

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ - CCIM
CURSO DE PEDAGOGIA

MILCA MEDEIROS SOUSA

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DIANTE DE CONFLITOS GERADOS NAS
SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Imperatriz
2023

MILCA MEDEIROS SOUSA

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DIANTE DE CONFLITOS GERADOS NAS
SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCIM,
em cumprimento às exigências para obtenção do
grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Bom-Fim
Pereira

Imperatriz

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa, Milca Medeiros.

A atuação de professoras diante de conflitos gerados nas salas de educação infantil / Milca Medeiros Sousa. - 2023.

52 p.

Orientador(a): Maria Tereza Bom-Fim Pereira.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz - MA, 2023.

1. Afetividade. 2. Conflitos. 3. Mediação. 4.
Professoras. I. Pereira, Maria Tereza Bom-Fim. II.
Título.

MILCA MEDEIROS SOUSA

**A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DIANTE DE CONFLITOS GERADOS NAS
SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Maranhão - UFMA/CCIM,
em cumprimento às exigências para obtenção do
grau em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Data: 14 / 07 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Tereza Bom-fim Pereira (Orientadora)

Prof. Dr. Jose Edilmar de Sousa
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr^ª. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro
Universidade Federal do Maranhão

A Deus e à minha família, especialmente ao meu esposo e os meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que me sustentou segurando-me pela mão e dizendo: Eu sou contigo. Porque dele e para ele são todas as coisas.

Ao meu esposo, Jeová Stallone do Nascimento Sousa, que me incentivou para o ingresso na graduação em Pedagogia e, com todo amor e dedicação, me apoiou e motivou para concluir esse ciclo.

Aos meus filhos, Miquéias Medeiros Sousa e Elias Medeiros Sousa, ambos gestados durante a graduação, motivo da minha alegria e força para continuar firme todos os dias.

A minha mãe, Zenaide Barreto Medeiros da Silva, por todo apoio e cuidado com meus queridos filhos.

A minha orientadora, Maria Tereza Bom Fim Pereira, que, com muito carinho e respeito, esteve presente nas mediações deste trabalho.

Aos meus professores da instituição Universidade Federal do Maranhão na cidade de Imperatriz por toda contribuição, dedicação e todas as reflexões que foram imprescindíveis na minha formação.

*A infância é a época das memórias
que duram uma vida inteira.
Flávia Valadares*

RESUMO

Este estudo tem como propósito principal entender como se dá a atuação de professoras diante de conflitos gerados nas salas de Educação Infantil. O ambiente escolar é um lugar que amplia as relações sociais da criança, propicia a ocorrência de situações conflitantes dentre todos que compõem o ambiente educacional, tais como criança-criança, professor-criança e com os pais. Essa pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal em Imperatriz-MA, com seis professoras do 1º e 2º período do infantil que trabalham com crianças de 4 e 5 anos de idade. Nessa fase, as crianças vivenciam a oposição ao não-eu, quando estão em processo de diferenciação do outro, para que consigam se autoafirmar e desenvolver a sua personalidade. Os conflitos que são gerados nas classes infantis podem ser benéficos e propulsores ao desenvolvimento. Como objetivo geral, busca-se refletir acerca dos conflitos na educação infantil e a atuação mediadora das professoras. O referencial teórico escolhido para guiar esse trabalho foi a teoria walloniana na abordagem de Galvão (1995, 1996, 2004); Saraiva e Silva (2014); Almeida (2008), entre outros que contribuíram para a realização deste estudo. A pesquisa foi descritiva, com abordagem qualitativa, por meio de estudo bibliográfico. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os resultados apresentaram que as professoras deste estudo têm conhecimento restrito sobre conflitos interpessoais, o que ficou perceptível quando algumas dizem não existir conflitos na sua turma e outras abordam como irrelevante. Embora todas tenham relatos sobre o assunto, não ficou evidente as estratégias e os recursos que utilizam como ação mediadora nesses cenários.

Palavras-chave: Afetividade; Conflitos; Mediação; Professoras.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to understand how teachers act in the face of conflicts generated in Early Childhood Education classrooms. The school environment is a place that expands the child's social relationships, propitiates the occurrence of conflicting situations among all that make up the educational environment, such as child-child, teacher-child and with parents. This research was carried out in a municipal school in Imperatriz-MA, with six teachers from the 1st and 2nd period of kindergarten who work with children aged 4 and 5 years old. In this phase, children experience opposition to the non-self, when they are in the process of differentiating themselves from the other, so that they can assert themselves and develop their personality. The conflicts that are generated in children's classes can be beneficial and promote development. As a general objective, we seek to reflect on conflicts in early childhood education and the mediating role of teachers. The theoretical reference chosen to guide this work was the Wallonian theory in Galvão's approach (1995, 1996, 2004); Saraiva e Silva (2014); Almeida (2008), among others who contributed to this study. The research was descriptive, with a qualitative approach, through a bibliographical study. A semi-structured interview was used for data collection. The results showed that the teachers in this study have limited knowledge about interpersonal conflicts, which was noticeable when some say there are no conflicts in their class and others approach it as irrelevant. Although they all have reports on the subject, the strategies and resources they use as a mediating action in these scenarios were not evident.

Keywords: Affectivity; Conflicts; Mediation; Teachers

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFLEXÕES SOBRE INTERAÇÕES E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 12	
2.1	Os sujeitos e as relações sociais	12
2.2	O ambiente escolar infantil e suas divergências	15
2.3	A mediação dos professores nas situações conflitantes.....	19
3	A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DO AMBIENTE ESCOLAR INFANTIL 21	
3.1	A afetividade e as emoções na abordagem walloniana.....	21
3.2	A relação afetividade e inteligência.....	24
3.3	As relações do eu-outro	25
3.4	Um ambiente escolar afetivo.....	27
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO	30
4.1	A pesquisa	30
4.2	A caracterização dos sujeitos pesquisados	31
4.3	O Instrumento de coleta dos dados	31
4.4	A apresentação dos resultados	32
5	O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE OS CONFLITOS	33
5.1	Os frequentes conflitos em sala de aula.....	33
5.2	As dificuldades em lidar com os conflitos.....	35
5.3	Os recursos utilizados para (acalmar) a turma	38
5.4	Casos marcantes que caracterizam conflito	40
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
	REFERÊNCIAS	47
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR (A).....	50
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	51

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como enfoque principal entender como se dá a atuação de professoras diante de conflitos gerados nas salas de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o estudo partiu seguindo, principalmente, a teoria de Henri Wallon, de acordo com os estudos de Galvão (2001, 2004, 1995) e Silva e Saraiva (2014), uma vez que esses estudos trazem contribuição para o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, assim como contribuem para o trabalho do professor em sua sala de aula.

Muitas instituições, assim como pais e responsáveis, pensam que uma educação de qualidade é aquela que ensina todos os conteúdos escolares, letrando e alfabetizando as crianças, se atentando para o ensino das técnicas de ler e escrever, até mesmo antes de criança ter a idade para isso, de modo que deixa para um segundo plano as habilidades socioemocionais, imprescindíveis para uma boa relação social com seus pares e adultos.

Muito além de uma prática educativa engessada em conteúdo, na Educação Infantil, a construção do conhecimento se efetiva por meio de experiências, através de um ambiente que tenha uma metodologia que contemple: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se. Somente assim, as crianças desenvolvem suas capacidades, tais como: sociais, emocionais, físicas e cognitivas.

Saraiva e Silva (2014), com base em Wallon (1941), expõe que “o homem é um animal essencialmente social e, por isso, a escola deve promover situações que privilegiem as interações com os pares e com os adultos” (SARAIVA; SILVA, 2014, p. 16). Como seres sociais, necessitamos do outro para nos desenvolvermos, dessa forma, as relações com o meio fazem diferença em todo o processo constitutivo do sujeito.

A escola, mais precisamente na Educação Infantil, é um ambiente socializador que proporciona o convívio entre as crianças, tornando-se um lugar que mais gera conflitos, principalmente nas classes com crianças de três a seis anos de idade, fase essa do estágio personalismo da teoria de Wallon. É o momento em que vivenciam uma crise de oposição a tudo que é do não-eu, ocorrendo, então, a diferenciação do outro, para que a criança possa se afirmar, bem como seu querer, seu ponto de vista, seus desejos e vontades.

A escolha desse tema para pesquisa partiu principalmente dos estudos no início da graduação nas disciplinas de “Psicologia da Educação 1 e 2”. Ainda, acrescenta-se as vivências individuais no estágio de Educação Infantil, quando tive a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula no contato direto com as crianças e seus professores, vivenciando momentos de conflitos que permeiam as classes infantis pelos diferentes motivos, tais como: “não querer seguir a rotina”; “disputas por brinquedos”; “querer fazer a atividade de forma diferente do que a professora propôs”; assim como a forma que as professoras lidam com essas situações. Nesse sentido, alguns dizeres eram comuns: “não me interessa”; “esse menino é fofoqueiro”; “ela chora por tudo” e muitas outras situações.

Assim, essa pesquisa teve como objetivo geral refletir acerca dos conflitos na educação infantil e a atuação mediadora dos professores, uma vez que a percepção das professoras diz muito sobre sua prática diante das situações. Nas vivências do estágio, muito se viu e ouviu sobre as crianças que estavam passando por essa fase de afirmação do seu eu, pois elas ficavam mais chorosas, irritadas com muita facilidade, havia gritos de “não quero”, “não vou”, entre outros.

Dessa forma, os objetivos específicos deste trabalho se dividem em: identificar a percepção que as professoras têm sobre conflitos; conhecer os maiores causadores de conflitos nas classes infantis; compreender como as professoras lidam com os conflitos.

Essa pesquisa foi descritiva, com abordagem qualitativa, por meio de estudo bibliográfico. O estudo foi realizado em uma escola municipal em Imperatriz-Ma. A entrevista semiestruturada foi o instrumento para a coleta de dados, realizada com professoras da pré-escola nas turmas 1º e 2º período da Educação Infantil.

A estrutura deste trabalho é composta por seis capítulos que se dividem em: introdução; reflexões sobre interações e divergências na educação infantil; a afetividade nas relações do ambiente escolar infantil; delineamento metodológico deste estudo; o que pensam os professores sobre os conflitos e as considerações finais. Todo o trabalho discorre sobre os conflitos gerados nas relações do ambiente escolar, tendo, por certo, que o conviver afeta as crianças e contribui para o seu desenvolvimento.

2 REFLEXÕES SOBRE INTERAÇÕES E CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste primeiro capítulo, será abordado acerca das interações que ocorrem entre o indivíduo e o meio social. Buscou-se trazer os principais conceitos de interação, tendo como base Vygotsky com sua abordagem sociointeracionista (MELLO, 2004; MARTINS, 1997) entre outras contribuições. Quando se trata da educação infantil, um dos eixos que estruturam essa etapa são as “*interações*”, que propiciam experiências, aprendizagens e desenvolvimento infantil.

