



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DÉBORA FERREIRA DOS SANTOS

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: EM
DEBATE AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**RECIFE
2026**

DÉBORA FERREIRA DOS SANTOS

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: EM
DEBATE AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, do
Departamento de Educação da
Universidade Federal Rural de
Pernambuco – UFRPE, como requisito
para a obtenção de título de licenciada em
Pedagogia.

Orientador/a: Prof.^a Dra. Maria do Rosário
de Fátima Brandão de Amorim

RECIFE

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

S237e Santos, Débora Ferreira dos.
Um estudo exploratório na formação inicial do pedagogo: em debate as emoções das crianças no primeiro ano do ensino fundamental / Débora Ferreira dos Santos. – Recife, 2026.
79 f.; il.

Orientador(a): Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Emoções em crianças. 2. Educação afetiva. 3. Ensino fundamental. 4. Professores de ensino fundamental - Formação 5. Prática de ensino. I. Amorim, Maria do Rosário de Fátima Brandão de, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

DÉBORA FERREIRA DOS SANTOS

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: EM DEBATE AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data da Defesa: 18 de junho de 2026

Horário: 10 horas

Local: Sala 1A - Bloco A - DEd

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim - Orientador/a

Prof.^a Dra. Elian Sandra Alves de Araújo - Examinadora Interna:

Prof.^a Dra. Margarete Cordeiro Costa Enes - Examinadora Externa

Resultado: (X) Aprovada

() Reprovada

Dedico este trabalho às crianças, que dão vida e movimento à sala de aula, nos provando que são seres humanos completos. E aos futuros e atuais educadores, que escolheram não ignorar o que o corpo e o olhar da criança dizem no chão da escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que esteve comigo em todos os momentos desta caminhada. Quando pensei em desistir, foi Ele quem me fez acreditar que eu era capaz, sendo meu sustento e minha fortaleza nos dias mais difíceis. Em meio à ansiedade e aos desafios que enfrentei, encontrei consolo na Sua Palavra, especialmente em Isaías 41.10: "Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça". Vi a mão de Deus em cada detalhe desta minha trajetória.

Também não poderia deixar de agradecer aos meus familiares, que sempre torceram por mim e me apoiaram incondicionalmente. Em especial à minha mãe, minha base, que sempre me incentivou a estudar, me encorajou a seguir este curso e acreditou em mim quando eu mesma duvidava. Minha conquista é, acima de tudo, a sua conquista.

Sou imensamente grata pelas amizades que conquistei ao longo desses anos e a cada um dos professores que contribuíram de forma significativa para a minha formação. Agradeço à minha orientadora, que, em um momento tão desafiador, aceitou embarcar comigo mesmo com o barco já no meio do mar. Sua paciência, dedicação e orientação foram fundamentais para que este trabalho se tornasse realidade.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nessa trajetória, oferecendo apoio, palavras de incentivo ou gestos de carinho. Cada contribuição, por menor que pareça, teve grande importância para que eu chegasse até aqui. A todos, o meu mais sincero muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de estudantes de Pedagogia, em formação inicial, acerca de sua preparação para compreender e lidar com as emoções expressas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Fundamenta-se em abordagens teóricas que reconhecem a indissociabilidade entre emoção e aprendizagem, destacando as contribuições de Henri Wallon, Lev Vygotsky e Daniel Goleman. Trata-se de um estudo de caráter exploratório, com abordagem quantitativa, realizado por meio da aplicação de questionário a estudantes de um curso de Pedagogia. Os resultados evidenciam que os participantes reconhecem a importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem e identificam sua presença no cotidiano escolar, especialmente no contexto do primeiro ano. No entanto, apontam fragilidades em sua formação inicial, destacando insegurança quanto à capacidade de interpretar e mediar as emoções das crianças. Além disso, foram identificados desafios relacionados às condições de trabalho docente, como o excesso de demandas em sala de aula e a falta de apoio institucional. Conclui-se que, embora haja uma compreensão teórica sobre a relevância da dimensão emocional, ainda persiste um distanciamento entre esse reconhecimento e a preparação prática dos futuros professores. O estudo reforça a necessidade de uma formação docente que integre aspectos cognitivos e emocionais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e comprometidas com a formação integral da criança.

Palavras Chaves: Emoções na aprendizagem; Educação emocional; Ensino Fundamental; Formação inicial docente; Prática pedagógica.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perceptions of undergraduate Pedagogy students, in initial teacher education, regarding their preparation to understand and deal with the emotions expressed by children in the first year of Elementary School. It is grounded in theoretical approaches that recognize the inseparability between emotion and learning, highlighting the contributions of Henri Wallon, Lev Vygotsky, and Daniel Goleman. This is an exploratory study with a quantitative approach, conducted through the application of a questionnaire to students enrolled in a Pedagogy course. The results show that participants recognize the importance of emotions in the teaching-learning process and identify their presence in everyday school life, especially in the context of the first year of Elementary School. However, they also point out weaknesses in their initial teacher education, highlighting feelings of insecurity regarding their ability to interpret and mediate children's emotions. In addition, challenges related to teaching working conditions were identified, such as excessive classroom demands and lack of institutional support. It is concluded that, although there is a theoretical understanding of the relevance of the emotional dimension, there is still a gap between this recognition and the practical preparation of future teachers. The study reinforces the need for teacher education programs that integrate cognitive and emotional aspects, contributing to the development of more sensitive pedagogical practices committed to the holistic development of children.

Key-words: Emotions in learning; Emotional education; Elementary School; Initial teacher education; Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig.1: Representação das idades dos participantes.....	41
Fig.2: Gênero dos participantes.....	42
Fig.3: Período cursado pelos participantes da pesquisa.....	43
Fig.4: Participação dos estudantes em estágio supervisionado nos anos iniciais...43	
Fig.5: Percepção dos estudantes sobre a influência das emoções no processo de aprendizagem.....	45
Fig.6: percepção dos estudantes sobre sua preparação em compreender as emoções no contexto escolar.....	46
Fig.7: Abordagem do desenvolvimento emocional das crianças na formação inicial.....	46
Fig.8: Percepção dos estudantes sobre a suficiência dos conteúdos sobre emoções infantis na graduação.....	47
Fig.9: Experiências com emoções das crianças em sala de aula.....	49
Fig.10: Percepção sobre a importância do acolhimento diante de certas emoções.	52
Fig.11: Gráfico representando as emoções mais frequentes.....	53
Fig.12: Gráfico representando a interpretação das emoções pelos participantes....	55
Fig. 13: Percepção sobre intervenção e acolhimento das emoções das crianças...	58
Fig.14: Gráfico sobre estratégias pedagógicas para equilíbrio emocional das crianças.....	59
Fig.15: Gráfico demonstrando maiores desafios para lidar com emoções infantis...	60
Fig.16: Percepção dos estudantes sobre a preparação para lidar com as emoções das crianças.....	61
Fig.17: Importância dada pelos participantes ao manejo emocional e atividades práticas.....	62
Fig.18: Percepção dos estudantes sobre o papel do professor diante do equilíbrio das emoções infantis.....	63

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IES - Instituição de Ensino Superior

PIBID - Programa Institucional de bolsas de Iniciação a Docência

PPC - Projeto Pedagógico de curso

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEPE - Prática Educacional Pesquisa e Extensão

SciELO - Scientific Library Online

RESUMO

ABSTRACT

AGRADECIMENTOS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: Alguns apontamentos clássicos acerca das emoções.....	15
1. A afetividade e as emoções: fundamentos teóricos e implicações no processo de aprendizagem.....	16
2. Infância e transição escolar: quem é a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental?.....	20
3. Entre teoria e prática: a formação inicial do pedagogo em debate.....	24
4. O papel do estágio supervisionado na formação do pedagogo.....	27
5. Os percursos formativos no Projeto Pedagógico do Curso da IES pesquisada....	30
CAPÍTULO II: O Percurso Metodológico	33
1- Natureza da pesquisa.....	33
2- Universo da pesquisa.....	34
3 - Participantes da pesquisa.....	35
4 - Procedimento para a coleta dos dados.....	35
5- Meios e instrumentos para coleta de dados.....	37
6- Procedimento de análise dos dados.....	38
CAPÍTULO III - Análise e discussão dos resultados.....	40
CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICES.....	75
ANEXOS.....	79

INTRODUÇÃO

A formação inicial do pedagogo tem um papel essencial na construção de profissionais capazes de atuar de forma reflexiva e eficiente em sala de aula. Para além dos conteúdos acadêmicos, é fundamental que os estudantes de pedagogia estejam preparados para mediar as diversas dimensões do aprendizado. Nesse contexto, a afetividade é uma dimensão essencial presente em toda vida humana, manifestando-se desde os primeiros momentos da vida. É por meio dela que cada pessoa experimenta o mundo, e assim vai estabelecendo vínculos e expressando sentimentos. Suas manifestações aparecem por meio das emoções, que podem ser positivas ou negativas.

Nesse sentido, as emoções podem ser compreendidas como expressões visíveis da afetividade. Elas se manifestam de forma concreta no corpo da criança, sendo percebidas por meio de reações motoras, variações no tônus muscular e mudanças sutis ou bruscas na postura, que oscilam conforme as experiências vividas no ambiente escolar. Dessa maneira, essas emoções revelam como a criança se sente e se relaciona com o que está ao seu redor, já que envolvem tanto reações fisiológicas quanto formas de lidar com as situações do dia a dia.

Considerando essa perspectiva, no primeiro ano do ensino fundamental, as crianças vivenciam uma transição significativa na qual saem da educação infantil, marcada pelo brincar e pela ludicidade, e passam a lidar com rotinas mais estruturadas, novas regras e demandas acadêmicas. Essas transformações exigem do profissional não apenas domínios de conteúdos pedagógicos, mas também sensibilidade para compreender e lidar com as emoções das crianças que surgem nesse processo de adaptação. Dessa forma, o modo como o professor acolhe essas expressões emocionais é fundamental para promover uma educação que respeite o desenvolvimento integral do aluno.

Diante dessa realidade, o interesse por esta temática surgiu a partir das experiências vividas durante estágios não obrigatórios em escolas públicas, juntamente com a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Foi possível

observar que as aulas eram predominantemente voltadas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como leitura, escrita e cálculo, com foco no cumprimento de conteúdos. Diante de determinadas atividades escolares, como tarefas de leitura, cópia e avaliações, as crianças expressavam emoções diversas, muitas vezes com reações de silêncio, desinteresse ou até alegria. Tais manifestações, muitas vezes, passavam despercebidas ou não eram acolhidas pelo docente regente, evidenciando a importância de preparar os acadêmicos para reconhecer e mediar tais manifestações.

Essas observações levantaram reflexões não apenas sobre a prática dos professores em exercício, mas também sobre os processos formativos que antecedem a atuação docente. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como essa dimensão tem sido vivenciada ao longo do percurso acadêmico dos licenciandos, pois compreende-se que é nesse período que se constroem concepções e saberes que orientarão a futura prática pedagógica.

Sendo assim, através dessas vivências surgiram as seguintes perguntas: qual é a percepção dos futuros professores, em formação inicial, acerca das emoções expressas pelas crianças no primeiro ano do ensino fundamental? Como eles percebem a sua própria preparação para lidarem com tais emoções em sua futura ação docente?

A partir do problema de pesquisa exposto foram elaborados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral: analisar a percepção de estudantes de Pedagogia, em formação inicial, acerca de sua preparação para compreender e lidar com as emoções expressas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental

Objetivos específicos: a) verificar o entendimento dos estudantes de pedagogia em formação inicial sobre as emoções infantis e seu papel no processo de aprendizagem no primeiro ano do ensino fundamental. b) identificar como os estudantes de pedagogia em formação inicial, percebem as manifestações emocionais das crianças no primeiro ano no contexto escolar c) identificar a percepção dos estudantes de pedagogia em formação inicial quanto a sua preparação formativa para lidar com as emoções das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. d) Analisar a percepção dos participantes sobre o papel do professor no equilíbrio emocional.

Por se tratar de um estudo de caráter exploratório, esta pesquisa não tem a pretensão de generalizar os resultados, mas espera-se que ela possibilite uma aproximação inicial com a temática das emoções no contexto da formação inicial do pedagogo, contribuindo para o aprofundamento de investigações futuras sobre a formação docente e as dimensões afetivas no contexto escolar.

Espera-se, ainda, que os resultados obtidos ofereçam subsídios para discussões entre professores, gestores, e demais profissionais da educação, favorecendo uma compreensão mais sensível sobre o papel das emoções no processo educativo. Além disso, pretende-se que o estudo contribua para reflexões no âmbito da etapa formativa universitária, tanto entre discentes quanto entre docentes da universidade, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática.

Como referencial teórico este trabalho fundamenta-se nas pesquisas de alguns autores importantes para o estudo, com destaque para a teoria de aprendizagem de Henri Wallon, Vygotsky (1998), Daniel Goleman (2012) e Mahoney e Almeida (2004, 2007, 2010). Esses autores juntamente com outros trazem um sólido embasamento para uma melhor compreensão do tema em questão. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico em bases de dados como CAPES, SciELO e no repositório da UFRPE, buscando produções acadêmicas que abordassem temáticas próximas à proposta desta pesquisa.

Por fim, este trabalho está organizado em três capítulos. O Capítulo I revisita os fundamentos teóricos desta pesquisa. O Capítulo II apresenta a metodologia da pesquisa, detalhando sua natureza exploratória, o universo e os participantes, bem como os meios e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Por fim, o Capítulo III apresenta e discute os resultados obtidos.

CAPÍTULO I: Alguns apontamentos clássicos acerca das emoções

Este capítulo destina-se à fundamentação teórica deste trabalho, a qual constitui um alicerce essencial para compreender a temática investigada e situar a pesquisa no campo educacional. Esta etapa tem como objetivo apresentar e discutir os principais conceitos, autores e perspectivas que embasam o estudo, contribuindo para a análise e interpretação dos dados obtidos.

A estrutura deste capítulo está organizada em cinco tópicos, sendo eles: a afetividade e as emoções: fundamentos teóricos e implicações no processo de aprendizagem; Infância e transição escolar: quem é a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental?; entre teoria e prática: a formação inicial do pedagogo em debate; o papel do estágio supervisionado na formação do pedagogo e os percursos formativos no Projeto Pedagógico do Curso da IES pesquisada.

Desta forma, para a construção do referencial teórico e fundamentação da análise, além de utilizar autores importantes para o estudo, realizou-se também um levantamento bibliográfico em bases de dados acadêmicas, como CAPES, SciELO e no Repositório da UFRPE, considerando publicações no período de 2018 a 2025. Utilizaram-se operadores booleanos como estratégia para identificar e organizar estudos que abordassem temáticas semelhantes às investigadas neste trabalho, permitindo selecionar conteúdos relevantes para subsidiar tanto a discussão teórica quanto a análise dos dados obtidos.

Na plataforma SciELO, utilizou-se o comando de busca “afetividade OR anos iniciais”, resultando em 323 artigos, dos quais quatro foram selecionados por atenderem aos critérios de relevância e pertinência ao tema. Na CAPES, o comando utilizado foi “afetividade e anos iniciais”, gerando 17 resultados, dos quais oito foram escolhidos para fundamentar a pesquisa. No Repositório da UFRPE, também foi utilizado o comando “afetividade e anos iniciais”, totalizando 43 resultados, dos quais cinco foram considerados mais relevantes e incorporados ao referencial teórico. Os demais trabalhos identificados não foram selecionados por não abordarem de forma

específica a relação entre afetividade, emoções e aprendizagem, ou por se distanciar do recorte temporal e temático estabelecido.

1. A afetividade e as emoções: fundamentos teóricos e implicações no processo de aprendizagem

A afetividade tem um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, configurando-se como a manifestação psíquica mais precoce da criança, e “está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento” (Wallon, 2007, p.115).

Nesse contexto, sob a ótica da teoria de Henri Wallon, a afetividade não se resume apenas a vínculos afetivos positivos, como carinho e acolhimento, mas está profundamente ligada ao conceito de “afetar” seja positivamente ou negativamente. Conforme Mahoney e Almeida (2014, p. 17), a afetividade “[...] refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Trata-se de um campo teórico complexo que envolve emoções capazes de influenciar diretamente o comportamento e a aprendizagem. Como a cognição, isoladamente, não explica o desenvolvimento infantil, a afetividade torna-se “central na construção do conhecimento e da pessoa” (Wallon, 2007, p. 37).

Ademais, na perspectiva walloniana, o desenvolvimento não ocorre de forma linear. A criança atravessa fases que se reformulam continuamente. Galvão (1998, p. 28) esclarece que “cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de etapas anteriores podem sobreviver nas seguintes”. Nesse processo, emergem conflitos que a autora categoriza da seguinte forma:

Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso

desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio (Galvão, 1998, p. 28).

