lápis e a tesoura e os próprios instrumentos musicais (Mello, 2015, p. 05).

Faz parte da cultura que os adultos, que são aquelas pessoas mais velhas, ensinem diversas coisas para as novas gerações e principalmente como fazer o uso dos objetos que

estão presentes no mundo. E, por último, está a ação da criança sobre os objetos; o mundo da criança precisa ser variado para que possa ter contato com diversos objetos, e isso só será possível se os adultos e/ou as pessoas mais experientes apresentar essa cultura para a criança de forma a oportunizar um maior desenvolvimento das suas capacidades.

Ao desvelar a materialidade desse processo, Vigotski reafirma a concepção de criança como capaz e a responsabilidade dos adultos – educadores – na formação da humanidade em cada ser humano: ao criar um novo objeto, criamos as habilidades necessárias ao seu uso, assim como aptidão para seu uso – objetos de história recente, como os videogames, são uma clara demonstração dessas novas habilidades criadas com os objetos que as exigem. Tais habilidades ficam como que guardadas, em repouso no novo objeto e sempre que as novas gerações reproduzem o uso para o qual esse objeto foi criado, isto é, sempre que aprenderem a usá-lo, reproduzem para si as habilidades e aptidões nele contidas. Assim, ao aprender a usar um talher, por exemplo, a criança aprende as capacidades necessárias ao seu uso. Dessa maneira, aprendendo a usar os objetos da cultura, a criança vai reproduzindo para si as capacidades que foram criadas junto com esses objetos ao longo da história (Mello, 2015, p. 05).

Diante disso, percebe-se que as crianças não nascem inteligentes, mas por meio de suas experiências, das relações estabelecidas com as outras pessoas e com as atividades que realizam, essa vai se construindo enquanto sujeito (Mello, 2015).

Para explicar a formação e o desenvolvimento das qualidades do ser humano, Vygotsky criou a lei geral de desenvolvimento. Enxergar o desenvolvimento infantil a partir dessa concepção é entender a importância da educação no processo de formação da inteligência e personalidade da criança, pois:

tudo o que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções (Mello, 2015, p.05).

Na primeira infância o afeto está vinculado ao processo de avaliação do emocional que são definidores pelas atitudes da criança, seja no aspecto positivo ou negativo. Tendo em vista que ao obtê-los a criança muda o seu comportamento, pois o desenvolvimento emocional vai se tornando mais complexo, momento no qual a criança dá início à correção emocional, o que significa dizer, que o emocional antecipa e organiza o processo de desenvolvimento das atividades (Batista; Pasqualini; Magalhães, 2022).

Terminando o primeiro ano de vida da criança, são notórias as suas mudanças comportamentais com o mundo externo, tendo em vista que possui um maior

desenvolvimento motor, já tem mais autonomia e algumas delas já começam a andar. E a consciência nesse período é marcada pela unidade que se forma a partir das funções sensoriais e motoras (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto que surgem as primeiras ações sensório-motoras de orientação e manipulação, ações com objetos começam a se formar a partir da comunicação como adulto e ganham impulso explorador pela nova capacidade conquistada: mani-pular objetos - graças à maior acuidade 'óculo-manual' ao conseguir engatinhar ou andar. No primeiro ano de vida, o adulto é o centro da atenção da criança; entretanto, ao final do primeiro ano e com suas conquistas, o adulto deixa de ser o centro da atenção e entram em cena os objetos antes apresentados para a criança, que agora podem ser livremente alcançados e explorados por ela própria desenvolve-se então a atividade objetal manipulatória (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p.113).

Nessa etapa de desenvolvimento, a criança submete-se a situações que estão relacionadas ao concreto-visual. Outra característica presente na primeira infância que tem como fator central é a percepção. Nessa direção, Martins (2011) discorre que a atividade humana de captação do mundo se dá por meio de quatro grupos que estão presentes na percepção: percepção ativa e mediada, percepção material e genérico, percepção constância e correção e mobilidade e direção.

Posto isto, fica evidente que a percepção não acontece mediante a um processo natural, visto que:

Nela operam inúmeras mediações, que compreendem tanto os mecanismos interfuncionais (motricidade, linguagem, pensamento etc) quanto as experiências e conhecimentos anteriores. Ademais, a percepção do objeto não se processa como captação de um conjunto de indícios sensoriais, mas, localizando-o conceitualmente em uma dada categoria, amplia a nitidez e profundidade pelas quais o objeto é percebido (Martins, 2011, p. 105).

É equivocado pensar que determinadas propriedades estejam presentes no indivíduo desde o seu nascimento, pois essas são conquistadas a partir do seu processo de formação, que lhe permite assim a transformação. A percepção humana se forma no processo histórico de atividade perceptiva, do qual resultam transformadas as propriedades naturais, orgânicas, que lhe conferem sustentação. Seu desenvolvimento corresponde, sobretudo, às ações de descoberta das características dos objetos e fenômenos necessárias à sua identificação, originando-se de “comportamentos de busca”, de “orientação no meio”, que, gradativamente internalizados, instituem a “ação perceptiva” (Martins 2011, p. 106).

Sendo assim, de acordo com Vygotski (1996), a consciência funciona a partir das

percepções que estão se desenvolvendo primeiro que as demais funções, e esse processo acontece por causa de duas leis importantes do desenvolvimento infantil. A primeira se refere à forma que as partes do corpo se desenvolvem proporcionalmente, dado que em cada período existe uma função que prevalece; e já a segunda apresenta a importância das funções servirem de base para o desenvolvimento das outras funções que ainda não estão desenvolvidas. Portanto, percebe-se que o desenvolvimento psíquico da criança acontece não pela memória, mas por meio da percepção.

Vale a pena pontuar que não são as propriedades presentes na percepção que sofrem mudanças em seu processo de desenvolvimento; porém, o que acontece, é a mudança na qualidade que essas têm no sistema psíquico e, por isso, as suas características que são complexas não podem ser vistas a parte desse sistema.

As conexões existentes no sistema psíquico são fundamentais para que a percepção possa ter sua emancipação, na qual ela passa de conexões primitivas (que fazem parte de manifestações consideradas como naturais), que ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo vai se desprendendo e seguindo em direção de comportamentos complexos.

Dessa forma, Martins (2011 p. 106) afirma que "a percepção deve galgar uma formação que promova a “superação” do atendimento aos ditames naturais, psicofísicos, em direção ao atendimento das demandas da atividade complexa culturalmente formada”.

No início da vida do ser humano, não se encontra uma diferenciação entre a sensação e a percepção, visto que estão entrelaçadas e interligadas aos processos motores e emocionais. A princípio, a conexão é dada como primitiva, devido à sensação, percepção, emoção e ação, que diz respeito à unidade que tem um papel fundamental das relações física e social. Martins (2011, p. 107) afirma que:

A alta conectividade entre esses processos a princípio do desenvolvimento, torna impossível que qualquer um deles se expresse de modo suficientemente diferenciado, dado que possibilita inferir que o “núcleo duro” das primeiras etapas da vida seja, exatamente, a diluição de percepção, emoção e ação em um todo único e difuso.

Os acontecimentos que a criança vivencia na primeira infância não são lembrados, pois, de acordo com Vygotski (1996), nos três primeiros anos de vida dificilmente é lembrado algum acontecimento, a não ser quando relatados pela própria família ou pessoas próximas. Todavia, ressalta que tem algumas impressões que são lembradas, mas de forma isoladas, visto que estão mais ligadas às sensações que as crianças sentem. Isso significa dizer que a memória nesse período tem outra forma de organização e não se encontra tão presente na

atividade desenvolvida pela consciência e só após esse momento que a memória emerge com mais profundidade.

As mudanças que ocorrem nesse momento inicial desencadeia a inclusão da fala e das funções simbólicas, resultando em mudanças no funcionamento motor e emocional. Tendo em vista a função de alguns instrumentos do psiquismo algumas funções não se mantêm as mesmas, sendo que essas vão se reedificando de primitivas para unidade primária, que passa a ser composta pela percepção, emoção e ação (Martins, 2011).

Diante disso, segundo Martins (2011), Vygotsky realizou uma análise rigorosa a respeito do conceito de percepção, explicando o seu desenvolvimento desde o início da vida até fase adulta do indivíduo. Destacou assim a importância de ultrapassar a concepção de percepção como aquela ligada à visão de associacionista, na qual a percepção é abordada como uma junção das sensações.

O pressuposto básico desse enfoque, em relação à percepção nos momentos iniciais de vida, outra coisa não é, senão, a proposição da soma de distintos pontos de excitação que, uma vez elaboradas pelo córtex cerebral, resulta na percepção do objeto. Consequentemente, no desenvolvimento da percepção, a captação sensorial das partes isoladas precede a captação do conjunto, daí a consideração por parte dos associacionistas acerca de um estágio “caótico”, desorganizado, nos primeiros momentos de seu desenvolvimento (Martins 2011, p. 7).

Seguindo esse raciocínio, nessa etapa da vida da criança, foram elencadas duas leis:

a) a primeira diz respeito à preponderância de uma dada função em determinado momento da vida. Na aceção do autor, cada idade tem a sua função predominante' acentuando que, assim como as partes do corpo humano, as funções também não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme. b) a segunda refere-se ao surgimento das funções. Em sua perspectiva, as funções mais importantes, as mais necessárias a princípio, as que servem de fundamento a outras' desenvolvem-se antes (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, entre outras) (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 114).

Outro fator a ser considerado é o desenvolvimento da linguagem simbólica, que é a linguagem utiliza como meio para que a comunicação aconteça. Diante disso, para que a criança possa entender a fala dos adultos e a forma mostrar os seus desejos é fundamental que ocorra uma reestruturação da percepção (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

É a partir deste processo que os diversos comportamentos realizados pela criança, se tornam fundamentais para que essa consiga compreender-se, dando origem à autonomia, o orgulho, a satisfação, bem como os sentimentos, avançando qualitativamente no sistema

interfuncional psíquico. Para tanto, é por meio dos aspectos emocionais que se dá a construção do psiquismo infantil, se tornando fundamental na atuação de mediador da vida e da educação da criança que conseqüentemente refletem na realização de suas atividades (Batista; Pasqualini; Magalhães, 2022).

Diante desse contexto, a relação que existe entre a atividade objetal manipulatória com o desenvolvimento da linguagem é evidente, tendo em vista a criança consegue produzir alguns sons e até mesmo pronunciar algumas palavras no primeiro ano de vida; porém somente a partir dos dois a três anos de idade que acontece a ampliação do vocabulário. Contudo, as expressões dos adultos não são suficientes para assimilar a função do objeto, mas a criança passa a querer obter essa informação do adulto, e para isso será preciso que a criança utilize a linguagem verbal.

Conseguimos compreender que a atividade objetal manipulatória esboça uma nova característica psíquica, que é o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento. Ao estabelecer essa aproximação é que acontece o maior grau de qualidade desse período (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

No primeiro ano de vida da criança, o pensamento e a linguagem se desenvolvem de forma mais independentes, nomeadas como uma fase pré linguística. Em torno dos dois anos de idade surge outra fase, que se caracteriza pelo fato da criança conseguir identificar a função social do signo a partir do cruzamento que existe entre o pensamento e a linguagem. "A apropriação da linguagem irá duplicar o mundo perceptível, possibilitando à criança operar com os objetos na sua ausência para além das coisas observáveis e manipuláveis diretamente" (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 115).

Complementando essa ideia, vale a pena destacar que no início da vida do sujeito não existe essa relação da linguagem com o pensamento, pois este vai sendo construído ao longo de sua trajetória histórica e por meio da mediação do outro. Sendo assim, é na infância que acontece a estruturação da consciência, na qual se pode ter a consciência da existência de outras pessoas e dela mesma. Dessa forma, "é nesse período que surge pela primeira vez, um sistema de funções separadas, com uma estrutura determinada, cujo ponto central continua sendo a percepção, a qual deve ser considerada uma neoformação" (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 116).