A Educação Infantil, para muitas crianças, será o primeiro ambiente em que haverá a separação dos seus cuidadores e, assim, ela passará a interagir com outras crianças e adultos fora do círculo familiar, o que haverá a ampliação nos espaços de interação que permitirão conhecer a si próprios e os outros.

O espaço escolar que amplia a rede de relacionamentos e convivências se torna um lugar que favorece a ocorrência de conflitos interpessoais, tornando-se essencial o professor ser preparado para mediar esses momentos de forma positiva. Nesse cenário, Silva (2007) diz que a “mediação surge como potenciadora de encontro, comunicação e diálogo” ajudando essas crianças a resolver suas divergências com autonomia, tendo empatia com as falas e os sentimentos de todos os envolvidos (SILVA, 2007, p. 118).

Este capítulo aborda os seguintes tópicos: os sujeitos e as relações sociais; o ambiente escolar infantil e os conflitos; a mediação dos professores nas situações conflitantes.

2.1 Os sujeitos e as relações sociais

O que vem a ser o verbete ‘socialização’? De acordo com dicionário português online (2009-2023), socialização é o “desenvolvimento da consciência social, solidariedade, assim como a cooperação com os indivíduos de uma comunidade”. E Interação é o “agrupamento das relações e ações que se efetivam entre os indivíduos de um determinado grupo ou grupos da mesma sociedade”.

Isso posto, é uma forma de integração dos indivíduos que interagem com os pares aprendendo a se comunicar e lidar em sociedade, respeitando as opiniões e os

pensamentos que são divergentes, desenvolvendo suas emoções de forma saudável para lidar com os problemas cotidianos.

Todos os seres humanos são seres sociais por natureza. Necessitamos de conexão social, que é uma característica fundamentalmente humana. Dessa forma, todas as pessoas se constituem como ser humano pelas relações que estabelecem com o outro (MARTINS, 1997, p. 1).

Ao longo da história, é possível notar que as pessoas se reuniam em grupos, tribos, comunidades, pois era uma forma de sobreviver e de prosperar. De acordo com a perspectiva de Vygotsky, o ser humano é um ser histórico-cultural. Para a sua abordagem sociointeracionista, o indivíduo se constrói socialmente. Nesse sentido, Mello (2004) expõe:

[...] O ser humano nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas, com as gerações adultas e com as crianças mais velhas, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso (CARRARA; KESTER, 2004, p. 136).

Ao ler essas palavras, já imagino Vovó Mundica, quealaria: “Criança é esponja, absorve tudo que ver e ouve”, pois, desde muito pequena, a criança já começa a observar, interpretar, dar significado aos seres, às coisas, às ações e às situações que estão a sua volta (BOM-FIM, 2013). Ao nascer, temos toda uma estrutura biológica, mas de nada adiantaria se não houvesse o outro para servir de inspiração no compartilhamento de valores, habilidades e conhecimentos que são passados de gerações a outras. Não é possível aprender sem partir do ensino, das pessoas, da comunidade, da cultura, vivendo e convivendo (CARRARA; KESTER, 2004, p. 136-137).

Martins (1997) diz que, como seres ontologicamente sociais, portanto, autores da própria história, o indivíduo é o protagonista, mas precisa dos outros atores para se apropriar da cultura. Por meio das relações interpessoais, há compreensão, internalização, transformação, produzindo novos significados. Desde bebê, somos dependentes dos outros. Nosso primeiro contato social é com nossos pais, avós, primos, tios, tias e vizinhança. Essas relações possibilitam a valiosa construção da história de vida de cada um, “uma história de vida integrada com outras muitas histórias que se cruzam naquele momento” (MARTINS, 1997, p. 3). Das experiências, se constrói conhecimentos singulares que acompanham o indivíduo no perpetuar da vida, por meio de suas memórias da infância.

Partindo das memórias, Prado e Soligo (2005, p. 1) dizem que “a história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias”. Levando a rebuscar as lembranças ainda criança, dos momentos de interações com os primos(as), amigos(as), esses momentos de vivências em grupo permitiram experimentar muitas situações que constitui o eu hoje. Os momentos de brincadeiras em grupos são os mais visíveis nas lembranças, da casinha feita com lençóis e cadeiras, as rodas de crianças nas brincadeiras de passa anel, da melancia, da adedonha, do pique esconde, da queimada, do pular elástico, entre muitas outras. Como Sanches aborda no livro de Bom-Fim (2013, p. 18):

Houve um tempo em que as brincadeiras de rodas despertavam e enriqueciam a imaginação infantil, os amores crianças. De mãos dadas, em círculo; de mãos postas na cintura ou nos ombros à frente, em fila; de várias formas para as brincadeiras várias, meninos e meninas realizavam jogos e coreografias aqui e acolá sob o fundo musical das próprias vozes que cantavam cantigas de despertar. E sob o olhar coruja de pais e mães nas calçadas.

“O tempo voa”, não conseguimos acompanhar, pois passa tão depressa. Na infância, a imaginação é muito exercitada. “As painéis da casinha feita de latas vazias, galhos como colheres, pedras, flores e folhas simbolizando os alimentos”: todos esses momentos e relações com os pares são ricos e criativos, a imaginação vai longe, impossível não haver crescimento, amadurecimento, conhecimento de mundo, de vida, de experiências. Nessa perspectiva, Vygotsky (1987) ressalta que o ato de brincar é uma atividade humana criadora e, especialmente na infância, a imaginação, a fantasia, a criatividade são uma forma de ver o mundo.

No livro "Asas da Imaginação", de Tereza Bom-Fim (2013), a autora nos leva a refletir sobre a "velha infância": será que as brincadeiras de rua ainda existem? Por certo, com a modernização e o avanço das tecnologias, cujo objetivo era facilitar e aproximar, o que se observa é que, na realidade, tem afastado cada vez mais as pessoas e, por consequência, as crianças têm sofrido com esses resultados, pois, em vez de criar e participar de brincadeiras com seus pares, desenvolvendo, assim, a imaginação, como uma forma de perpetuar a cultura, elas têm se escondido por trás de jogos eletrônicos e amigos virtuais. Como bem diz o prefaciador de Bom-Fim (2013):

[...] não se ouve e não se vê mais brincadeiras nenhuma. O asfalto preparou/pavimentou as ruas para os automóveis e delas retirou os pés e as

(brin)cadeiras. Saímos das calçadas e do leito das ruas – que era o coletivo criativo – para as salas e solidão – das telas (TV, videogame, computador, tablete, smartphone) (SANCHES, 2013, p. 19).

Esse distanciamento que vem crescendo entre as pessoas e a falta de momentos de brincadeiras, nas ruas, nas praças, nas calçadas, nas reuniões de grupos em corpo presente, têm afetado as relações e interações, prejudicando mais ainda as crianças que, em processo de desenvolvimento, pulam etapas imprescindíveis para a construção do eu, da personalidade e das emoções.

Dessa forma, o brincar para a criança é algo importante, ainda mais quando junto de seus pares (BÕM FIM, 2021). Para compartilhar conhecimentos, dividir as experiências, conversar sobre os diversos assuntos. O social é lugar de aprendizagens, tanto em contato com adultos quanto com outras crianças.

Sabe-se que no ambiente infantil, com crianças juntas, haverá as disputas por diferentes motivos: brinquedos, atenção, de quem é a vez, ou por não querer seguir as regras das brincadeiras etc. Dessa forma, se entende que “[...] a criança precisa do outro nos mais variados aspectos, inclusive para o confronto, para crescer” (VALLE, 2010, p. 44). No relato a seguir, do diário de campo do estágio em educação infantil. Isso é perceptível, quando foi proposta uma brincadeira interativa e houve divergências entre as crianças, visto que algumas não aceitaram sair da brincadeira, sendo que era uma das regras:

Uma brincadeira bem conhecida e tradicional nas festas juninas do Nordeste, o "passar chapéu", nessa brincadeira, as crianças de cinco anos em círculo, ao som de músicas juninas, quando a música parar quem estiver com chapéu na mão vai ter sair da brincadeira. Esse momento gerou alguns choros, algumas crianças não aceitavam que tinham que sair da brincadeira, nisso sempre estavam parando, porque os próprios colegas tentavam explicar para quem não conseguia entender, as regras. Houve muitas divergências entre elas, nessa e em muitas outras brincadeiras que foram propostas. (SOUSA, 2022).

2.2 O ambiente escolar infantil e os conflitos

A educação infantil é uma etapa que hoje faz parte da educação básica no Brasil, por ser considerada uma fase fundamental para o desenvolvimento das crianças. Esse direito à educação veio com a Constituição de 1998 quando reconheceu que a educação é um direito de todos. Com a LDB de 1996, afirmou a garantia de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 5 anos de

idade, sendo beneficiárias de um desenvolvimento integral e contextualizado com a cultura da criança, buscando contemplar todos os aspectos, tais como: “físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 9). É considerável que, a prática educativa possa:

[...] dar conta dos aspectos intelectual, afetivo e sensório-motor de modo que não privilegie o cognitivo, já que a escola é a primeira instância em que o ser humano, vivendo em interação social, constitui o seu eu, de maneira gradual e contínua (BOM-FIM, 2013, p. 52).

O ambiente escolar como local social e uma extensão do seio familiar se torna um lugar favorável para o desenvolvimento das crianças nos diferentes aspectos, em que não irá beneficiar somente o cognitivo, mas as demais áreas, proporcionando conhecimento sócio e moral, sendo necessário compreender e desenvolver trabalhos que tenha a criança como um sujeito que convive e dialoga, por meio das relações que estabelece com o outro (QUINQUIOLO, 2017, p. 117).

Nessa perspectiva, os documentos que regem a educação no Brasil, como a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), colocou a criança como protagonista em todo o processo de construção do conhecimento, pontuando a importância das interações sociais para a aprendizagem infantil. Ainda, destaca-se a Base Comum Curricular (BNCC), que coloca como eixo norteador as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, é por meio das experiências tanto individuais, mas principalmente as coletivas com os pares e adultos, que se constrói conhecimentos e aprendizagens na infância.

Dessa forma, as experiências educativas na infância precisam complementar os eixos, proporcionando o conviver e o brincar, que são direitos de aprendizagem de todas as crianças, pois ampliam seus conhecimentos de mundo. Por meio das relações, as crianças aprendem sobre as emoções, respeito às diferenças, comunicação nos diferentes espaços com os grupos. Dessa forma, por meio da convivência durante as brincadeiras no ambiente escolar, é possível notar que:

[...] as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

Posto isto, as interações e brincadeiras ocupam um importante papel no desenvolvimento social e emocional das crianças. Por meio da interação, as crianças

aprendem a expressar seus sentimentos, como a raiva, a tristeza, a alegria, o amor, assim como construir amizades e relações significativas com os colegas. É através, também, das brincadeiras que as crianças experimentam diferentes situações, como a frustração, que geram conflitos, proporcionado aprender habilidades de resolução das divergências e sobre regulação das suas emoções.