Dessa forma, Wallon compreende o desenvolvimento como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva (Galvão, 1998). Por ser a forma primária de interação com o meio e a fonte principal de motivação, a afetividade permite que o aluno expresse seus desejos (Wallon, 2007).

Ainda de acordo com Wallon (1984, apud Silva, 2019), a criança não deve ser vista como um ser incompleto, mas como um sujeito que vive plenamente cada fase. Sua experiência é marcada por movimentos de integração e alternância entre quatro campos funcionais fundamentais: a pessoa, as emoções, a inteligência e o movimento – pilares da chamada "psicogênese da pessoa completa". Como o próprio autor destaca:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (Wallon, 2007, p. 198).

Diante dessa visão integral, percebe-se que a afetividade se entrelaça a todos os aspectos do desenvolvimento. Goleman (2012) também traz suas contribuições ao afirmar que o desempenho de um indivíduo não é determinado apenas pelo quociente de inteligência (QI), mas pela interação entre as mentes racional e emocional. O intelecto depende do equilíbrio emocional para atingir seu potencial máximo, sendo ambos parceiros integrais na vida mental.

Nessa linha, Sousa, Paes e Gaia (2019) realizaram uma pesquisa bibliográfica baseada na teoria da afetividade aplicada ao desenvolvimento humano, fundamentando-se em autores como Vygotsky e Wallon, e refletindo sobre suas experiências como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados indicaram que o trabalho docente deve considerar as relações afetivas presentes na sala de aula, pois estas interferem diretamente no aprendizado e no desenvolvimento saudável dos alunos. Segundo as autoras, a afetividade no contexto escolar “vai além de dar carinho e atenção, é aproximar-se do aluno, saber

ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele” (Sousa; Paes; Gaia, 2019, p. 14), sendo essencial para a formação integral dos estudantes e para a construção de um ambiente escolar que promova tanto o conhecimento quanto o desenvolvimento socioemocional. Nesse contexto, torna-se fundamental aprofundar a compreensão sobre as emoções, já que elas constituem a forma mais direta e visível da afetividade em ação no cotidiano das crianças.

A emoção, enquanto exteriorização da afetividade e expressão corporal, possui um poder "plástico, expressivo e contagioso", funcionando como um elo entre o orgânico e o social (Mahoney; Almeida, 2014, p. 17). Galvão (1998, p. 43) aprofunda essa análise ao descrever as manifestações físicas:

São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração de batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldade na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

Goleman (2012) explica que a etimologia da palavra emoção vem do latim *movere*, que significa "mover-se", indicando que cada sentimento carrega em si um impulso para uma ação imediata. Para o autor, essas reações são legados evolutivos que preparam o corpo para lidar com situações críticas da vida. Ele detalha as assinaturas biológicas de cada emoção, explicando, por exemplo, que no medo o sangue flui para os músculos das pernas para facilitar a fuga, enquanto na felicidade há uma inibição de sentimentos negativos e um aumento da energia disponível.

A partir dessa perspectiva, é possível compreender que as emoções não apenas se manifestam corporalmente, mas também exercem influência direta no comportamento, na atenção e na disposição para aprender. Por exemplo, uma criança que se sente segura e emocionalmente apoiada em sala de aula estará mais aberta à aprendizagem e à participação ativa nas atividades propostas. Além disso, o prazer e a motivação são motores poderosos no processo educativo. Quando as crianças se divertem e se sentem motivadas, elas estão mais propensas a se

engajar plenamente nas tarefas, explorando novas ideias e desenvolvendo suas habilidades de maneira mais eficaz.

Deste modo, as emoções exercem função central na organização do comportamento infantil e no processo de aprendizagem, conforme evidenciado por Batista, Pasqualini e Magalhães (2022). As autoras demonstram que, ainda no início da infância, as crianças já realizam avaliações emocionais sobre suas ações, o que contribui para o controle progressivo da própria conduta, uma vez que “as emoções e sentimentos passam a funcionar, de forma mais decisiva, como elementos reguladores do comportamento” (Batista; Pasqualini; Magalhães, 2022, p. 9). Esse processo permite que a criança antecipe emocionalmente as consequências de suas ações, fazendo com que os sentimentos passem a anteceder e orientar a realização das tarefas escolares.

Entretanto, o estudo também alerta para o uso inadequado das emoções no contexto escolar, ao apontar que, em muitas práticas pedagógicas, os aspectos afetivos são mobilizados apenas como estratégias de controle da turma, por meio de ameaças e punições, visto que “as ameaças e punições tornam-se frequentes e funcionam como estratégias de controle externo da conduta dos alunos” (Batista; Pasqualini; Magalhães, 2022, p. 19). Esse uso instrumental das emoções distancia-se de uma perspectiva formativa e compromete o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Resultados semelhantes são apresentados por Silva (2019), ao analisar as relações afetivas na Educação Infantil. A autora identifica que, embora as docentes reconheçam a importância da afetividade, essa compreensão ainda aparece, em muitos casos, restrita à ideia de carinho, uma vez que “ainda não foi construída entre elas a ideia de que esta afetividade ultrapassa o carinho” (Silva, 2019, p. 56). Apesar disso, as observações revelaram que práticas afetivas estavam presentes no cotidiano escolar, mesmo quando não eram conscientemente compreendidas pelas profissionais, evidenciando que a afetividade se manifesta concretamente nas interações pedagógicas.

Em suma, reconhecer as expressões emocionais permite ao professor planejar estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral. Como ressaltam Souza, Hickmann e Asinelli-Luz (2020), as emoções permeiam as relações de ensino e o vínculo estabelecido em sala de aula permite que o aluno se sinta

confiante para aprender. Ensinar, portanto, exige empatia – a capacidade de, segundo Goleman (2012), olhar o mundo através dos olhos do aluno.

2. Infância e transição escolar: quem é a criança do primeiro ano do Ensino Fundamental?

No primeiro ano do ensino fundamental as crianças começam a passar por um processo de adaptação, onde saem da educação infantil e iniciam uma nova fase no Ensino fundamental de nove anos obrigatórios, aos 06 anos de idade, tal como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996. Essa fase é fortemente determinada por experiências vividas, o lúdico é algo presente na educação infantil, com seus eixos estruturantes interações e brincadeiras. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, contar, questionar e construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, as crianças na Educação Infantil criam cultura (Brasil, 2017).

A transição para o primeiro ano não envolve apenas novas demandas cognitivas, mas exige um equilíbrio emocional delicado. Conforme a BNCC (Brasil, 2017) e o Currículo de Pernambuco (2019), esse processo deve garantir a continuidade das aprendizagens por meio de um acolhimento que evite rupturas bruscas. Para a criança de seis anos, a figura do professor surge como uma referência afetiva central. Nesse sentido, Silva (2024) e Santos (2019) destacam que a segurança emocional é o que permite ao aluno participar ativamente, transformando o medo do novo em engajamento.

No início da escolarização formal é comum que a criança enfrente situações novas, regras mais rígidas e exigências cognitivas, o que pode provocar reações emocionais intensas, dá alegria à frustração, da curiosidade à insegurança. É mais um momento de transição na vida de uma criança, com muitas novidades e desafios. Essa faixa etária requer uma nova perspectiva e uma nova estrutura de organização do conteúdo em um ensino fundamental de nove anos que leva em consideração os perfis dos alunos.

Ao abordar essa passagem, é fundamental considerar o ponto de vista das próprias crianças. Camargo e Garanhani (2022) investigaram essa experiência e

observaram que, ao chegarem ao novo ambiente, os estudantes percebem diferenças marcantes nas rotinas, nos espaços e nas práticas pedagógicas. A cor dos ambientes, o tamanho do mobiliário e a redução do tempo de brincar foram interpretados como símbolos de um novo modo de estar na escola, revelando que “as diferenças experienciadas [...] levaram à ruptura da identidade que possuíam na escola de educação infantil e à elaboração de uma nova, ajustada aos elementos da atual escola” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 8).

Apesar da redução de tempos e espaços lúdicos, as crianças demonstram capacidade de ressignificar suas experiências, criando novas formas de brincar. Segundo Camargo e Garanhani (2022), elas reinterpretem a brincadeira como parte de sua identidade de “crianças grandes”, evidenciando que “a aprendizagem se faz no corpo, ou seja, está baseada na experiência corporal” (p. 9). As autoras ressaltam que os movimentos e gestualidades infantis são expressões legítimas de pensamento e comunicação..

Quanto às normas escolares, as crianças identificaram uma mudança significativa: se na Educação Infantil as regras eram flexíveis e relacionais, no Ensino Fundamental assumem um tom de controle sobre o corpo. As pesquisadoras observam que “as punições [...] estavam sempre relacionadas à privação dos movimentos corporais que a brincadeira poderia proporcionar” (Camargo; Garanhani, 2022, p. 10). Contudo, mesmo diante das restrições, as crianças criam estratégias de resistência e negociação, revelando-se sujeitos ativos. Ao proporem que o brincar seja valorizado na escola dos “grandes”, elas demonstram “competência em realizar a reprodução interpretativa no contexto em que vivem” (p. 11), convidando os adultos a repensarem a escola a partir da lógica da infância.

Compreender essas percepções implica conhecer também o papel essencial do professor nesse processo de transição. É nesse contexto que Nascimento (2025) ressalta que, neste momento, os professores devem aliviar os medos dos alunos e ajudá-los a se acostumar com o novo nível educacional, de forma segura e acolhedora. Mas é essencial não confundir afetividade com permissividade, pois, diferentemente de um acolhimento sem limites, a verdadeira afetividade deve estar associada à construção de regras e orientações claras, que promovam o desenvolvimento emocional e intelectual do aluno de maneira respeitosa. (Nascimento, 2025).

Nesse processo, o professor ocupa um lugar central como figura de referência. Como afirma Santana (2021, p. 28), “é importante o papel do professor não apenas como mediador de conhecimentos, mas também como muitas vezes a única referência positiva para aquele aluno [...]”. Essa dimensão afetiva expressa-se na atenção individualizada: “podemos entender que a própria preocupação em conhecer um pouco de cada estudante já se constitui como uma expressão de afetividade [...]” (Santana, 2021, p. 30).

As expectativas e necessidades afetivas da criança influenciam diretamente sua aprendizagem. Nesse sentido, “a motivação do aluno na escola depende das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e situa-se naquilo que o aluno quer aprender e como o professor trabalha as relações emocionais/afetivas no âmbito da escola” (Sousa; Paes; Gaia, 2019, p. 5). Segundo Dér (2004, p. 71):

Por volta dos 6, 7 anos, a criança inicia a sua trajetória escolar formal. Ela começa a participar de grupos com as mais variadas composições, onde aprenderá a delimitar o seu lugar a partir das próprias qualidades e preferências, a escolher os colegas e a ser escolhida por eles em função da tarefa a ser realizada, classificando a si própria e aos colegas de forma distinta, conforme o trabalho a ser empreendido.

Portanto, esse momento envolve transformações no campo das relações sociais e da identidade, pois o desenvolvimento humano está intimamente ligado às interações estabelecidas com o meio (Barbosa, 2025). É importante que o professor compreenda as fases de desenvolvimento dos alunos para nortear seu trabalho (Rapoport, 2009).

Essa criança de seis anos percorreu fases fundamentais descritas por Wallon, adquirindo formas de interação e compreensão do mundo que sustentam as novas conquistas. Isso exige que o professor, além de dominar teorias, reflita constantemente sobre sua prática. Mahoney (2004, p. 21) destaca:

A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características e as condições de ensino. Daí, a importância de o professor encarar a teoria como um conjunto de afirmações hipotéticas a ser constantemente testadas, verificadas no confronto com os resultados da aprendizagem do aluno na situação concreta. Assim, ao lado dos conhecimentos teóricos, assumem

relevância a sensibilidade, a curiosidade, a atenção, o questionamento e a habilidade de observação do professor sobre o que se passa no processo ensino-aprendizagem.

Essa compreensão ganha sentido ao observarmos os estágios wallonianos. No estágio impulsivo-emocional (primeiro ano de vida), a emoção é a principal forma de comunicação. Segue-se o estágio sensório-motor e projetivo (até os três anos), com maior autonomia exploratória e manifestação do pensamento via gestos. Posteriormente, entre os três e seis anos, ocorre o estágio do personalismo, marcado pela descoberta da identidade em oposição ao outro. A criança que ingressa no primeiro ano vive a transição entre o personalismo — onde “aprende principalmente pela oposição ao outro [...] eu sou diferente dos outros” (Mahoney, 2004, p. 22) – e o estágio categorial (6 a 11 anos), caracterizado por um pensamento estruturado para a compreensão do mundo.

Na Educação Infantil, o aprendizado é guiado pelos campos de experiências da BNCC, garantindo vivências significativas por meio da ludicidade. “Ao se relacionar com o meio humano e físico, a criança está sempre aprendendo” (Mahoney, 2004, p. 19). No Ensino Fundamental, a estrutura curricular enfatiza a alfabetização e o letramento: “nos dois primeiros anos, o trabalho pedagógico dará ênfase aos processos de alfabetização sempre associados às práticas do letramento” (Pernambuco, 2019, p. 53).

É essencial que esse processo ocorra de forma integrada, preservando elementos da ludicidade. O currículo pernambucano reforça que “cabe à escola proporcionar experiências no campo das interações e explorar a ludicidade nos processos de ensino” (Pernambuco, 2019, p. 56). Atividades lúdicas mostram-se como “um recurso valioso tanto no acolhimento, interação e expressão quanto na realização de diversas atividades em sala de aula” (Diniz; Souza; Wellichan, 2024, p. 492).

Diferentemente da Educação Infantil, no Ensino Fundamental o aprendizado passa a ser orientado pela atividade de estudo, definida como aquela “mediante a qual a criança, orientada pelo professor, se apropria dos conhecimentos teóricos” (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020, p. 3). Nesse cenário, a presença do outro é indispensável: “aprender é transformar-se na relação com o outro” (Mahoney, 2004, p. 19).

Finalmente, é preciso desconstruir a ideia da criança como um sujeito “incompleto” (Camargo; Garanhani, 2022). Olhar para as emoções no primeiro ano implica também considerar a diversidade e o contexto social. Nascimento (2025) e Barbosa (2021) evidenciam que o afeto é o ponto de partida para a inclusão e para a construção da autoestima, inclusive na consciência racial. No cenário pós-pandemia, esse olhar torna-se ainda mais urgente, como defendem Diniz, Souza e Wellichan (2024), ao afirmarem que o acolhimento deve ser o alicerce para reorganizar a prática escolar, exigindo que o pedagogo em formação compreenda a indissociabilidade entre o sentir e o aprender.”

3. Entre teoria e prática: a formação inicial do pedagogo em debate

A fase de qualificação universitária do pedagogo constitui um campo de constantes discussões no âmbito educacional, especialmente no que tange ao preparo do futuro professor para a sala de aula. Nesse ambiente, o docente enfrenta desafios significativos ao lidar com as particularidades e fragilidades de cada estudante, as quais interferem diretamente nos processos de aprendizagem, atenção e interação social (Nunes, 2018).

Diante desse panorama, destaca-se que o pedagogo deve estar apto a realizar uma mediação sensível às manifestações emocionais. As pesquisas de Santana (2021) e Rengel (2021) demonstram que gestos cotidianos, como a escuta atenta, o olhar observador e o diálogo em momentos de conflito, constituem ferramentas pedagógicas que validam as emoções da criança. Complementando essa ideia, Souza, Paula e Esper (2020) e Nunes (2018) reforçam que o trabalho docente vai além do conteúdo, exigindo uma sensibilidade que desperte a essência da criança e fortaleça o vínculo afetivo, especialmente em situações de instabilidade ou troca de profissionais

Portanto, essa etapa formativa representa um momento de construção de saberes e identidades profissionais, no qual o graduando de Pedagogia compreende a complexidade da docência para além do domínio teórico. Nesse sentido as Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia afirmam que:

Art. 2º, §1º- Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...], desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento” (Brasil, 2006, p. 11).

Dessa forma, o curso busca articular teoria e prática, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização e sensibilidade afetiva, conforme prevê o Art. 3º das referidas diretrizes (Brasil, 2006). O egresso deve, ainda, atuar com ética e compromisso social, sendo capaz de "reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos" (Brasil, 2006, p. 2).

A preparação docente precisa oferecer condições para que o profissional desenvolva formas próprias de agir no espaço escolar. Trata-se de um processo que possibilita a construção de uma identidade pautada no diálogo entre saberes. Essa integração é fundamental para a intervenção e reflexão sobre as realidades educativas, especialmente a partir das vivências nos estágios supervisionados. É imperativo que essa formação "seja pensada de forma integral, não somente focada em currículos e conteúdos [...] esquecendo-se do papel transformador e crítico deste profissional" (Silva, 2022, p. 25).

