



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DAYANE CAROLINE ALEXANDRE DOS SANTOS

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Recife
2023

DAYANE CAROLINE ALEXANDRE DOS SANTOS

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial
para obtenção do título de
licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 08/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria de Andrade da Silva Caraúbas (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM PÓS-PANDEMIA DA COVID-19: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dayane Caroline Alexandre dos Santos¹
Lúcia Maria Caraúbas²

RESUMO

Em 2020, a pandemia de Covid-19 assolou o mundo, resultando na suspensão temporária das atividades presenciais nas instituições educacionais. Este artigo visa analisar a percepção das professoras sobre o impacto da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente ao retornarem às aulas após a pandemia da Covid-19. Este estudo de caráter qualitativo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino da cidade do Recife. Para realizar a pesquisa, foram utilizadas observações e entrevistas semiestruturadas com quatro professoras. Os resultados apontam que, apesar dos desafios e incertezas enfrentados pelos educadores diante da abrupta mudança na rotina escolar, a conduta afetiva tanto das docentes como dos estudantes desempenhou um papel significativo durante o retorno às atividades letivas.

Palavras Chaves: Afetividade. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

1. INTRODUÇÃO

Em março de 2020, o mundo enfrentou um colapso devido à pandemia do novo coronavírus. Em uma tentativa de conter a disseminação do vírus, medidas de distanciamento social foram amplamente implementadas, resultando no fechamento de escolas. Embora essas medidas tenham sido adotadas globalmente com o objetivo de proteger a saúde física das pessoas, elas tiveram um impacto significativo na saúde mental, especialmente das crianças.

As crianças foram privadas da oportunidade de interagir com seus colegas, uma experiência fundamental para o desenvolvimento humano. Isso incluiu privação de interações presenciais, de cooperação, de convivência com

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE. dnesants@gmail.com

² Professora do Departamento de Psicologia e Inclusão Escolar – DPSIE – Centro de Educação – UFPE. lucia.caraubas@ufpe.br

a diversidade e dificuldades para desenvolver habilidades essenciais, como lidar com frustrações e controlar impulsos. Além disso, o tema predominante durante esse período foi a morte ou a ameaça dela, amplamente abordada tanto nos meios de comunicação quanto nas conversas familiares. A iminência da morte, vista como algo imprevisível e fora do alcance do controle, gerou ansiedade, medo e sensação de desamparo nas crianças, uma vez que saúde mental das crianças durante a pandemia e o distanciamento social se tornou um tema de grande relevância, dada a vulnerabilidade emocional criada pelo cenário.

Estudos recentes, como os conduzidos por Zurawski, Boer e Scheid (2020) e Muratori & Ciacchini (2020), destacaram os impactos psicológicos significativos do confinamento prolongado de crianças e adolescentes em suas casas. Isso incluiu estresses relacionados à duração do isolamento, tédio, medo de infecção, frustrações, falta de contato pessoal com amigos, colegas e professores, informações inadequadas, falta de espaço pessoal em casa e dificuldades financeiras familiares.

Com o objetivo de compreender o impacto das estratégias afetivas na interação de crianças nos anos iniciais, este estudo baseou-se em conceitos de afetividade propostos por teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon (conforme La Taille, Oliveira e Dantas, 1995). Adicionalmente, examinou-se a relação afetiva entre professores e alunos em sala de aula, considerando o contexto afetado pela pandemia de Covid-19, identificando as atitudes relacionadas à afetividade que fazem parte da rotina das professoras.

O interesse por este tema surgiu como um desafio intrigante e uma oportunidade para aprofundar o estudo sobre os impactos da falta de vínculos afetivos com professores nos primeiros anos do ensino fundamental. Especificamente, busca-se compreender como essa lacuna pode influenciar o processo de aprendizagem após o retorno às aulas presenciais pós-pandemia. A pandemia de Covid-19 causou uma transformação significativa na rotina global, impondo a transição do ensino presencial para o virtual em todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, devido à necessidade de isolamento social para conter a propagação do vírus.

É importante observar que diversos educadores, que anteriormente não tinham experiência no ensino remoto, precisaram adquirir competências para empregar plataformas virtuais de ensino. Essa transição causou inquietação,

apreensão e desconforto tanto entre os professores quanto entre os alunos, sobretudo nas instituições públicas. Nestas, a maioria dos estudantes provém de famílias de baixa renda, enfrentando desafios relacionados à falta de acesso ou à limitação no uso de dispositivos eletrônicos e à conectividade à internet.