Quando falamos em conflitos, já sabemos que está ocorrendo uma situação que envolve duas ou mais partes, podendo ser um confronto, uma disputa ou tensão entre essas partes. Os conflitos podem surgir nas diferentes áreas da vida, nos relacionamentos, no trabalho, na escola, na família, na política ou na sociedade em geral, podendo ser: conflitos pessoais, de interesse ou de personalidade, entre outros, indo dos mais simples aos mais intensos. Dessa forma os conflitos podem ser desentendimentos entre os indivíduos nos diferentes ambientes sociais.

Galvão (2004) diz que a escola, como espaço coletivo, acolhe da mesma forma que estimula a ocorrência de conflitos, sendo pelos mais diferentes motivos, pois o ambiente escolar conta com a participação de toda comunidade educativa, tal como as crianças, seus pais e professores. Todos esses atores possuem visões diferentes, assim como vontades, valores, princípios e cultura, sendo inevitável a ocorrência de conflitos.

O ambiente escolar, como um espaço onde as crianças passam boa parte do seu dia a dia junto dos seus pares e professores, torna-se um lugar de socialização, tendo como resultado, muitas vezes, eventualidades conflitantes. Com as experiências adquiridas durante a graduação, mais precisamente nos estágios, foi possível observar situações de conflitos entre as crianças, sendo os mais frequentes as disputas por brinquedos, o lugar na mesa e, inclusive, na posição da fila do lanche, nas brincadeiras e entre outros momentos. Como no relato a seguir do diário de campo do estágio da educação infantil (2022):

Durante a regência aconteceu um caso em que uma criança se machucou no intervalo, mas ela não recorreu a professora muito menos as estagiárias. No dia seguinte a mãe procurou a professora para perguntar quem bateu no seu filho. Foi feita uma reunião na classe onde a professora indagou para todos os alunos e pediu para a criança relatar o que aconteceu, e ela mesmo falou que não foi nada: "estávamos brincando e o colega esbarrou e eu caí". A mãe não ficou satisfeita e recorreu a direção (SOUSA, 2022).

Seguindo nesse relato, a P2 da pesquisa relatou algo parecido:

Uma vez, uma mãe no grupo reclamou que a outra criancinha judiou do dela. Não foi uma coisa de propósito, mas como a mãe não acompanhou de perto, aí criou na cabeça uma coisa mais drástica, tipo uma brincadeira entre eles, um deles se machucou, e o outro que a mãe tava reclamando, ele realmente é bem hiperativo, mais deu tudo certo, o único conflito mais grave, não foi especificamente entre os alunos, foi mais os pais que estavam de fora da situação” (PROFESSORA 2).

Acredito que pelo fato de a mãe não compreender o que aconteceu, ocorreu essa situação em que ela própria gerou o conflito com os alunos e as professoras. As crianças conseguiram resolver entre si o ocorrido, isto é um excelente sinal de que essas crianças começaram a definir sua identidade, personalidade e, com autonomia, buscam resolver as suas diferenças.

Como Saraiva e Silva (2014) dizem, o conflito não é algo para ser evitado na educação infantil, mas é uma situação essencial para o desenvolvimento da criança, logo, as autoras consideram o conflito como necessário para se pôr em prática o exercício das habilidades, tais como o respeito e a empatia, de forma que as crianças aprendam a lidar com as diferenças, estimulando-as em conjunto a alcançar formas de resolução das suas distinções, contribuindo para que se construa a personalidade na criança.

Na pesquisa que esse trabalho realizou, com professoras de crianças de 4 a 5 anos de idade, foi possível identificar que é uma fase em que ocorrem diferentes situações entre as crianças-crianças, crianças-adultos, também entre professores e pais. Foi comentado que, com as crianças pequenas nessa faixa etária, acontecem muitas situações de conflito. Saraiva e Silva (2014) expressam que ocorre devido à personalidade das crianças não possuir forma fixa, sendo importante existir crises entre os pares e adultos para o desenvolvimento do seu eu acontecer.

Na fase dos três anos, conhecida na teoria de Wallon como personalista, as crianças passam por situações de conflito como uma forma de se constituir como sujeitos (SARAIVA; SILVA, 2014, p. 17). Essas crises de personalidade ocorrem devido a situações de oposição que, de acordo com Galvão (2003), com base na teoria de Wallon, são necessárias para que se desenvolva o conhecimento próprio de si e, cada vez mais, a criança encaminha para deixar de se ver no outro e, então, construir uma identidade própria.

As crianças, na etapa da educação infantil, ainda estão na idade de difícil controle das emoções. A todo instante, elas são levadas por situações a desregular-se, podendo acontecer tanto por fatores internos como externos, com o meio, logo,

isso pode gerar desequilíbrio emocional, como birras, raivas e levando, por muitas vezes, aos episódios conflituosos (GALVÃO, 2001, p. 125).

Acreditando no importante papel da mediação do professor na educação dos alunos e tendo conhecimento que os conflitos fazem parte significativa no desenvolvimento infantil, torna-se relevante pensar e ouvir os profissionais da educação. Por meio do professor, são elaboradas as atividades na sala de aula, assim como é ele que proporciona e está presente nos momentos de interações. Dessa forma, é necessário entender como os profissionais lidam com as situações encontradas na sala de aula.

2.3 A mediação dos professores nas situações conflitantes

Muito além de se pensar no papel que o professor deve desempenhar na sala de aula, é preciso buscar compreender a sua postura na relação com seus alunos. Algum tempo atrás, o professor era visto como o único detentor do conhecimento, autoritário, que fazia apenas transmissão de informações, mas, atualmente, precisamos vê-los como “intermediário entre o conhecimento e o aluno, estimulando-o e favorecendo a aprendizagem” dando voz e vez aos dizeres dos seus alunos (QUINQUIOLO, 2017, 121).

O professor precisa assumir uma postura de mediador que, de acordo com Sponholz (2003), “mediar significa estar no meio, estar entre” o que para ela pode-se entender como algo que separa, distância. Mas diz que na educação “Mediar é estar no meio”. Estar no meio proporciona uma visão do todo, dessa forma, o professor pode ter acesso às necessidades de todos os alunos e buscar formas para que haja harmonia e concordância entre eles (SPONHOLZ, 2003, p. 206)

Durante os estudos, percebe-se que colocam o mediador como “uma ponte”, porém, muitas pontes são estáticas, mas o professor mediador precisa se mover, estar entre, se movimentar entre seus alunos, deixando que seus alunos pratiquem a sua autonomia, mas isso não anula a participação e a interação do educador.

Nesse sentido, o professor mediador da educação infantil entende que os conflitos são inerentes e constitutivos do ser humano, acontecem nos diferentes ambientes que há socialização. Com a frequência que se analisa, muitos profissionais tentam evitar as situações nas salas de aula, pois, para eles, a ausência de conflitos

se caracteriza como “paz” e “uma turma boazinha”. Com essa conduta, para Vinha e Togneta, referenciado por Chiaparini, Silva e Leme (2014):

[...] estabelecerá muitas regras para evitar sua ocorrência, ou intervirá diretamente neles, interrompendo-os sem auxiliar as crianças a chegarem a uma solução satisfatória (CHIAPARINI; SILVA; LEME, 2018, p. 605).

Entende-se, com essa atitude, que se perde a oportunidade de trabalhar com as habilidades sociais necessárias para se viver em grupo, pois “toda criança tem necessidade de se debater com contrariedades para se tornar ela própria um adulto” (SILVA, 2007, p. 120). Seguindo esse pensamento, Chiaparini, Silva e Leme (2018) afirmam que:

[...] mediar os conflitos entre as crianças, incentivando-as a negociar e resolver por si mesmas, o que seria a forma de intervenção mais desejável, porque além de estimular a autonomia, ensina o enfrentamento pacífico em que os interesses e direitos de todos os envolvidos são contemplados (CHIAPARINI; SILVA; LEME, 2018, p. 605).

Silva (2007) discorre que um conflito, quando vivenciado e gerenciado entre as partes, é o caminho entre as partes envolvidas para superar as diferenças. Para que se consiga resolução nas situações divergentes, é necessário haver comunicação aberta, escuta ativa e respeito aos sentimentos e às colocações individuais, para que juntos encontrem soluções mutuamente aceitáveis. A relação com o outro ganha mais confiança e respeito, tornando-se uma relação saudável e positiva.

Desse modo, Chiaparini, Silva e Leme (2018) dizem que é preciso esclarecer o que são os conflitos, sabendo que é muito além de algo negativo, mas positivo, sendo assim, é importante buscar compreender os cenários em que acontecem e como a criança está diante da situação, portanto, se faz necessário “repensar as práticas pedagógicas e encarar os conflitos de forma mais natural e menos traumatizante para professores e alunos” (CHIAPARINI; SILVA; LEME, 2018, p. 605).

No próximo capítulo, será abordado sobre a afetividade no ambiente escolar, compreendendo o significado de afeto em Wallon e a importância de se considerar as emoções e os sentimentos da criança, pois a maneira como ela é tratada irá acompanhá-la durante todo o seu crescimento até a vida adulta, afetando de forma positiva ou negativa na construção da sua personalidade.

3 A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES DO AMBIENTE ESCOLAR INFANTIL

Essa pesquisa teve como fundamento a teoria psicogenética de Henri Wallon, uma vez que os seus trabalhos se voltaram para a infância, assim sendo relevante sua contribuição para esse trabalho. Ele considera a relação entre a psicologia e a pedagogia, disponibilizando estudos para uma prática pedagógica mais positiva. Como Calil (2007) diz, é uma teoria atualizada, pois considera o indivíduo, a cultura e as relações sociais na formação do sujeito.

Nessa teoria do desenvolvimento humano, nota-se uma forte preocupação pedagógica, diferente das demais na área. Wallon buscou estudar o indivíduo em sua totalidade, ultrapassando abordagens que olhavam somente para aspectos isolados. Para esse autor, o relevante é compreender, de forma integral, a constituição do ser, um ser que pensa, sente e age. Dessa forma, é necessário que se reflita sobre emoções, sentimentos na sala de aula, uma vez que esses fazem parte no processo de crescimento da criança.

Nessa perspectiva, tanto Wallon como Vygostky se encontram na linha de raciocínio. Embora distintas, veem a afetividade e a inteligência em uma relação que depende uma da outra, assim como a construção da personalidade na criança precisa primeiramente do outro, do seu meio social e das relações que são estabelecidas entre esses para que a criança se perceba como um ser autônomo e individual, desenvolvendo, assim, a sua identidade. Neste capítulo, serão apresentados os seguintes tópicos: Afetividade na abordagem de Wallon; Afetividade e inteligência; A relação do eu-outro; Um ambiente escolar afetivo.