O estudo desenvolvido por Melo Júnior, Campos, Vieira, Carvalho, Moraes, Gonçalves, Junqueira e Sá (2024) analisou a importância da formação inicial na construção das competências docentes necessárias ao exercício profissional nos anos iniciais. A pesquisa identificou que ainda existem fragilidades significativas nessa etapa formativa, destacando que muitos licenciandos chegam à prática com inseguranças relacionadas à aplicação dos conhecimentos pedagógicos em situações reais. Os autores afirmam que “o estágio supervisionado, embora seja um componente fundamental da formação docente, ainda apresenta limitações que comprometem a efetividade dessa preparação” (Melo Júnior et al., 2024, p. 11). Tais limitações envolvem a carga horária reduzida e a carência de acompanhamento sistemático, resultando em uma discrepância entre o aprendizado acadêmico e os desafios escolares.

O estudo aponta, ainda, que o cenário contemporâneo exige atenção às competências socioemocionais, visto que o professor atua como um facilitador do

desenvolvimento emocional. Todavia, os cursos de licenciatura ainda priorizam conteúdos técnicos em detrimento da gestão das emoções (Melo Júnior et al., 2024). Apesar disso, avanços são observados em instituições que promovem a articulação entre universidade e escola, pois o acompanhamento por profissionais experientes contribui para uma atuação mais consciente.

Nessa mesma direção, Paula (2019) destaca a eficácia de projetos que aproximam licenciandos da realidade escolar. A vivência direta, segundo a autora, permitiu que estudantes compreendessem o sentido da docência, reconhecendo desafios e potencialidades do cotidiano. Os resultados indicaram que a inserção em situações reais de ensino é crucial para articular "a relação entre os conhecimentos considerados relevantes no currículo e a prática pedagógica" (Paula, 2019, p. 7). Assim, a formação prepara o futuro professor para atuar de forma crítica e autônoma.

A docência, como profissão que exige domínio prático, "necessita de uma formação que possibilite desenvolver as habilidades necessárias para uma atuação profissional adequada" (Paula, 2019, p. 74). Ser docente exige, portanto, a compreensão do papel social da escola e o compromisso com a formação integral. Silva (2025, p. 25) reforça que a reflexão é inerente à formação e que professores não são "meros aplicadores e técnicos no seu trabalho". Pimenta (1999, p. 30) detalha essa perspectiva ao propor a formação como um projeto único:

É necessário pensar a formação do professor como: Um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Sendo assim, teoria e prática são dimensões complementares. A formação inicial e a continuada estão interligadas, exigindo que o profissional se atualize constantemente, pois o papel docente não é estático (Silva, 2022). Nesse processo de construção permanente, "a identidade profissional do professor é algo inacabado que se constrói e reconstrói constantemente" (Gadelha, 2020, p. 10).

4. O papel do estágio supervisionado na formação do pedagogo

O estágio Supervisionado Obrigatório constitui um dos eixos centrais na formação do pedagogo, pois é um momento em que o estudante tem a oportunidade de vivenciar a realidade escolar. É uma fase em que “os professores sentem maior necessidade de aprendizagem, estando mais suscetíveis às sugestões e é um período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação” (Ferronato, 2024, p.128). Nesse espaço, articulam-se os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, enquanto a experiência prática possibilita uma reflexão aprofundada sobre as dinâmicas docentes.

O estágio permite aplicar em contextos reais os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas universitárias; possibilita adquirir outros conhecimentos diferentes dos acadêmicos e fazê-lo em contextos em que tais conhecimentos funcionam efetivamente; oferece a oportunidade aos universitários de enfrentar situações complexas que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes (Zabalza, 2014, p. 48).

O estágio permite aplicar conhecimentos teóricos em contextos reais, possibilitando a aquisição de saberes distintos dos acadêmicos, os quais funcionam efetivamente na prática profissional. Além disso, oferece ao universitário a oportunidade de enfrentar situações complexas que exigem a integração de diferentes campos disciplinares (Zabalza, 2014). O autor argumenta que o estágio é uma ferramenta poderosa para romper o isolamento da universidade: ao estabelecer redes de relações com as escolas, a instituição de ensino deixa de ser um sistema fechado e passa a responder com maior eficácia às demandas sociais.

No contexto do percurso acadêmico, especialmente durante o Estágio Supervisionado Obrigatório, a compreensão da afetividade emerge como aspecto central da prática pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa de Ferronato (2024) teve como objetivo analisar os relatórios de estagiárias do curso de Pedagogia de uma universidade pública, buscando compreender como elas perceberam a relação afetiva entre professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante suas experiências de estágio. A autora aponta que, para construir essa

relação, é necessário que os professores aprendam a compreender e a trabalhar não apenas suas próprias emoções, mas também as emoções de seus alunos e colegas.

Ao analisar os relatórios das estagiárias em sua pesquisa verificou-se que a afetividade foi frequentemente associada a atitudes e comportamentos positivos, embora sentimentos como raiva, medo ou frustração também façam parte do universo emocional das crianças. Segundo a autora, “a afetividade entre professores e alunos é imprescindível para que tanto professores como os alunos desenvolvam fatores de bem-estar” (Ferronato, 2024, p. 122).

A pesquisa de Souza, Silva e Oliveira (2020) também corrobora essa relevância. Ao analisarem as percepções de acadêmicos do 6º período, os resultados revelaram que os estudantes reconhecem o estágio como essencial, pois ele “favorece o aperfeiçoamento do que aprenderam no conteúdo ministrado em sala de aula” (Souza; Silva; Oliveira, 2020, p. 162). Quanto à carga horária, embora considerada adequada pela maioria, alguns relataram dificuldades em conciliar o estágio com as demais demandas acadêmicas, tornando a rotina exaustiva.

Outro ponto abordado foi a conexão direta com disciplinas como Psicologia e Didática. No entanto, alguns estudantes apontaram um distanciamento entre teoria e prática, expressando a percepção de que “na prática a teoria é outra”, o que revela a necessidade de maior articulação entre esses campos. Entre os aspectos positivos, destacaram-se a aprendizagem construída, o carinho dos alunos e as atividades lúdicas. Assim, as autoras concluem que o estágio “desempenha um papel fundamental no processo de formação de professores” (Souza; Silva; Oliveira, 2020, p. 156), facilitando a integração entre a universidade e a realidade escolar.

Zabalza (2014) reforça que essa fase é essencial para o desenvolvimento da maturidade do aluno, melhorando sua autoconfiança e capacidade de raciocínio prático, o que facilita sua integração futura no mundo do trabalho. O estágio é uma oportunidade vital para o universitário enfrentar “situações complexas que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes” (Zabalza, 2014, p. 48), permitindo que ele conheça as condições reais onde o trabalho profissional se desenvolve

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa de Silva e Gaydeczka (2024), que investigou as percepções de professores em formação inicial sobre o estágio

supervisionado, evidencia a relevância dessa etapa para a consolidação da identidade docente e para o fortalecimento da relação entre teoria e prática. As autoras apontam que o estágio oportuniza experiências significativas e contribui para o desenvolvimento profissional, pois permite que os licenciandos construam repertórios a partir das situações vivenciadas na escola, relacionando os conhecimentos teóricos às demandas reais do trabalho pedagógico.

Os resultados da pesquisa indicam ainda a importância do papel do professor orientador e do supervisor escolar, que atuam como mediadores no processo formativo, articulando a universidade e a escola. Embora as autoras ressaltam que ainda persiste certo distanciamento entre teoria e prática, reconhecem que o estágio proporciona aprendizagens profundas, favorecendo a reflexão sobre o “ser professor” e sobre os desafios de equilibrar a vida pessoal e profissional. (Silva; Gaydeczka, 2024).

Nesse sentido, essa experiência prática permite que o futuro pedagogo compreenda a importância da articulação entre teoria e prática, reforçando a ideia de que a aprendizagem docente não se restringe à sala de aula teórica, mas se consolida na ação concreta. “A integração entre teoria e prática é crucial no desenvolvimento dos professores em formação inicial, pois os prepara para enfrentar os desafios da sala de aula com consciência das possibilidades da sua ação profissional” (Silva; Gaydeczka, 2024, p. 4).

É importante, ainda, considerar o perfil dos estudantes de Pedagogia. Muitos ingressam no curso com pouca experiência em ambientes educativos estruturados. Souza, Silva e Oliveira (2020) afirmam que, inicialmente, os graduandos conhecem o papel do professor, mas carecem de uma consciência identitária, a qual é construída por meio das experiências. Conforme detalham as autoras:

Faltam-lhes a consciência identitária. Isso é construído por meio das experiências, durante o período da escola, de professores que marcaram suas vidas, os que deram os bons exemplos e também os que não contribuíram em nada, conhecem as mudanças da história da profissão docente, as dificuldades que os professores enfrentam, como são vistos na sociedade, sua valorização entre diversos aspectos (Souza, Silva, Oliveira, 2020, p. 157).

O tempo de estágio possibilita aos discentes o contato com a realidade escolar, “Os discentes descobrem no tempo de estágio a extensa área que envolve o processo de ensino-aprendizagem, transformando a realidade do acadêmico” (Souza, Silva, Oliveira, 2020, p. 159). Esse momento da formação desperta diferentes sentimentos nos futuros professores: enquanto alguns demonstram entusiasmo para vivenciar o cotidiano da escola, outros sentem insegurança diante dos desafios que irão enfrentar.

Muitos anseiam por esse momento, e outros temem o estágio na escola por medo de não estar preparado para ministrar suas aulas, mas o que é necessário frisar, há disciplinas teóricas nos cursos que não ajudam na preparação dos alunos, muitos dos licenciados afirmam que a teoria não representa a prática. O estágio envolve uma atitude de reflexão sobre a teoria e a prática, o trabalho nas escolas e também intervenções, e não se limita apenas dentro de uma sala de aula (Souza, Silva, Oliveira, 2020, p. 159).

Dessa forma, o estágio supervisionado constitui um espaço essencial de aprendizado e construção profissional, pois é nele que o licenciando tem a oportunidade de confrontar as concepções formadas ao longo do curso com a realidade concreta da escola. Essa vivência permite compreender as diversas dimensões da docência, desenvolvendo autonomia, senso crítico e responsabilidade social. Ao refletir sobre suas práticas e observar o cotidiano escolar, o futuro pedagogo amplia sua percepção sobre o papel do professor, compreendendo que ensinar envolve não apenas transmitir conteúdos, mas também acolher, escutar e intervir de maneira sensível nas situações que surgem no ambiente educativo.

5. Os percursos formativos no Projeto Pedagógico do Curso da IES pesquisada

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição Pública Federal de ensino superior localizada no município de Recife, campo deste estudo, tem duração de nove semestres, correspondendo a quatro anos e meio, com uma carga horária total de 3.510 horas. Conforme consta no projeto pedagógico do curso (PPC). Cada período é estruturado em torno de um eixo temático, de modo que os componentes curriculares convergem para os objetivos definidos para aquele período. Essa

articulação é garantida pelo componente Prática Educacional, Pesquisa e Extensão (PEPE), presente ao longo de todo o curso, possibilitando que a prática se configure como um componente curricular.

Esses eixos temáticos têm como função orientar, planejar, executar e avaliar o trabalho desenvolvido nas disciplinas, buscando assim promover a integração entre os diferentes componentes curriculares (Universidade Federal Rural De Pernambuco, 2018). Dessa forma, a organização curricular ao articular teoria e prática, propõe-se a ser importante para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades nos diferentes campos do conhecimento que fazem parte da formação do pedagogo. De acordo com a matriz curricular o curso abrange de forma integrada:

Os diferentes campos do conhecimento; as atividades teóricas e práticas; os estágios supervisionados; o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e as atividades acadêmicas, científicas e culturais; buscando contribuir para uma formação do professor, gestor e pesquisador comprometido com a educação de qualidade (Universidade Federal Rural De Pernambuco, 2018, p.15).

No que diz respeito ao embasamento sobre a dimensão emocional e o desenvolvimento infantil – temas centrais desta pesquisa – , o currículo da IES prevê algumas disciplinas teóricas que pretendem fornecer o arcabouço necessário para a atuação docente. Entre estas, destacam-se: psicologia do desenvolvimento infantil, teorias de aprendizagem e processos de aprendizagem, as quais visam fornecer subsídios teóricos para compreender as diferentes fases pelas quais a criança passa.

O PPC traz além da Matriz Curricular, as Ementas dos Componentes Curriculares, nas quais se observa a intencionalidade pedagógica das disciplinas acima mencionadas. A disciplina Psicologia do Desenvolvimento Infantil aborda as concepções sobre desenvolvimento humano, enfatizando a importância das relações socioafetivas nos diferentes contextos em que a criança se insere, como a família e a escola. Já a disciplina Teorias da Aprendizagem apresenta os fundamentos psicológicos e epistemológicos do processo de aprender, a partir das contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, destacando a dimensão afetiva como parte essencial do desenvolvimento cognitivo.

Complementando essa discussão, a disciplina Processos de Aprendizagem aprofunda as discussões sobre as relações entre cognição, afetividade e didática, com o intuito de favorecer uma compreensão mais ampla das dificuldades de aprendizagem. (Universidade Federal Rural De Pernambuco, 2018). Essas disciplinas são apresentadas como fundamentais na formação do futuro pedagogo, ao buscarem possibilitar uma compreensão mais ampla do desenvolvimento infantil e das dimensões que atravessam o processo educativo. O Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino Fundamental (anos iniciais) também faz parte da matriz curricular, sendo cursada no sétimo período, a ementa descreve as seguintes atividades a serem desenvolvidas:

Observação, acompanhamento e participação em atividades docentes e pedagógicas. A organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento, intervenção e reflexão sobre processos educativos no Ensino Fundamental. Elaboração e socialização de memorial reflexivo (Universidade Federal Rural De Pernambuco, 2018, p.102).

Esse estágio nos anos iniciais tem como objetivo permitir que o estudante tenha um contato mais direto com as turmas do Ensino Fundamental, permitindo uma compreensão mais ampla das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento. Além disso, tendo em vista que, até esse momento da formação, os licenciandos já terão cursado o estágio supervisionado obrigatório na Educação Infantil, a vivência nos anos iniciais pretende ampliar suas perspectivas sobre a continuidade do desenvolvimento infantil e sobre as transições entre as etapas da Educação Básica. Contudo, o sucesso dessa transição do plano documental para a realidade do cotidiano escolar depende da profundidade com que esses saberes são transpostos para a ação docente.

CAPÍTULO II: O Percurso Metodológico .

Existem várias formas de classificar as pesquisas, aqui se utilizará as classificações clássicas. Assim, neste segundo capítulo buscou-se a descrição do processo metodológico utilizado para dar conta dos objetivos da pesquisa. Se inicia com apresentação da natureza da pesquisa, o seu universo, os sujeitos pesquisados, posteriormente os meios e instrumentos utilizados, os procedimentos, os riscos e benefícios , os critérios de inclusão e exclusão,o recrutamento e a técnica de análise dos dados.

1- Natureza da pesquisa

A natureza dessa pesquisa é do tipo aplicada, pois objetiva a produção de novos conhecimentos que tenham aplicação prática e dirigidas à solução de problemas reais específicos. Envolve verdades e interesses locais. Quanto a forma de abordagem do problema é uma pesquisa quantitativa, uma vez que busca promover maior aproximação com o fenômeno investigado, permitindo compreender suas particularidades e levantar hipóteses para estudos futuros. De acordo com Gil (2019, p. 41), “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.”. Fonseca (2002, p. 20) afirma que “a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.” , permitindo identificar tendências e relações que contribuam para uma compreensão mais ampla do tema estudado.

Fonseca (2002, p. 20) diz:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.

No que diz respeito à classificação quanto aos objetivos gerais, ela é exploratória, que visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vista a

torná-lo explícito ou a construir hipóteses. A justificativa da sua utilização é realizada, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado, e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionais. Selltiz et al (1967), afirmam que muitas vezes este tipo de pesquisa constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Silva (2021, p. 23) destaca que a pesquisa exploratória “permite a familiarização com fenômenos relativamente desconhecidos, e a obtenção de informações sobre possibilidades de pesquisas mais profundas e específicas”, identificando ainda “possíveis problemas, conceitos ou variáveis” (p.23) a serem investigados posteriormente.

2- Universo da pesquisa

O campo de realização desta investigação, situa-se em uma Instituição Pública Federal de ensino superior, localizada na cidade do Recife-PE

A IES é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. É uma instituição centenária. Sua história é marcada, ao mesmo tempo, pela capacidade de inovação ao buscar contribuir com a superação dos problemas socioambientais e o desenvolvimento sustentável em projetos e pesquisas que envolvem as ciências tecnológicas, agrárias, humanas, sociais e exatas.