A partir deste cenário desafiador este estudo tem como objetivo geral: investigar como o professor vê a influência da afetividade impacta no processo de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no retorno às aulas após a pandemia da Covid-19 e como objetivos específicos: 1. Investigar as dificuldades emocionais enfrentadas pelos alunos no retorno às aulas presenciais; 2. Identificar de que forma o estresse emocional causados pela covid-19 interferiu na aprendizagem dos alunos; e 3. Analisar os suportes oferecidos pela escola no contexto da pandemia, com vistas a facilitar no processo de aprendizagem das crianças do ensino fundamental.

Por meio deste estudo, esperamos contribuir com o debate sobre as aulas presenciais na rede pública de ensino em Recife, especialmente considerando o cenário pós-pandêmico, marcado pelo isolamento de um grande número de alunos e professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. O conceito de infância: uma construção recente

Ao longo da história da humanidade, foi necessário um período considerável até que a infância fosse abordada e analisada em profundidade. Os estudos relacionados à infância, visando compreender seus diversos aspectos surgiram apenas no século XX. Isso se deve ao fato de que o interesse pelos primeiros anos de vida é um fenômeno relativamente recente, conforme destaca Heywood (2004).

O conceito de infância passou por transformações significativas ao longo da história. Durante a idade média, as condições em que as crianças eram criadas eram muito precárias, sofriam pela falta de higiene e com problemas de saúde, tendo uma elevada taxa de mortalidade infantil. Além disso, as crianças compartilhavam dos mesmos espaços e responsabilidades domésticos que os

adultos, não havendo uma distinção das fases da vida dos indivíduos (ARIÈS, 1973). Nesse contexto, os adultos encarregados de cuidar das crianças eram frequentemente pessoas sem preparo específico, conhecidos como mães mercenárias, criadeiras ou amas de leite.

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p.10).

Já durante o século XIII, a criança era considerada como uma folha em branco que deveria ser preenchida de acordo com os valores e costumes da época. Era papel dos adultos ensinar às crianças, desde muito cedo, os comportamentos exigidos na vida adulta. Os aspectos existentes especialmente nas crianças eram totalmente ignorados e estas eram percebidas como adultos em miniatura.

A infância só foi percebida como uma fase que necessitava de cuidados diferentes aos prestados às pessoas adultas no decorrer dos séculos XV, XVI e XVII. No entanto, somente no século XX é que as crianças passaram a ser reconhecidas como indivíduos únicos, e não simplesmente como seres incompletos.

Atualmente, ao abordar a infância, compreende-se que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998).

2.2. A importância da afetividade no desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil tem início durante a gestação, e desde os estágios iniciais, a criança é suscetível às influências do ambiente e das interações com as pessoas ao seu redor. Assim, as influências que moldam o desenvolvimento infantil, tanto internamente durante o período fetal quanto externamente após o nascimento, exercerão impactos significativos em sua maneira de se relacionar com o mundo.

Como destacado por Souza e Veríssimo (2015), fatores contextuais, incluindo relacionamentos e cuidados com a criança, além de fatores sociais, podem resultar em consequências tanto positivas quanto negativas para o seu desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento infantil e afetividade, torna-se imprescindível fazer referência às teorias psicogenéticas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon apresentadas em La Taille, Dantas e Oliveira (1995).

Para Piaget (1973 apud LA TAILLE 1995), o ser humano é naturalmente um ser social e essa sociabilidade se diferencia em cada etapa da vida, sugerindo que a forma como um homem comum interage socialmente aos seis meses de idade é diferente da sua interação aos vinte anos, e, por isso, a sua identidade não pode ser da mesma natureza em ambos os níveis distintos.³

Desde o nascimento, a natureza social do ser humano se manifesta na dependência em relação aos outros, na busca de apoio para atender às suas necessidades fisiológicas e afetivas. Ao longo da vida, essa dependência diminui gradativamente, mas a essência intrínseca de ser social persiste ao longo de toda a existência.

A criança tem seu desenvolvimento organizado em fases, e a sua interação com o mundo se modifica de acordo com o período da vida em que se encontra e com os estímulos que ela recebe, é essencial mencionar que deve haver um olhar atento para a singularidade de cada criança, uma vez que nem todas as fases do desenvolvimento necessariamente se alinham.