Os avanços da criança na infância, sobre os conhecimentos adquiridos dos objetos, bem como a realização da sua exploração a partir da atividade objetal manipulatória, que estão articuladas ao processo de desenvolvimento da linguagem, "criam possibilidades para o surgimento de uma nova forma de atividade, a qual se tornará a guia do desenvolvimento na

etapa seguinte de desenvolvimento" (Martins; Abrantes; Facci, 2016, p. 119).

A criança pequena não compreende que seus pensamentos não estão sendo entendidos pelos adultos. Por conseguinte, acredita que ao dizer, por exemplo, "pu-fu" o adulto saberá o que está querendo dizer; isso acontece frequentemente e os adultos ficam tentando interpretar os desejos. A criança não compreende o que está em sua consciência é diferente do que está na consciência do adulto e por isso sua consciência é considerada como primária e se desenvolve gradativamente (Vygotski, 1996).

E assim a criança não possui a capacidade intervir sobre os seus pensamentos e ideias. Diante de situações em que esse sujeito está em contato com determinado objeto, são os objetos que acabam dominando a criança, e quando esse processo acontece de forma inversa, na qual a criança está mais participativa, ela recebe intervenção de outros sujeitos, nesse caso, os adultos.

## 5 RESULTADOS E REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados do questionário que elaboramos por meio da plataforma do *Google Forms*. Nesta, ainda faremos nossas discussões sobre as respostas.

O questionário (Apêndice B), composto por 25 questões, foi dividido em três seções: caracterização da amostra; escolha profissional e formação docente; experiência e trabalho na educação infantil (creche). A temática da nossa pesquisa esteve centrada na terceira seção, mais especificamente nas suas três últimas questões; todavia, as duas primeiras são importantes para compreendermos o local de fala de cada docente.

Conforme já informado, o questionário foi respondido no primeiro semestre de 2022 e todos que se aceitaram colaborar foram professoras, não havendo nenhum participante do sexo masculino. Este dado merece algumas considerações. Inicialmente, a profissão docente era vista como sendo ideal para as mulheres, uma vez que essa concepção estava ligada à questão materna. Além disso, a profissão docente era pautada em algumas qualificações, sendo elas:

a) o tipo de contrato que regula seu exercício, estabelecendo que a docente é uma profissional subalterna, com a tarefa de transmitir saberes de diversas naturezas (valores, normas de conduta, saberes instrumentais etc); b) a relação com o conhecimento ou formação acadêmica, pois a professora é uma profissional que domina certas áreas de conhecimento a ser transmitido. Capacitadas, fundamentalmente, para transmitir, as professoras não foram pensadas como produtoras ou críticas desse conhecimento; c) a relação com a infância ou formação pedagógica, pois a professora trabalha com infantes e deve, conseqüentemente, dominar metodologias específicas para tanto; d) a relação simbólica da professora com a sociedade constitui-se como a transmissora indiscutida do saber legitimado (Yannoulas, 2011).

Segundo Yannoulas (2011), no Brasil, são notórios os acontecimentos sociais que possibilitaram a mulher estar em sala de aula até alcançar o magistério. O discurso pautado na questão de ordem e progresso ressaltava a necessidade de pensar na formação dos jovens, bem como a educação dessas mulheres que eram também mães. Diante disso, surgiram teorias na área da Psicologia e Pedagogia que defendiam a ideia de que o afeto era um fator importante para o processo de aprendizagem.

Sendo inegável a feminização na profissão docente, a temática precisa ser abordada, pois este tem sido um fator importante quando consideramos os aspectos simbólicos e políticos.

A partir da Revolução Burguesa, a questão da igualdade foi sendo construída gradativamente, visto que havia um embate na diferença entre a identidade feminina da masculina. Já no século XIX, surgiu a preocupação em se discutir sobre essa diferenciação entre as mulheres e homens; no entanto, a industrialização e a urbanização também acarretaram uma divisão sexual na questão do trabalho. Essa divisão acontece por meio das relações construídas socialmente e culturalmente. Esse fator deixa evidente a hierarquia social entre os homens e mulheres. Ainda, junto a essa divisão do trabalho, surgem novos sentidos, sendo que o trabalho era somente o industrial, produtivo, assalariado, ou seja, as atividades vinculadas à vida biológica e social, tais como cuidar do lar e dos filhos, não eram consideradas trabalho (Yannoulas, 2011).

Assim, naquela época, pensar na mulher no mercado de trabalho era considerado algo prejudicial a ela e à sua família, pois a família dependia muito dos cuidados das mulheres. Logo, a atuação das mulheres no mercado de trabalho foi vista "(como desgraça inevitável para as mulheres pobres), porém desaconselhada e muito controlada, pois a principal função das mulheres era a maternidade, o cuidado e a preservação do núcleo familiar" (Yannoulas, 2011, p. 277).

Por outro lado, a docência foi uma das primeiras oportunidades para a mulher branca de classe média trabalhar fora, conforme explicita Vianna (2013, p. 164-165):

Esse processo foi repleto de dificuldades e, até a primeira metade do século XX, mais relacionado à expansão do ensino público primário. Em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, a presença das mulheres no magistério público primário ganhou destaque nos últimos anos do Império. No Estado de São Paulo, o Projeto de Lei de 1830 instaurou as Escolas Normais para formação de professores e professoras e declarou a preferência às mulheres, sendo que o acesso efetivo delas à Escola Normal deu-se em 1875 e em 1880 com a criação de uma seção feminina (Louro, 1989). Além disso, a Escola Normal era “uma das poucas oportunidades, senão a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário” (Demartini; Antunes, 1993, p. 6).

Assim, no século XIX, pouco a pouco, os homens, que ocupavam lugares de prestígio como professores, vão abandonando a docência nos cursos primários, ao passo que as Escolas Normais vão formando mais mulheres. Na década de 1920, a maioria do magistério primário já era feminina (Vianna, 2013). Ainda que muito tempo tenha se passado, as salas de aula, em especial as do ensino infantil e fundamental, continuam majoritariamente ocupadas por docentes mulheres, refletindo questões sociais, políticas e culturais de outrora.

Sobre a identificação das docentes, seus nomes foram mantidos em anonimato, na

mesma compreensão de Gibbs (2009). As professoras foram identificadas pela letra P, seguido de um número cardinal (P1, P2, P3, e assim sucessivamente), a fim de contemplar a ordem em que foram respondendo ao questionário.

Tecida esta consideração, passamos ao Quadro 4 que traz um panorama geral das professoras investigadas.

**Quadro 4** - Informações sobre os discentes licenciados em Pedagogia

| Identificação da professora | Idade | Onde reside         | Estado civil | Filhos (as) | Tempo (em anos) de trabalho na Educação Infantil |
|-----------------------------|-------|---------------------|--------------|-------------|--------------------------------------------------|
| P1                          | 36    | Presidente Prudente | Separada     | 1           | 6 anos                                           |
| P2                          | 43    | Presidente Prudente | Casada       | 1           | 5 anos                                           |
| P3                          | 26    | Presidente Prudente | Casada       | 0           | 5 anos                                           |
| P4                          | 26    | Presidente Prudente | Solteira     | 1           | 5 anos                                           |
| P5                          | 34    | Santo Anastácio     | Casada       | 2           | 10 anos                                          |
| P6                          | 28    | Presidente Prudente | Casada       | 2           | 7 anos                                           |
| P7                          | 28    | Presidente Prudente | Solteira     | 0           | 4 anos                                           |
| P8                          | 26    | Presidente Prudente | Solteira     | 2           | 3 anos                                           |
| P9                          | 34    | Martinópolis        | Solteira     | 0           | 1 ano                                            |
| P10                         | 33    | Presidente Prudente | Casada       | 2           | 6 anos                                           |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

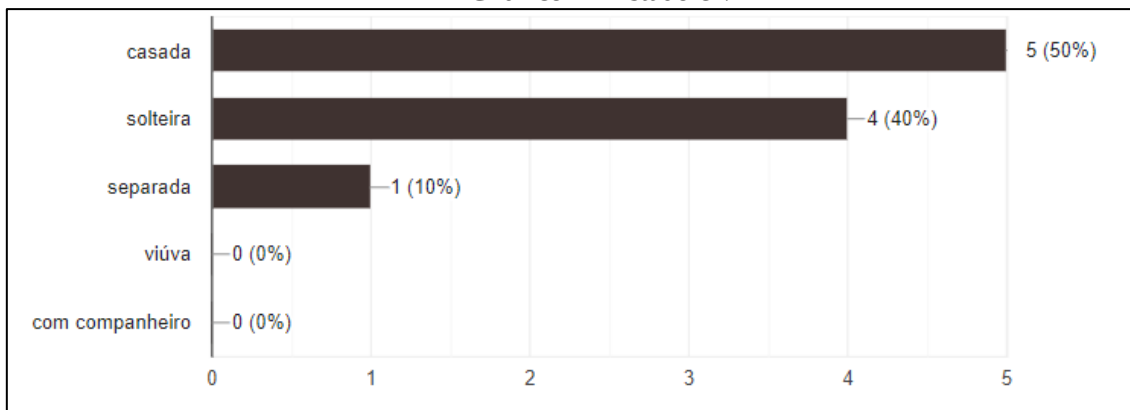
Em síntese, podemos perceber a escolha das mulheres pela a profissão docente que, apesar dos avanços na área da educação, é uma profissão que agrega mais professores do sexo feminino do que masculino. Historicamente, o magistério foi uma conquista para as mulheres, apesar de ser uma exceção. As mulheres, no espaço social, não possuíam permissão para falar, bem como não eram consideradas como produtoras de conhecimentos, pois desenvolviam atividades do espaço privado. Pensando no contexto da América Latina, o magistério não era visto como uma atividade que poderia ser realizada pelo sujeito sem que houvesse uma diferenciação de sexo. Todavia, os discursos naturalistas destacavam que as mulheres poderiam desenvolver essa atividade melhor que os homens; porém, junto com esse argumento veio à limitação da remuneração, uma vez que, era afirmado que a mulher já

possuía uma família, e que o homem chefe da família já trabalhava e por isso as mulheres só necessitavam de um salário que pudesse completar a renda de seu esposo (Yannoulas, 2011).

Outro fator, é que as mulheres só poderiam desenvolver as atividades do magistério antes de se casarem, pois a partir do momento que elas casassem e tivessem seus companheiros, a sua obrigação seria somente com a sua família (marido e filhos). Sendo assim, eram duas etapas: a primeira, quando a mulher cuida de crianças carentes; e a segunda, quando ela já tem seus próprios filhos para cuidar.

Entretanto, Yannoulas (2011) aborda que o assalariamento feminino sofreu algumas transformações sociais a partir do final do século XX, no sentido quantitativo das mulheres estarem cada vez mais presentes no mercado de trabalho, não só no magistério da docência, mas também na questão qualitativa para desenvolver suas atividades. Além disso, mesmo quando se tornam mães, muitas mulheres não deixam de exercerem as suas profissões. Os dados do Quadro 4 confirmam esta nova realidade, pois demonstram que 70% das professoras investigadas são mães e que a docência não é mais restrita às mulheres solteiras, conforme depreendemos do Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Estado civil**



**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Além disso, pelos dados analisados percebemos que as participantes são formadas em cursos de licenciatura, especificamente, a Pedagogia. Destacamos que, para compreender a formação profissional dos professores, é necessário dar atenção às suas trajetórias de vida, pois muitos saberes estão ligados à sua experiência e à sua identidade.

Por isso, na Tabela 2 categorizamos os *motivos que levaram as professoras optarem por atuar na área da Educação Infantil*.