3.1 A afetividade e as emoções na abordagem walloniana

Na perspectiva da teoria walloniana, o indivíduo é considerado de forma completa, desconsiderando o estudo fragmento do ser humano, atentando de forma igual para os aspectos afetivo, motor e cognitivo, assim como para a relação do sujeito com o meio. De início, procura-se analisar o conceito de afetividade que essa teoria aborda, fazendo essa relação com a emoção e o sentimento. Para Wallon, a afetividade é a primeira forma de comunicação da criança com o mundo, como

exemplo: movimentando o ambiente por meio do “choro” para conseguir aquilo que precisa, como o mamar dado pela mãe.

Muitos são os conceitos dados para a afetividade. De acordo com o dicionário Michaelis, a definição de afetividade é:

Qualidade ou caráter daquilo que é afetivo. 2 *Psicol* Conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoção e de sentimentos. 3 *Psicol* Capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos.

Entende-se, com esses conceitos, que a afetividade é a forma como as pessoas experimentam e expressam as suas emoções, os seus sentimentos, as suas vontades, os seus desejos, contribuindo para uma boa convivência relacional dos indivíduos. E afetividade, para Wallon, de acordo com Ferreira e Acioly-Régner (2010, p. 26) é:

[...] o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos.

Nesse sentido, fica evidente a respeito do desenvolvimento da área emocional que, por sua vez, acontece, de início, de forma biológica e, aos poucos, vai se moldando, ficando mais complexa, sofisticada, pois é influenciada por fatores externos, abrindo espaço, assim, às denominações dos sentimentos. Esses sentimentos podem ser negativos, tais como: medo, raiva, tristeza, ou positivos, como: alegria, amor, entre outros.

Com o tempo, a criança vai sabendo dar significado a essas emoções de início descontroladas, mas depois serão distinguidas. Desta maneira, para Almeida (2008, p. 347), “a afetividade que inicialmente é determinada basicamente pelo fator orgânico passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social”. Sendo assim, de acordo com Wallon (1954, p. 288):

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente. (WALLON, 1954, p. 288 apud AMORIM; NAVARRO 2012, p. 2).

Wallon destaca a importância das relações sociais do indivíduo com o mundo que o cerca. De fato, a biologia desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, mas da mesma forma o ambiente social, a cultura onde se cresce são também fundamentais. O autor evidencia que a afetividade é influenciada por ambos os fatores, onde existe uma relação mútua, e destaca as escolhas individuais como importantes para o desenvolvimento emocional e social da criança.

A teoria walloniana considera a emoção como um importante papel no desenvolvimento infantil. Ela é o primeiro recurso de comunicação da criança com seu meio. As emoções estão presentes em todas as idades e podem ser sentidas no físico, como as batidas do coração, a respiração, as sensações a estímulos tanto interno como o frio na barriga, os pensamentos, a memória, quanto externo, como uma situação ou evento, apresentando por meio de gestos, postura corporal e expressões faciais.

A emoção é a primeira forma de se demonstrar necessidade afetiva da criança, sendo uma fase predominantemente emocional. Dessa forma, “as emoções, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo” (ALMEIDA, 2008, p. 347). Sendo assim, a emoção é essencial para a formação da personalidade, assim como para o desenvolvimento cognitivo e social. De início, as emoções manifestam-se de forma mais abrangente e, aos poucos, vão sendo reguladas e diferenciadas de acordo com os progressos da criança e as influências sociais. Portanto, aos poucos vão se moldando.

Nessa perspectiva, quando falamos de afetividade, é preciso considerar as “emoções que são expressões da vida afetiva e que são acompanhadas de reações e sentimentos” (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 2), sendo necessário pontuar os sentimentos, pois o autor também enfatiza a sua importância. A diferenciação é importante, pois a emoção é uma resposta, reação mais imediata, enquanto os sentimentos “são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica, ambos têm sua origem nas relações com o outro” (ALMEIDA, 2008, p. 347). Sendo assim, o sentimento advém com as experiências emocionais que vão sendo experimentadas durante a vivência pessoal de cada ser.

3.2 A relação afetividade e inteligência

De acordo com os pressupostos da teoria de Wallon, a afetividade ocupa o mesmo lugar da inteligência. Como já posto no tópico anterior, essa teoria considera o ser humano de forma integral. Dessa forma, não é viável considerá-los em aspectos isolados. Sendo assim, para esse autor, a afetividade e a inteligência são uma dupla que trabalham juntas, pois “são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados” (ALMEIDA, 2008, p. 350).

Para o autor, o desenvolvimento da criança não começa pela área cognitiva, mas, primeiramente, de forma interna, nas emoções, sendo importante salientar que as dimensões são vinculadas e estão em constante interação, sempre privilegiando a totalidade do indivíduo nos aspectos motor, afetivo e cognitivo (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p 12).

Outro autor que, na sua teoria, também levou em consideração a relação entre a afetividade e cognição foi Vygotsky, que, por sua vez, diz que “[...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem e estão inteiramente enraizados em suas interrelações e influências mútuas” (VYGOTSKY 1934, p. 120 apud AMORIM; NAVARRO, p. 3).

Nesse sentido, pode-se dizer que a afetividade é a base para que se desenvolva a inteligência:

[...] a afetividade estimula a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para o conhecer e o aprender, de maneira que os vínculos e aprendizados vão construindo-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 4).

Certamente, a afetividade e cognição estão intrinsecamente conectados em um processo contínuo de interação recíproca, uma vez que as emoções influenciam o pensamento e o pensamento inspira as emoções, essa interação é importante para que haja um desenvolvimento integral da criança.

Wallon, assim como Vygotsky, também dá a devida importância às trocas com o meio, às interações sociais na formação da personalidade e do aprendizado, enfatizando que as relações afetivas estabelecidas com o outro influenciam, de forma

direta e positiva, na forma da criança pensar, aprender e se desenvolver de forma cognitiva.

Por certo, é importante frisar que quanto mais a criança consiga desenvolver a sua inteligência emocional, bem como saber lidar com suas emoções, mais ela vai conseguir desenvolver a sua consciência, o seu cognitivo. Com isso, na teoria walloniana, o desenvolvimento infantil se dá em 5 estágios: Impulsivo Emocional (0 a 1 ano); Sensório-Motor e Projetivo (1 a 3 anos); Personalismo (3 a 6 anos); Categorical (6 a 11 anos); Puberdade e Adolescência (11 anos e mais).

Nesses estágios, há uma alternância, ora se privilegia o cognitivo, ora o afetivo. É como um fio que os ligam, não é algo contínuo, mas que ocorre conflitos, paralisações, atrasos, assim como evoluções. Sendo assim, Galvão (1995) expressa que “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva” (GALVÃO, 1995, p. 30).

Galvão (1995) diz ainda que, para Wallon, a passagem de um estágio para outro não é algo simples, ocorrendo reestruturações nessas fases e mudanças em relação à fase anterior, ou, até mesmo, atividades da fase anterior que se estendem para a próxima. A mudança de um estágio para outro é marcada por crises e conflitos que o teórico considera enquanto o movimento do desenvolvimento do ser.

3.3 As relações do eu-outro

Na visão de Wallon, a construção do “eu” está intrinsecamente ligada à construção do “não-eu”, sendo assim, está relacionado com a percepção do que é próprio seu e do que é do outro. O desenvolvimento humano, para esse autor, se dá de forma dialética, visto que engloba o meio ambiente, as relações e as influências sociais, sempre considerando que a construção da pessoa se dá de forma integral nos campos funcionais.

Para Nascimento (KESTER; CARRARA, 2008, p. 52), Wallon compreende o ser humano como geneticamente social que, por sua vez, depende do meio de forma única para atender às suas necessidades internas, como a fome, assim como questões externas, como o frio.

Essa dependência do suporte de outras pessoas em satisfazer as demandas, como um bebê que precisa totalmente do outro nos cuidados, vai gerando na criança essa indiferenciação, pois ela passa a conceber que o adulto e ela são a mesma pessoa, logo tornando o “eu” dependente do outro. Essa percepção, por parte da criança, é chamada de sincretismo, o que, aos poucos, no decorrer do desenvolvimento, vai passando por um processo contínuo de diferenciação, em que ocorre a distinção do eu mesmo para o outro.

Essa teoria deixa claro a importância do outro para o desenvolvimento humano, uma vez que, considera-nos seres sociais. Por meio das interações vai havendo essa percepção de nós mesmo, levando a entender quem somos, nossos valores, nossas características e preferências.

De acordo com Ferreira e Acioly Régner (2010), a personalidade, de início sincrética, vai se desenvolvendo, moldando por meio do processo de oposição/diferenciação, quando a criança vai aprendendo a se comunicar, se expressar. Essa fase de oposição acontece no estágio personalista, de acordo com Henri Wallon (GALVÃO, 1995), que vai dos três aos seis anos de idade, em que a principal tarefa é o desenvolvimento da personalidade, ocorrendo a construção da consciência de si. Como diz Galvão (1995, p. 31):

[...] construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas.

Essa construção da consciência refere-se ao desenvolvimento da percepção individual, da sua identidade, e de ter noção que é um ser separado do outro. Ainda, essa noção vai ocorrer nos ambientes de interação social, pois esse ambiente vai desempenhar o papel essencial para que a criança perceba a si mesma. Vale ressaltar que, para que a criança se perceba, ela precisa negar o outro e estabelecer o eu. Esse processo passa por uma crise de oposição, em que a criança começa se referir a si mesma expressando seus desejos e pontos de vista. Como Calil (2007, p. 302) coloca:

[...] o desenvolvimento acontece em meio a instabilidades, conflitos, incertezas, oposições, movimentos de fluxos e refluxos, não se dando de forma linear e contínua e sempre num palco de negociações com o Outro.

Dessa maneira, pode-se notar que o desenvolvimento humano é uma jornada marcada por interações constantes com o meio e os indivíduos, nesse caso, o “outro”

desempenha papel fundamental, pois, por meio das relações, a criança em desenvolvimento aprende a se conhecer e a construir sua identidade.

As negociações com o outro podem envolver os aspectos emocionais, cognitivos e sociais, como os conflitos entre criança-criança ou criança-adulto, em que é possível existir o processo de negociação no qual as partes envolvidas aprendem a lidar com as suas diferenças e buscar um acordo, contribuindo para que se desenvolva a autonomia, assim como a habilidade de resolver os problemas e compreender as regras estabelecidas no meio social. Neste sentido, promover um ambiente escolar afetivo para as crianças, entendendo que a participação da família, dos professores e o ambiente físico faz diferença no desenvolvimento da criança, assim como nas experiências durante a infância.

3.4 Um ambiente escolar afetivo

A educação infantil é uma etapa da educação importante para o desenvolvimento infantil, destinada para crianças de zero a cinco anos de idade. É a primeira etapa da Educação Básica, tornando-se a base para todo o processo educativo do sujeito. Dessa forma, é preciso contemplar toda uma proposta pedagógica, com foco no desenvolvimento integral da criança, para que tenham progresso e crescimento em todas as áreas de sua vida, incluindo os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Para a educação infantil, se torna imprescindível que seja oferecido um ambiente escolar cuja afetividade esteja bem instalada, pois ela desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois, quando a criança se sente acolhida, gera nela confiança para experimentar, explorar e aprender. Com isso, Amorim e Navarro (2012) dizem que:

[...] na Educação Infantil, qualquer aprendizagem está intimamente ligada à vida afetiva, por isso não cabe à escola diminuir esta vida afetiva, mas sim ampliá-la e fortalecê-la, criando um ambiente sócio-afetivo saudável para esses pequenos seres em formação (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 3).