Tendo em vista que os estímulos que a criança recebe do ambiente externo tem grande influência em seu desenvolvimento, é de grande importância que os adultos que a cercam estejam sempre atentos e tenham um olhar afetivo e perspicaz diante da sua interação com o mundo, podendo assim propor meios em que a criança consiga se desenvolver em todas as suas fases.

Quando se pensa em afetividade, imediatamente o pensamento se volta para o amor, o carinho e o cuidado com o outro. De acordo com Borba (2011), a afetividade é definida como o sentimento de amizade, carinho, afabilidade, constitui um aspecto intrínseco à natureza humana. o sentimento de afeto é algo próprio ao ser humano e faz parte da sua natureza ser afetivo. Quando nasce, o

³ Piaget, J. Estudos Sociológicos, Rio de Janeiro, Forense, 1973.

indivíduo ainda é completamente dependente do outro para realizar qualquer tarefa e essa dependência se manifesta através do afeto.

Durante a infância, as crianças passam por um processo de desenvolvimento que as configura como sujeitos socialmente ativos. Dessa forma, é de extrema importância que esta fase da vida seja respeitada em todos os seus aspectos.

A teoria de Piaget denominada de Teoria do Desenvolvimento Cognitivo defende a ideia de que o desenvolvimento humano em seus primeiros anos de vida está dividido em quatro fases, sendo elas: sensório motor (0 a 2 anos); pré-operatório (2 a 7 anos); operacional concreto (8 a 12 anos) e operacional formal (a partir de 12 anos). Em seu trabalho, La Taille, Oliveira e Dantas (1995) procuram esclarecer que, de acordo com Piaget, a afetividade está intrinsecamente ligada à razão humana, e ambas evoluem em conjunto ao longo de todas as etapas do desenvolvimento. Eles destacam a interdependência entre ambas, tornando-se evidente ao mencionarem que

De fato, o dualismo afetividade/Razão é fácil de ser compreendido quando os dois termos são entendidos como complementares: a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações. Neste caso, não há conflito entre as duas partes. Porém, pensar a Razão contra a afetividade é problemático porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a Razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia. (LA TAILLE, OLIVEIRA E DANTAS, 1995 p.65)

Segundo os conceitos de Piaget, existem alguns aspectos cognitivos que estão diretamente ligados a aspectos afetivos, sendo um indissociável do outro, em sua teoria, Piaget afirma que

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (Piaget, 1962/1994 apud SOUZA, p. 252, 2011).

Dessa forma, é possível afirmar que um processo de aprendizagem pode ocorrer de maneira adequada, contextualizada, sem se restringir apenas ao ambiente escolar. Sem esse componente, a capacidade do indivíduo de se desenvolver cognitivamente de maneira plena fica comprometida.

Vygotsky em sua teoria, sustenta que a interação social e cultural dos indivíduos desempenha um papel fundamental na formação da perspectiva de mundo durante o seu desenvolvimento. Ele enfatiza que o contexto histórico em que vivem exerce uma influência fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky também destaca a estreita relação entre afetividade e emoções humanas, conforme apontado por Silva (2008) ao considerar que,

[...] no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, isto é, vão se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico-cultural. Essas mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento dizem respeito ao aumento de controle do homem sobre si mesmo. (SILVA, 2008, p.136).

Por fim, a teoria de Henri Wallon argumenta que a afetividade ocupa um papel central no desenvolvimento infantil, conforme indica Almeida (2008) quando diz que

[...] a posição de Wallon a respeito da importância da afetividade para o desenvolvimento da criança é bem definida. Em sua opinião, ela tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais. (ALMEIDA, 2008, p. 344).

Para Wallon a afetividade exerce um papel estruturante durante os primeiros anos de vida da criança. São as emoções que inicialmente organizam o psicológico infantil, mas é importante observar que essas emoções não permanecem de forma estática na formação do indivíduo; ao contrário, elas se transformam de acordo com as circunstâncias vivenciadas individualmente por cada ser. Segundo ele,

[...] a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente" (WALLON, 1959 apud ALMEIDA 2008 p.347).