A Instituição está presente em todas as regiões do estado de Pernambuco, além de parte da Bahia, por meio de Unidades Acadêmicas, Estações de Pesquisa e Polos de Educação a Distância (EAD). Isso representa um universo de 31 municípios que contam com uma ou mais ações da Universidade. De acordo com o PDI da IES pesquisada, há uma oferta anual de mais de 3.780 vagas em 55 cursos de graduação. A referida pesquisa foi desenvolvida no campus que possui 28 cursos, concentrando 52% dos cursos. E dentre os cursos ofertados pela IES, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi o lócus do desenvolvimento dessa pesquisa.(Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2021)

3 - Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da IES pesquisada, matriculados do 6º ao 9º período, do semestre 2025.2. A escolha desse recorte justifica-se pelo fato de que esses discentes se encontram em etapas mais avançadas da formação inicial, portanto, já vivenciaram experiências teóricas e práticas, que possibilitam uma reflexão mais crítica sobre o papel docente de como as emoções em crianças nos anos iniciais do ensino fundamental são vivenciadas durante a formação inicial do pedagogo.

4 - Procedimento para a coleta dos dados

Para buscar compreender o nível de percepção dos futuros pedagogos, na sua formação inicial, sobre as emoções das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, o estudo procedimentalmente foi desenvolvido em duas etapas:

A primeira foi identificar o quantitativo do número de estudantes em cada período. Para tanto, buscou-se por meio da coordenação do curso, o número de estudantes matriculados, nos últimos períodos do curso (6º, 7º, 8º, e 9º), conforme Quadro 1.

A segunda etapa procedimental consistiu na aplicação dos critérios de inclusão e exclusão da amostra. Como critério de inclusão, definiram-se apenas as disciplinas obrigatórias. O critério de exclusão, foi utilizado da seguinte maneira: foram retiradas da amostra as disciplinas optativas, tais como, Jogos e o ensino da matemática; História em quadrinhos e educação, Sociodiversidade indígena e Intercultural e Educação Literária e Infâncias, uma vez que elas podem ser cursadas por estudantes de outros períodos, diferentes do recorte desta pesquisa. Uma outra disciplina também foi retirada, embora seja obrigatória, uma vez que há a possibilidade da existência de matrícula de estudantes de outras licenciaturas da instituição, e a disciplina excluída foi a de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Posteriormente, realizou-se o cálculo da média aritmética de estudantes matriculados em cada período, estabelecendo-se, assim, a média geral de alunos por período letivo.

Quadro 1: Quantitativo de Estudantes Matriculados por disciplina/Período no semestre 2025.2

PERÍODO	DISCIPLINA	Nº
6º	Alfabetização e Letramento	20
	Estágio Supervisionado Obrigatório em Educação Infantil (EI)	20
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	44
	Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação	20
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Arte I	25
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática I	20
7º	Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino Fundamental (Anos iniciais) (AI)	26
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Geografia	28
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da História I	28
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	29
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática II	29
	Prática Educacional Pesquisa e Extensão (MP) - PEPE (MP)	30
8º	Estágio Supervisionado Obrigatório Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI)	23
	Geografia e a Prática Pedagógica	18
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Arte II	21
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da História II	20
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem das Ciências da Natureza II	20
	Prática Educacional Pesquisa e Extensão (FP) - PEPE (FP)	15
	Optativa – Jogos e o Ensino da Matemática	17
9º	Estágio Supervisionado Obrigatório em processos educativos não-formais (NF)	17
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	15
	Optativa - História em Quadrinhos e Educação	11
	Optativa - Sociodiversidade Indígena e Educação Intercultural	36
	Optativa - Educação Literária e Infâncias	35

Fonte: coordenação do curso de pedagogia da UFRPE (2026)

A tabela abaixo representa a média dos estudantes matriculados nas disciplinas, nos respectivos períodos:

Quadro 2: Representação dos períodos e as médias dos estudantes matriculados

PERÍODO	MÉDIA DOS ESTUDANTES MATRICULADOS NAS DISCIPLINAS
6º Período	21
7 º Período	28
8º Período	19
9º Período	16
TOTAL DA MÉDIA DE ALUNOS MATRICULADOS	84

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Observa-se que, embora a média de estudantes matriculados nas disciplinas do período seja de 84, o número de respondentes ao questionário totalizou 80 participantes que de modo voluntário, responderam ao formulário elaborado pelo *Google Form*[®].

Estatisticamente, este resultado indica uma alta taxa de participação, correspondente a aproximadamente **95,2%** do total de matriculados. Tal percentual revela um nível de adesão expressivo, o que confere representatividade e confiabilidade aos dados obtidos. Assim, pode-se considerar que a amostra utilizada é bastante próxima do universo total, reduzindo significativamente o risco de viés de não resposta e fortalecendo a validade das conclusões apresentadas no estudo.

5- Meios e instrumentos para coleta de dados

Para a coleta de dados desta pesquisa, foi utilizado como instrumento um formulário eletrônico elaborado por meio da plataforma *Google Form*[®], por se tratar de uma ferramenta prática, gratuita e de fácil acesso, possibilitando o alcance de um número maior de participantes e a organização automática das respostas. O questionário foi composto exclusivamente por questões objetivas, adequadas à abordagem quantitativa da pesquisa, permitindo a tabulação e análise estatística dos dados obtidos. O instrumento foi estruturado por sessões, para medir a percepção dos estudantes, na sua formação inicial sobre as emoções. A primeira sessão, embora este estudo não tenha tramitado pelo Comitê de ética, foi construído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, onde o participante assinalava concordar em participar ou não. Caso a resposta fosse negativa, novas sessões abriam-se agradecendo a sua participação e a sua finalização no formulário. Porém, ao concordar, novas sessões eram abertas, que foram divididas em quatro blocos temáticos, para atender ao objetivo específico do estudo.

O Bloco 1 – Perfil do participante, que teve como finalidade caracterizar os participantes, quanto aos aspectos do período cursado, idade e experiência prática. O Bloco 2 – Compreensão sobre as emoções infantis, buscando verificar qual o entendimento dos estudantes acerca do papel das emoções no processo de

aprendizagem e no desenvolvimento das crianças no contexto escolar. O Bloco 3 – Experiências e percepções na prática, onde buscou-se identificar as vivências e as reflexões dos discentes em situações que envolvem a dimensão emocional na escola. o Bloco 4 – Estratégias docentes e formação sócio emocional, onde buscou identificar se a formação inicial tem proporcionado aos futuros pedagogos subsídios teóricos e práticos para lidar com as emoções das crianças e desenvolver competências socioemocionais em sua atuação profissional, Por fim, o bloco 5 teve por finalidade fazer uma reflexão final acerca do papel do professor na promoção do equilíbrio emocional das crianças.

O questionário foi disponibilizado de forma online, por meio de um link compartilhado com os estudantes do 6º ao 9º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da IES pesquisada, garantindo o anonimato e o sigilo das respostas, conforme os princípios éticos da pesquisa científica, pois como afirma Ferrari e Rocha (2009), é essencial que pesquisas envolvendo seres humanos sejam conduzidas com ética, a fim de proteger a dignidade e integridade dos participantes e evitar qualquer tipo de dano. Agir dessa maneira contribui não apenas para o respeito aos sujeitos envolvidos, mas também para garantir que os avanços científicos alcançados sejam justificáveis do ponto de vista ético.

6- Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa fundamentou-se na estatística descritiva em articulação com a discussão teórico-analítica. O processo iniciou-se com a organização e sistematização das respostas obtidas por meio do formulário eletrônico (*Google Form*®), que permitiu a conversão dos dados brutos em frequências absolutas e percentuais. Essa abordagem estatística descritiva foi essencial para mapear as tendências de opinião dos licenciandos do 6º ao 9º período, utilizando os recursos gráficos gerados para visualizar o posicionamento predominante do grupo.

A apresentação dos resultados foi estruturada em cinco blocos temáticos definidos *a priori*, ou seja, categorias estabelecidas previamente à coleta de dados,

O primeiro bloco destinou-se à caracterização do perfil dos participantes. Os quatro blocos subsequentes, alinhados aos objetivos específicos desta investigação, foram submetidos a uma discussão teórico-analítica.

Essa análise caracteriza-se pelo confronto direto entre os achados estatísticos descritos e o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Assim, transcende-se a mera descrição dos gráficos ao utilizar as contribuições dos autores citados na fundamentação teórica para interpretar os sentidos por trás das respostas. Esse exercício analítico permitiu decompor os percentuais e investigar como a formação inicial tem subsidiado a compreensão desses futuros docentes sobre as manifestações emocionais e a dimensão afetiva na infância.

CAPÍTULO III - Análise e discussão dos resultados

No que se refere a adesão dos estudantes ao questionário, os dados revelam um índice expressivo de participação quando considerado o recorte definido para a pesquisa. Dos 84 estudantes matriculados nos períodos selecionados, 80 discentes responderam ao formulário, o que representa 95,2% do universo pesquisado. Esse percentual permite afirmar que os dados analisados refletem, de maneira bastante consistente, as percepções do grupo investigado.

Os respondentes representam diferentes períodos da formação e, por isso, oferecem um retrato plural das percepções dos futuros pedagogos sobre as emoções das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa diversidade enriquece a análise e contribui para compreender como a dimensão emocional é percebida ainda durante a formação inicial docente.

É importante reconhecer que os dados obtidos não têm a pretensão de generalizar resultados, mas de revelar nuances e sentidos construídos nas experiências formativas. Nesse sentido, o valor da pesquisa está menos nos números e mais nas vozes que eles carregam, vozes de estudantes que começam a perceber que ensinar envolve também sentir, compreender e acolher as emoções das crianças com quem irão conviver.

O primeiro passo para iniciar o questionário foi a obtenção da concordância do participante quanto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que permitiu a abertura das sessões em seus diferentes blocos (Blocos de 1 a 4). Caso o participante não concordasse, automaticamente, abria-se uma sessão agradecendo a sua participação e o questionário era finalizado. Assim, todos os 80 participantes concordaram em participar.

BLOCO 1 – PERFIL DO PARTICIPANTE

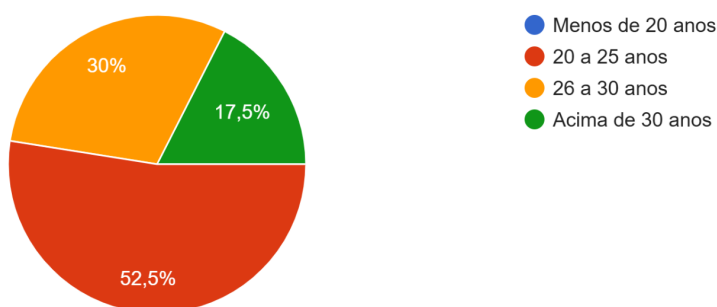
O primeiro bloco do questionário foi destinado a revelar o perfil do participante. De acordo com os resultados obtidos na Figura 1, 42 (52,5%)

encontram-se entre 20 a 25 anos de idade; 24 (30%) na faixa etária entre 26 a 30 anos e 14 (17,5%) estão acima de 30 anos.

Fig.1 - Representação das idades dos participantes

QUAL É A SUA IDADE?

80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Uma primeira análise diz respeito a uma população jovem, alinhado ao Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), que define como jovem toda pessoa entre 15 a 29 anos de idade. Essa população normalmente busca uma formação inicial do ensino superior, e a licenciatura é uma das possibilidades. Portanto, este estudo atende ao público alvo esperado, pois, mais da metade dos participantes revela uma predominância de estudantes jovens (52,5%).

Porém, outro extrato analítico pode ser retirado desse perfil, qual seja, 42,5% (30% entre 26 e 30 anos e 17,5% acima de 30 anos) dos participantes apontam para uma heterogeneidade geracional, que pode influenciar na percepção das emoções das crianças, uma vez que, nessa faixa etária, as pessoas trazem vivências profissionais, ou familiares que podem modular suas percepções emocionais, sobre o campo educativo, principalmente nos primeiros anos escolares. Nesse sentido, os participantes dessa faixa etária mobilizam esquema mais amplo e sensível às dimensões emocionais da aprendizagem. Neste aspecto Vygotsky (1998) defende que as experiências sociais e culturais vividas pelos sujeitos constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre elas a capacidade de compreender e interpretar as emoções. Já Wallon, (1975), chama a atenção para a indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento. Portanto, a maturidade emocional não é apenas

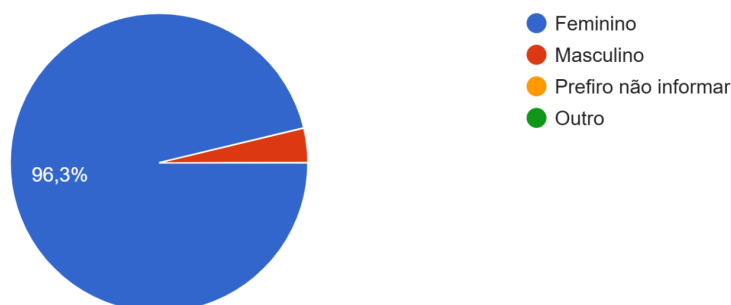
uma questão de idade cronológica, mas de integração entre experiências afetivas e cognitivas ao longo da vida.

Assim sendo, a variável idade revelou um indicador interpretativo, e não descritivo, na formação inicial do docente. Portanto, essa heterogeneidade geracional encontra-se enviesada por múltiplos olhares e diferentes maneiras para compreender a importância emocional do processo educativo. Dessa forma, a análise dos blocos seguintes estão atravessadas pela idade, pela experiência e pelas vivências afetivas de cada participante.

Quanto ao gênero dos participantes, houve uma predominância expressiva do gênero feminino entre os participantes — 77 (96,3%), enquanto que 3 (3,7%) foram do gênero masculino, sendo este último resultado discrepante, em relação ao primeiro gênero.

Fig.2 - Gênero dos participantes

GÊNERO
80 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Em relação aos períodos dos participantes obteve-se os seguintes resultados: O sétimo período foi quem mais respondeu ao questionário 24 (30%), mas não foi uma participação extraordinária, pois o sexto período 20 (25%) também obteve uma expressividade.

Tabela 1. Percentual de participantes por período

Períodos	n	%
----------	---	---

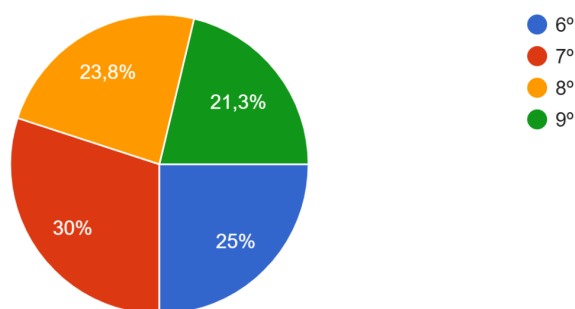
6o.	20	25%
7o.	24	30%
8o.	19	23,8%
9o	17	21,3%

Fonte: dados da pesquisa (2026)

Fig. 3 - Período cursado pelos participantes da pesquisa

Qual é o seu período atual no curso de Licenciatura em Pedagogia?

80 respostas



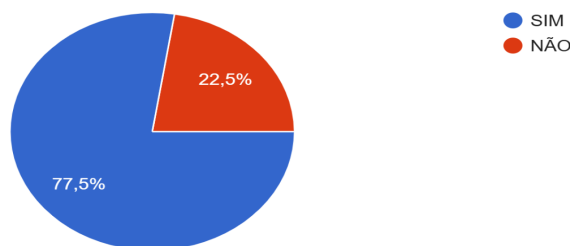
Fonte: dados da pesquisa (2026)

Ao analisar o resultado sobre a experiência de estágio, dos 80 estudantes que participaram da pesquisa, observou-se que 62 (77,5%) já realizaram estágio supervisionado em turmas do ensino fundamental dos anos iniciais, enquanto 18 (22,5%) ainda não possuem essa experiência, como aponta a Figura 4.

Fig.4 -Participação dos estudantes em estágio supervisionado nos anos iniciais

Você já realizou estágio supervisionado em turmas de Ensino Fundamental nos anos iniciais?

80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Esse dado revela que a maioria dos participantes já teve contato direto com o ambiente escolar e com as práticas docentes, o que contribui significativamente para uma compreensão mais concreta das demandas e desafios da profissão.

A predominância de estudantes com vivência de estágio indica um grupo com repertório prático consolidado, capaz de refletir criticamente sobre situações reais de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a presença de 22,5% dos estudantes sem experiência de campo demonstra a heterogeneidade do grupo, possibilitando a coexistência de percepções fundamentadas tanto na prática quanto na teoria.