A dimensão afetiva precisa ser ressaltada e valorizada na educação das crianças, uma vez que contribui para um desenvolvimento global saudável e

significativo. Como Amorim e Navarro colocam, os princípios da educação infantil estão conectados com os aspectos afetivos (AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 4).

Um ambiente escolar afetivo valoriza as relações interpessoais com seus pares, professores e demais funcionários da escola. Essas experiências socioafetivas possibilitam o envolvimento participativo das crianças nas atividades educacionais, contribuem, também, na construção de autoestima e na confiança da criança, o que são fatores importantes para que se sintam encorajadas a explorar e a conhecer o mundo a sua volta. Sendo assim, o:

[...] olhar do professor para a criança em sua totalidade e integralidade, percebendo-a como sujeito único, porém social, as práticas pedagógicas devem considerar essas características e demandas, contemplando-as nos planejamentos (SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 26).

Felipe (2001) enfatiza que o papel do adulto na educação das crianças é “proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 31). Desse modo, os educadores são os responsáveis por cuidar e educar, sendo importante que saibam seu papel no ambiente escolar e sua responsabilidade no desenvolvimento integral da criança.

Santos e Oliveira (2018) colocam outro ponto necessário para um ambiente afetivo: o vínculo entre professor e aluno. O professor nessa relação precisa se mostrar disponível e atento às dificuldades da criança, aos interesses individuais de cada um, assim como valorizar o conhecimento já adquirido. Com essa atitude, o professor constrói uma relação de respeito e valorização mútua, sendo um facilitador em todo o processo educacional.

A relação entre o professor e a criança é fundamental para construir a confiança, onde ambos estarão seguros em compartilhar seus pensamentos, suas ideias, opiniões, assim como medos e angústias, para, em consenso, encontrar soluções conjuntas. Nessa relação, também necessita da presença da família pois “a família e a escola têm uma relação participativa na vida da criança, cada meio favorece a aprendizagem de sentimentos que marcam a vida da criança” (ALMEIDA, 2008, p. 353)

Chalita diz que qualquer “projeto educacional sério depende da participação familiar” (CHALITA, 2001, p. 17). Sendo assim, o incentivo da família é essencial para

o progresso da criança. Os pais e o ambiente familiar são o primeiro contato da criança com as relações afetuosas, em que há um vínculo emocional. Então,

[...] família tem uma participação essencial sobre o aspecto afetivo, tanto que os problemas familiares, quando não bem administrados diante dos filhos, podem ter efeitos nocivos para o equilíbrio afetivo da criança (ALMEIDA, 2008, p. 354).

Como Almeida (2008) expressa, muito antes da escola, que tem um papel crucial na formação da personalidade infantil, a família tem contribuição na sua formação. Ambas desempenham um papel fundamental, têm influências e contribuições distintas, porém, são complementares ao desenvolvimento da criança. (ALMEIDA, 2008).

Portanto, para que se propicie um ambiente afetivo e estimulante para as crianças que estão em um desenvolvimento constante, é necessário considerá-las em todos os seus aspectos, contemplando as áreas discutidas no texto, tais como: afetividade, relação professor-criança, criança-família, família-escola, assim como também o ambiente físico que, conforme a sua organização e estrutura, facilita as experiências, disponibilizando um clima acolhedor e estimulante que influencia positivamente as relações sociais e emocionais, contribuindo, assim, para uma educação integradora.

No próximo capítulo, será tratado sobre um estudo realizado com docentes da pré-escola na Educação Infantil de uma escola municipal em Imperatriz- MA. Neste estudo, buscou-se entender de que modo as professoras lidam com as situações conflituosas na sala de aula.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DESTE ESTUDO

Neste capítulo, será apresentada a metodologia, a análise e os resultados que foram obtidos a partir da coleta de dados da pesquisa, durante a entrevista realizada na Educação Infantil com docentes da pré-escola, que atendem crianças de 4 a 5 anos de idade. Por meio dessa pesquisa, foi possível conhecer a concepção das professoras sobre os conflitos que permeiam a educação infantil e a atuação das professoras diante desses cenários.

4.1 A pesquisa

A metodologia utilizada neste estudo, sobre como se dá a atuação de professoras diante de conflitos gerados nas salas de Educação Infantil, iniciou-se com a revisão bibliográfica sobre o tema atual e urgente, pois há necessidade de as escolas se empenharem, não somente com a área pedagógica em si, mas entender sobre as etapas do desenvolvimento infantil, assim como, principalmente, com as habilidades socioemocionais. Então, esse estudo é de interesse aos profissionais da educação, pais, cuidadores e familiares, que pesquisam sobre desenvolvimento infantil, afetividade, conflitos e personalidade.

A pesquisa realizou-se em uma instituição da rede municipal de Imperatriz-MA e os sujeitos do estudo foram professoras da pré-escola que lecionam na Educação Infantil nos turnos matutino e vespertino. O prédio é composto por três salas de aulas, dois banheiros, uma cozinha, uma secretaria, um pátio pequeno e uma área coberta de alimentação. A escola tem seis professoras, três no turno matutino e três no turno vespertino.

Dessa forma, com o consentimento da coordenação escolar, foi autorizada a realização dessa pesquisa junto às profissionais, que concordaram em contribuir com o estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), autorizando a realização.

Em relação ao modelo de pesquisa, esse estudo teve a abordagem qualitativa, pois ela assume o lugar:

[...] reconhecido entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995, p. 21)

Nessa perspectiva, Godoy (1995) expõe que a pesquisa qualitativa é uma forma de explorar e compreender o ponto de vista, as experiências e percepções das pessoas envolvidas no estudo. Sendo assim, com esta abordagem, buscou ouvir o que as professoras falam sobre os conflitos que são encontrados no ambiente escolar e como elas lidam com essas situações.

4.2 A caracterização dos sujeitos pesquisados

Os sujeitos participantes da entrevista foram docentes. Todas são mulheres e graduadas em Pedagogia. As suas idades estão entre 29 e 56 anos e a atuação na área educacional está entre 1 ano a 24 anos de experiência. Uma docente iniciou apenas com o magistério, mas, após alguns anos, cursou Pedagogia. Duas profissionais têm pós-graduação em Educação Infantil. As professoras contribuíram de forma livre e participativa comentando sobre as situações de conflitos nas suas classes, compartilhando sobre suas vivências e experiências no cotidiano escolar.

4.3 O Instrumento de coleta dos dados

Para realização deste estudo, foi utilizada uma entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. Ocorreu a partir de um roteiro previamente elaborado e organizado para sua execução, de acordo com o APÊNDICE B. Boni e Quaresma (2005) expressam que semiestruturada é uma boa ferramenta em que deixa o sujeito livre para discorrer sobre o tema, assim como o entrevistador pode direcionar no caminho que achar adequado (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Nesta pesquisa, a entrevista foi construída em quatro questões, as quais conduziram todo o processo com as docentes, com o objetivo de analisar o ponto vista em relação às situações de conflitos na Educação Infantil e averiguar suas dificuldades em lidar com os episódios, assim como suas estratégias para superar os momentos de oposição.

De acordo com Haguette (1997, p 86), citado por Boni e Quaresma (2005), a entrevista é o "processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o

entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 72).

Dessa forma, foram entrevistadas seis professoras da Educação Infantil, sendo três professoras das turmas de 1º período e três professoras de 2º período, nos turnos matutino e vespertino. As professoras participantes desse estudo serão denominadas por letras e números com o objetivo de preservar suas identidades. Suas identificações serão P1, P2, P3, P4, P5 e P6 e o registro de seus dizeres estará em itálico para uma melhor identificação no decorrer do texto.

A entrevista foi realizada com interesse de compreender o modo como as professoras lidam com as situações de conflitos na Educação Infantil, como identificam os conflitos, como atuam diante desses cenários e quais as metodologias que utilizam nesses momentos.

4.4 A apresentação dos resultados

No próximo capítulo, serão apresentados os dados que foram coletados por meio da entrevista com seis professoras da pré-escola nas turmas de 1º e 2º, no período nos turnos matutino e vespertino. Buscou-se os resultados a partir da análise dos dizeres das seis professoras envolvidas neste experimento, se há relações afetivas nas ações do cotidiano da sala de aula, diante dos conflitos e oposições que ocorrem no ambiente escolar, além de entender como as professoras veem os conflitos e como lidam com eles.

5 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE OS CONFLITOS

Entender o que pensam os professores acerca dos conflitos que ocorrem no cotidiano escolar é necessário para que se reflita sobre a prática pedagógica na educação de crianças. Os conflitos constitutivos, de acordo com a teoria walloniana, têm espaço dentro da escola, não sendo necessário evitá-los, uma vez que eles impulsionam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

5.1 Os frequentes conflitos em sala de aula

A escola como um espaço de ampliação das experiências sociais e emocionais possibilita também as eventualidades e, como seres humanos únicos, cada indivíduo possui suas características e modos diferentes de ver as situações, de reagir e se manifestar. As crianças demonstram a sua insatisfação por meio do choro, das birras entre outros. A maioria dos conflitos identificados nas classes infantis envolve as emoções.

Nesse sentido, foi questionado às professoras do 1º e 2º período da Educação Infantil, nas turmas manhã e tarde, quais os conflitos são mais comuns em sala de aula? As professoras P1, P4 e P5 responderam o seguinte:

Conflitos é questões mesmo de, eles são crianças de 4 anos, 1 período. São questões quando estão brincando, né, um quer uma coisa, a maioria são filho único, né, não quer dividir brinquedos, aí acontecem esses conflitos, briguinhas. Mas comum é isso (P1).

É a convivência, a socialização entre eles né, a maneira de brincar que quando termina, termina sempre com uma briguinha entre eles, termina pra gente resolver, isso aí é o problema na minha sala hoje, a convivência entre eles, a socialização (P4).

Seguindo com a mesma concepção, a P5 comenta sobre os recorrentes conflitos na sua turma: "[...] *eles ficam dispersos, às vezes querem tá ali brigando mesmo, uns com os outros, por causa de material*". Foi questionado à professora se essas situações (disputas por objetos) ainda acontecem com frequência com as crianças de cinco anos.

Demais, eles gostam muito de brigar, assim, eles querem ter posse, pode ser até uma coisa que a gente compartilha, eles dizem que é só meu, um leva...

às vezes eles querem uma coisa que é até da sala que a gente, todo mundo usa, mas querem ter aquela posse ou às vezes um traz uma coisa e eles querem (P5).