**Tabela 2** - Razão da escolha pela área da Educação Infantil

| <b>Categoria</b>                                                                         | <b>Quantidade</b> | <b>Frequência (%)</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Noção da importância da educação infantil                                                | 2                 | 20%                   |
| Por causa das crianças                                                                   | 5                 | 50%                   |
| Influência pelo grande número de crianças na família e professores marcantes na infância | 1                 | 10%                   |
| Mito do dom                                                                              | 1                 | 10%                   |
| Indicação de um familiar                                                                 | 1                 | 10%                   |
| <b>TOTAL</b>                                                                             | <b>10</b>         | <b>100%</b>           |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

A afinidade com as crianças foi a resposta mais recorrente entre as professoras (50%), acompanhada da noção da importância da educação infantil (20%). As respostas demonstraram que os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de licenciatura em Pedagogia fizeram com que a maioria despertasse o interesse por atuar na educação infantil, primeira etapa da educação básica que atende às crianças pequenas.

Segundo Prestes (2008), a questão do atendimento à criança pequena surge em um contexto de luta das mulheres pelos seus direitos. Quando elas conseguiram adentrar ao mercado de trabalho, surgiu uma necessidade: onde seus filhos ficariam para que pudessem trabalhar. Diante desse fator, foram organizados diversos movimentos feministas para a construção de espaços em que seus filhos pudessem ficar. Com todo esforço dessa mobilização, várias associações das comunidades organizaram creches e/ou escolinhas comunitárias, sendo que as responsáveis por cuidar e educar essas crianças eram as próprias moradoras locais.

Logo, as creches são recentes no Brasil e surgiram para atender às necessidades das mães trabalhadoras através de suas reivindicações. Embora, atualmente, a tarefa da educação infantil seja educar e cuidar através da ludicidade, a origem da palavra creche está vinculada ao caráter assistencial, marcada pela oferta de assistência à criança pobre, de família trabalhadora, ou então, órfã. Tal termo está vinculado às mudanças realizadas na sociedade, uma vez que a mesma deixou de ser agrária e passou a ser uma sociedade industrial, ao emergir uma economia capitalista (Prestes, 2008).

Para tal conquista educacional, foram necessários diversos movimentos operários, luta das mulheres, da sociedade, em busca desse direito da criança. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 alterou a concepção de creche, pois a criança tem os mesmos direitos que qualquer cidadão. Posteriormente, surgiram outras legislações para a educação infantil. No entanto, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9.394/96) que associou a creche e a pré-escola como etapa da educação básica.

É importante ressaltar que, ao contrário das escolas, a creche surgiu acolhendo as crianças pobres e, posteriormente, passou a acolher as crianças de classe média. Portanto, a creche foi uma grande conquista para as crianças, pois se trata de um “contexto de desenvolvimento para a criança pequena” (Oliveira, 1988, p. 44).

Entretanto, inúmeras vezes o histórico da creche ainda está ligado aos aspectos do cuidado físico, já que a rotina na creche é vista como um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelas crianças enquanto estão na instituição. O papel da educação infantil é construir a identidade e autonomia da criança, visto que o professor deve proporcionar propostas pedagógicas que considerem as especificidades das crianças, nas quais as mesmas serão o centro da proposta pedagógica (Oliveira, 1988).

Ostetto (2000) ressalta que o papel do educador na creche é educar e cuidar; todavia, em alguns momentos, o aspecto do cuidado é visto apenas como uma assistência, sendo que na verdade o cuidado deve ter uma preocupação maior, não um cuidar por cuidar, mas uma ação maior e ampla, ou seja, um cuidar pedagógico, já que tem uma intencionalidade. Por exemplo, no momento da troca, o educador tem que preparar o ambiente para que seja um ambiente atraente e favorável; o ambiente deve estar organizado de uma forma que as crianças possam explorar os materiais presentes, pois o espaço para a criança é mais importante que a atividade que está sendo desenvolvida. No momento do banho, a atividade deve ser envolvente, as interações e brincadeiras devem ser priorizadas; o foco tem que estar na criança e naquela atividade que está sendo desenvolvida.

Frente a isso, a ação do professor não deve estar restrita somente ao cognitivo da criança, mas trabalhar com as diferentes linguagens, meios, culturas e diferentes vias sensoriais (corporal, motora, auditiva, buscando um desenvolvimento integral); deve haver brincadeiras, interações do professor com a criança, das crianças umas com as outras e interação com o próprio ambiente (Ostetto, 2000).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com as outras crianças (DCNEI, 2009).

Ostetto (2000) aborda que, para se compreender a creche ou educação infantil, é necessário termos a clareza de uma formação voltada para o sujeito, no caso, a criança. Tal formação deve objetivar o desenvolvimento integral da criança, visto que o professor em

qualquer aspecto deverá expressar uma intencionalidade com suas ações, uma vez que, quando se tem claro qual a intenção com aquela ação, conseguirá colocar no seu planejamento de que forma trabalhará e quais os recursos necessários a serem utilizados. Dessa forma, os objetivos da educação infantil devem ser pensados de modo com que os termos se voltem para o desenvolvimento das capacidades das crianças, a exemplo das dimensões física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal ou de inserção social. Além disso, torna-se necessário pensar como acontecerá o funcionamento dessa creche e como serão educadas essas crianças.

Face a essas colocações, é interessante notarmos que, além da afinidade com as crianças e a noção da importância da educação infantil, a Tabela 2 trouxe a influência de familiares (10%) e professores marcantes (10%) nas respostas das professoras sobre a escolha da docência, indicando que pessoas as inspiraram.

As vivências que os sujeitos possuem a partir da relação que estabelecem com a família, amigos e parentes contribuem para a construção da sua identidade. Isso porque pode haver uma grande influência da família na questão da escolha pela profissão docente, considerando a existência de pessoas na família que atuem na área da educação (Fernandez; Ronca, 2010).

Ainda, Fernandez e Ronca (2010) abordam que os professores que passaram pela vida desses sujeitos, seja na infância, adolescência e até mesmo na vida adulta, ficam guardados na lembrança, fazendo com que esses alunos os tomem como referência para seus comportamentos. Ou seja, as “situações que, ao longo da vida tornaram-se significativas, poderiam resultar em ações docentes referenciadas nessas vivências” (Fernandez; Ronca, 2010, p. 54).

Assim, arriscamos a inferir que seria uma imitação ligada à construção desse ser docente. Logo, a relação estabelecida entre professor e aluno é um ponto fundamental, desde que se tenha o objetivo de proporcionar a emancipação, e que não seja um padrão a ser seguido sem mudança alguma, servindo como referência.

No Quadro 06, passamos a analisar as respostas da pergunta sobre *como as professoras se descrevem no agir docente*.

**Tabela 3 - Como as professoras se descrevem enquanto profissionais**

| <b>Categoria</b>        | <b>Quantidade</b> | <b>Frequência (%)</b> |
|-------------------------|-------------------|-----------------------|
| Boa profissional        | 2                 | 20%                   |
| Faz o possível          | 1                 | 10%                   |
| Responsável, criativa   | 1                 | 10%                   |
| Desafiada e esperançosa | 1                 | 10%                   |

|                                                             |           |             |
|-------------------------------------------------------------|-----------|-------------|
| Profissional que está em constante transformação e formação | 5         | 50%         |
| <b>TOTAL</b>                                                | <b>10</b> | <b>100%</b> |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Podemos observar no quadro acima que a maioria das professoras (50%) se descreveram como profissionais que estão em constante transformação e formação. As demais respostas trouxeram qualidades que não se restringem à área profissional (responsável, criativa, esperançosa). As respostas demonstraram que o professor deve ter uma série de qualidades, uma vez que ele formará todos os demais profissionais.

No trabalho humano, encontra-se presente a subjetividade, visto que essa se transforma no decorrer da atividade consciente. O sujeito age conscientemente ao planejar suas ações de ensinamentos com autonomia, algumas vezes mais e em outros momentos menos, pois dependerá do trabalho que está realizando. É neste contexto que também se situa o agir docente, pois o professor possui autonomia ao planejar as metodologias que pretende desenvolver, e como escolher as atividades para a sua prática docente, claro que levando em consideração a sua realidade e a dos seus alunos, bem com os interesses, dificuldades e curiosidades (Lima, 1996).

Leontiev (1978) considera a atividade humana como uma junção de ações que são determinantes para o comportamento do sujeito; no entanto, não se pode afirmar os resultados dessas ações. O resultado imediato tem relação com o motivo referente à atividade que está sendo realizada, só que isso não se torna uma regra para todas. Para que isso aconteça, é fundamental que exista a coerência entre o conjunto de ações com o motivo (Lima, 1996).

Quando abordamos o significado do trabalho docente, este está ligado ao ensino e às relações concretas, com objetividade no processo de apropriação dos conhecimentos. A mediação que o professor realiza entre o estudante e a cultura possui especificidades próprias da atividade pedagógica, ou seja, são ações para um fim específico. A escola tem que colocar o aluno em contato com conhecimentos que, muitas vezes, não fazem parte da sua vida social.

A formação que visa uma postura crítica por parte do estudante depende muito de como esse sujeito está se apropriando dos conhecimentos. Quando o aluno participa de forma ativa no processo de ensino e aprendizado, constrói uma relação entre os conhecimentos com o processo de desenvolvimento da apropriação desses conhecimentos.

Rinaldi (2012) aponta que um professor deve apresentar como características: habilidades na comunicação verbal e escrita, conhecimento do conteúdo e de estratégias pedagógicas para o ensino, compreensão da realidade dos alunos, saber avaliar a

aprendizagem, dentre outras. Na atitude, o professor deve respeitar seu aluno independente das diferenças, ter altas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos, fazer com que o aluno aprenda através do erro, refletir sobre suas próprias práticas, colaborar com os pares, ser receptivo com os pais e demais membros da comunidade, buscar aprender sempre e ser comprometido com a docência. A questão do desempenho emerge das seguintes características: aulas organizadas, desenvolvimento de regras, uso do tempo de forma eficaz, técnicas de ensino efetiva, dentre outras.

Contudo, Rinaldi (2012) apresenta uma crítica a essas características do professor “ideal”, afirmando que esperar, no atual contexto de precarização em que a escola e o trabalho docente estão inseridos, que o professor terá “todas essas características apontadas, ou mesmo grande parte delas, assim como outras que são apresentadas por especialistas em diversos documentos e artigos, por exemplo, significaria conceber o professor como super-herói” (Rinaldi, 2012, p. 44).

É notório que o professor em nossa sociedade cada vez mais vem sendo desvalorizado, e por essa e diversas razões o professor fica desmotivado, visto que tem momentos que não entendem a dinâmica, o que talvez justifique a resposta sobre “fazer o possível”.

No entanto, para Lima (1996), estamos aqui diante de um processo de desvalorização relativa. Sabemos que um título sofre provavelmente uma desvalorização sempre que o crescimento do número dos seus titulares for mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses títulos dão normalmente acesso. A desvalorização docente:

[...] decorreu em boa parte da diminuição relativa da qualificação cultural dos professores, resultante da elevação geral do nível de instrução da população, a qual se traduziu num aumento de número de pais de alunos que realizaram uma escolaridade tão longa como a dos professores, o que os inclina a pôr em dúvida a competência exclusiva destes nos assuntos da educação de seus filhos (Chapoulie, 1974, *apud* Basso, 1998, p. 59).

No caso do professor, esta tendência parece estar a verificar-se com sintomas diversos de vulgarização do saber específico ligado ao ensino e de expansão da utilização do senso-comum no tratamento das questões educativas.

A própria educação dos professores ocupa um lugar bastante modesto na hierarquia dos saberes e das instituições acadêmicas: na ânsia de se obter mais professores diplomados e dotados de uma preparação específica para a atividade do ensino, a educação de professores foi frequentemente relegada para as instituições de ensino superior mais jovens, ou para instituições que não gozavam de reputação de oferecer um ensino de qualidade. Por outro lado, nas instituições prestigiadas, as que ofereceram cursos de formação de

professores atribuíram esta tarefa aos docentes do seu quadro que possuíam um status mais baixo (Schlechty; Vance, 1983 *apud* Lima, 1996, p. 60-61).