De acordo com Almeida (2010), a afetividade pode ser caracterizada como a capacidade e disposição do ser humano de ser impactado pelo mundo externo e interno por meio de sensações relacionadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Dessa forma, fica claro que as experiências vividas pelos indivíduos irão exercer uma grande influência na sua forma de ser afetivo, pois tanto as vivências positivas quanto as negativas irão afetar na sua formação emocional. Em resumo, um indivíduo afetivo é aquele capaz de ser sensibilizado

por uma variedade de sensações, sendo alguém que percebe e reage ao mundo ao seu redor.

Com base nas teorias desses autores acerca do desenvolvimento cognitivo e emocional infantil, considerando que a escola constitui uma parte significativa do ambiente em que a criança passa a maior parte do tempo, é crucial destacar a importância de os educadores constantemente procurarem maneiras de apoiar o desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional.

Segundo Freire (1996), a afetividade do professor em relação aos alunos não deve ser algo separado da rotina ao abordar os conteúdos didáticos; ela deve estar presente de maneira integral ao longo de todo o processo. Para ele,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (Freire, p. 33).

A escola é o ambiente em que a criança desenvolve uma de suas primeiras interações sociais, é onde tem contato com diversas pessoas de diferentes personalidades e em sua maioria, com faixa etária semelhante. Conforme destacado por Romanzini, Botton e Vivian (2022),

As escolas não apenas atuam como espaços de aprendizagem de saberes científicos, mas também consistem em importantes influenciadoras das habilidades sociais que uma criança necessita aprender. É por meio dos conhecimentos sociais que as crianças adquirem habilidades para desenvolver comunicação, cooperação, engajamento em atividades e relações sociais com seus amigos, familiares e professores. (p. 157).

Com base nas teorias e nos autores que discutem o desenvolvimento cognitivo e emocional infantil, considerando que a escola é o ambiente no qual uma criança passa uma parte considerável de seu tempo, é fundamental destacar a importância de os educadores sempre buscarem meios que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

2.4. Educação de crianças em tempos pós-pandemia do COVID-19

No final de 2019, o mundo foi impactado pela pandemia de Covid-19. No início de 2020, o vírus chegou ao Brasil, causando pânico e insegurança em toda a população. Diante da gravidade da situação pandêmica, as autoridades implementaram medidas de isolamento social para conter a propagação do vírus.

No âmbito educacional, tanto as instituições de ensino público quanto de ensino privado tiveram que suspender suas atividades presenciais. Em seu lugar, adotou-se o modelo de ensino remoto, no qual as aulas passaram a ser ministradas por meio de videoconferências e plataformas digitais foram utilizadas para auxiliar na organização e compartilhamento de atividades.

Diante dessa mudança na rotina tanto dos profissionais da educação quanto das crianças e jovens que não puderam mais frequentar a escola, o cenário tornou-se altamente incerto, exigindo adaptações significativas na forma de conduzir as aulas. A imprevisibilidade gerada pela pandemia de Covid-19 e pelo isolamento social no contexto escolar nos leva a concordar com Moran (2013), quando diz que aprendemos pouco quando nos acomodamos na rotina, na segurança e na previsibilidade, e não nos esforçamos para evoluir.

Considerando os desafios enfrentados durante o período em que todos precisaram permanecer em suas casas, criando novas rotinas de estudos e trabalho, é importante ressaltar a capacidade de adaptação do ser humano diante das adversidades em suas experiências. No entanto, é fundamental reconhecer que as mudanças resultantes dessas circunstâncias, sejam elas positivas ou negativas, não podem ser ignoradas.

A situação de isolamento social representa um desafio significativo para os adultos, que, devido à sua maturidade emocional, enfrentaram uma circunstância atípica em suas rotinas. No entanto, ao analisar a experiência das crianças nesse contexto pandêmico, no qual as interações com o mundo exterior foram drasticamente reduzidas ou totalmente ausentes, torna-se evidente que isso pode causar um impacto importante em seu bem-estar emocional, acarretando diversas implicações sociais.

Assim, ao enfrentamos o desafio do isolamento social, as práticas educacionais se tornaram ainda mais complexas, visto que a escola é concebida

para oferecer experiências de convivência, exploração e ludicidade. Conforme enfatizado por Gandini (2016), o ambiente escolar é considerado um espaço de aprendizagem, que exerce influência o desenvolvimento da criança.

O ambiente escolar é constantemente adaptado e modificado para atender às diversas necessidades das crianças que frequentam a instituição, visando transformá-lo em um espaço que estimula a imaginação, a fantasia, a curiosidade, que proporciona experiências e aprendizados significativos durante o processo de desenvolvimento infantil.