Pode-se notar que as profissionais dizem que no meio social, por conta da convivência, ocorre a maior incidência de situações conflitantes, mas quando caracterizam como “briguinhas”, transmitem uma impressão de desdém, como algo “bobo” e sem importância. Esses comportamentos de oposição, de posse de materiais e objetos, são como uma necessidade de autoafirmação por parte da criança, elas querem defender os seus interesses, seus brinquedos, lutar pela posse e se sentir como vencedor (SARAIVA; SILVA, 2014, 63).

Assim como a P4 expõe: “[...] *termina para gente resolver*”, Monteiro (2007) diz que “a prática mediadora é sempre um ato de intermediário, de um terceiro, estratégico e de intervenção” (SILVA, 2007, p. 118). Possivelmente, a professora não veja essa situação como uma oportunidade para ajudar esses alunos a desenvolver meios de resolução das suas diferenças, com autonomia, sendo que mediar as situações entre as crianças, ensinando-as a resolver por si, é uma forma de intervenção considerável e assertiva, pois, dessa maneira, todos os envolvidos serão vistos e ouvidos. (CHIAPARINI; SILVA; LEME, 2018, p. 605).

As professoras P2, P3 e P6, quando questionadas sobre quais são os conflitos que mais acontecem nas suas salas, expressam que “o 2 período já tem uma noção bem mais apurada de empatia, já não brigam tanto” (P2). No mesmo sentido, a P3 expõe “os conflitos... eu nem tenho muitos conflitos [...]”. As professoras, por meio dessas falas, levam à entrevistadora a entender a sua limitada compreensão em relação aos episódios de conflitos que ocorrem no cotidiano da Educação Infantil.

Outro ponto para se considerar é a fala da P2 quando diz que “sempre que tem conflito eles chamam a mim, eles não tentam resolver por conta própria: “tia isso, tia aquilo, tia alguém pegou o brinquedo que eu queria” conflito então é só isso”. Nesse relato, fica claro que as crianças ainda não desenvolveram autonomia para resolver suas próprias divergências, pelo fato de sempre recorrerem a um adulto para fazer essa função.

Embora tenham afirmado não ter conflitos nas suas classes, as professoras expressam “[...] *por brinquedos, ainda ocorre um pouco de disputa*” (P2). Da mesma forma, a P3 “[...] *mas eles costumam [...] é por causa dos brinquedos que, às vezes, ocorrem os conflitos*”. A P6 também complementa dizendo que, na sua classe, um

aluno causa os conflitos “[...] *ele não dividia os brinquedos, ele queria tudo só para si [...]*”

Seguindo com a fala da P3, expressa “[...] *eles trazem os brinquedinhos de casa para não dá [...] cada qual traz o seu, já digo pros pais, cada um com o seu brinquedo, justamente para não ocorrer conflito na sala*”. Em vista disso, no livro de Saraiva e Silva (2014), as autoras dizem que não é preciso se abster de conflitos, uma vez que é essencial para o desenvolvimento infantil.

Nesse caso, com os dizeres dessas duas professoras, o cenário seria ideal para trabalhar com as crianças, em uma roda de conversa, sobre os brinquedos que cada um trouxe e incentivá-los a compartilhar e, assim, criar essa rotatividade dos objetos para todos terem contato. Seria um momento desafiador, mas rico de aprendizado.

Para todas as professoras entrevistadas, os conflitos mais frequentes acontecem, geralmente, por posse e disputa de brinquedos ou materiais de interesse comum. De acordo com o Saraiva e Silva (2014), que classificaram os episódios identificados na sua pesquisa com base em Galvão (1998). Eles citam a categoria “*objeto*”, ou seja, o mais comum identificado na fala das professoras, que é a disputa por objetos, tais como, brinquedos de uso geral ou particular e material escolar.

Portanto, por meio da análise, foi possível observar que para a pergunta sobre os conflitos que ocorrem em suas classes, todas as profissionais, por meio de suas colocações, percebem que existem situações conflitantes, sendo as mais comuns entre criança-criança por disputa de objetos, mas quando se expressam com tom de desconsideração ou negligenciando a existência de conflitos, transmitem uma percepção restrita de conhecimento sobre os conflitos na educação infantil.

5.2 As dificuldades em lidar com os conflitos

As salas de aulas são compostas por alunos e professores de diferentes origens, culturas e necessidades, o que leva a uma variedade de comportamentos. Nessa pesquisa, em que as turmas têm crianças de 4 e 5 anos, é período esse em que elas ainda têm dificuldade em expressar suas emoções e seus sentimentos e, também, estão em fase de oposição, portanto, requer do professor técnicas para administrar as situações.

Por esse motivo, foi questionado às professoras quais são suas dificuldades em lidar com os conflitos. Desse modo, a P1 explica:

Às vezes, porque assim, já vem de casa, os pais deixam as crianças bem à vontade, questão de filho único, faz tudo que o que o filho quer, quando chega na escola, acontece essa barreira, da gente tentar colocar as regras, porque temos as regras de sala, aí a criança já fica, porque pra ela é diferente, porque as vezes em casa não tem certas regras né. Saber que tem que dividir o brinquedo, quando brinca tem que guardar, que tem a hora para cada coisa, não é o tempo todo brincando, então as dificuldades são essas, de tentar colocar essas regras para eles aceitarem.

Nesse mesmo sentido, a P5 expressa sobre regras e ritmo:

A gente procura lidar da melhor forma né, naquela mesma questão que nem sempre eles entendem o que a gente quer falar né, mas a gente pega a turma no início do ano de um jeito e uns três meses depois ele já estão diferente, porque eles vão pegando o ritmo né, criança pequena é assim, a gente no fim do ano já tá mais ou menos como a gente quer. A dificuldade realmente é a gente colocar o ritmo neles, quando coloca a rotina aí eles conseguem trabalhar bem.

As duas professoras expressam que a dificuldade que encontram com a sua turma é a disciplina para seguir as regras preestabelecidas. De acordo com as autoras Saraiva e Silva (2014), essa situação se enquadra no “*Como Fazer*”, pois há uma recusa em seguir os procedimentos por parte das crianças, sendo contraditórios às regras (GALVÃO, 2001, p. 132). Essa é uma das características de oposição da criança em não querer seguir as propostas desenvolvidas pela “o outro”, no caso a professora.

A P1 associa à falta de regras com questões pessoais de casa, como “*vem de casa, os pais deixam as crianças bem à vontade*”. É inegável o papel da família na formação da criança, mas diferentes são os motivos que influenciam os conflitos no ambiente escolar, até mesmo organização e o funcionamento escolar, como: a infraestrutura, os recursos, a inclusão das crianças com diagnósticos, além de muitos outros que podem estar induzindo as ocorrências. Então, não é viável levar em consideração somente a questão familiar para argumentar sobre essas situações.

Dessa forma, para Chiaparini, Silva e Leme (2018), a escola, por vezes, quer se isentar dos problemas, sendo que essa atitude impossibilita a resolução das situações, pois, ao invés de rever e refletir as suas práticas para, então, entender o que tem causado esses episódios em classe, culpam a família, e a família, por sua

vez, culpa a escola. Nesse cenário, entre professores, alunos e pais, é essencial haver colaboração para criar um ambiente de sala harmonioso para todos.

Quando questionadas sobre as dificuldades de lidar com os conflitos em sala, P3 diz “[...] no começo do ano eles têm uma certa assim, resistência”. Para P4 e P6, mencionam o choro e a agitação.

Minha sala hoje é recheada de crianças, eu tenho duas crianças autistas, e gera um conflito assim, porque as crianças que têm autismo, elas choram muito, aquele barulho, confronta as outras crianças, no comportamento das outras crianças (P4).

No caso tem uma que chora bastante, ai ela é bastante agressiva, fica bastante difícil de lidar com ela na sala, no momento que eu saí agora ela estava chorando, por conta que ela já chega dizendo que não quer ficar na sala, ela joga as coisas nas criancinhas também, nos colegas que estão por perto, derruba cadeira, fica difícil, eu chamo a mãe, ligo para ela, ela diz: “Tia, não é, ela não tem nada”. Ela fica dizendo que tá doendo cabeça, ta doendo barriga tá doendo tudo, gera uma desavença na sala de aula por conta disso. Ela é muito mimadinha (P6).

A P4 foi questionada se, em especial esse ano, está mais difícil? “*Sim, devido ser crianças muito agitadas, acaba que a turma se agita, a maioria são meninos, parece que os meninos são mais agitados*”.

As professoras relatam suas dificuldades em lidar com o choro e a agitação. A P4 expõe perceber essa agitação mais nos meninos. A agitação se enquadra em Postura/Movimento na categorização dos comportamentos, conforme Silva e Saraiva (2014), se caracterizam como “variação postural, agitação motora, impulsividade e também os gestos” (SARAIVA; SILVA, 2014, p. 31).

Felipe (2001) considera que o choro pode causar uma ansiedade no ambiente, exigindo do profissional “escutar melhor o choro da criança para interpretá-lo, pois há diferença no choro de medo, fome, raiva, dor, angústia” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 35).

Por meio dos dizeres das professoras, é perceptível que todas vivenciam algum tipo de dificuldade em sua classe. A principal dificuldade é saber lidar com as emoções expostas pelas crianças. Na infância, as crianças ainda têm dificuldade em lidar com as emoções e saberem as externar por meio da fala, ainda mais quando não são ensinadas para isso, sendo necessário, portanto, o adulto identificar o que está despertando o choro, a birra, ou a agressividade, para, então, mediar de forma adequada, ensinando, acolhendo e orientando para que elas possam compreender e externar, por meio da linguagem, as suas emoções.

Uma turma de crianças que apresenta essas características certamente causa dificuldades no trabalho da professora. Então, existem várias razões para esses tipos de comportamentos, exigindo que o professor tenha um olhar afetivo e assertivo, pois as crianças, em processo de desenvolvimento, expressam suas emoções de forma intensa.

5.3 Os recursos utilizados para (acalmar) a turma

Em relação à Educação Infantil, é necessário saber desenvolver técnicas e estratégias eficazes, assim como encontrar soluções de forma empática para tentar resolver as situações conflitantes. Nessa perspectiva, foi perguntado para as professoras quais recursos elas utilizam para acalmar a turma. Vejamos os dizeres:

As professoras P1, P4, e P6 expõem que: “[...] brincadeiras, conversas, brincadeira de interação com o outro, dele está ali com o colega, na questão do respeito” (P1), assim como a P4 diz: “[...] materiais concretos, são brinquedos, livros didáticos, brincadeiras diversificadas, a hora do cineminha, são esses tipos de experiências”. Seguindo com o mesmo pensamento, a P6 menciona:

Às vezes quando eles estão assim eu paro um pouquinho, dou os brinquedinhos para eles, falo: “Olha agora vamos brincar, descansar um pouquinho a mente”. Ponho eles em um cantinho que temos a caixa de brinquedos, que tem peças de montar, quebra cabeça, né, quando eles acalmam ao retornarmos de novo para nossa aula (P6).