Parece-nos plausível supor que este conjunto de constrangimentos seja fator condicionante da forma como os professores se pensam enquanto atores ocupando um determinado lugar nos campos social e escolar, das representações desse lugar onde sua identidade é cotidianamente construída e reconstruída.

Silveira (1995) afirma que o professor, como agente de transformação, deve procurar em sua vida cotidiana ser coerente com os princípios e valores que proclama em sala de aula, auxiliando os alunos a pensar de forma crítica e transformar a realidade.

Diante disso, quando um profissional está atuando na área seja há um ano, dez anos ou mais, além de ensinar e de desenvolver as atividades que englobam o processo de ensino-aprendizagem, estará construindo a sua identidade.

O percurso de construção e reconstrução da identidade do professor parte da concepção de que o conhecimento não é absoluto e de que as experiências e práticas precisam estar ancoradas em princípios éticos, de autonomia, investigativos, críticos e reflexivos (Fernandez; Ronca, 2010, p. 55).

Assim, a formação docente deve estar pautada nesses elementos, encorajando a adquirir saberes por meio da sua experiência profissional, bem como das experiências que fazem parte do seu contexto de vida, ou seja, do social (Fernandez; Ronca, 2010).

Além disso, o agir docente imbuído de intencionalidades faz toda a diferença, e é neste ponto que as qualidades mencionadas nas respostas são relevantes, pois "O conhecimento é disponível a todos, mas a sua aquisição é singular, tem sua forma, seu momento, sua influência cultural/social, e o professor precisa estar atento a esse processo para estimular, adequadamente, a curiosidade" (Fernandez; Ronca, 2010, p.55).

Em outra pergunta de nosso questionário, arguidas *se há algum professor que serve de referência (modelo) para a sua atuação como docente*, 80% das professoras responderam que “sim”, ao passo que apenas 20% responderam que “não”. Estes dados corroboram a existência de modelos além do meio familiar e escolar, pois a admiração e a inspiração também podem vir dos próprios pares, que contribuem também no exercício da profissão, dando suporte para o desenvolvimento das atividades, ao compartilhar conhecimentos.

Questionadas *se já trabalharam com crianças de outras faixas etárias, além de 0 a 3 anos*, apenas uma professora respondeu que não possui outra experiência. Uma professora respondeu atuar em todos os níveis de ensino (do ensino infantil ao superior), enquanto as

demais, ou seja, 80%, responderam ter experiência em outro nível (pré-escola, ensino fundamental ou ensino médio). Podemos deduzir que, para 90% das professoras, o ensino infantil é uma escolha, pois já tiveram vivências com outras faixas etárias.

Em outra questão, perguntamos *se as professoras têm um autor ou base teórica que orienta a sua prática educativa*. As respostas foram apresentadas na Tabela 4.

**Tabela 4** - Teoria e/ou autor utilizado como base para a prática educativa

| <b>Categoria</b>                                  | <b>Quantidade</b> | <b>Frequência (%)</b> |
|---------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Segue uma base teórica (sem especificar qual)     | 2                 | 20%                   |
| Não segue nenhuma base teórica                    | 1                 | 10%                   |
| Cora Coralina                                     | 1                 | 10%                   |
| Paulo Freire, Montessori, Sarmento, Reggio Emilia | 2                 | 20%                   |
| Vygotsky, Piaget                                  | 4                 | 40%                   |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>10</b>         | <b>100%</b>           |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Podemos perceber que, infelizmente, uma professora não utilizava nenhuma base teórica, e uma respondeu, certamente por desconhecimento, “Cora Coralina”, que é poetisa e constista (não é uma autora que respalda práticas educativas). Porém, 80% das professoras valiam-se de alguma teoria ou autor para a prática docente. Em contrapartida, não podemos olvidar que tivemos como instrumento de pesquisa um questionário, sem possibilidade de observação da prática das profissionais; ou seja, as respostas também podem corresponder a um desejo de nivelamento cultural, um anseio por impressionar quem analisa o questionário, pois o citar uma teoria ou um teórico, por si só, não garante que o professor faça efetivamente a aplicação (correta ou não) da teoria ou teórico em suas práticas docentes em sala de aula.

Possuir uma base teórica para o agir docente é muito importante, pois a teoria permite aos docentes ampliarem os seus conhecimentos na didática, na metodologia de ensino e na prática pedagógica, associando essa base teórica com os acontecimentos da escola. De acordo com Costa (2003), é na *práxis* (prática educativa) que os conhecimentos vão sendo construídos no contexto escolar.

É inegável que o ambiente escolar possui uma intencionalidade e, por isso, a prática docente precisa estar fundamentada em autores que contemplem em seus estudos a educação infantil e que olhem para a criança em sua totalidade. Além disso, possuir uma base teórica possibilita ao professor compreender a sua prática pedagógica, visto que o saber desenvolvido pelo docente não é formado apenas pela prática. Não estamos desconsiderando a importância da prática, pois a relação estabelecida entre teoria e prática abre um leque que permite ao professor pensar em possibilidades do processo de ensino que contribuem na aprendizagem

dos alunos. Todavia, uma boa prática exige um bom conhecimento teórico para fazer as escolhas acertadas em sala de aula, a cada desafio que é apresentado no dia a dia. Neste sentido, a reflexão de Farias e Batista Neto (2022, p. 536-537) sobre a indissociabilidade entre teoria e prática no agir docente se faz relevante:

Compreendemos por teoria o conjunto de conhecimentos produzidos por diversas fontes – e reconhecido pela comunidade científica –, que tem como finalidade problematizar e compreender a realidade que nos cerca. A teoria e a prática guardam relação íntima. A teoria guia a ação humana a partir da análise crítica sobre a prática. A prática é assim exigência da reflexão crítica, pois dela brotam ideias, a ação criativa, possibilidades, transformação da realidade. A reflexão sistemática e metódica, por sua parte, gera a teoria. A prática sem teoria é ação espontânea e intuitiva, não podendo realizar plenamente sua ação potente, portanto, não podendo uma corrigir a outra e viceversa. É essa ação recíproca e dialética entre teoria e prática que produz movimento entre polos indissociáveis.

No que se refere à formação de professores/as, a base teórica existe para orientar e construir uma prática crítico-reflexiva por parte do/a futuro/a docente, com vistas à formação humana de estudantes, em situação de construção de conhecimentos. Com base nestes princípios, entendemos a prática docente como conjunto de ações experienciadas e guiadas por teorias, no exercício da docência. É essa prática, ao informar o que é próprio ao/a professor/a que lhe confere identidade profissional. É também, e sobretudo, espaço de construção de novos conhecimentos, de novas teorias.

Vale ressaltar que, de acordo com as respostas, 40% das professoras respondentes do questionário utilizavam o referencial teórico que optamos por adotar para analisar a educação emocional, tendo por base Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural.

Dando seguimento ao questionário, perguntamos às professoras *se consideram o seu trabalho como educadora uma carreira a curto prazo ou a longo prazo (não necessariamente nesta creche)*. 80% das professoras responderam que consideram a sua carreira a longo prazo, enquanto 20% consideram a curto prazo. Essa minoria revelou desejo de mudar de creche, não ficando claro se compreendeu a questão, pois não revelou intenção de trocar de nível de ensino. Certo é que 80% das professoras escolheram atuar na educação infantil (creche) e pretendem permanecer neste nível de ensino.

Na Tabela 5, trouxemos as respostas sobre *há quanto tempo as professoras trabalham nas creches*.

**Tabela 5** - Tempo de atuação das professoras na unidade escolar atual

| <b>Categoria</b> | <b>Quantidade</b> | <b>Frequência (%)</b> |
|------------------|-------------------|-----------------------|
| Até um ano       | 4                 | 40%                   |
| De 2 a 5 anos    | 5                 | 50%                   |
| Mais de 5 anos   | 1                 | 10%                   |

|              |           |             |
|--------------|-----------|-------------|
| <b>TOTAL</b> | <b>10</b> | <b>100%</b> |
|--------------|-----------|-------------|

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

É notório que 40% das professoras ingressaram recentemente na unidade escolar que atuam, enquanto que 60% possivelmente estão ambientadas e já se apropriaram da filosofia da escola para a prática docente.

No que tange à jornada de trabalho diária, a Tabela 6 nos mostra as respostas das professoras.

**Tabela 6** - Jornada de trabalho diária das professoras

| <b>Categoria</b>    | <b>Quantidade</b> | <b>Frequência (%)</b> |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| Até 5 horas diárias | 3                 | 30%                   |
| 6 a 7 horas diárias | 5                 | 50%                   |
| 8 horas diárias     | 2                 | 20%                   |
| <b>TOTAL</b>        | <b>10</b>         | <b>100%</b>           |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Observamos que a maioria das professoras possuía uma jornada exaustiva, porém coerente com o estabelecido na LDB (Lei nº 9.394/1966):

**Art. 31.** A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

**III** - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

As respostas de até 5 horas (30% das professoras) correspondem ao trabalho em creches com turnos parciais, ao passo que 70% das docentes atuam em creches de turnos integrais.

Todavia, precisamos retomar que, conforme o Quadro 4, 70% dessas mulheres são mães e seus filhos possivelmente exigem cuidados em casa. Além disso, sabemos que os professores preparam muitas atividades aplicadas em sala de aula em suas casas, além de elaborar todo o planejamento das suas aulas. Isso faz com que o tempo que essas profissionais tenham para investir em qualificação fique bastante restrito.

Também, perguntamos às professoras *quantos adultos cuidam do grupo de crianças em que atuam e na creche como um todo*. Infelizmente, as respostas foram incompletas, com algumas respondentes se fixando somente na resposta com relação à sua sala de aula, e outras focaram no contexto escolar como um todo. Percebemos que não foi proveitoso juntas dois questionamentos na mesma pergunta. As respostas foram sistematizadas na Tabela 7.

**Tabela 7** - Quantos adultos são responsáveis pelos grupos de crianças em que atua e na creche como um todo

| <b>Categoria</b>                                  | <b>Quantidade</b> | <b>Frequência (%)</b> |
|---------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Ninguém me apoia em sala de aula                  | 1                 | 10%                   |
| Possuo apoio de um ou dois adultos                | 5                 | 50%                   |
| Escola possui 18 adultos ou mais atuando no total | 4                 | 40%                   |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>10</b>         | <b>100%</b>           |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

As respostas nos levam a deduzir que pelo menos metade das professoras possuíam apoio em sala, sendo possível que os 40% que relataram uma vasta equipe na creche também recebiam suporte.

Ainda, é preciso levarmos em conta que nosso questionário foi falho em não solicitar às professoras com quantas crianças elas atuavam, já que a LDB (Lei nº 9.394/1966) não fixa um número máximo. Todavia, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei nº 597/2007, o qual foi enviado para o Senado. A proposta, sendo aprovada, incluirá o § 1º no artigo 25 da LDB, o qual passará a ter a seguinte redação:

§ 1º Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo, observados as dimensões do espaço físico e que o número de alunos por professor não ultrapasse:

I – 5 (cinco) crianças de até 1 (um) ano, por adulto, na creche;

II – 8 (oito) crianças de 1 (um) a 2 (dois) anos, por adulto, na creche;

III – 13 (treze) crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos, por adulto, na creche;

Considerando-se que o trabalho é com crianças de 0 a 3 anos e tomando-se por base a importância da educação infantil, em especial a educação emocional, o apoio de outro adulto é fundamental, sendo certo que apenas uma professora encontra-se totalmente desamparada em sua atuação. Tempo de qualidade com as crianças é essencial, principalmente para atendê-las individualmente, estabelecendo laços afetivos que propiciam a interação e o desenvolvimento cognitivo.