A busca por adaptar o espaço escolar às demandas cotidianas oferece às crianças um ambiente repleto de possibilidades, onde a expressão pode manifestar-se por meio de múltiplas linguagens, conforme destacado por Simone (2020).

Com as adaptações implementadas no período de pandemia para a execução das práticas educacionais, professores precisaram adaptar as formas de ministrar suas aulas, ajustando seus planejamentos ao modelo de ensino remoto e adotando amplamente o uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, é possível afirmar que...

[...] escola não é a mesma de alguns meses atrás: mudou a funcionalidade e a modalidade escolar. Observa-se que algumas ferramentas e metodologias se tornaram insuficientes para suprir o atual cenário educacional, em que muitas redes de ensino suspenderam as aulas presenciais e passaram ao uso de meios digitais de aprendizagem (Zurawski et al., 2020, p. 84)

O distanciamento social e a adoção do ensino remoto desencadearam transformações significativas nas dinâmicas de interação entre "professores e alunos", "alunos entre si", "professores entre si" e "professores e gestores", como destacado por Oliveira et al. (2020). A vivência no ambiente escolar no período pós-pandemia mostra-se diferente em comparação ao que era antes do isolamento social. As pessoas alteraram seus hábitos, práticas de higiene e a maneira como se relacionam uns com os outros. O contato físico, antes comum, foi quase eliminado, e o pouco que permanece está permeado de medo e insegurança.

As instituições escolares reúnem um significativo contingente de indivíduos oriundos de variados contextos. Conforme ressaltado por Oliveira et al. (2020), as escolas, sem dúvida, figuram como um dos ambientes sociais com

intensa interação, propiciando, conseqüentemente, uma maior probabilidade de disseminação de contaminações.

Dessa forma, foram implementadas ações para preservar a saúde das crianças e dos funcionários, incluindo o estabelecimento de medidas de distanciamento social. Vários aspectos precisaram ser ajustados para cumprir as novas regras decorrentes da pandemia de COVID-19. Essas adaptações não apenas visaram garantir a saúde de todos os frequentadores das escolas, mas também demonstraram preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, que já tinha sido impactado pelas consequências do ensino remoto emergencial. Essa constatação está alinhada com as observações de Oliveira et al. (2020) ao dizer que,

[...] as escolas que atendem os alunos da educação básica voltarem a funcionar na forma presencial, a perda na aprendizagem, principalmente, dos alunos das escolas públicas e, principalmente, ainda, dos alunos em situação de maior vulnerabilidade, será sentida de forma significativa, por um bom espaço de tempo [...] (Oliveira et. al. 2020. p. 23)

Estudos apontam que os impactos do isolamento social resultaram em consideráveis prejuízos ao processo de aprendizado dos estudantes, uma vez que tanto eles quanto os professores não estavam preparados para a transição para o ensino remoto, e ainda carecem de preparo para o retorno às aulas presenciais. Paralelamente, tais prejuízos na esfera educacional têm desencadeado um aumento significativo nos níveis de estresse e tensão psicológica, especialmente entre crianças e professores. Adicionalmente, a pandemia de COVID-19 introduziu um contexto permeado por incertezas para a sociedade como um todo.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste estudo que teve como objetivo investigar a percepção dos professores em relação à influência da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto do retorno às aulas presenciais após a pandemia da Covid-19, optamos por trabalhar com uma abordagem qualitativa.

Este tipo de pesquisa busca examinar, segundo Minayo (2002), aspectos subjetivos de uma situação problema tais como: percepções, sentimentos e emoções que não podem ser analisados por uma metodologia quantitativa. Para ela

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22).

Este estudo compreendeu revisão bibliográfica sobre tema, juntamente com observações e entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras de uma escola da Rede Municipal do Recife, localizada em uma comunidade carente cuja fonte de renda são provenientes, principalmente, de trabalhos informais e empregos domésticos. No que diz respeito à habitação, embora haja casas de alvenaria, estas estão localizadas em encostas com elevado risco de desabamento.

A instituição escolar objeto deste estudo possuía boas instalações e uma equipe de pessoal composta por 23 funcionárias, sendo que 10 atuam como professoras.

A escola atendia aproximadamente 250 estudantes, matriculados em turmas que abrangiam desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental. As aulas eram ministradas nos turnos da manhã e da tarde. A instituição seguia seu Projeto Político Pedagógico (PPP) como um guia para orientar coletivamente o processo de ensino e aprendizagem de maneira democrática, garantindo oportunidades enriquecedoras de experiências aos estudantes.