O brincar realmente tem esse efeito de acalmar a criança, ele relaxa, reduzindo todo estresse que esteja afetando-a. O brincar está na Base Nacional Comum Curricular como direito de aprendizagem que assegura condições adequadas para que as crianças possam aprender de forma ativa e envolvente. Esses direitos compreendem a criança como seres curiosos e ativos capazes de construir conhecimentos e significados sobre si, os outros e o mundo ao seu redor (BRASIL, 2017, p. 37).

Em todas as falas, aparecem “brincadeiras”. Dessa forma, Dornelles diz que a brincadeira é pertencente à criança e à infância. Por meio dela, a criança “organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 104).

As brincadeiras exercem papel fundamental em todo direcionamento na educação de crianças. Por meio de ambiente lúdico e estimulante, desenvolvem o pensamento criativo e as habilidades motoras e cognitivas, pois, por meio da brincadeira, as crianças ficam mais abertas ao aprendizado.

As docentes P2, P3 e P5, quando questionadas a respeito de quais os recursos que utilizam para acalmar a turma em situação de conflitos, expressam: “*É música mesmo e brincadeiras*” (P2), assim como:

Eu gosto muito de utilizar a música, eles se sentem calmos com a música. Às vezes quando eles estão correndo querendo subir na mesa, eu começo a cantar, sempre eu adoto uma música né, para eles poderem só: “shiii... silêncio”. E também quando eles estão agitados eu começo (cantarolando): “1, 2, 3...” eles já sabem, aí eles já vão ao lugarzinho deles, então através da música eu consigo manter essa calma deles, consigo acalmá-los (P3)

Seguindo com a mesma perspectiva, a P5 responde:

A gente assim, pode começar a cantar falar para eles fechar o olhinho e falar quando abrir eu quero eles em silêncio, as vezes tem a musiquinha a gente canta para acalmar, quando quer todo mundo quietinho até conseguir retomar o que estava fazendo né, as vezes quando tem uma situação e eles se dispersão (P5)

Confirmando o que a P3 expõe “*eles se sentem calmos com a música*” e a P5 afirma que “*a gente canta para acalmar*”. Oliveira, Lopes e Oliveira (2020) dizem que a música é uma linguagem que está nas diferentes situações do cotidiano, tendo como funções: acalmar, relaxar, adormecer, dançar, expressar, movimentar, refletir e muitas outras possibilidades.

A Base Comum Curricular estruturou a Educação Infantil em cinco campos de experiências. A “música” está no campo traços, sons, cores e formas. Por meio das experiências culturais e artísticas, as crianças podem “vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 41). Bom-Fim, por sua vez, expressa:

Acreditamos que, enquanto canta e brinca a criança eleva a imaginação, explora novos caminhos, raciocínios, apreende conceitos, numa dinâmica que exige dela ação reflexiva, indagadora, socializadora, desvendadora e (cri)ativa (BOM-FIM, 2013, p. 52-53).

Por meio da música, do canto, do brincar, a criança entra em um mundo de possibilidades a ser explorado, podendo criar histórias, situações em que a sua

imaginação e a criatividade são estimuladas. Essa prática contribui no desenvolvimento do raciocínio e habilidades cognitivas que ajudam as crianças a descobrir soluções para os problemas.

Todas as professoras comentaram as metodologias que, geralmente, utilizam de forma breve, sem detalhar ou citar as músicas, as brincadeiras, os livros didáticos, levando à entrevistadora somente a imaginar as situações e, também, levantar dúvidas se realmente dispõem dessas metodologias no dia a dia.

5.4 Casos marcantes que caracterizam conflito

Diante de todas as questões levantadas, comentadas, torna-se necessário levar em consideração as experiências que o cotidiano escolar proporciona para todos que fazem parte da comunidade educativa. Nessa perspectiva, foi proposto às professoras que comentassem algum caso que caracteriza uma situação de conflito, que marcou a sua vida profissional. Vejamos o que elas disseram:

A P2 comenta: *“Não, graças a Deus, são coisas mínimas e que eles sempre recorrem a mim. Nada muito grave”*. A P1 expressa:

Um caso marcante, ano passado eu tive uma criança muito agressiva em sala, e assim, foram situações muito difícil, todo dia realmente era um conflito, porque ele já entrava na sala, do jeito que ele entrava, já com a mão assim (gesticulando) batendo nos colegas, os meninos sentados a mão já batia na cabeça, já entrava zangado na sala, ele xingava, gritava, falava palavrão comigo, e tudo para ele, ele queria bater, algum colega chegasse perto dele, ele já queria bater, então assim, para mim foi muito forte (P1).

Nesse relato, pode-se notar novamente a característica agressividade/agitação de uma criança que já chega na escola com esse comportamento, e a professora diz que vem de casa, mas a mãe explica que, em casa, a criança não tem esses comportamentos, como a seguir:

Então essa criança, e a mãe, dizia que ele não era assim em casa. A gente ficava sem entender, porque só aqui ele era assim? Ele já chegava assim, então até hoje, já está em outra turma, mas aqui na escola ainda, e a gente fica sem saber porquê da mãe está tipo omitindo, né. Porque essa agressividade veio de casa, porque aqui na escola não tem como, né, então ele está refletindo o que ele é em casa (P1).

Nesse mesmo sentido, a P4 expõe:

Quando uma criança é agressiva e a gente procura resolver o problema com a mãe com a família, com alguém que cuida da criança, né, a gente tenta resolver e a mãe não aceita o problema isso é marcante pra vida de uma professora, porque a gente quer o melhor pra criança, o desempenho, o desenvolvimento, a evolução da criança, isso é o meu caso, esse ano (P4).

Saraiva e Silva (2014) dizem que é evidente a importância da afetividade na vida da criança, sendo guia para seu comportamento, para relação com o outro, assim como é um elemento primordial para desenvolvimento da personalidade, mas, como as autoras expressam, “a família e a escola nem sempre são sensíveis às atitudes da criança, percebendo que ela tem sentimentos, necessidades, sonhos, medos, conflitos cognitivos e psíquicos” (SARAIVA; SILVA, 2014, p. 12).

Certamente, as relações e o ambiente familiar afetam o comportamento. Se a criança vive em ambiente onde há brigas, contendas, mal palavrado, automaticamente, as crianças irão sinalizar com as suas atitudes. Da mesma forma, se o ambiente familiar é calmo, pacífico, afetuoso e carinhoso, a criança também irá demonstrar nas suas atitudes, mas o professor não pode deixar se guiar por essas suposições, é necessário saber gerir os conflitos apresentados pelas crianças por meio de atitudes de respeito, empatia, ajudando-a conseguir regular essas emoções que afloram a agressividade.

Quando se questionou às docentes P3, P5 e P6 a respeito de um caso marcante de conflitos na sua sala de aula, elas responderam:

Desse ano, como os meninos já são grandinhos, não tem. Mas teve uma situação que a criança bateu no outro, mordeu, viceversa, um bateu e o outro mordeu, aí quando chegou a mãe, não gostou, queria entrar na sala para (gesticulou). Então teve só essa ocorrência, mas eu consegui contornar, barrei ela na porta, conversei com ela, até que ela foi se acalmando, mas tirando isso não tem, eu não tenho, nenhuma situação, que eu não consiga... como que se diz... “Acalmar, que eu não consiga tomar conta da situação” entendeu. Graças a Deus nunca precisou chegar pra cá (aponta para a diretoria) eu sempre dou conta de na sala mesmo, conseguir acalmar aquela situação, e meus meninos são bons, uma sala muito boa mesmo (P3)

Seguindo com o relato parecido, a P5 expressa uma situação que lhe marcou “foi um menino que rasgou o outro com um lápis, mas assim, a gente contornou, deu tudo certo, o que a gente mais tem medo, é deles querer agredir fisicamente”

O que mais me marcou, foi uma época que tive uma criança que não sei se foi identificado que ele tinha algum problema, só que essa criança não deixava nenhuma outra ficar na sala quieta, ele era tão desse jeito, que ele subia nas cadeiras, a gente fechava a porta, ele se tacava na porta, a gente chamava a mãe conversava, mas não adiantava nada, pedimos socorro para

a coordenação também, elas conversava mas era a mesma coisa que nada, quando ele retornava fazia a mesma coisa, foi um ano de terror. Esse foi o que me marcou muito, eu não esqueço daquela experiência que a gente teve com aquela criança. Acredito que Deus tenha deixado ele agora bem mais calmo, porque essa foi marcante em minha vida (P6).

Com as falas das professoras, foi possível ver que pouco se entende sobre conflitos. Nas suas colocações, foram relatados os conflitos como “agressividade”, como se fosse algo relacionado com violência. Galvão (2004, p. 1) diz sobre conflitos que a “sua não explicitação pode levar à violência”. Dessa forma, quando não mediado e não trabalhado nas temáticas, bem como a não compreensão das características das crianças relacionadas, a situação toma caminhos diferentes, levando-as à agressividade e à violência física.

Por fim, destaca-se a fala da P3:

Tem as coisas de criança? Tem, porque a criança que fica o tempo todo sentada não tem saúde, eu sempre digo: “na minha sala eles tão andando, interagindo umas com as outras é porque elas tem saúde” porque criança que fica o tempo todo sentada, apática, algum problema ele tem”. A criança é saudável, ela conversa, ela interage, ela vai, ela mexe, então isso faz parte da criança, minha sala é uma sala muito boa, mas graças a Deus minha sala não tem nenhum tipo de conflito que não consiga lidar. (P3)

Interessante a colocação dessa docente, afirmando que a criança é movimento. De acordo com Galvão (1996, p. 38), as aulas que têm uma metodologia tradicional, em que o aluno tem de ficar sentado e prestando atenção na professora, gera muita tensão e muitos conflitos, pois não condiz com as “possibilidades psicomotoras e cognitivas da idade”, resultando em desinteresse, desmotivação e gerando, com isso, os comportamentos tidos como indisciplinados.

Nessa perspectiva, as abordagens pedagógicas devem se adaptar às necessidades e características das crianças, uma vez que, por natureza, elas são ativas e curiosas, então, as crianças aprendem de forma significativa quando estão envolvidas em atividades práticas, interativas e estimulantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar acerca dos conflitos na Educação Infantil e a atuação mediadora das professoras nessas situações. O interesse surgiu para entender o que pensam as professoras sobre os conflitos e quais são as causas frequentes desses episódios e como as professoras os veem, ou seja, como algo “bobo” ou constitutivo? Partindo de interrogações que se instalaram nos pensamentos desta autora após o convívio no estágio de Educação Infantil: “por que as crianças não são ouvidas? Por que as professoras não perguntam o que aconteceu? As professoras sabem o que o conflito representa no desenvolvimento infantil? Como as professoras lidam com os conflitos?”