Após compreendermos a problemática do suporte (ou sua ausência) em sala de aula, questionamos *se o órgão ou a instituição de vínculo das professoras oferecem plano de carreira*, cujas respostas apresentamos na Tabela 8.

**Tabela 8** - O órgão ou instituição junto ao qual a creche está vinculada oferece plano de carreira aos professores?

| <b>Categoria</b>   | <b>Quantidade</b> | <b>Frequência (%)</b> |
|--------------------|-------------------|-----------------------|
| Não oferece        | 3                 | 30%                   |
| Oferece            | 6                 | 60%                   |
| Não sabe responder | 1                 | 10%                   |
| <b>TOTAL</b>       | <b>10</b>         | <b>100%</b>           |

**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Podemos perceber que 60% das professoras responderam que o órgão ou a instituição à qual estão vinculadas oferecia um plano de carreira. Como a pergunta não solicitou que se explicitassem como seria este plano, caso existisse, nenhuma professora especificou, o que torna especulativo fazermos alguma análise neste sentido.

Arguidas *se trabalham em algum outro lugar*, 90% das professoras responderam que “não”. Apenas uma professora atuava 16 horas semanais no contraturno como mediadora de leitura/ contadora de história. Fica evidente que a jornada da creche, por si só, parece consumir a maioria das professoras.

Quanto à *participação em cursos de formação nos últimos 3 anos*, 70% das professoras responderam ter realizado alguma formação (especialização, mestrado, curso online, formações da Seduc), enquanto 30% não realizou nenhuma. No que tange às temáticas dos cursos, nem todas foram mencionadas, mas mostraram-se diversificadas: deficiência intelectual, abordagem Reggio Emilia, literatura, primeiros socorros, atividades pedagógicas, rotinas de berçário, avaliações formativas, deficiência visual, educação infantil, educação ambiental, alfabetização e políticas públicas. Podemos inferir que essas formações, muitas vezes, são possibilitadas pela secretaria de educação para a rede como um todo e não se leva em conta a realidade escolar de cada docente.

Questionadas *se houve apoio da creche para participar de algum curso (liberação em horário de trabalho, ajuda de custo, oferta direta de treinamento etc.)*, 60% das professoras responderam “não”. 40% das professoras responderam que tiveram apoio, sendo que uma professora afirmou que as formações realizadas foram obrigatórias (da Seduc), enquanto outra professora explicou que tinha como horário disponível somente o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Fica evidente que o HTPC tem se tornado um espaço importante dentro do espaço escolar, mas ainda é um tempo limitado para realizar uma formação continuada dos professores e para as discussões sobre os planejamentos.

O HTPC é um espaço que contribui para a formação continuada de qualidade dos professores para sanar suas necessidades, curiosidades com intuito de melhorar o seu trabalho

pedagógico, tornando esse de qualidade para seus alunos (Oliveira, 2006). Dependendo do texto proposto para o estudo, não há tempo suficiente para a realização da leitura e discussão com qualidade, considerando que esse momento de HTPC também é destinado para os planejamentos dos professores, momento que eles fazem a reflexão sobre suas práticas, realizando uma avaliação do seu trabalho pedagógico.

Mesmo com esses problemas que precisam ser repensados, o HTPC tem se tornado um momento enriquecedor para a formação dos professores. Essa formação exige um trabalho de reflexão, análise, compromisso e discussão entre a equipe da escola, considerando como pauta tudo aquilo que seja importante e necessário, articulando todos os aspectos, desde organização curricular, processos e acompanhamentos pedagógicos, organização escolar etc., sempre colocando as metas e ações a serem desenvolvidas no ano letivo. Porém, de forma alguma este é o espaço ideal para cursos ou formações obrigatórias.

Se por um lado o professor precisa ter em seu horizonte de aperfeiçoamento um processo de aprendizagem contínua, as transformações educacionais do contexto contemporâneo de modernização requerem professores que busquem uma aprendizagem contínua que enriqueça a sua formação inicial e continuada. Esta é uma das principais exigências a que estarão submetidos os sistemas educativos na atualidade.

Porém, é necessário criar condições para o docente possa seguir aprendendo, tornando-se um legítimo gestor de seu processo de aprendizagem. Nunez e Prieto (1999, *apud* Zainko, 2003) consideram a concepção de formação continuada como aquela que vai ao encontro da perspectiva proposta pela autora de associá-la com a inovação dos processos de formação.

A formação inicial e continuada é uma proposta de aperfeiçoamento não tradicional, um espaço coletivo de produção de conhecimento e não de transmissão, que reconheça o professor como protagonista de seu processo de aprendizagem e por isso o professor precisa ser visto a partir das suas necessidades, interesses, desejos, detentores de um saber pedagógico, conhecimentos e convicções do que ocorre nas salas de aula.

*Arguidas se algum dos cursos realizados nos últimos três anos foi buscado por iniciativa própria*, 80% das professoras responderam que “sim”. As respostas demonstram que, ainda que a jornada de trabalho seja exaustiva e que haja pouco apoio de outro adulto na creche, sem incentivo da instituição para cursos, a maioria das professoras segue investindo na formação continuada por iniciativa própria. Apenas 20% das professoras respondeu que realizou cursos coercitivamente.

Para Rinaldi (2012), devemos compreender a formação de professores como uma dimensão social, e que, portanto, há que ser tratada como uma política pública. Desta

realidade que surgem alguns desafios referentes às políticas educacionais no país, tais quais: garantia da formação inicial que atenda às necessidades da atuação profissional do docente; a formação continuada que possibilite o aprofundamento e aprimoramento do professor.

Diante desse contexto, a formação não pode ser vista como algo que tenha um fim, ou que somente aconteça nos cursos de formação inicial, mas como uma ação coletiva, contínua e progressiva, que prepare o professor para momentos de mudança, incerteza e que também respeite e considere as diferentes fases da carreira que se encontram os docentes (Rinaldi, 2012).

Assim, Rinaldi (2012) afirma que esses aspectos exigem uma formação diferente e o desenvolvimento de um novo profissional da educação. Para fortalecer esse processo de profissionalização há que se favorecer, através das formações (inicial e continuada), o desenvolvimento de profissionais que são capazes de inovar e propor soluções para diversas situações do cotidiano.

A formação inicial e continuada deve ser um processo de autogestão do conhecimento, que pode contribuir para que o docente construa competências afinadas com as novas demandas da escola. Ao exercer esse protagonismo, o professor deve passar do saber fazer para o saber ser, adotando uma prática inventiva, voltada para o alcance da qualidade de ensino (considerando a polissemia do termo qualidade).

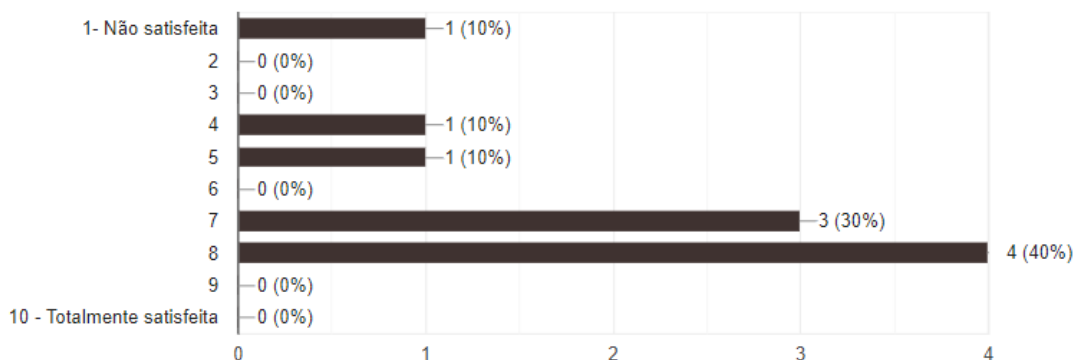
A formação do professor deveria estar sintonizada com os anseios da população, comprometida com a transformação social, de modo que essa se volte para a superação da desigualdade e exclusão, caminhando para a construção de outra sociedade que verse sobre a igualdade social. É por isso que a Universidade tem o desafio de considerar sua missão de produzir conhecimento, formar profissionais que estarão a serviço do sistema e encontrar caminhos para a superação deste mesmo sistema (Goergen, 2005).

A universidade contemporânea tem o desafio de adaptar-se de forma crítica às demandas de um novo tempo, colocando-se em condições de ser multiversidade (muitos saberes/diferentes gerações) e formar cidadãos e profissionais que desenvolvam sua capacidade de pensar. Trata-se de um processo de transformação que requer uma ruptura paradigmática propulsora de deslocamentos do ter para o ser, das certezas para as incertezas (Desaulniers, 1998).

É no contexto de uma ciência que se constrói na ação e de um processo de formação cujo protagonista é o professor, a formação continuada é relacionada a uma macrocompetência da universidade que, associada às micro competências individuais, deve possibilitar o aperfeiçoamento permanente do professor (Zainko, 2003).

Quanto ao *grau de satisfação das professoras em atuar na educação infantil*, em uma escala de 0 a 10, obtivemos o Gráfico 2.

**Gráfico 2** - Grau de satisfação das professoras em atuar na educação infantil, em uma escala de 0 a 10



**Fonte:** dados organizados pela pesquisadora (2023)

Se considerarmos como “pouco satisfeitas” as professoras que assinalaram qualquer numeração abaixo de 5, percebemos que 30% encontram-se nesta situação. Apesar de 70% assinalarem numeração de satisfação (7 ou 8), é importante ressaltar que nenhuma professora optou pela numeração 9 ou 10, externando satisfação máxima; ou seja, os resultados apontam para uma certa insatisfação das docentes.

Feita toda essa contextualização e delineado o perfil das docentes, adentramos propriamente em nossa temática, razão pela qual optamos por transcrever as respostas julgadas pertinentes, informando a fonte (França; Vasconcellos, 2000). Frisamos, mais uma vez, que todas as respostas foram obtidas no primeiro semestre de 2022.

Assim, questionamos as professoras sobre, *em suas concepções, quais são as contribuições e os impactos da educação emocional na vida das crianças pequenas*. Dentre as respostas, somente uma professora revelou ter um agir docente limitado e sem foco na educação emocional (o foco é cumprir ordens da supervisão de ensino):

Ali onde trabalho não tem nenhum. Fazemos nosso trabalho através de supervisão e só o que eles permitem (P5).

Todas as demais professoras (o correspondente a 90%) mencionaram que as contribuições e os impactos são “grandes”, “enormes”, “muitos”, mas somente algumas respostas discorreram sobre o assunto:

A criança é movida emocionalmente; por isso, é de extrema importância saber trabalhar e ter contribuição positiva nesse quesito (P6).

Principalmente o estar no mundo, o desenvolvimento da autonomia e a construção da imagem positiva de si; acho que são os principais (P7).

Os impactos são muito bons, ajudam as crianças a autorregular suas condutas e organizarem seus sentimentos e emoções (P8).

Tudo é um impacto nas questões emocionais deles. Desde a aprendizagem até a forma como chama-los, a alteração deles (P9).

É uma temática que deveria ser obrigatória. Formamos crianças que aprendem a ler antes mesmo de chegar ao ensino fundamental, mas que, em contrapartida, não conseguem resolver pequenos conflitos com seus pares (P10).

Pelas respostas, é notório que 50% das professoras mencionaram contribuições ligadas ao auxílio no desenvolvimento integral da criança. Tal consciência mostra-se muito importante, pois o cuidado pedagógico permite ao educador criar um vínculo com a criança, a partir das relações de afeto construídas, sendo que a questão da afetividade é mais importante que a exploração dos meios físicos. A educação infantil tem que ter como objetivo propiciar e promover o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), promover um desenvolvimento e socialização da criança (Ostetto, 2000).