Essa diversidade de trajetórias formativas enriquece a pesquisa, pois amplia as perspectivas de análise sobre o fenômeno investigado. Enquanto os estudantes experientes tendem a relacionar suas respostas às práticas concretas observadas durante o estágio, aqueles sem experiência prévia contribuem com uma visão mais conceitual e teórica, ainda não mediada pela realidade escolar.

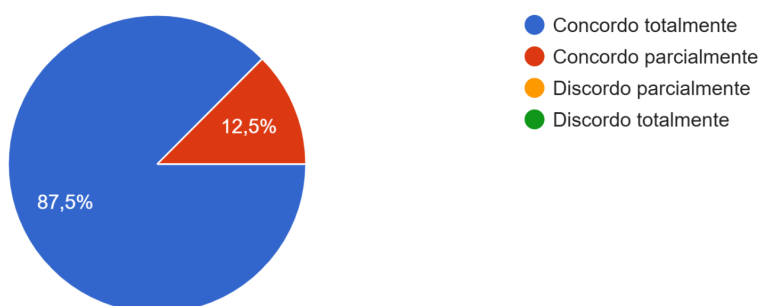
Dessa forma, o Bloco 1 permite concluir que o perfil dos participantes não apenas contextualiza a amostra, mas também configura uma variável interpretativa fundamental para os blocos seguintes, uma vez que idade, gênero e experiência docente modulam as formas de perceber, compreender e responder às manifestações emocionais das crianças. Assim, o perfil revela um grupo em processo de construção de competências emocionais e pedagógicas, no qual a formação inicial desempenha papel decisivo na articulação entre saberes teóricos, práticas educativas e maturidade afetiva docente.

BLOCO 2 – COMPREENSÃO SOBRE AS EMOÇÕES INFANTIS

O segundo bloco do questionário trata da compreensão sobre as emoções infantis percebidas pelos participantes da pesquisa.

Fig. 5 - Percepção dos estudantes sobre a influência das emoções no processo de aprendizagem

As emoções influenciam diretamente o processo de aprendizagem das crianças
80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os dados obtidos revelam que a maioria expressiva dos participantes reconhece a relevância das emoções no processo de aprendizagem infantil. Observou-se que 70 (87,5%) estudantes concordam plenamente e 10 (12,5%) concordam parcialmente que as emoções influenciam diretamente a aprendizagem das crianças. Esse resultado evidencia uma compreensão generalizada de que o aspecto emocional constitui elemento essencial no desenvolvimento cognitivo e social da criança, corroborando a literatura educacional que reconhece a indissociabilidade entre emoção e aprendizagem (Vygotsky, 1998; Wallon, 2007).

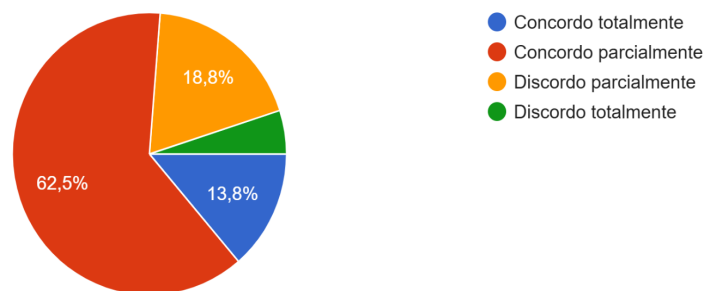
Quando questionados sobre o preparo para identificar e compreender as emoções das crianças no contexto escolar (Figura 6), os resultados apontam certa fragilidade formativa. Apenas 11 (13,8%) estudantes afirmaram sentir-se totalmente preparados, enquanto 50 (62,5%) concordaram parcialmente, 15 (18,8%) discordaram parcialmente e 4 (5%) discordaram totalmente.

Esses dados indicam que, embora haja consciência teórica sobre a importância das emoções, persiste uma insegurança prática em relação à capacidade de reconhecê-las e mediá-las em situações reais de ensino. Essa lacuna pode refletir uma formação que ainda privilegia o domínio cognitivo em detrimento da dimensão afetiva, aspecto já criticado por diversos autores da área da Educação.

Fig. 6 percepção dos estudantes sobre sua preparação em compreender as emoções no contexto escolar

Sinto-me preparado(a) para identificar e compreender as emoções das crianças no contexto escolar

80 respostas



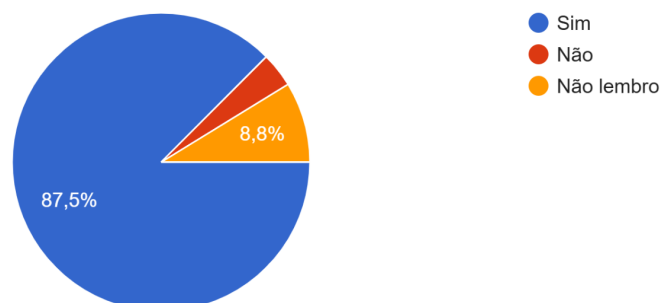
Fonte: dados da pesquisa (2026)

Quanto à presença do tema na formação inicial (Figura 7), 70 (87,5%) dos participantes relataram ter cursado disciplinas ou participado de atividades que abordaram o desenvolvimento emocional das crianças, enquanto 7 (8,8%) não se recordam e 3 (3,7%) afirmam não ter vivenciado essa temática.

Fig. 7 - Abordagem do desenvolvimento emocional das crianças na formação inicial

Durante a sua formação inicial em Pedagogia, você participou de disciplinas ou atividades que abordaram o desenvolvimento emocional das crianças ?

80 respostas

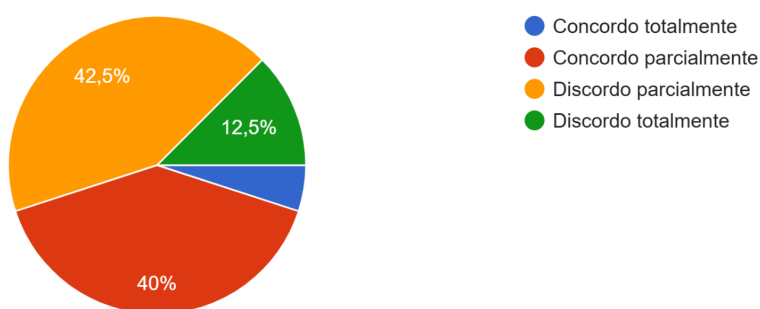


Fonte: dados da pesquisa (2026)

Embora o tema esteja presente na matriz curricular, a percepção dos estudantes sobre a insuficiência dos conteúdos evidencia-se quando questionados sobre a adequação dessa formação (Figura 8): 34 (42,5%) discordaram parcialmente que os conteúdos sejam suficientes, 32 (40%) concordaram parcialmente, 10 (12,5%) discordaram totalmente e apenas 4 (5%) concordaram plenamente

Fig. 8 - Percepção dos estudantes sobre a suficiência dos conteúdos sobre emoções infantis na graduação

Os conteúdos sobre emoções infantis na graduação são suficientes para o preparo profissional
80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Esses dados demonstram que, apesar de a temática emocional integrar a formação docente, sua abordagem parece ocorrer de forma pontual e teórica, sem aprofundamento reflexivo ou articulação consistente com a prática pedagógica. Em outras palavras, há um descompasso entre o reconhecimento da importância das emoções e a efetiva preparação para lidar com elas no cotidiano escolar.

Conforme a literatura aponta, a formação inicial de professores deve favorecer não apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, mas também emocionais e relacionais, indispensáveis à construção de práticas pedagógicas mais humanas e inclusivas (Goleman, 2012; Zabalza, 2014). Assim, os resultados reforçam a necessidade de repensar os currículos dos cursos de licenciatura, ampliando o espaço destinado à reflexão sobre as emoções e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais que sustentem a atuação docente de forma sensível, empática e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

Sendo assim, quais as Implicações para as práticas docentes e desafios da formação inicial? Os dados revelam que os licenciandos reconhecem amplamente a importância das emoções no processo de aprendizagem infantil, o que indica um avanço na compreensão teórica sobre o papel do afeto na construção do conhecimento. No entanto, o mesmo conjunto de resultados evidencia uma dissonância entre o saber teórico e o saber prático, aspecto que se mostra um dos principais desafios da formação inicial de professores. Embora 87,5% dos participantes afirmaram concordar plenamente que as emoções influenciam a aprendizagem, apenas 13,8% se sentem totalmente preparados para identificar e compreender as emoções das crianças em sala de aula. Essa discrepância aponta para uma formação ainda fragmentada, em que o tema das emoções é abordado de forma conceitual, mas sem a devida articulação com as experiências concretas da prática pedagógica.

Além disso, embora a maioria (87,5%) declare ter cursado disciplinas sobre o desenvolvimento emocional, a percepção de que tais conteúdos foram insuficientes (42,5% discordaram parcialmente e 12,5% discordaram totalmente quanto à adequação da formação) reforça que a presença curricular do tema não garante a formação de competências emocionais. O desafio, portanto, não está apenas em “incluir” o tema nas licenciaturas, mas em promover uma abordagem integrada entre teoria, prática e reflexão afetiva, que permita aos futuros professores desenvolver empatia, escuta ativa e capacidade de manejo emocional nas situações cotidianas.

No contexto das práticas docentes, esses resultados revelam que a ausência de preparo emocional pode comprometer a mediação pedagógica, dificultando o manejo de comportamentos desafiadores e a promoção de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros.

Como destacam Goleman (2012) e Zabalza (2014), a qualidade das interações entre professor e aluno depende da inteligência emocional docente, isto é, da capacidade de reconhecer, compreender e administrar as próprias emoções e as dos outros. Segundo Nunes (2018, p. 365) “o vínculo afetivo com seus alunos é importante para seu aprendizado, mas nem todos conseguem estabelecer essa relação com facilidade.” Assim, os resultados da pesquisa reforçam que a formação

inicial deve promover não apenas o domínio dos conteúdos disciplinares, mas também a formação emocional e relacional do futuro professor.

Em síntese, os dados do Bloco 2 apontam para um duplo desafio na formação docente: consolidar a compreensão teórica sobre o papel das emoções e transformá-la em prática pedagógica consciente, reflexiva e humanizadora. A superação dessa distância entre o saber e o fazer emocional constitui um passo decisivo para a construção de uma educação mais inclusiva, sensível e integral, capaz de formar professores e crianças emocionalmente competentes e socialmente equilibrados.

BLOCO 3 – EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES NA PRÁTICA

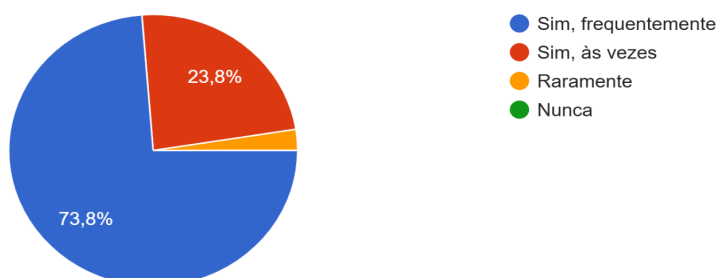
O terceiro bloco tratou sobre as experiências e as percepções dos participantes vivenciadas na prática, obtendo os seguintes resultados.

Quando os participantes foram questionados em relação ter presenciado crianças, expressando emoções intensas, tais como choro, raiva, medo ou alegria exagerada em sala de aula (Figura 9), os dados revelaram que a maioria expressiva dos participantes (73,8%) afirma presenciar frequentemente crianças manifestando essas emoções intensas no ambiente escolar.

Fig. 9 - Experiências com emoções das crianças em sala de aula

Já presenciei crianças expressando emoções intensas (como choro, raiva, medo ou alegria exagerada) em sala de aula ?

80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Esse achado é significativo, pois evidencia que o contexto da sala de aula é permeado por manifestações emocionais constantes, tornando-se um espaço privilegiado para a observação e compreensão do comportamento emocional infantil. Essa frequência de manifestações corporais confirma o que Mahoney e Almeida (2014) discutem revelando que a emoção é a exteriorização da afetividade em sua forma mais direta, revelada pelo tônus e pela tensão muscular. Portanto o que os estagiários presenciam não são meros comportamentos, mas o corpo da criança reagindo e se comunicando com o meio social da escola.

Dessa forma, “o acolhimento e a afetividade mostram-se como elementos essenciais na escola, na sala de aula.” (Diniz, Souza, Wellichan, 2024, p. 495). As manifestações emocionais não são exceções, mas parte da dinâmica escolar. A presença recorrente dessas expressões emocionais reforça a compreensão de que a dimensão afetiva é indissociável do processo de aprendizagem e da convivência escolar, como defendem Wallon (2007) e Vygotsky (1998). As emoções não apenas refletem estados internos da criança, mas também funcionam como mediadoras das interações sociais e cognitivas, influenciando diretamente a atenção, a motivação e o engajamento nas atividades pedagógicas.

O percentual de 23,8% que relataram presenciar “às vezes” e os 2,5% que afirmaram “raramente” podem indicar variações decorrentes de fatores como o perfil das turmas observadas, o tipo de atividade desenvolvida ou o estágio de desenvolvimento emocional das crianças. Além disso, essa diferença pode também refletir a sensibilidade e o preparo individual dos futuros professores para identificar e interpretar as emoções infantis, aspecto já apontado como uma fragilidade formativa nos resultados anteriores.

Portanto, esse resultado reforça a necessidade de que a formação docente inclua momentos sistemáticos de reflexão e análise sobre as manifestações emocionais no cotidiano escolar, não apenas como um fenômeno a ser observado, mas como parte integrante das práticas pedagógicas e da mediação do professor. O educador, ao compreender e acolher tais expressões, pode transformá-las em oportunidades de aprendizagem socioemocional, promovendo um ambiente mais empático, seguro e humanizado.

Como defendem Goleman (2012) e Zabalza (2014), o desenvolvimento de competências socioemocionais nos professores é condição essencial para que eles

consigam responder adequadamente às demandas afetivas das crianças, contribuindo para uma formação integral que valorize o equilíbrio entre o cognitivo e o emocional.

Esses resultados revelam muito sobre a prática docente e os desafios da formação inicial, então quais as implicações para as práticas docentes e desafios da formação inicial? A frequência com que os futuros professores presenciam manifestações emocionais intensas nas crianças, conforme indicam os 73,8% de respostas afirmativas, revela que a dimensão emocional está intrinsecamente presente na rotina escolar, exigindo do educador uma postura sensível e preparada para acolher e compreender tais expressões.

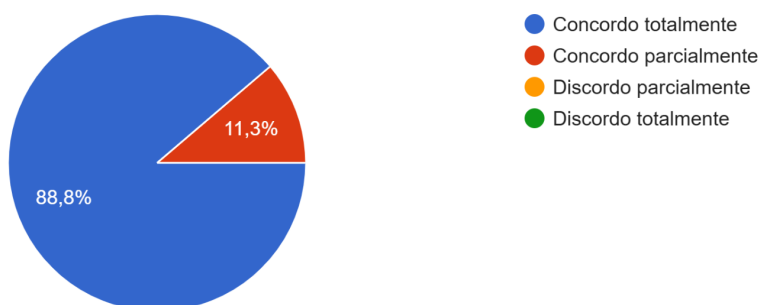
Contudo, conforme já apontado em análises anteriores, essa convivência constante com emoções infantis não necessariamente vem acompanhada de uma formação sólida. É preciso considerar que, no 1º ano, a criança enfrenta o que Galvão (1998) chama de conflitos de origem exógena, resultantes do desencontro entre seus desejos e as novas regras rígidas do Ensino Fundamental. Se o licenciando não entender que essa “raiva” ou “choro” é uma reação à maturação e a pressão ao meio, ele tenderá a responder com punição em vez de mediação.

Essa constatação evidencia que a formação docente precisa ser repensada sob uma perspectiva integral, incorporando vivências e metodologias que permitam ao licenciando desenvolver competências socioemocionais, como empatia, autorregulação, escuta ativa e manejo de conflitos. Conforme destaca Goleman (2012), o professor emocionalmente inteligente é capaz de reconhecer e administrar suas próprias emoções, além de perceber e responder de maneira equilibrada às emoções dos alunos, criando um ambiente propício à aprendizagem significativa. Essa postura é ainda mais necessária nos primeiros anos do ensino fundamental, quando as crianças se encontram em processo de alfabetização e necessitam de adultos que sirvam como modelos de comportamento e regulação afetiva.

Os dados da Figura 10 mostram que a quase totalidade dos participantes (88,8%) concorda plenamente e 11,3% concorda parcialmente que o professor deve acolher e conversar com a criança quando ela demonstra tristeza ou frustração durante uma atividade.