Foram realizadas observações em quatro salas de aula e entrevistas com as professoras dessas salas. As professoras foram entrevistadas individualmente e as perguntas foram abertas, permitindo que elas tivessem liberdade para expressar suas opiniões, conforme sugerido por Lakatos e Marconi (1991).

Foram realizadas quatro entrevistas com as professoras, duas presencialmente com gravação pelo celular, e outras duas por meio de áudios via aplicativo Whatsapp.

Todas as entrevistas foram posteriormente transcritas. As informações referentes à formação e à quantidade de anos de experiência de cada uma das quatro professoras na instituição estão apresentadas no Quadro 2 abaixo.

Professoras	Turma	Formação	Tempo na instituição
Profa. 1	1º ano	Magistério e Pedagogia	13 anos
Profa. 2	5º ano	Magistério e Pedagogia	7 anos
Profa. 3	2º ano	Magistério e Pedagogia	4 anos
Profa. 4	4º ano	Pedagogia	2 anos

Fonte da autora

A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, seguindo as abordagens dos autores discutidos no referencial teórico e empregando a técnica de análise temática de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011).

Essa técnica implica na categorização dos dados, ou seja, as informações coletadas foram organizadas em diversas categorias, considerando os aspectos comuns de cada conjunto de dados. Para assegurar a consistência na classificação dos dados, cada categoria estabelecida foi cuidadosamente avaliada em relação à sua relevância para a problemática da pesquisa, os objetivos estabelecidos e o embasamento teórico.

4. ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Nesta seção, serão descritas as análises resultantes das observações e entrevistas realizadas com as professoras durante esta pesquisa, com o intuito de evidenciar os aspectos relevantes nas percepções e opiniões das docentes sobre a afetividade nos anos iniciais, considerando o contexto pós-pandemia.

A partir desse princípio, serão expostas a seguir as análises provenientes das observações e entrevistas com as professoras, com o propósito de ressaltar os elementos que se revelaram significativos nas visões e posicionamentos das educadoras em relação à dimensão afetiva nos primeiros anos do ensino fundamental após o período pandêmico.

4.1. A observação

Durante as observações, foi percebido que a rotina em sala de aula das professoras é muito semelhante. Todas iniciavam a aula com um acolhimento, tinham uma breve interação com as crianças e após isso iniciavam a rotina da aula, que envolve a explicação do conteúdo e as atividades no quadro.

Ser afetivo com os alunos não deve ser algo que se desprende da rotina na hora de trazer os conteúdos didáticos, a afetividade deve existir integralmente durante todo o processo, pois segundo Freire (1996),

[...] O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem, cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (p. 33).

Conforme mencionado anteriormente, a escola possuía uma infraestrutura física satisfatória. Apesar de não ser muito extensa, a escola apresentava uma notável organização, dispondo de cadeiras e mesas adequadas ao porte dos estudantes. As salas eram climatizadas, livre de interferências sonoras externas, e equipadas com materiais novos.

As salas não possuíam uma grande extensão, porém acomodavam a quantidade de alunos de maneira adequada. Cada uma delas está equipada com um espaço destinado à leitura e uma televisão com acesso à internet. As paredes exibem a decoração resultante das atividades realizadas pelos próprios alunos. A sensação de um ambiente bem organizado e bem equipado está alinhada com a afirmação de Gandini (2016) de que o ambiente em que a criança se encontra desempenha um papel importante no processo de aprendizagem.

A escola não possuía nem um horário e nem um espaço para o recreio; em vez disso, as crianças desfrutavam de um período de merenda fora da sala de aula. Duas turmas compartilham esse intervalo para refeição simultaneamente, com trinta minutos para a alimentação. Após concluir a refeição, as crianças aproveitam o tempo restante para brincar no próprio espaço do refeitório.

Quanto aos brinquedos da escola, estes não ficam nas salas de aula, ficavam guardados em uma sala específica, mas estavam sempre a disposição das professoras.

Ao término das aulas, as professoras costumam pedir ao estagiário da secretaria que traga os brinquedos. Esse período é reservado para que as crianças que concluíram suas atividades possam se divertir.