A cultura faz parte do processo de socialização e é por isso que ela influencia diretamente no desenvolvimento emocional do ser humano. É na socialização que os sujeitos passam papéis sociais que se apresentam com um conjunto de regras e normas que são estabelecidas na sociedade, decisões que não consideram a personalidade da pessoa e/ou a sua essência. Como, por exemplo, "Culturalmente o 'homem não chora', logo o que o fizer, será visto fora desse padrão, mesmo que isto reprima uma emoção que deveria ser vivenciada, mas não é, porque foge a 'norma'" (Borges, 2020, p. 7).

Assim, a instituição escolar tem um grande papel de transformar a sociedade e por meio dela o sujeito tem a possibilidade de pensar de forma crítica rompendo com os padrões impostos pela sociedade. Portanto, a escola também é uma organização emocional.

Convém ressaltar que a perspectiva de emoção adotada neste trabalho, à luz da vertente da Teoria Histórico-Cultural, difere, radicalmente, das compreensões atuais, inclusive da perspectiva adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as competências socioemocionais estão alinhadas aos ditames do mercado econômico apenas.

Diante desse contexto, apesar de não ser objeto de estudo dessa investigação, nos preocupamos, pois a BNCC contém orientações para a Educação Básica, as quais servem como referência para a construção dos currículos referentes ao sistema e redes escolares

públicas e particulares. Nesse documento, a aprendizagem referente ao emocional está presente em algumas competências que a BNCC aborda, conforme exposto do Quadro 5.

**Quadro 5 - Competências da BNCC sobre Educação Emocional**

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Competência 7</b>  | Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com <b>posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</b> |
| <b>Competência 8</b>  | <b>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</b>                                                                                                                                                               |
| <b>Competência 9</b>  | <b>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</b>                                   |
| <b>Competência 10</b> | <b>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</b>                                                                                                                                                          |

Fonte: Mortatti, 2015, p. 61.

O nosso enfoque para a educação emocional é muito mais amplo, e consideramos que deve ser desenvolvido por professores com formação docente para isso.

Nesse sentido, quando a escola considera em sua proposta pedagógica, também, o desenvolvimento emocional dos seus integrantes (professores, alunos, pais, funcionários), promove o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, e assim todos ganham, fazendo destes, sujeitos proativos, capazes de gerenciar e controlar suas emoções a prover seu bem-estar. A Educação Emocional não é a receita para resolver todos os problemas atualmente, mas é um caminho (percorrido ao longo da vida) que se trilhado, pode trazer muitos benefícios, um dos principais é a capacidade de reações benéficas às situações adversas (Borges, 2020, p. 8).

Dessa forma, o docente se torna o principal executor nessa organização emocional no espaço escolar, visto que é o professor quem estará em meio às multiplicidades de emoções que existem dentro da sala de aula, mas que também estão presentes fora desse espaço. Podemos dizer que o professor, além de lecionar, também tem um papel social. "A Educação Emocional está pouco a pouco sendo difundida na formação continuada do professor e assim, felizmente, vivenciada em sua prática pedagógica" (Borges, 2020, p. 8).

Para o desenvolvimento das crianças, como mencionado pelas professoras, é preciso que as docentes tenham compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico da criança, o que envolve, inclusive, seu desenvolvimento emocional (Pasqualini; Eidt, 2016). Não é uma tarefa simples, pois as crianças precisam ter suas necessidades atendidas pelos

adultos. Aliás, de acordo com Vygotski (1996), o desenvolvimento da criança não envolve somente aspectos biológicos, mas também leva em consideração o que é construído culturalmente. Portanto, “o desenvolvimento é decorrente das relações entre as dimensões naturais e culturais e seu foco investigativo teve como referência a gênese sócio-cultural do ser humano” (Sarmiento, 2006, p. 99).

Assim, vemos que o caminho percorrido pela percepção infantil vai da percepção caótica, difusa para uma relação simples, totalizante com as formas, para uma complexa acomodação, combinando traços totalizantes com relativa facilidade de discriminação dos elementos individuais (Luria, 2010, p. 95).

É o caso da manifestação dos sorrisos pelas crianças, por exemplo, conforme constatou Dentz (2016, p. 152):

[...] sorrisos do/para o/à causa do par foram sorrisos que envolveram igualmente outros bebês nos processos interativos, o que aponta para uma capacidade destes bebês, a partir dos sete meses e mais precisamente oito meses de idade, terem se utilizado de sorrisos como recurso comunicativo que apresentam repercussões diferentes nas trocas sociais com outros bebês.

Assim, é necessário que os professores compreendam que esses processos são fundamentais para o desenvolvimento da criança pautado em uma educação emocional. Repensar as representações sociais sobre as crianças e suas condições de existência é urgente, pois a criança não pode ser pensada apenas como ser biológico.

Outra questão presente no questionário aborda *o que seria necessário/essencial que os professores fizessem para a realização de uma educação emocional com as crianças pequenas*. Apenas uma professora não respondeu. Transcrevemos as respostas:

Estarem bem em relação à sua própria saúde emocional (P1).

Empatia seria excelente (P2).

Saber conversar e lidar com as situações (P3).

Ser atenta, dar atenção, ter gosto pelo ensino (P4).

Engloba tudo: atenção, cuidado, carinho e atividades diversificadas para não tornar o ensino monótono (P5).

Trabalhar diariamente abordando assuntos conforme a realidade das crianças daquele contexto, de forma lúdica, como nas rodas de conversa, brincadeiras

dirigidas e livres etc. (P6).

Ouvir as crianças, observar e avaliar as situações, ocorrências, o desenvolvimento das propostas de atividades e o desempenho das crianças individualmente nas mesmas. Assim, poderá acolher e direcionar da melhor maneira, compreendendo as necessidades dos pequenos no que for possível (P7).

Trabalhar de forma lúdica (P9).

O professor de educação infantil precisa ter escuta sensível e observação atenta, características que só são possíveis com formação docente (P10).

As respostas convergem para uma exigência de maior atenção, cuidado, carinho, observação e trabalho lúdico/ criativo por parte das professoras na educação emocional com as crianças pequenas. O bem estar da criança mostra-se essencial, e observar seu comportamento em sala de aula para auxiliá-la é umas das necessidades mais mencionadas. Para isso, é fundamental que as professoras compreendam sobre os períodos de desenvolvimento psíquico das crianças (Pasqualine; Eidt, 2016), e entendam seu desenvolvimento para além da esfera biológica (Vygotski, 1996).

Além disso, é preciso que os professores fiquem atentos, pois nesta etapa da vida, ainda que as crianças apresentem uma linguagem pré-verbal, ela é existente. Os estímulos costumam ser por meio de choros, balbucios, sorrisos (Oliveira, 2010; Vygotski, 1996).

A resposta de uma das professoras, ressaltando a formação docente, é de crucial importância (P10); porém, é a única. Isso é bastante preocupante, pois relega o trabalho do docente na educação infantil à desprofissionalização.

Além disso, Vygotski (1996) defende que desenvolver uma educação emocional requer um longo processo de sensibilização. Diante disso, nas escolas o emocional se torna inerente ao processo de ensino e aprendizagem e também em buscar soluções para as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Na última questão, *pensando no trabalho na atual creche, perguntamos se as professoras teriam alguma dificuldade a destacar*. 30% das professoras responderam não possuir nenhuma dificuldade. Com relação a 70% das professoras que apontaram dificuldades, transcrevemos suas respostas:

Falta de material didático, espaço físico (P2).

Falta de apoio pela Seduc (P4).

Nesta escola, só se destaca quem eles querem (P5).

Hoje a inclusão está cada dia mais ampla. Com isso, temos que ter conhecimentos específicos para lidar com elas. Sobretudo, destaco as crises desorganizadas das crianças autistas. Porém, não temos conhecimentos suficientes e nem apoio para trabalhar com esse público-alvo (P6).

As classes superlotadas, sem apoio de outros profissionais, falta de estrutura física (P7).

A relação com os pais (P9).

Falta de recursos, espaços apropriados para o brincar livre e mais participação das crianças nas tomadas de decisões da instituição (P10).

Algumas respostas revelaram problemáticas que já abordamos, como: salas superlotadas, falta de ajuda de outros adultos na atuação, falta de apoio da escola/ órgão ao qual é vinculada para sua formação. A questão da falta de estrutura física foi citada por três professoras e reforça a necessidade de uma legislação que se cumpra para que os espaços sejam adequados para as crianças e ofereçam melhores condições de trabalho. Uma professora trouxe as dificuldades em lidar com a inclusão e as crianças com necessidades especiais, o que torna ainda mais urgente uma formação mais consistente, que reflita as demandas da sala de aula. Também, uma professora abordou a problemática da relação com os pais. Nesse sentido, oportunas são as reflexões de Borges (2020, p. 7):

A escola é um dos primeiros ambientes a favorecer a socialização do indivíduo, porém, é a família responsável inicialmente por esse processo, esta apresenta os primeiros “moldes” de convivência influenciados muitas vezes pela cultura. Já na escola, este convívio é ampliado e melhor sistematizado, pois nesta, o indivíduo percebe a si e ao outro.

A primeira educação formal que uma criança recebe é a da família, e a escola dá continuidade a esta educação, criando-se uma estreita parceria para o desenvolvimento do aluno. Logo, a aproximação com as famílias é de suma importância, pois cria um ambiente de autonomia e confiança para as práticas pedagógicas, estabelecendo-se uma aliança para a aprendizagem da criança e a formação cultural de valores éticos e morais relacionados à vida em sociedade (Freitas; Santos, 2017).

Por isso, a parceria com as famílias das crianças é muito importante, e a instituição escolar deve buscar promover o envolvimento das famílias na escola e a integração da tríade de toda a comunidade escolar, apoiando e supervisionando a equipe de forma a colaborar com

um desenvolvimento eficaz do Projeto Político-Pedagógico. Tais ações promoverão momentos aos professores com a finalidade de avaliar e repensar sua prática, e aos familiares um momento de união e acompanhamento do aluno, almejando, assim, a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, sabe-se que essa parceria tem muito a percorrer para contemplar as necessidades, especificidades de cada aluno, e elaborar ações para que possam mobilizar a participação da família na escola.

Para efetivação desse propósito é notório que precisa ser realizado um trabalho de reflexão, análise, compromisso e discussão entre a equipe gestora visando sempre um objetivo comum. Por isso todas as ações no espaço escolar precisam ser planejadas, no sentido de minimizar as possíveis dificuldades apontadas no processo educativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta pesquisa nos possibilitou chegar a algumas conclusões, mas também provocaram outras indagações. Inicialmente, partimos do seguinte **objetivo geral**: *investigar e analisar se os processos de formação inicial e continuada têm garantido aos pedagogos uma base teórica para a realização de uma educação emocional com as crianças pequenas no contexto educacional do Município de Presidente Prudente.*

Diante da pesquisa realizada, consideramos que o objetivo foi alcançado, visto que tivemos o apoio de uma metodologia, bem como o auxílio de dois instrumentos metodológicos (o levantamento bibliográfico e o questionário) que nos permitiram coletar dados significativos que foram discutidos no decorrer da pesquisa.

Com o *levantamento bibliográfico* realizado, pudemos nos aprofundar na educação emocional à luz da Teoria Histórico-Cultural. Compreendemos questões relativas ao desenvolvimento do ser humano, e também da criança (periodização do desenvolvimento infantil), bem como o processo de interação da criança com o mundo. Ainda que exista uma linguagem pré-verbal, a criança pequena responde aos estímulos a que é exposta com choro, riso, balbucio. A compreensão desta realidade pelo professor, desenvolvendo uma educação emocional, é diferencial para a formação integral do futuro adulto.