A maneira como os docentes lidam com as situações conflitantes na sala de aula nos mostra como funciona o cotidiano nas classes infantis. É importante salientar que os conflitos propulsores, benéficos para o desenvolvimento infantil, são aqueles que são analisados, compreendidos e gerenciados de forma positiva.

Por meio das considerações das professoras, nota-se que todas entendem que, nas experiências no ambiente escolar, acontecem com maior frequência os episódios de oposições, mas é importante enfatizar que os conflitos podem ocorrer tanto de forma interna (necessidades pessoais da criança) como externas, com o seu meio social. Ficou perceptível que as professoras não levam em consideração as emoções das crianças, somente quando já esgotadas, quando causam algo que incomoda à turma por completo. Neste caso, o papel do professor é fundamental para orientar e ensinar as crianças, guindo-as e mostrando como podem lidar com seus sentimentos e suas emoções.

Nas suas respostas às questões levantadas, as professoras responderam sobre os conflitos que são recorrentes. Nesse sentido, tendo como base Saraiva e Silva (2014), que categorizaram os conflitos por temas de acordo com Galvão (1998), a ordem dos que mais apareceram nas falas das professoras deste experimento foram: “*objeto, postura/movimento, que fazer, como fazer*”.

Em primeiro lugar, nas falas de todas as professoras participantes, constatou-se que os conflitos gerados por “*objetos*” são os que mais ocorrem. A disputa por brinquedos, materiais e pertences acontecem em todas as salas na escola pesquisada, sendo comentado pelas docentes como algo frequente. Como as

crianças estão na fase (personalista) de externar e tentar colocar seu ponto de vista, defender suas vontades e interesses, essas atitudes acontecem como uma forma de se querer mostrar superior e tentar sair vencedor neste duelo. Nessa fase, de 4 a 5 anos, os conflitos estão relacionados, principalmente, à autonomia, à socialização, à identidade pessoal e quando desenvolvem sua individualidade.

O tema *postura/movimento* está relacionado com a agitação, impulsividade e agressividade, um outro termo que foi identificado nos dizeres das docentes e que se enquadra neste tema. Nos dados coletados, esse tema esteve presente na maioria das contribuições, o que fez refletir sobre a metodologia utilizada nas aulas. Uma abordagem tradicional, da criança na carteira engessada, não condiz com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), uma vez que prever condições para o trabalho sobre “organização de materiais, espaços que assegurem: os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos” (BRASIL, 2010, p. 20).

A teoria walloniana acredita que corpo e mente estão intrinsecamente ligados, e o movimento desempenha papel central na expressão emocional e no desenvolvimento cognitivo. Como a escola deste estudo tem o espaço físico limitado nas classes com pouco espaço para deslocamento, as aulas são realizadas de modo tradicional, em que as crianças ficam sentadas e as professoras situam-se à frente, recebendo a atenção, o que pode gerar conflitos, por conta da agitação motora característica dessa idade (4 a 5 anos).

Outros temas de conflitos são “*que fazer*” e o “*como fazer*” e podem ser relacionados com atitudes de negação na realização de atividades, na oposição a regras e a correções. Esses temas apareceram nas falas da P1 e P5. Quando essas regras são autoritárias e rígidas, não serão bem aceitas pelas crianças. As regras são importantes para uma boa convivência e organização escolar. É importante que sejam construídas junto às crianças, para que se sintam pertencentes a elas, dessa forma, ajustar as regras para a faixa etária, comunicando de forma clara, flexível e se ajustando a individualidades é o que permite as expressões dos sujeitos.

Observando os dados coletados, ficou evidente a dificuldade que as professoras têm em mediar os conflitos em suas salas, por exemplo, quando a criança, por algum motivo, expressa suas emoções já desreguladas por meio de choros, birras e impulsividade, como grito ou quando derruba cadeira ou faz contato físico com outra

criança. Quando mencionam esses relatos, as professoras sempre dizem que é um comportamento que “vem de casa” ou rotulam a criança como “mimadinha”, mas não compartilham as estratégias que utilizam para ajudar a criança que passa por essa situação emocional. Ainda, quando colocam que o conviver e os momentos de brincadeiras são os que mais causam os conflitos e, para a pergunta sobre os recursos que utilizam para acalmar a situação, também colocam que é por meio das brincadeiras, levando-nos a pensar se realmente essa estratégia ajuda? Somente a P1 expõe que utiliza o diálogo por meio de conversas sobre respeito.

Todos esses pontos citados acima nos levam a pensar no planejamento educacional. O professor, como mediador de todo processo educativo, precisa organizar e preparar o trabalho a ser desenvolvido, tendo em vista proporcionar um desenvolvimento integral para a criança. Como consta na Base Nacional Comum Curricular (2017), esse planejamento deve ter “intencionalidade educativa”, ou seja, o trabalho do professor é “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar” todo o cotidiano da classe, observando cuidadosamente as individualidades da sua turma (BRASIL, 2017, p. 39). Dessa forma, o planejar precisa ir muito além de anotações tradicionais, sequenciando as atividades, mas refletindo sobre a criança, sobre a infância, considerando a realidade e as dificuldades da turma para, então, desenvolver estratégias que possam superar esses déficits encontrados.

Nesse cenário, também está a formação continuada dos professores, no que diz respeito principalmente a questões urgentes que exigem da escola e dos profissionais não só a transmissão de conteúdos, mas uma educação para a vida, incluindo valores morais e socioemocionais. Inclusive, na prática, essa pesquisa deixou claro que é um desafio lidar com as questões emocionais da criança, pois exige do profissional manejo das situações, na direção de ensinar o indivíduo a desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro, ter empatia, respeito, estabelecer diálogo e expressar os seus sentimentos.

Dessa forma, a teoria de Henri Wallon foi uma escolha assertiva para esse estudo, mesmo que seus trabalhos sejam de difícil acesso. Dessa forma, buscou-se utilizar autores que abordam a teoria walloniana, mais precisamente sobre os conflitos que são considerados por ele como momentos de transições, modificações que as crianças precisam se adaptar e superar os desafios para, dessa maneira, prosseguirem no seu desenvolvimento.

Portanto, o professor, como um profissional capacitado para educar, precisa estar preparado para lidar com as ocorrências, assumindo o papel de mediador de conflitos, atuando como facilitador, auxiliando, buscando e mostrando interesse em entender a origem dos conflitos. Entende-se que os conflitos não são somente fonte de estresse e emoção, mas oportunidade de crescimento e aprendizado. Por meio da resolução das diferenças, a criança adquire novas habilidades, em que melhora a sua inteligência emocional e a capacidade de se relacionar com o outro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271/4688>. Acesso em: 31 maio 2023.
- AMORIM, Márcia Camila Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Revista Eletrônica da Univar**, n. 7, p. 1-7. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38951640-Afetividade-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- ARANTES, Valéria Amorim (ed.). **Afectividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- BÕM FIM, Téka. **Um lobo total mente mau?** São Luís: Viegas Editora, 2021.
- BOM-FIM, Tereza. **Asas da imaginação: leituras sobre a criança que lê**. Imperatriz: Ética, 2013.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. MEC, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.
- CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CHIAPARINI, Cândida. SILVA, Ivone Maria. LEME, Maria Isabel. Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wm4Jgs3w4hPVVRZgYZnHmLn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY- RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. Rev. [online]**, Curitiba,

n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 31 maio 2023.

GALVÃO, Izabel. A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3, p. 122-140, 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644000>.

Acesso em: 4 abr. 2023.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 37-49, 1996. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6208357> Acesso em: 31 maio 2023.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.

Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 8 jul. 2023.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo**. Série Idéias, São Paulo, n. 28, p. 111-

122, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=002.

Acesso em 20 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Etapa da Educação Infantil. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, DF, 2018. Cap. 3, p. 35-53. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil. Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>.

Acesso em: 30 jun. 2023.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação:

quando as memórias narram a história da formação... *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Alínea Editora, 2005.

QUINQUIOLO, Natalia. **O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da Educação**. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 10, n. 1, p. 116 -

125, jun. 2017. Disponível em:

<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/331/219>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SANTOS, Thais Evangelista. OLIVEIRA, Fernando Alves de. A importância da afetividade na educação infantil: Discussões no campo da psicopedagogia. **Revista Interdisciplinar de Pós-Graduação da Faculdade Araguaia**, v. 1, n. 1, p. 21-31, 2018. Disponível em:

<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/revistauniaraguaiapos/issue/view/41>. Acesso em: 31 maio 2023.

SARAIVA, Rochelle Silva de Lima; SILVA, Fátima Sampaio. **Os conflitos interpessoais na Educação Infantil e a ação mediadora dos professores**. Fortaleza: Design Editorial, 2014.

SILVA, Isa Monteiro. O professor como mediador. **Cadernos de Pedagogia Social**, n. 1, p. 117-123, 2007. Disponível em:

<https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1918>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SOUSA, Milca Medeiros. **Relatório do estágio supervisionado em docência de educação infantil**. Diário de campo, 2022. 41 p.

SPONHLZ, Simone. O professor mediador. **Rev. Ciências Jur. e Soc. da Unipar**, v. 6, n. 2, p. 205-219. jul./dez. 2003. Acesso em: 24 abr. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR (A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ – CCIM
CURSO DE PEDAGOGIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSOR (A)

Prezado(a) Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa de monografia da graduação com o tema **A ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DIANTE DE CONFLITOS GERADOS NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Esta pesquisa é parte do trabalho realizado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, para tanto, pretendo realizar entrevista com professoras (es), por entender que ajudam a elucidar a questão da pesquisa.

A partir dessas informações, gostaria de contar com a sua colaboração dispondo de um momento para a realização de uma entrevista sobre o tema, pois suas opiniões são importantes. Caso concorde em participar, por gentileza, assine este documento que possui duas vias: uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

É necessário esclarecer que: 1º) A sua autorização deverá ser de livre espontânea vontade; 2º) Que você e os participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) A identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) Qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) Será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º) As despesas decorrentes da realização da pesquisa serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador; 7º) Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e 8º) O (a) senhor (a) assinará este documento se assim estiver ciente do que lhe explicamos.

Em caso de dúvida, poderá estabelecer contato com a pesquisadora **Milca Medeiros Sousa** pelo telefone **(99) 99172-2828** e e-mail: milkamedeiros@hotmail.com e com o orientador da pesquisa, Maria Teresa Bom-Fim do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão em Imperatriz pelo telefone: (99) 98278-2244 e e-mail: pedagogia.ccsst@ufma.br

Imperatriz, _____ de _____ de 20____.

Nome: _____

Assinatura: _____

(Pesquisador)

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ – CCIM
CURSO DE PEDAGOGIA



ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais tipos de conflitos são mais comuns em sua sala de aula?

2. Quais são suas dificuldades em lidar com os conflitos ocorridos em sala de aula?

3. Que tipo de recurso você costuma utilizar, para acalmar a turma, em situações conflituosas?

4. Você poderia nos contar algum caso marcante que caracterize uma situação de conflito?