A escola possuía 25 tablets destinados ao uso dos alunos. Foi estabelecido um horário específico para a utilização desses tablets, com cada turma designada a um dia e horário específicos. A professora solicitava os tablets à secretaria, e eles eram utilizados na sala de aula. No entanto, durante esse tempo, as crianças geralmente se envolvem em atividades de jogos, sem uma direção específica para uma atividade educativa.

Durante a observação das atividades desenvolvidas pela professora na sala de aula do quarto ano, foi observado o esforço da professora em ouvir e responder aos questionamentos dos alunos, além de promover conversas sobre temas que faziam parte do cotidiano das crianças. Após o intervalo para a merenda, os alunos faziam questão de compartilhar com a professora os acontecimentos desse período.

Na turma do quinto ano, foi notado que os alunos eram mais reservados na sala e a professora não dedicava tanto tempo para assuntos que não estivessem diretamente relacionados ao currículo escolar. Ao longo do período de observação, os alunos permaneceram ocupados durante todo o horário escolar com atividades de leitura, desenho e outras atividades, à exceção do intervalo para o lanche. tendo pouco tempo disponível para brincadeiras ou conversas.

Na turma dos alunos do primeiro e segundo ano, as rotinas eram semelhantes. As professoras iniciavam a aula com uma música de acolhimento, explicavam os conteúdos, realizavam atividades e deixavam um tempo no final da aula para as brincadeiras. No primeiro ano, a professora organizou uma brincadeira direcionada, envolvendo a participação de todas as crianças. Por outro lado, na turma do segundo ano, a professora escolheu disponibilizar os brinquedos da escola para que as crianças pudessem interagir e brincar entre si.

Ao longo do período de observação, ficou evidente que, embora a falta de espaço físico não seja responsabilidade exclusiva das professoras, a forma

como estas conduzem as atividades lúdicas pode ter um impacto significativo. Nesse sentido, a escola pode contribuir para solucionar essa questão, reorganizando e adaptando os espaços existentes dentro de sua estrutura física. Além disso, é possível incorporar na rotina escolar horários nos quais turmas distintas possam participar de atividades recreativas conjuntas, como foi observado nas turmas do primeiro e segundo anos.

4.2. As entrevistas

Com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre como os professores percebem a influência da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos durante os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no contexto do retorno às aulas pós-pandemia, esta seção examinará as entrevistas conduzidas com as quatro docentes que integraram a pesquisa.

Durante entrevistas, as professoras compartilharam suas observações acerca dos aspectos afetivos-emocionais dentro da comunidade escolar durante o retorno às aulas presenciais após o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, fazendo uma comparação com esses mesmos aspectos antes do início do isolamento social.

As professoras foram indagadas sobre a experiência das crianças ao retornarem às aulas presenciais e se notaram alguma diferença em relação ao que era feito antes da pandemia. Todas as professoras destacaram que a alteração mais significativa ocorreu na dinâmica das interações entre crianças e professores, exigindo a manutenção de distanciamento físico e a ausência de abraços. Essa mudança tornou o período de adaptação um tanto distinto, provocando sentimentos de receio e insegurança nas crianças.

“Percebi que as crianças ficavam com receio de abraçar, os pais também evitavam que as crianças interagissem, não queria ter aquele lanche entre eles, coletivo”. (Profª. 2)

“As crianças ainda não queriam interagir com outras e nem ter o contato do seu colega”. (Profª. 3)

“Antes da pandemia, recebíamos as crianças com abraços, com mais proximidade. Depois da pandemia, foi tudo feito de uma forma mais distante, digamos que cada um no seu quadrado”. (Profª. 4)

A partir das declarações das professoras, torna-se claro que ocorreu uma transformação na maneira como as crianças foram acolhidas na escola. Além disso, as relações interpessoais no ambiente escolar foram impactadas pela pandemia, resultando em uma modificação na dinâmica entre os professores e entre estes e os alunos. Essas observações estão em concordância com a conclusão de Oliveira et al. (2020), que destaca a desconstrução das relações interpessoais no ambiente escolar durante o período pandêmico.

Questionada sobre possíveis mudanças na expressão de afeto decorrentes da pandemia, a professora 4 relatou que, devido à necessidade de distanciamento físico, as crianças não podiam mais abraçar ou permanecer próximas como costumavam fazer anteriormente. Ela destacou que teve que explorar alternativas, recorrendo a palavras de carinho e estímulo para manifestar afeto.