Já o *questionário*, possibilitou-nos ampliar o olhar para a problemática da formação inicial e continuada diante da educação emocional. Convém ressaltar que este instrumento mostrou-nos a visão dos professores. Mesmo com os cuidados que tomamos em realizar um teste piloto do questionário, percebemos respostas superficiais e/ou incompletas (por exemplo: “sim”, “não”). Sem querer desmerecer o crédito ao instrumento que elegemos, percebemos que não tivemos a oportunidade de voltar às professoras participantes para que aclarassem ou complementassem suas respostas. Percebemos que talvez fosse importante que o questionário fosse aliado a alguma outra técnica ou instrumento, como a observação em sala de aula; todavia, as restrições por conta da covid-19, somadas ao tempo limitado da pesquisa, tornaram o uso de outra técnica inviável. Assim, ainda que com limitações e com defasagens que só percebemos após a aplicação, o questionário foi o instrumento possível, além de nos respaldar e permitir uma série de reflexões significativas.

Foi possível se perceber que a educação infantil ainda reflete a feminização da educação de outrora, o que distorce, muitas vezes, a função da escola junto às crianças pequenas. Isso porque ainda é comum que se tome este ensino como higienista, sem nenhum referencial teórico ou metodologia de ensino. Cuidar, sem uma intencionalidade, sem

compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico da criança, sem estimular, sem reconhecer a linguagem pré-verbal dos pequenos, é negligenciar por completo a educação emocional à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

A maioria das professoras compreende a importância da educação emocional para a formação integral da criança. Todavia, suas respostas não trouxeram muitos dados sobre a prática neste sentido.

As respostas mostraram a maioria das professoras engajadas com a formação continuada, tomando iniciativas na busca de cursos, mesmo sem colaboração do órgão/instituição a que está vinculada. Com este dado, é fácil compreender porque metade das docentes estão bastante insatisfeitas na educação infantil, enquanto a outra metade demonstra uma satisfação razoável, mas não extrema.

Por outro lado, ainda que a formação de professores seja indispensável para a educação emocional das crianças, a pesquisa mostrou que ela, por si só, não é suficiente para que se efetive uma educação com qualidade. Questões relacionadas às condições de trabalho foram os desafios mais relatados pelas professoras, como por exemplo: falta de estrutura física adequada para o trabalho, falta de adultos em sala de aula para apoio, falta de colaboração do órgão/instituição a que é vinculada para formações, falta de uma boa relação da escola com a família, inexistência ou plano de carreira frágil. As respostas convergem para a problemática da falta de políticas públicas nas creches, instituições escolares que possivelmente ainda carregam o estigma da marginalização, já que foram historicamente criadas para atender as crianças da classe trabalhadora pobre.

Nosso **problema de pesquisa** era: como o pedagogo pode contribuir para a educação emocional das crianças pequenas, quando ele mesmo, muitas vezes, não revela uma base teórica necessária para tal tarefa? Pela pesquisa, foi possível identificar que a problemática vai muito além da questão da formação. As professoras participantes da pesquisa, em sua maioria, possuíam experiência em sala de aula (90% com mais de 3 anos de experiência) e se dedicavam à formação continuada. Também, a maioria adotava uma teoria ou referencial teórico para desenvolver sua prática. Porém, quando questionadas sobre *o que consideravam necessário/essencial que os professores façam para a realização de uma educação emocional com as crianças pequenas*, somente uma professora mencionou a formação docente. É de se ressaltar que talvez as professoras investigadas não possuam clareza sobre a importância da formação docente para lidar com crianças de 0 a 3 anos. Os maiores entraves mencionados foram a questão de apoio para a formação (abono de falta, custeio de curso, incentivo) e de desestrutura no ambiente de trabalho.

É inegável que a profissão docente é resultante da formação, das condições socioculturais, institucionais, políticas, interações e trocas de experiências. Sua constituição extrapola a sala de aula e engloba todo o conjunto de atribuições e tensões próprias da ação educativa. O professor se vê, em meio ao seu trabalho, permeado por uma série de contradições, e dele são cobradas variadas funções e exigências que estão situadas além do campo de sua formação. Esteve (2009, p. 100) corrobora esclarecendo que:

No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além da matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

As contradições mencionadas acabam contribuindo para um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional. Cunha (1999) acrescenta que o professor, em muitas situações, é levado a realizar tarefas pré-determinadas por estruturas superiores, e a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece, e resulta na escassez de tempo do docente em produzir e pensar sobre seus próprios processos pedagógicos. Não se pode olvidar, ainda, que a docência é uma atividade complexa e heterogênea cercada de formalismo, normas, contradições, tensões, dilemas e diversificação.

Portanto, focar em professores da educação infantil, importantes para o processo educacional, é compreender que a educação emocional tem uma grande influência no desenvolvimento da criança, principalmente nos três primeiros anos de vida. Esta etapa está ligada às emoções e aos sentimentos desses sujeitos, que se transformam conforme as vivências adquiridas pelas crianças. É por isso que "O homem deveria ser educado para os sentimentos, no fito de desenvolver um posicionamento ante a realidade e construir novas formas de agir nela" (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 651).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o sujeito age e também reage ante a realidade, e esse comportamento está totalmente ligado às suas emoções e sentimentos. A diferença entre esses dois são de que as emoções estão vinculadas às necessidades orgânicas, reações do sujeito social que surgem do contexto social vivido historicamente. Já os sentimentos parte das necessidades, bem como as condições de vida da pessoa e das suas relações.

Reiteramos assim, a importância do processo educativo na infância, que esse possa ser estruturado de forma que possibilite a esse público uma maior apropriação das qualidades

humanas. Enxergar a criança como histórica e social, é compreender que essa explora os espaços, os objetos e constrói relações com os demais sujeitos. Porém, para isso, é preciso é um professor bem preparado, que compreenda a necessidade de sua formação docente.

Além do caráter histórico, as emoções e os sentimentos vão depender da vivência na sociedade, da classe social que o sujeito pertence e da sua educação, pois nas diferentes classes os sentimentos surgem de forma diferente. Assim, a organização da sociedade também se relaciona com o desenvolvimento emocional do sujeito enquanto criança. "As emoções são situadas em relação à história individual e social, passíveis de transformação e desenvolvimento; são funções superiores que partilham de componentes biológico-instintivos e histórico-sociais" (Machado; Facci; Barroco, 2011, p. 653).

Outro ponto a ser destacado é que a concepção que as professoras têm sobre a educação emocional e os conhecimentos a respeito dessa temática influenciam diretamente a sua prática docente com as crianças pequenas. Por isso, é fundamental mostrar caminhos para que os docentes possam elaborar estratégias para trabalhar com a educação emocional de modo a dar suporte para essas crianças que estão em desenvolvimento.

Dessa forma, ao final dessa dissertação, ressaltamos que a Teoria Histórico-Cultural pode subsidiar metodologias, estratégias, bem como diversas formas de vivenciar e educar na educação emocional. Todavia, por si só, ela não é garantia de êxito. Precisa estar aliada à boa formação docente (inicial e continuada), bem como condições de trabalho adequadas.

A presente pesquisa não busca em nenhum momento culpabilizar os professores, mas sim trazer consciência sobre a importância da formação docente face à grandiosidade do trabalho com as crianças na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Cabe ressaltar as palavras de Sacristán (1999) acerca da culpabilização do professor:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do "posto de trabalho" do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar "muito pessoalmente" o papel preestabelecido. [...] As ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da ação docente. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens da autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre teoria e prática.

Por outro lado, se as creches foram espaços para crianças de famílias pobres, onde só se eram oferecidos cuidados básicos, hoje precisam ser repensadas como espaços de formação integral de crianças. E hoje há um professor atuando em sala, que precisa ter noção do seu

profissionalismo e também de como agir. Além desse profissional bem formado, é indispensável uma estrutura física adequada, com equipe de apoio e investimento em formações continuadas.

Dito isso, ficam mais evidentes os desafios que o campo da formação de professores enfrenta na atualidade para proporcionar uma formação continuada de qualidade, que motive os professores a participarem das ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo. Reconhecer que a figura do professor encontra-se entrelaçada em meio às políticas públicas, questões organizacionais, sociais e formativas que o desfavorece, se torna fundamental.

Assim, em meio às inconsistências, à falta de compromisso dos entes governamentais e à desvalorização visível da educação, é fundamental pensarmos em possibilidades, ou seja, em novos caminhos para a educação. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 534) afirmam que os professores precisam estar bem informados sobre “a legislação, os planos e diretrizes oficiais, as normas e rotinas organizacionais, as questões pedagógicas e curriculares”.

Neste panorama, a formação de professores surge com alguns direcionamentos possíveis: tornarem-se espaços de diálogo e reflexão, embasar-se em questões oriundas das demandas escolares próprias dos professores e manter o interesse dos professores pelo trabalho que desenvolvem, pois somente assim teremos um fio que une as ações formativas ao professorado.

Quando adentramos na formação de professores na Educação Infantil, recorremos novamente a Esteve (2009), que elenca uma série de especificidades atribuídas ao professor; no caso da Educação Infantil, essa “lista” é ainda maior. Isso porque estamos falando de crianças que ainda dependem essencialmente do adulto para ações de educação e cuidados. Neste meandro, a formação de professores comparece como essencial para possibilitar uma educação de qualidade, que valorize o professor enquanto profissional e que também valorizem a criança enquanto sujeito, em suas necessidades e características próprias, na qual o protagonismo de um não anula o protagonismo do outro.

Diante disso, pode-se dizer que a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano evidencia a importância de compreender que o processo de elaboração do conhecimento está relacionado com a emoção. Afeto, atenção, carinho, respeito, participação e disponibilidade dos adultos com essas crianças são essenciais ao seu desenvolvimento emocional, ou seja, é fundamental manter uma prática educativa intencional para que a criança construa relações de vínculo, proteção, provisão e segurança.

Sendo a creche a primeira instituição social fora da família frequentada pela criança,

torna-se fundamental que ela estabeleça relações interpessoais com todos os sujeitos da instituição para que se sinta parte desse espaço e reconhecida pelas suas singularidades. A creche, como ambiente acolhedor, é importante para o desenvolvimento saudável da criança, isto é, um local onde ela se sinta protegida e atendida nas suas necessidades básicas e cercada por pessoas que se importam com ela, podendo, assim, ser mais espontâneas e ativas em suas interações.

Assim, o vínculo estabelecido entre a criança e o professor nesse período da vida é considerado como alicerce para o seu desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. Na medida em que o vínculo é estreito e saudável, a criança encontra-se tranquila e segura o suficiente para seguir o seu próprio interesse de se movimentar, brincar, explorar e manipular objetos, espaços e os seus pares, descobrindo-se, conhecendo o mundo natural e social, construindo e ampliando os significados. A criança, portanto, que não se sente segura emocionalmente terá um desenvolvimento limitado, não estará aberta às impressões do mundo que chegam até ela por meio do corpo e dos sentidos.

As crianças pequenas precisam ser concebidas como sujeitos que necessitam vivenciar e experimentar para aprender no seu tempo e ritmo. Para esse desenvolvimento, as crianças necessitam de uma referência, ou seja, um adulto que auxilie nessa evolução passando confiança. Um olhar, um gesto de carinho, de cuidado convidando os pequenos a se relacionarem e a se desenvolverem; um adulto que respeite o tempo, o ritmo, o brincar, garantindo um contexto seguro, instigante, que promova novas descobertas, explorações e interações.

Logo, o papel do pedagogo, ao respeitar a individualidade, a especificidade e ao atender as necessidades infantis, é o de adequar as propostas pedagógicas, visando ao desenvolvimento da criança como um ator social, ativo, participativo, interpretativo, que deve ter liberdade e condições para realizar, criar, se expressar, falar, ouvir e enfim desenvolver-se em plenitude.

Acreditamos que, ao falarmos de creche ou da educação infantil, é necessário termos a clareza de uma formação voltada para o sujeito, no caso, a criança. Tal formação deve objetivar o desenvolvimento integral da criança, visto que o professor em qualquer aspecto deverá expressar uma intencionalidade nas suas ações, uma vez que, quando se tem claro quais as finalidades e os meios para alcançá-las, é possível elaborar o seu plano, avaliá-lo e aprimorá-lo com os desafios complexos da prática educativa.