Fig. 10 - Percepção sobre a importância do acolhimento diante de certas emoções
Quando uma criança demonstra tristeza ou frustração durante uma atividade, considero importante o professor acolher e conversar sobre o que ocorreu.

80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Esse resultado revela uma consciência afetiva consolidada entre os futuros docentes quanto à importância de reconhecer e lidar com as emoções negativas no contexto escolar. “ Não se pode desenvolver um bom trabalho na educação [...] sem que o relacionamento afetivo faça parte desse contexto” (Souza, Paula, Esper, 2020, p. 138)

Tal posicionamento é extremamente positivo, pois indica que os licenciandos compreendem o papel do professor não apenas como transmissor de conhecimentos, mas como mediador emocional, alguém que acolhe, escuta e ajuda a criança a compreender e regular suas próprias emoções. Como aponta Barbosa (2021), a afetividade é o ponto de partida para a inclusão escolar, pois é por meio dela que se cria o sentimento de segurança necessário para o aprendizado. Os dados mostram que os licenciandos possuem essa intenção acolhedora, mas, como alerta a autora, essa dimensão deve ser incorporada de forma sistemática no planejamento, e não apenas como um gesto isolado de carinho.

Essa percepção está em consonância com a literatura que defende a educação emocional como dimensão fundamental do processo educativo, conforme

propõem Wallon (2007) e Vygotsky (1998), ao afirmarem que o desenvolvimento intelectual está intrinsecamente ligado à experiência afetiva.

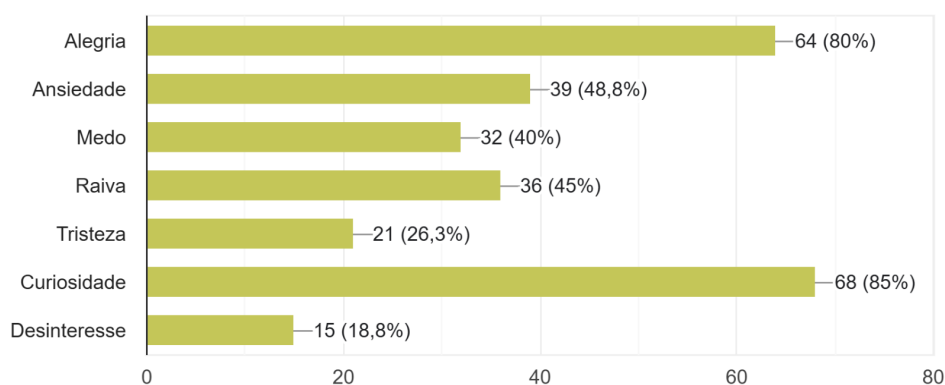
No entanto, é importante destacar que essa compreensão teórica sobre o acolhimento não garante, por si só, uma prática efetiva. Assim como observado em outros resultados deste bloco, há indícios de que o reconhecimento da importância das emoções não é acompanhado de um preparo prático consistente para agir diante de situações reais de tristeza, frustração ou conflito infantil. Em outras palavras, os futuros professores sabem o que deve ser feito, mas ainda carecem de experiências formativas que lhes ensinem como fazê-lo.

Essa lacuna reforça a necessidade de uma formação docente que una sensibilidade emocional e competência pedagógica, integrando atividades reflexivas, estágios supervisionados e práticas vivenciais que permitam o desenvolvimento da empatia, da escuta e do manejo emocional. Tais competências são essenciais para que o professor possa transformar momentos de sofrimento ou frustração em oportunidades pedagógicas, promovendo a autorregulação emocional e o fortalecimento da autoestima da criança.

Fig. 11- Gráfico representando as emoções mais frequentes

As emoções mais frequentes observadas nas crianças do primeiro ano são: Você pode selecionar mais de uma resposta

80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os dados evidenciam que as emoções mais observadas pelos participantes nas turmas do primeiro ano foram curiosidade (85%) e alegria (80%), seguidas por ansiedade (48,8%), raiva (45%), medo (40%), tristeza (26,3%) e desinteresse

(18,8%). Essa distribuição demonstra que os futuros professores percebem predominantemente emoções positivas e de engajamento, como curiosidade e alegria, que estão diretamente associadas à motivação intrínseca e ao prazer de aprender.

A predominância dessas emoções sugere que os licenciandos reconhecem o ambiente escolar, sobretudo no ciclo inicial, como um espaço que desperta o interesse e o encantamento das crianças diante das descobertas cognitivas e sociais. De acordo com Vygotsky (1998), a curiosidade é motor essencial do desenvolvimento intelectual, pois impulsiona a criança a interagir com o meio, internalizar conceitos e construir conhecimento. Wallon (2007) também enfatiza a emoção como base das primeiras aprendizagens, sendo o entusiasmo e a alegria componentes fundamentais da relação afetiva com o saber.

Contudo, a presença significativa de emoções negativas, como raiva, medo e tristeza, indica que o contexto escolar também é palco de tensões emocionais, conflitos interpessoais e situações de insegurança que podem comprometer a aprendizagem. Esses sentimentos, se não reconhecidos e mediados adequadamente, tendem a gerar resistência, retraimento ou desmotivação, especialmente nas etapas iniciais de escolarização, em que a afetividade exerce papel estruturante no desenvolvimento cognitivo.

O fato de 18,8% dos participantes mencionarem o desinteresse reforça a importância de práticas pedagógicas que mantenham a curiosidade e o vínculo afetivo como eixos do ensino. Muitas vezes, o desinteresse pode ser consequência da ausência de estratégias pedagógicas que dialoguem com o universo emocional e experiencial da criança, revelando a necessidade de uma docência mais sensível e responsiva.

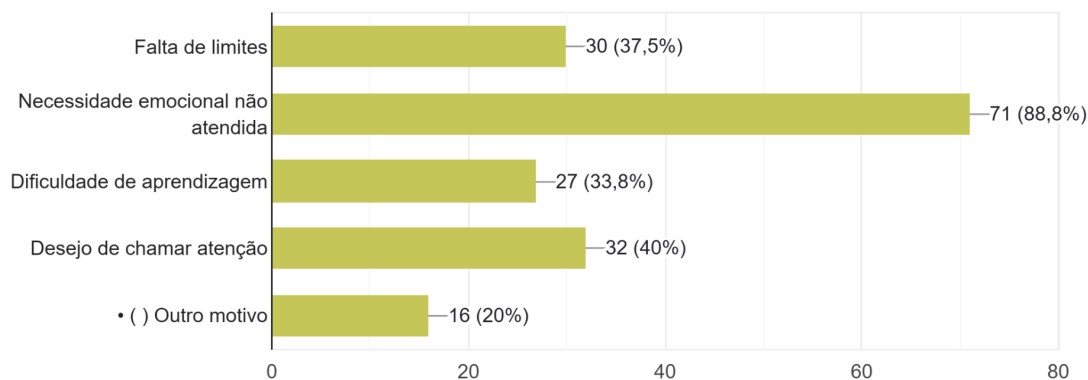
Esses resultados, portanto, apontam para um desafio duplo: por um lado, valorizar e potencializar as emoções positivas que favorecem o aprendizado; por outro, aprender a reconhecer e intervir pedagogicamente nas emoções negativas, compreendendo-as como parte legítima do processo formativo. Essa necessidade de integrar as emoções difíceis dialoga com os achados de Ferronato (2024), que observa como estagiários tendem a associar afetividade apenas a comportamentos positivos.

O desafio revelado pelos dados é justamente aprender a trabalhar com a raiva e o medo, entendendo que o bem estar docente e discente depende de lidar com o universo emocional em sua totalidade, e não apenas com a alegria. Isso implica uma formação docente que vá além da transmissão de conteúdos e desenvolva competências emocionais e relacionais, permitindo que o professor atue como mediador do desenvolvimento integral da criança.

Fig. 12 - Gráfico representando a interpretação das emoções pelos participantes

Quando uma criança expressa raiva, choro ou desobediência, interpreto essa reação como Você pode selecionar mais de uma resposta

80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Os resultados mostram que a maioria expressiva dos participantes — 71 (88,8%) — interpreta as manifestações de raiva, choro ou desobediência como sinais de que uma necessidade emocional não foi atendida. Em seguida, 32 (40%) associam tais comportamentos ao desejo de chamar atenção, 30 (37,5%) à falta de limites, 27 (33,8%) à dificuldade de aprendizagem, e 16 (20%) a outros motivos.

Esses dados revelam uma mudança de paradigma importante na compreensão docente: a maioria dos futuros professores demonstra uma visão afetivo-relacional, reconhecendo o comportamento infantil como expressão legítima de estados emocionais e necessidades internas, e não apenas como ato de indisciplina. Essa leitura empática está alinhada às concepções de Wallon (2007), para quem o comportamento da criança é a exteriorização de suas emoções e desejos, e ao pensamento de Vygotsky (1998), que ressalta o papel das interações sociais e emocionais na construção da subjetividade e da aprendizagem. Nessa

direção, Nascimento (2025, p. 35) destaca que, ao serem vistas e reconhecidas, as crianças compreendem que têm “lugar e palavra no espaço escolar”, o que reforça a importância de interpretar o comportamento como expressão e não como afronta.

A predominância dessa interpretação humanizadora é um indicador positivo de avanço formativo, pois evidencia que os licenciandos estão superando uma visão tradicional e punitiva da infância, aquela que tende a classificar comportamentos desafiadores como “falta de limites” ou “problemas de disciplina”, desconsiderando que tais reações podem ser, na verdade, manifestações da bagagem e do contexto que a criança traz de fora da escola.

No entanto, a presença de percentuais expressivos que ainda associam essas manifestações à indisciplina (37,5%) ou ao desejo de atenção (40%) revela que resquícios de uma cultura escolar autoritária e normatizadora ainda persistem, o que sugere uma compreensão parcial ou fragmentada das emoções infantis.

De acordo com Goleman (2012), a competência emocional do educador consiste justamente em reconhecer essas manifestações, nomeá-las e intervir de modo empático e regulador, transformando situações de conflito em oportunidades de aprendizagem emocional. Assim, a análise dos dados aponta que, embora haja avanços conceituais na compreensão das emoções, a formação ainda precisa investir na construção de estratégias práticas que orientem o manejo das reações infantis, especialmente aquelas consideradas desafiadoras, de modo a promover ambientes de aprendizagem equilibrados, acolhedores e afetivamente seguros.

As Aproximações, os afastamentos e as implicações formativas comparando as duas últimas questões do bloco 3 revelaram que: percebe-se uma relação de complementaridade e tensão entre os modos como os futuros professores reconhecem as emoções infantis e as interpretam pedagogicamente.

Por um lado, a identificação predominante de emoções positivas como curiosidade (85%) e alegria (80%) demonstra que os licenciandos percebem o ambiente escolar como um espaço fértil para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, onde a criança se mostra aberta, participativa e entusiasmada com o processo de aprender. Essa leitura revela uma visão otimista e sensível da infância, alinhada à concepção histórico-cultural de Vygotsky (1998) e à teoria psicogenética de Wallon (2007), que defendem a emoção como força propulsora da aprendizagem.

Por outro lado, quando os mesmos participantes foram convidados a interpretar emoções desafiadoras — como raiva, choro ou desobediência —, surgiram diferentes níveis de compreensão. A maioria (88,8%) demonstrou uma leitura empática, reconhecendo que esses comportamentos expressam necessidades emocionais não atendidas. No entanto, uma parcela significativa ainda recorre a explicações mais disciplinadoras ou moralizantes, associando essas manifestações à falta de limites (37,5%) ou ao desejo de chamar atenção (40%).

Essa diferença revela um afastamento entre a percepção afetiva das emoções positivas e o manejo pedagógico das emoções negativas. Enquanto as primeiras são valorizadas e facilmente aceitas como parte do processo de aprendizagem, as segundas ainda provocam incômodo, insegurança e respostas interpretativas simplificadoras, possivelmente oriundas de uma formação inicial que não instrumentaliza o discente em formação para lidar com o conflito emocional de forma construtiva.

Em síntese, as duas perguntas revelam aproximação conceitual na valorização das emoções como elemento da aprendizagem, mas também afastamento prático na forma de lidar com os comportamentos emocionalmente intensos. O desafio central da formação inicial reside em superar a dicotomia entre emoção positiva (aceita) e emoção negativa (controlada), formando educadores capazes de agir com empatia, escuta e intencionalidade pedagógica diante de todas as manifestações emocionais da infância.

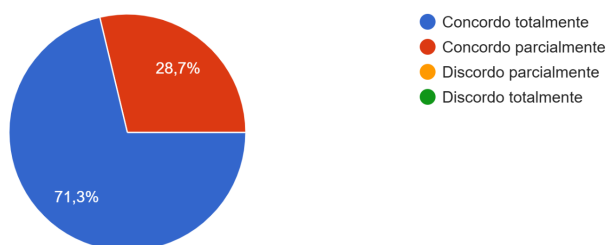
Assim, o Bloco 3 conclui que a formação docente contemporânea precisa avançar no sentido de superar a dicotomia entre emoções “boas” e “difíceis”, reconhecendo que todas as emoções possuem valor pedagógico e podem ser transformadas em oportunidades de aprendizagem. Somente por meio dessa compreensão ampliada será possível formar professores preparados para atuar com equilíbrio emocional, empatia e intencionalidade educativa nas múltiplas situações que compõem o cotidiano escolar.

Este bloco é um dos mais importantes desse trabalho, pois articula diretamente **percepção, prática docente e formação inicial**. E os resultados revelaram os seguintes dados:

Quando foi perguntado “o professor deve intervir e acolher as emoções das crianças durante a aula?” Os dados revelaram uma concordância unânime entre os participantes, sendo 71,3% de concordância total e 28,7% de concordância parcial, o que indica uma forte adesão à ideia de que o professor deve atuar como mediador das emoções no contexto escolar.

Fig. 13- Percepção sobre intervenção e acolhimento das emoções das crianças

O professor deve intervir e acolher as emoções das crianças durante a aula.
80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Essa percepção evidencia uma compreensão ampliada da docência, que ultrapassa a dimensão cognitiva e reconhece o papel do professor como agente de mediação afetiva. Tal entendimento dialoga diretamente com a perspectiva de Henri Wallon, ao afirmar que a emoção constitui elemento estruturante das relações humanas e da aprendizagem.

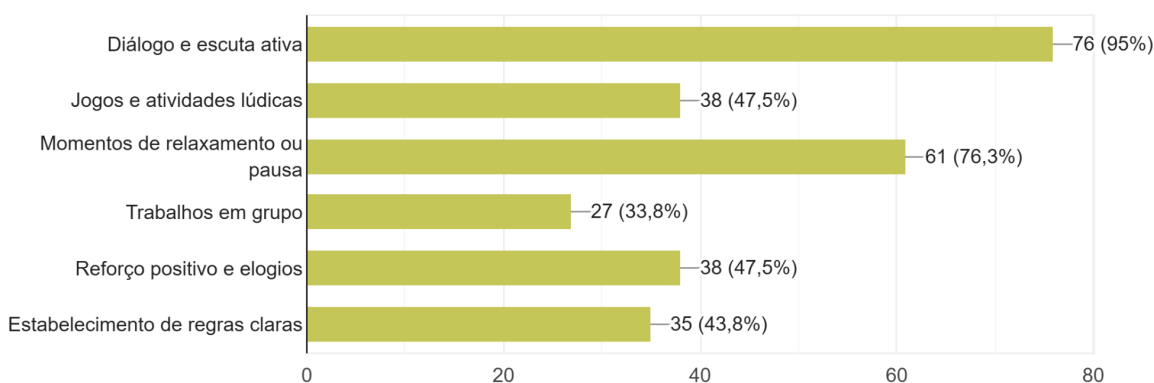
No entanto, é importante destacar que essa concordância pode refletir mais um discurso idealizado da prática docente do que necessariamente uma competência efetivamente desenvolvida, sobretudo quando confrontada com os dados sobre insegurança formativa apresentados nos blocos anteriores. Assim, essa resposta indica mais uma valorização normativa do acolhimento do que a garantia de sua realização prática.

Quanto ao questionamento acerca das “Estratégias pedagógicas que favorecem o equilíbrio emocional” Os resultados apontam para uma clara valorização de estratégias centradas na interação e no cuidado emocional, com

destaque para o diálogo e a escuta ativa (95%) e momentos de pausa ou relaxamento (76,3%).

Fig. 14 - Gráfico sobre estratégias pedagógicas para equilíbrio emocional das crianças

As estratégias pedagógicas que melhor favorecem o equilíbrio emocional das crianças incluem 80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Essa predominância revela que os participantes reconhecem a importância de práticas que promovem a expressão emocional e a autorregulação, elementos fundamentais no desenvolvimento infantil. A escuta ativa, nesse contexto, configura-se como uma estratégia pedagógica essencial, pois permite ao professor compreender o significado das emoções expressas pela criança, conforme enfatiza Vygotsky (1998) ao destacar o papel das interações sociais na construção dos processos psicológicos.