Dessa forma, os objetivos da educação infantil, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), devem ser estabelecidos de modo

que se voltem para o desenvolvimento das crianças, contemplando todas as dimensões: motora, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal ou de inserção social. Além disso, torna-se necessário, pensar a organização e o funcionamento da creche, e, quais pressupostos teóricos nortearão o seu currículo e a prática educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 29, estabelece que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996).

Mesmo a LBD (Brasil, 1996) definindo que a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, quando se trata do desenvolvimento afetivo, o que se constata é que ele ainda é secundário, estando em dissonância com as bases teóricas sobre o tema.

Assim, nossa intenção não foi esgotar o assunto. Muito ao contrário, finalizamos a pesquisa com várias indagações que podem suscitar futuras pesquisas como: a problemática da falta de incentivo do órgão/instituição a qual o professor está vinculado para formação continuada; a feminização do ensino infantil que acaba por perpetrar uma docência mecanizada, inconsciente e higienista, conferindo principalmente às mulheres a educação emocional; a falta de políticas públicas e planos de carreira vantajosos para as professoras da educação infantil, tornando essa etapa de ensino menos atraente para atuação.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo (77), p. 53-61, maio/1991.
- BARBOSA, E. F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisa**. SEE-MG/CEFET-MG, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.
- BATISTA, J. B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2019.
- BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116927, p. 01-25, 2022.
- BORGES, B. S. D. S. Educação emocional como formação continuada para professores do município de Pendências/RN. In: VII Conedu – Congresso Nacional de Educação. [Anais...]. Maceió/AL. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA18\\_ID5085\\_26082020115520.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA18_ID5085_26082020115520.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB). Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)**. Brasília : MEC, SEB, 2010.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n.7, p. 251-266, 2011.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade no Minho, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set.2013.
- DENTZ, M. V. **Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche**. Dissertação (Mestrado). USP. Ribeirão Preto, 2016.

DESAULNIERS, J. B. R. (Org.). **Formação & Trabalho & Competência**: questões atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009, p. 93-124.

FARIAS, D. C. C.; BATISTA NETO, J. A relação teoria-prática na formação inicial docente: concepções de estudantes e egressos de um curso de licenciatura. **Formação em Movimento**, v.4, i.1, n.8, 2022, p. 531-558.

FERNANDEZ, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 37, n. 23, p. 48-75, jan./abr. 2010.

FRACETTO, P. **Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na educação infantil**: um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2020.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 4. ed. rev. e aum., 2. reimp. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2000.

FREITAS, L. C. de; SANTOS, Rosane Oliveira. A importância da família no contexto escolar para o desenvolvimento da criança. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, v. 4, n. 2 - 2º semestre/2017, p. 74-99.

FURTADO, V. C. **Estudos sobre Imaginação e Criação**: contribuições de Lev Semenovitch Vigotski e Cornelius Castoriadis. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2013.

GALVÃO, M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, L. J.; PASSOS, A. D. C. (Org.). **Fundamentos da epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010. p. 377-398.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre/RS: Bookman, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo/SP: Atlas, 1999.

GOERGEN, P. Ética e Educação: o que pode a escola? In: LOMBARDI, J.C.; GOERGEN, P. (orgs). **Ética e Educação: Reflexões Filosóficas e Históricas**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 59-95.

GOMES, M. D. S. C. R. **Diretrizes para Educação Infantil**. Brasília: UBEE, 2019.

KARAM, H. S. Competência emocional: um estudo de caso na educação infantil pública.

Trabalho de conclusão de curso de graduação e especialização. **RUNA** - Repositório Universitário da Ânima, 2018. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10117>. Acesso em: 23 jan. 2023.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, J. M. Á. D. **O papel do professor nas sociedades contemporâneas**. Educação, Sociedade & Cultura, n. 6, p. 47-72, 1996.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1979. p. 71-84.

LURIA, A. L. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. de Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 85-103

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções: uma discussão sobre modos de conceber e teorizar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru. 2011.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas/SP, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar./1999.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Caderno de Educação**, n.º 50, p. 01-12, 2015.

MORTATTI, M. D. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015.

MOTA, A. P. F. D. S. **Desenvolvimento emocional e relacional na educação infantil: implicações do PATHS e do ACE à formação da criança e do educador**. Dissertação

(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

NOGUEIRA, R. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e desenvolvimento**: um estudo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação**: uma possibilidade. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Z. D. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. n. 14, jan/junho, 1988. p. 43-52.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encaminhamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 174-201. 2000.

PASQUALINI, J. C.; Eidt, N. M. (2016). Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. In: Pasqualini, J. C.; Tsuhako, Y. N. (Eds.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016. p. 101-144

PEIXOTO, V. A. C. **Afetividade em Pauta**: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPB. João Pessoa, 2015.

PEREIRA, A. P.; MAGALHAES, G. M.; PASQUALINI, J. C. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 354-363, 2020.

PIERRE, J.; SANTOS, J. C. C.; SANTANA, M. S. R. A afetividade e suas implicações para a aprendizagem: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. In: Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano. [Anais...]. Bauru, p. 1553-1565, 2016.

PRESTES, Z. Todas são crianças, todas são crianças brasileiras. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, UFRJ, n. 8, jun./2008, p. 57-58.

RINALDI, R. P. Formação de professor e profissionalização: aspectos históricos e contextuais. In: TREVISAN, Z.; DIAS, C. L. (Orgs.). **Profissionalização**: construção do conhecimento e da identidade docente. Curitiba: CRV, 2012, p. 33-48.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SARMENTO, D. F. **A Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky no Brasil**: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCUDELER, A. P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês**: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev e atual, - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, R. J. T. O Professor e a transformação da realidade. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, 1995.

SOUZA, K. S. M. D. **O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante**. Dissertação (Mestrado em Educação). PUCRS, 2008.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VYGOTSKI, L. S. La infancia temprana. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

ZAINKO, M. A. S. Desafios da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 187-217.

## **ANEXO**

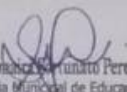
**Anexo A – Ciência e autorização da SEDUC/PP quanto à pesquisa**

**Município de Presidente Prudente**  
**Educação**

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada **"A Formação do Pedagogo para a realização da Educação Emocional das Crianças Pequenas"**, a ser conduzida pela Sra. Michele da Silva Carlos, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pela Prof. Dr. José Milton de Lima nas Escolas Municipais de Presidente Prudente.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 17 de Maio de 2.021

  
Prof.ª Sonáia S. Munato Pereira  
Secretária Municipal de Educação

---

Nome, carimbo e assinatura do  
Responsável pelo local.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A REALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS PEQUENAS”**

Nome da Pesquisadora: Michele da Silva Carlos

Nome da Orientadora: Prof. Dr. José Milton de Lima

1. **Natureza da pesquisa:** O sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade Investigar e analisar se os processos de formação inicial e continuada têm garantido aos pedagogos uma base teórica que se constitui como determinante para a realização de uma educação emocional com as crianças pequenas no contexto educacional do Município de Presidente Prudente.
2. **Participantes da pesquisa:** A população alvo da pesquisa que irá responder o questionário e entrevista, serão 10 professores que atuam nas escolas de educação infantil de Presidente Prudente nos agrupamentos com crianças 0 à 3 anos de idade.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador aplique um questionário e realize uma entrevista. Nos instrumentos de coleta de dados serão explorados os seguintes itens: os percursos e as experiências profissionais, a visão a respeito das contribuições e dos desafios vivenciados durante o processo de formação do pedagogo (a), entre outras questões.
4. **Sobre as entrevistas:** A aplicação das entrevistas será agendada previamente com os colaboradores da pesquisa. Faremos a gravação do áudio, que posteriormente serão transcritos para maior aprofundamento nas análises das entrevistas, também serão utilizados neste processo materiais auxiliares (caderno de anotações, caneta).
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos

que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a educação emocional das crianças pequenas na trajetória profissional dos pedagogos (as), de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ser publicizado, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
9. **Pagamento:** A sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: MICHELE DA SILVA CARLOS

Fones: (018) 99604-1430

\_\_\_\_\_  
Orientador: JOSÉ MILTON DE LIMA

Fone: (018) 99632-6076

## Apêndice B – Questionário

### QUESTIONÁRIO

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que está inserido em uma pesquisa de mestrado financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, realizada na Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente, sob a orientação do Prof. Dr. José Milton de Lima. Afirmando que os resultados obtidos por meio desse questionário serão utilizados somente para fins acadêmicos, sem a identificação dos informantes, com total respeito aos princípios éticos estabelecidos na Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016.

A presente pesquisa tem como objetivo: Investigar e analisar se os processos de formação inicial e continuada têm garantido aos pedagogos uma base teórica que se constitui como determinante para a realização de uma educação emocional com as crianças pequenas no contexto educacional do Município de Presidente Prudente. Sua colaboração, totalmente livre e espontânea, será valiosa para a conclusão de nossa investigação, desta forma esperamos contar com sua colaboração.

É importante destacar que o roteiro do questionário poderá sofrer alterações após aprofundamentos e discussões com o orientador no desenvolvimento da pesquisa.

Desde já, obrigada.

Mestranda: Michele da Silva Carlos

E-mail: micheledasilvacarlos@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima

### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

#### **I. Eu gostaria de saber um pouco sobre você.**

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua escolaridade (anos concluídos)?
3. Onde você reside?
4. Qual o seu Estado Civil: ( ) casada; ( ) solteira; ( ) separada; ( ) viúva; ( ) com companheiro
5. Tem filhos? Quantos?

#### **II. Agora, eu gostaria de saber um pouco sobre o seu trabalho e sua experiência como educador (a).**

1. Conte-me um pouco sobre a sua escolha pela área de educação infantil.

2. Como você se descreve como educador (a)?
3. Você tem algum educador que serve de referência (modelo) para a sua atuação como educadora?
4. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?
5. Você já trabalhou com crianças de quais faixas etárias, além da 0 a 3 anos?
6. Você tem um autor ou base teórica que orienta a sua prática educativa?
7. Você considera seu trabalho como educador (a) uma carreira a curto prazo ou a longo prazo (não necessariamente nesta creche)?

### III. Agora vamos falar sobre sua experiência atual como educador (a).

1. Há quanto tempo você trabalha nesta creche?
2. Em um dia típico, quantas horas você trabalha? Qual a sua jornada de trabalho diária?
3. Além de você, quantos outros adultos cuidam do grupo de crianças? (Do grupo que atua? Ou na creche com um todo?)
4. O órgão ou a instituição junto a qual creche está vinculada oferece plano de carreira?
5. Você trabalha em algum outro lugar? ( ) Sim ( ) Não
6. Se sim, quantas horas por semana você trabalha nesse outro local? E qual sua função?
7. Você participou de cursos de formação nos últimos três anos?

| Quais? | Quantas horas? | Quais temas foram tratados? |
|--------|----------------|-----------------------------|
| 1)     |                |                             |
| 2)     |                |                             |
| 3)     |                |                             |

8. Em algum destes cursos você recebeu apoio da creche para participar? Por exemplo, liberação em horário de trabalho, ajuda de custo, diretamente oferecendo o treinamento etc.
9. Algum destes cursos você buscou por conta própria?
10. Em uma escala de 1-10, marque o quanto você se sente satisfeita na sua posição atual como educadora infantil?

|                    |   |   |   |   |   |   |   |   |                            |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|
| 1 – Não satisfeita | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 – Totalmente satisfeita |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|

11. Em sua concepção quais são as contribuições e os impactos da educação emocional na vida das crianças pequenas?
12. O que você considera que é necessário/essencial que os professores façam para a realização de uma educação emocional com as crianças pequenas?
13. Pensando no seu trabalho nesta creche, você teria alguma dificuldade a destacar?

Presidente Prudente, 15 de Julho de 2021.

---

Michele Da Silva Carlos

---

Prof. Dr. José Milton de Lima