Entretanto, estratégias como jogos, reforço positivo, regras e trabalho em grupo aparecem com menor incidência, o que pode indicar uma compreensão ainda pouco sistematizada das práticas pedagógicas voltadas à educação emocional. Isso sugere que os licenciandos reconhecem a importância do “acolher”, mas ainda não dominam plenamente o “como fazer” em termos metodológicos.

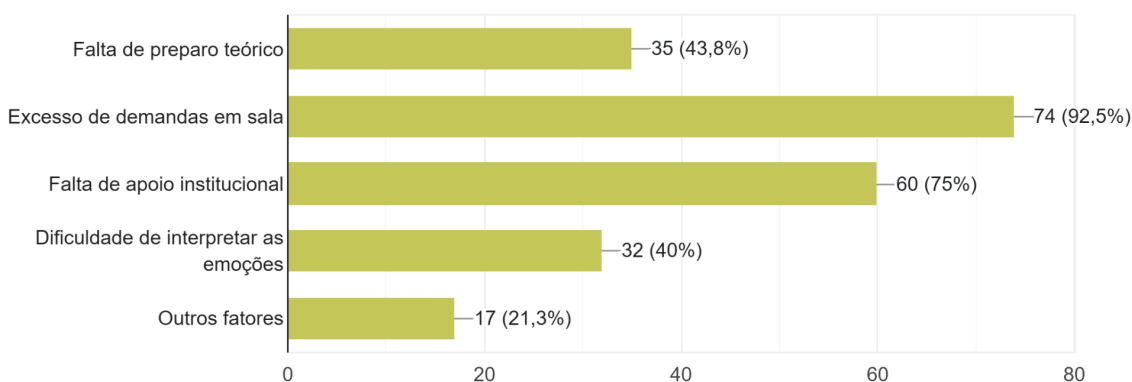
Relativamente aos “Maiores desafios para lidar com as emoções das crianças” (Figura 15), o dado mais expressivo — excesso de demandas em sala de aula (92,5%) — evidencia que os participantes percebem o manejo das emoções como um desafio que ultrapassa a dimensão individual do professor, estando diretamente relacionado às condições concretas de trabalho docente. A falta de apoio institucional (75%) reforça essa leitura, indicando que o enfrentamento das

demandas emocionais exige uma atuação coletiva da escola, e não apenas iniciativas isoladas do professor. Por outro lado, a falta de preparo teórico (43,8%) e a dificuldade de interpretar emoções (40%) revelam fragilidades na formação inicial, especialmente no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Fig. 15 - Gráfico demonstrando maiores desafios para lidar com emoções infantis

O maior desafio para o professor ao lidar com as emoções das crianças é Você pode selecionar mais de uma resposta

80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Esses dados dialogam com as contribuições de Daniel Goleman (2012), ao apontar que a inteligência emocional envolve habilidades de reconhecimento, compreensão e regulação das emoções — competências que precisam ser intencionalmente desenvolvidas.

Assim, essa questão evidencia que os desafios são multidimensionais, envolvendo tanto fatores formativos quanto estruturais.

Quando o sistema escolar prioriza apenas o cumprimento de cronogramas, como apontam Souza, Paula e Esper (2020), a tarefa essencial de cuidar das relações interpessoais acaba sendo relegada ao improviso. Acolher exige tempo, observação e disponibilidade que o excesso de demandas compromete, Diniz, Souza e Wellichan (2024, p. 495) afirmam sobre isso que “a afetividade presente no acolhimento dos estudantes exige atenção aos comportamentos, atitudes e ao próprio desempenho escolar.

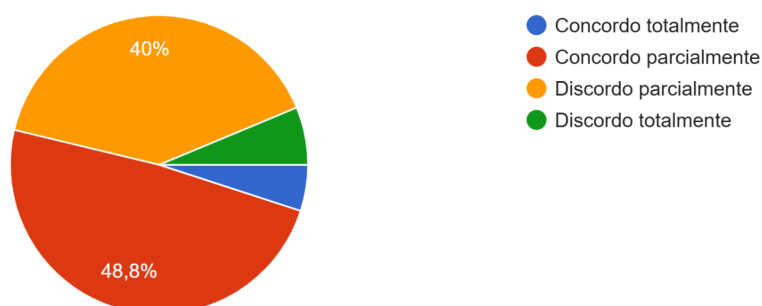
Quando foi perguntado “A formação inicial prepara adequadamente para lidar com as emoções?” (Figura 16), os resultados revelaram uma avaliação crítica da

formação inicial, com predominância de respostas intermediárias (48,8% concordam parcialmente) e um percentual significativo de discordância (46,3% somando parcial e total). Esse cenário indica que os participantes reconhecem algum nível de abordagem do tema, mas consideram que ela é insuficiente ou superficial. Tal percepção reforça uma falta de investimento de maneira consistente no desenvolvimento de competências emocionais. Essa lacuna formativa pode ser compreendida à luz de Miguel Zabalza (2014), ao destacar que a formação docente precisa articular teoria e prática, possibilitando ao futuro professor desenvolver saberes profissionais contextualizados. Nesse sentido, a ausência de experiências práticas voltadas ao manejo emocional contribui para a insegurança percebida pelos licenciandos.

Fig. 16 - Percepção dos estudantes sobre a preparação para lidar com as emoções das crianças

A formação inicial em Pedagogia prepara adequadamente o futuro professor para lidar com as emoções das crianças

80 respostas



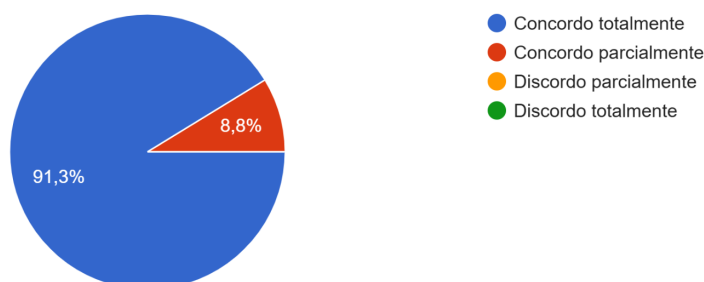
Fonte: dados da pesquisa (2026)

Finalmente, ao perguntar sobre a “Importância de incluir atividades práticas sobre manejo emocional”, os dados apresentaram quase unanimidade, com 91,3% de concordância total e 8,8% parcial, evidenciando uma forte demanda por mudanças na formação inicial.

Fig. 17 - Importância dada pelos participantes ao manejo emocional e atividades práticas

Seria importante incluir, na formação do pedagogo, atividades práticas sobre manejo emocional em sala de aula

80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Esse resultado é extremamente significativo, pois revela que os próprios estudantes identificam a necessidade de uma formação mais experiencial e aplicada, que vá além da abordagem teórica das emoções. Essa demanda reforça a ideia de que o desenvolvimento de competências socioemocionais não ocorre apenas por meio da leitura ou da discussão conceitual, mas exige vivência, reflexão e prática, conforme defendem autores como Daniel Goleman (2012) e Miguel Zabalza (2014).

Dessa forma, essa questão aponta diretamente para um caminho de transformação curricular, indicando que os cursos de Pedagogia precisam incorporar metodologias formativas mais ativas, reflexivas e situadas.

Frente ao exposto, os dados do Bloco 4 evidenciaram, de forma consistente, que os participantes atribuem ao professor um papel central no acolhimento e mediação das emoções no contexto escolar. Nesse sentido, pode-se concluir que os futuros professores reconhecem, de forma consistente, a importância do acolhimento emocional como parte integrante da prática docente, bem como identificam estratégias pedagógicas que favorecem o equilíbrio emocional das crianças.

No entanto, essa consciência não se traduz plenamente em segurança formativa, uma vez que os participantes apontam desafios significativos relacionados

tanto à formação inicial insuficiente quanto às condições estruturais da escola, como o excesso de demandas e a falta de apoio institucional. O que está em jogo, portanto, é a necessidade de uma formação docente que não apenas reconheça a centralidade das emoções, mas que ofereça condições concretas para sua mediação pedagógica, por meio de práticas formativas integradas, reflexivas e contextualizadas.

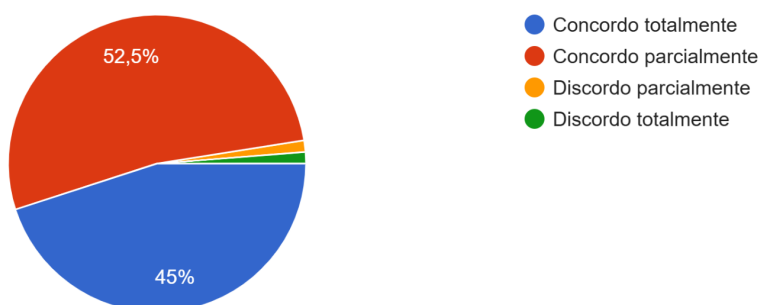
Em outras palavras, a análise das perguntas do Bloco 4 evidenciou um padrão consistente, nos seguintes aspectos: forte valorização do acolhimento emocional, reconhecimento de estratégias centradas na escuta e no diálogo, percepção de desafios estruturais e formativos, avaliação crítica da formação inicial e demanda explícita por práticas formativas mais concretas. Porém, o conjunto dessas evidências revelaram que esses elementos reforçam que os licenciandos sabem o que é importante, mas ainda não se sentem plenamente preparados para realizar na prática.

BLOCO 5 – REFLEXÃO FINAL

O bloco 5 faz uma reflexão final sobre o papel do professor na promoção do equilíbrio emocional das crianças.

Fig. 19 - Percepção dos estudantes sobre o papel do professor diante do equilíbrio das emoções infantis

O professor tem papel essencial na promoção do equilíbrio emocional das crianças
80 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2026)

Esse resultado demonstra um alto grau de consenso, embora não absoluto, sobre a relevância da atuação docente no campo emocional. A predominância da concordância parcial sugere que, embora os licenciandos reconheçam a importância do professor nesse processo, ainda há uma compreensão não totalmente consolidada ou possivelmente relativizada quanto à extensão desse papel.

Do ponto de vista teórico, essa percepção dialoga diretamente com a perspectiva de Wallon (2007), que compreende a emoção como elemento estruturante do desenvolvimento humano, sendo mediada pelas relações estabelecidas no meio social. Nesse contexto, o professor assume função central, uma vez que a escola se configura como espaço privilegiado de interação, no qual a criança vivencia experiências afetivas que impactam diretamente sua aprendizagem.

De modo complementar, Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social, sendo o outro mais experiente — no caso, o professor — responsável por orientar e dar significado às experiências vividas pela criança. Assim, o equilíbrio emocional não é apenas uma condição interna do sujeito, mas um processo construído nas interações, no qual a atuação docente desempenha papel fundamental.

Entretanto, o fato de a maioria dos participantes optar pela concordância parcial (52,5%) pode indicar uma percepção de que o professor não é o único responsável por esse processo, reconhecendo a influência de outros agentes, como a família, o contexto social e as condições institucionais. Essa leitura é pertinente e revela um avanço na compreensão da complexidade do desenvolvimento emocional, evitando uma visão simplista ou individualizada da função docente.

Por outro lado, essa mesma resposta pode também refletir uma insegurança formativa, já evidenciada nos blocos anteriores, em que os licenciandos reconhecem a importância das emoções, mas não se sentem plenamente preparados para atuar nesse campo. Nesse sentido, a concordância parcial pode expressar uma posição intermediária entre o reconhecimento teórico e a dúvida quanto à capacidade prática de intervenção.

À luz das contribuições de Goleman (2012), o papel do professor na promoção do equilíbrio emocional envolve o desenvolvimento de competências como empatia, escuta, autorregulação e mediação de conflitos. Tais habilidades não

são inatas, mas precisam ser desenvolvidas ao longo da formação docente, o que reforça a necessidade de uma preparação mais intencional nesse campo.

Além disso, conforme aponta Zabalza (2014), a formação de professores deve contemplar a dimensão relacional da docência, reconhecendo que ensinar implica lidar com sujeitos em desenvolvimento, cujas emoções influenciam diretamente os processos de aprendizagem.

Fechamento interpretativo crítico dos Blocos 1 a 5

Para facilitar o leitor, a proposta agora é desvelar uma análise crítica dos blocos pesquisados, enquanto resultados da coleta dos dados.

Nesse sentido, a análise integrada dos Blocos 1 a 5 revelou que a formação inicial dos estudantes de Pedagogia investigados encontram-se marcadas por um movimento paradoxal, caracterizado, de um lado, por uma consciência teórica consolidada sobre a importância das emoções no processo educativo e, de outro, por revelar fragilidades significativas na preparação prática para lidar com essa dimensão no cotidiano escolar.

O Bloco 1 evidenciou que o perfil dos participantes — predominantemente jovem, feminino e com experiências formativas heterogêneas — constitui um elemento interpretativo relevante, uma vez que as vivências pessoais, acadêmicas e profissionais influenciam diretamente as formas de perceber e compreender as emoções no contexto educativo. A presença de estudantes com experiência de estágio, aliada à diversidade geracional, contribui para uma leitura mais sensível da realidade escolar, ainda que essa sensibilidade não se traduza plenamente em segurança pedagógica.

Nos Blocos 2 e 3, observou-se que os participantes reconhecem amplamente que as emoções são fundamentais para a aprendizagem e conseguem identificar, no cotidiano escolar, tanto emoções positivas — como curiosidade e alegria — quanto emoções desafiadoras — como raiva, medo e tristeza. No entanto, a interpretação dessas manifestações ainda revela tensões conceituais, sobretudo quando emoções mais intensas são, por vezes, associadas a explicações moralizantes, como falta de limites ou busca por atenção. Esse dado indica que, embora haja avanço na compreensão da dimensão emocional, persistem resquícios

de concepções tradicionais, que podem comprometer uma abordagem pedagógica mais empática e mediadora.

O Bloco 4 aprofunda essa análise ao evidenciar que os participantes reconhecem o papel do professor no acolhimento das emoções e identificam estratégias relevantes, como o diálogo e a escuta ativa. Contudo, também apontam desafios significativos, especialmente relacionados ao excesso de demandas em sala de aula, à falta de apoio institucional e à insuficiência da formação inicial. Esse conjunto de fatores revela que o manejo das emoções não depende exclusivamente da disposição individual do professor, mas está inserido em um contexto mais amplo, que envolve condições de trabalho e políticas educacionais.

Já o Bloco 5 sintetiza essa tensão ao demonstrar que, embora os participantes reconheçam o papel essencial do professor na promoção do equilíbrio emocional, essa compreensão aparece majoritariamente de forma parcial, indicando uma percepção ainda em construção. Tal resultado reforça a existência de um hiato entre o reconhecimento da importância da dimensão emocional e a confiança na própria capacidade de atuação docente nesse campo.

Nesse sentido, à luz das contribuições de Henri Wallon e Lev Vygotsky, que defendem a indissociabilidade entre emoção e cognição no desenvolvimento humano, os resultados evidenciam que a formação inicial ainda não tem conseguido integrar, de maneira efetiva, essas dimensões no processo formativo. Do mesmo modo, as reflexões de Daniel Goleman e Miguel Zabalza reforçam a necessidade de desenvolver competências socioemocionais na formação docente, articulando teoria, prática e reflexão crítica.

Dessa forma, o conjunto dos dados aponta para três eixos críticos centrais: a) Reconhecimento ampliado da importância das emoções no processo de ensino-aprendizagem; b) Fragilidade na formação prática e no desenvolvimento de competências socioemocionais; e c) Influência das condições estruturais e institucionais na atuação docente.

Em síntese, os resultados revelam que os futuros professores sabem o que é importante, mas ainda não sabem plenamente como fazer, evidenciando a necessidade de uma formação inicial que ultrapasse a abordagem teórica e invista em experiências formativas concretas, reflexivas e contextualizadas.

É importante ainda ressaltar que os achados desta pesquisa permitem concluir que a formação inicial em Pedagogia encontra-se em um momento de transição paradigmática, no qual a dimensão emocional já é reconhecida como elemento central da prática educativa, mas ainda não foi plenamente incorporada como competência profissional estruturada.

Portanto, esse cenário evidencia a urgência de repensar os currículos das licenciaturas, de modo a promover a integração entre saberes cognitivos e emocionais, formando professores capazes de atuar com sensibilidade, intencionalidade e competência diante das múltiplas demandas do contexto escolar.

Assim, mais do que reconhecer a importância das emoções, o desafio que se impõe à formação docente contemporânea é transformar esse reconhecimento em prática pedagógica efetiva, consolidando uma educação que considere o aluno em sua integralidade e que compreenda a emoção não como obstáculo, mas como condição essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de estudantes de Pedagogia, em formação inicial, acerca de sua preparação para compreender e lidar com as emoções expressas pelas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir da análise dos dados obtidos, foi possível evidenciar que os participantes reconhecem, de forma ampla, a relevância das emoções no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo-as como elementos indissociáveis do desenvolvimento infantil.

Os resultados demonstraram que os licenciandos identificam a presença constante das emoções no cotidiano escolar, reconhecendo tanto manifestações positivas — como curiosidade e alegria — quanto emoções mais desafiadoras, como raiva, medo e tristeza. Além disso, os participantes atribuem ao professor um papel importante no acolhimento e na mediação dessas emoções, destacando estratégias como o diálogo, a escuta ativa e a promoção de ambientes emocionalmente seguros.

Entretanto, a pesquisa também revelou um aspecto central: embora haja uma consciência teórica consolidada sobre a importância da dimensão emocional, os futuros professores ainda apresentam insegurança quanto à sua preparação prática para lidar com essas situações. Essa fragilidade se expressa na percepção de que a formação inicial aborda o tema de forma insuficiente, pouco articulada com a prática pedagógica e distante das demandas concretas da sala de aula.

Outro achado relevante diz respeito aos desafios apontados pelos participantes, especialmente o excesso de demandas no cotidiano escolar, a falta de apoio institucional e as dificuldades de interpretação das emoções infantis. Tais elementos indicam que o manejo das emoções não se restringe à competência individual do professor, mas está inserido em um contexto mais amplo, que envolve condições de trabalho e organização escolar.

Dessa forma, considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, na medida em que foi possível compreender como os estudantes de Pedagogia percebem as emoções no contexto escolar, bem como analisar sua avaliação sobre

a própria preparação para lidar com essa dimensão na futura prática docente. Os dados obtidos permitiram evidenciar tanto avanços na compreensão teórica quanto lacunas no processo formativo, contribuindo para uma leitura crítica da formação inicial no campo da educação emocional.

No entanto, é importante reconhecer algumas limitações deste estudo. Por tratar-se de uma pesquisa de caráter exploratório, com um grupo específico de participantes, os resultados não podem ser generalizados para outros contextos formativos. Além disso, a utilização de questionário como instrumento de coleta de dados restringe a compreensão das respostas à percepção declarada dos participantes, não permitindo observar diretamente as práticas pedagógicas em ação. Outros fatores, como o tempo disponível para a coleta e análise dos dados, também podem ter influenciado a profundidade da investigação.

Diante disso, sugere-se que pesquisas futuras possam aprofundar esta temática por meio de abordagens metodológicas complementares, como entrevistas, observações em sala de aula e estudos de caso, possibilitando uma compreensão mais ampla e aprofundada das práticas docentes relacionadas às emoções. Recomenda-se, ainda, a realização de investigações que analisem propostas formativas inovadoras voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial de professores, bem como estudos que considerem a perspectiva das crianças e dos professores em exercício.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não encerra a discussão sobre a temática, mas se insere em um campo em constante construção. A compreensão das emoções no contexto educacional demanda investigações contínuas, que acompanhem as transformações sociais, pedagógicas e formativas. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de avançar na construção de uma formação docente que integre, de maneira efetiva, as dimensões cognitiva e emocional, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Manuela Jesus. **A influência da afetividade na educação inclusiva nos anos iniciais do ensino Fundamental na rede municipal de Olinda – PE.** 2021. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

BARBOSA, Larissa Ellen Araújo. **As interações pedagógicas na educação infantil: um olhar sobre a afetividade.** 2025. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2025.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Ministérios de Educação, 2018.

BATISTA, Jéssica Bispo; PASQUALINI, Juliana Campregher; MAGALHÃES, Giselle Modé. Estudo sobre emoções e sentimentos na educação infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116927, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 24, e219351, 2020.

CAMARGO, Gisele Brandelero; GARANHANI, Marynelma Camargo. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239129, 2022.

PAULA, Andrea Cristiane de. **A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência.** 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Programa de Pós-Graduação em Educação, Taubaté, 2019. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2020/Andrea-Cristiane-de-Paula.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

DÉR, Leila Christina Simões. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004. p. 61-75.

DINIZ, Julia Gabrielle Carrilho; SOUZA, Janete Cardoso de; WELLICHAN, Danielle da Silva Pinheiro. O acolhimento e a afetividade nos anos iniciais: fatores essenciais para o período pós-pandemia. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 11, n. 27, p. 483-501, jan./mar. 2024.

FERRARI, Rosane de Fátima; ROCHA, Janimara. **Da ética à ética em pesquisa envolvendo seres humanos**. Erechim: URI, 2009. Artigo oriundo de pesquisa de iniciação científica – Edital 03/2009, período de agosto de 2009 a julho de 2021.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio. O bem-estar docente e a afetividade entre professor/aluno: percepção das estagiárias nos anos iniciais do ensino fundamental. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. XVIII, n. 31, p. 122-133, jan./jun. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GADELHA, Rayane Marcelino. A formação inicial e continuada de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. 12 f. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M_D1_SA1_ID6927_13092020165301.pdf. Acesso em: 16 out. 2025.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLEMAN, D. **inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-ein-dia. Acesso em: 20 set. 2025.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 13-24.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-23.

MELO JÚNIOR, Hermócrates Gomes; CAMPOS, Antonio Eduardo Lopes; VIEIRA, Dhiego Morais Rodrigues; CARVALHO, Edmer Graciana de; MORAES, Lília Fernandes de; GONÇALVES, Patrícia Fabiana Cavalcante; JUNQUEIRA, Rafael Cavalcante; SÁ, Tania Regina Morais. O papel da formação inicial na preparação do professor contemporâneo. **ICMR**, v. 5, n. 3, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/icmr5n3-012>.

NASCIMENTO, Ayane Alicia Avelino do. **A relação de afetividade no espaço escolar entre uma professora e seus/suas estudantes negros/as do 1º ano do Ensino Fundamental**. Recife, 2025. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2025.

NUNES, Rosinei Germano. As relações afetivas produzidas nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 9, n. 1, p. 356-368, jan./jul. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino fundamental**. Recife: SEE; UNDIME, 2019. Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RENGEL, Gabriele Castão. **As mediações da afetividade em sala de aula**. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 12, n. 2 (31. ed.), p. 352-362, ago./dez. 2021.

RAPOPORT, Andrea. Formação inicial e continuada de professores do primeiro ano do ensino fundamental. **Diálogo**, Canoas, n. 15, p. 109-122, jul./dez. 2009.

SANTANA, Daise Lais Maria de. **A importância da afetividade no processo de aprendizagem de alunos**: a perspectiva de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Recife, 2021. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021.

SANTOS, Maria Suely Castilho dos. A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, Jaén, v. 5, n. 1, p. 68-85, ene. 2019.

SCHIRMANN, J. et al. Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA9_ID4743_27092019225225.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

SILVA, Anderson Vicente da. Carinho, afeto e discurso emotivo nas relações entre docente e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da antropologia das emoções. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 13, p. 1-20, 2024.

SILVA, Meiriluce Assunção; GAYDECZKA, Beatriz. Importância do estágio supervisionado: integração entre teoria e prática e formação profissional de licenciandos. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9210>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9210>. Acesso em: 16 out. 2025.

SILVA, Diana Izabela da. **Afetividade na educação infantil**: a relação entre os profissionais e as crianças no espaço escolar. Recife, 2021. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, L. C. **Emoções e sentimentos na escola**: uma certa dimensão do domínio afetivo. Salvador, 2002. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SILVA, André Robson de Alcântara. **Pesquisa exploratória sobre Realidade Aumentada no Brasil e exterior com o emprego de Text Mining**. Juiz de Fora, 2021. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SILVA, Lauanda de Jesus da. **A formação inicial do pedagogo frente às novas Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2022. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SOUSA, Rosiane Maria Pantoja de; PAES, Tania Lucia de Souza; GAIA, Josieli Ferreira. A afetividade e o processo ensino-aprendizagem: um estudo sobre a relação professor-aluno nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Minerva**, Macapá, v. 1, n. 7, p. 1-15, 2019.

SOUZA, Gilma Helena; PAULA, Thatiany de; ESPER, Marcos Venicio. A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão de literatura. **Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 128-141, 2020.

SOUZA, Joelson Carvalho; HICKMANN, Adolfo Antonio; ASINELLI-LUZ, Araci; HICKMANN, Girlane Moura. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 382-403, maio/ago. 2020.

SOUZA, Ivanise Melo de; SILVA, Verônica Pereira da; OLIVEIRA, Ramony Maria Silva Reis. O estágio supervisionado e sua importância na formação de professores no curso de Pedagogia. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 4, n. 1, p. 156-165, 2020.

SOUZA, Rosiane Maria Pantoja de; PAES, Tania Lucia de Souza; GAIA, Josieli Ferreira. A afetividade e o processo ensino-aprendizagem: um estudo sobre a relação professor-aluno nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Minerva**, Macapá, v. 1, n. 7, p. 1-15, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Recife: UFRPE, 2018. 234 p. Disponível em:

http://lp.ufrpe.br/sites/lp.ufrpe.br/files/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20Curso%20de%20Licenciatura%20em%20Pedagogia_0.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: UFRPE 2021-2030. Recife: EDUFRPE, 2021. Disponível

em: <https://www.proplan.ufrpe.br/sites/www2.proplan.ufrpe.br/files/PDI-UFRPE-2021-2030.pdf>. Acesso em: 25 Mar. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICES

APENDICE A- LEVANTAMENTO BIBLIOGRAFICO

Demonstração dos 04 artigos da plataforma SCIELO

Titulo	Autor	Ano	Assunto	N
O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental	Camargo, Gisele Brandelero e Garanhani, Marynelma Camargo	<i>Educação e Pesquisa</i> 2022, Volume 48	A experiência de travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sob o ponto de vista das crianças, com foco nas expressões corporais, gestualidades e falas	1
Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil	Batista, Jéssica Bispo, Pasqualini, Juliana Campregher e Magalhães, Giselle Modé	<i>Educação & Realidad</i> e 2022, Volume 47	O papel do processo pedagógico no desenvolvimento das emoções e sentimentos de crianças em idade pré-escolar, considerando como as atividades escolares mobilizam aspectos emocionais e contribuem para o desenvolvimento afetivo-emocional.	2
A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo	Carbonieri, Juliana; Eidt, Nadia Mara e Magalhães, Cassiana	<i>Psicologia Escolar e Educacional</i> 2020, Volume 24	Transição escolar, o papel das brincadeiras no desenvolvimento infantil e atividades de estudo em que a criança, orientada pelo professor, se apropria dos conhecimentos teóricos no ensino fundamental	3
A influência das emoções no aprendizado de escolares	Souza, Joelson Carvalho; Hickmann, Adolfo Antonio; Asinelli-Luz, Araci; Hickmann, Gírlane Moura	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> Ago 2020, Volume 101 Nº 258	A influência das emoções nos processos de aprendizagem dos estudantes, levando-se em consideração os contextos nos quais estão inseridos. Relações familiares, relação professor aluno e relação entre os pares	4

		<i>Páginas</i> 382 - 403		
--	--	--------------------------------	--	--

Demonstração dos 8 artigos da plataforma CAPES

Titulo	Autor	Ano	Assunto	N
O acolhimento e a afetividade nos anos iniciais: fatores essenciais para o período pós-pandemia	Julia Gabrielle Carrilho Diniz; Janete Cardoso de Souza; Danielle da Silva Pinheiro Wellichan	2024; Universidad e Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí; Volume: 11; Issue: 27 Linguagem: Português	A importância do acolhimento e a afetividade nos anos iniciais no período pós pandemia; Estratégias utilizadas no ensino fundamental –anos iniciais	1
A afetividade nos anos iniciais da educação básica: revisão de literatura	Gilma helena souza, thatiany de paula, marcos venicio esper	2020; editora univates; volume: 12; issue: 2 linguagem: português	Conceitos de afetividade, afetividade no processo ensino aprendizagem na educação infantil; importância do afeto para o desenvolvimento cognitivo da criança nos anos iniciais da educação básica.	2
O bem-estar docente e a afetividade entre professor/aluno: percepção das estagiárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Eliane Terezinha Tulio Ferronato	2024; Issue: 31 Linguagem: Português	Importância da afetividade entre professores e alunos para o Bem-estar docente.	3
A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do	Maria Suely Castilho Dos Santos	2019; University of Jaén; Volume: 5; Issue: 1 Linguagem: Português	Afetividade; a relação professor x aluno; aprendizagem nos anos iniciais; Contribuições da relação afetiva para o processo de ensino-aprendizagem.	4

Ensino Fundamental.				
A afetividade e o processo ensino-aprendizagem: um estudo sobre a relação professor-aluno nos anos iniciais do ensino fundamental	Rosiane Maria Pantoja de Sousa, TANIA LUCIA DE SOUZA PAES, JOSIELI FERREIRA GAIA	2019; Linguagem: Português	A importância pedagógica da afetividade no processo ensino e aprendizagem escolar nos anos iniciais do ensino fundamental	5
Carinho, afeto e discurso emotivo nas relações entre docente e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da antropologia das emoções	<i>Anderson vicente da silva,</i>	2024; serviços acadêmicos intercontinentais; volume: 17; issue: 13 linguagem: português	Afetividade; as emoções entre docentes e estudantes; a prática docente	6
As relações afetivas produzidas nos anos iniciais do ensino fundamental	Rosinei Germano Nunes,	2018; universidade e do estado de Mato Grosso; Volume: 9; Issue: 1 Linguagem: Português	Relação afetiva entre professores e alunos nos anos iniciais do ensino fundamental; aprendizado do aluno	7
As mediações da afetividade em sala de aula	Gabriele Castão Rengel,	2021; UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO; Volume: 12; Issue: 2 Linguagem: Português	As mediações afetivas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental	8

Demonstração dos 5 artigos do REPOSITÓRIO DA UFRPE

Titulo	Autor	An o	Assunto	N
As interações pedagógicas na educação infantil: um olhar sobre a afetividade	<u>Barbosa, Larissa Ellen Araújo</u>	2025	construção da identidade da criança a partir da dimensão da afetividade, segundo a teoria de Henri Wallon	1
A relação de afetividade no espaço escolar entre uma professora e seus/suas estudantes negros/as do 1º ano do ensino fundamental	<u>Nascimento, Ayane Alícia Avelino do</u>	2025	Afetividade e educação antirracista	2
A influência da afetividade na educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Olinda - PE	<u>Barbosa, Manuela Jesus</u>	2021	a influência da afetividade na educação inclusiva diante dos aspectos cognitivos no Ensino Fundamental	3
A importância da afetividade no processo de aprendizagem de alunos: a perspectiva de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	<u>Santana, Daise Lais Maria de</u>	2021	o afeto na relação professor aluno, e a importância atribuída à afetividade nos processos de aprendizagem por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	4
Afetividade na educação infantil: a relação entre os profissionais e as crianças no espaço escolar	Silva, Diana Izabela da	2019	A influência da afetividade nas crianças que frequentam a Educação Infantil. teoria de Henri Wallon	5

ANEXOS

ANEXO A- QUANTITATIVO DE ESTUDANTES MATRICULADOS POR DISCIPLINA/PERÍODO NO SEMESTRE LETIVO 2025.2



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE
PERNAMBUCO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



QUANTITATIVO DE ESTUDANTES MATRICULADOS POR DISCIPLINA/PERÍODO NO SEMESTRE LETIVO 2025.2

PERÍODO	DISCIPLINA	Nº
6º	Alfabetização e Letramento	20
	Estágio Supervisionado Obrigatório em Educação Infantil (EI)	20
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	44
	Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação	20
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Arte I	25
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática I	20
7º	Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino Fundamental (Anos iniciais) (AI)	26
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Geografia	28
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da História I	28
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa	29
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Matemática II	29
	Prática Educacional Pesquisa e Extensão (MP) - PEPE (MP)	30
8º	Estágio Supervisionado Obrigatório Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI)	23
	Geografia e a Prática Pedagógica	18
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da Arte II	21
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem da História II	20
	Metodologia de Ensino e Aprendizagem das Ciências da Natureza II	20
	Prática Educacional Pesquisa e Extensão (FP) - PEPE (FP)	15
9º	<i>Optativa</i> – Jogos e o Ensino da Matemática	17
	Estágio Supervisionado Obrigatório em processos educativos não-formais (NF)	17
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	15
	<i>Optativa</i> - História em Quadrinhos e Educação	11
	<i>Optativa</i> - Sociodiversidade Indígena e Educação Intercultural	36
	<i>Optativa</i> - Educação Literária e Infâncias	35