“Mudou, as crianças gostam muito de abraçar e depois da pandemia o abraço foi praticamente extinto. Então eu buscava demonstrar afeto com as crianças por meio de palavras de carinho ou um gesto de “jogar beijo”. (Profa. 4)

Já a professora 2, por sua vez, afirmou que sua abordagem não sofreu alterações, mas ressaltou a presença de temores e apreensões, relacionados ao receio de as pessoas evitarem abraços ou recearem a possibilidade de contaminação.

Através das falas das professoras foi possível perceber que o gesto de abraçar representa a expressão mais frequente de afeto por parte das crianças no contexto escolar. No entanto, após a pandemia, o ato de abraçar praticamente desapareceu, sendo essa ausência profundamente sentida por todos. O abraço era a maneira pela qual as crianças se sentiam acolhidas e protegidas, mas com a chegada do vírus, essa forma de demonstrar afeto tornou-se um risco para a saúde.

Ao examinar as respostas das professoras entrevistadas, é evidente que o temor e a incerteza foram emoções comuns durante o retorno às aulas presenciais após a pandemia. Apesar das dificuldades enfrentadas, as professoras procuravam outras maneiras de expressar carinho às crianças, mesmo diante das restrições impostas pelo distanciamento físico, utilizando gestos e palavras afetuosas.

Essa conduta desempenhou um papel fundamental, uma vez que, após o período de isolamento social, as crianças manifestaram naturalmente uma maior necessidade de receber carinho e afeto. Essa observação está conectada ao conceito apresentado por Almeida (2010), que define ser afetivo como a capacidade de perceber e sentir o que ocorre ao seu redor, independentemente da maneira como os eventos se desenrolam.

Nas entrevistas, ao serem indagadas sobre os principais obstáculos durante o retorno às aulas presenciais, as professoras expressaram perspectivas variadas. Enquanto as professoras 1 e 2 enfatizaram o impacto mais significativo do ensino remoto na aprendizagem dos alunos, a professora 4 salientou que essa questão foi apenas uma das dificuldades enfrentadas, não sendo a mais preponderante. A professora 1 apontou para a necessidade de,

“correr atrás do tempo perdido de cada criança no seu aprendizado, pois as aulas remotas deixaram muito a desejar”. (Profa. 1)

Enquanto a professora 2 mencionou que:

“O aprendizado da criança em relação a forma que elas ficaram aprendendo em casa, que muitas vezes elas nem assistiam as vídeo aulas, e as aulas online, elas tiveram a dificuldade de expressarem o que aprenderam”. (Profa. 2)

No entanto, todas as professoras entrevistadas concordaram que a mudança na maneira como os alunos participam das aulas teve um efeito negativo no processo de aprendizagem. Essa percepção está em sintonia com o que foi apontado por Oliveira et. al. (2020), os quais destacaram a perda de aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica durante a pandemia, e que esse impacto poderá ser sentido por um longo período de tempo.

As professoras 3 e 4, quando questionadas sobre os desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais, relataram que houve mudanças significativas no comportamento social das crianças. A professora 3 observou que algumas crianças se tornaram mais agressivas em sua forma de expressão e ficaram receosas em compartilhar objetos com os colegas. Por outro lado, a professora 4 enfatizou que, apesar do prejuízo no processo de aprendizado, o maior desafio foi assegurar que as crianças respeitassem o distanciamento social e integrar

aquelas que mostraram maior reclusão em relação aos demais alunos. Elas disseram que:

“Ao dividir objetos, alimentos com outras pessoas, as crianças ficam receosas e com isso, ao falar com o próximo, a forma de como elas se expressam, é uma forma agressiva.” (Profa. 3)

“O aprendizado das crianças foi muito prejudicado nas aulas remotas, mas o maior desafio foi ter o controle do contato físico entre as crianças, pois elas eram acostumadas a ficarem muito próximas, brincarem juntas, dividirem o lanche, foi difícil fazer com que elas respeitassem o distanciamento social. Enquanto algumas ficaram muito reclusas, com quase nenhuma interação social, acredito que por ter uma família mais cuidadosa em casa.” (Profa. 4)

Durante as entrevistas, foi feito o questionamento se o comportamento social das professoras após a pandemia sofreu alguma mudança, as profas. 2 e 3 deram as seguintes respostas:

“Não, não percebo não, acho que continua o mesmo.” (Profa. 2)

“Não, eu não deixei que isso mudasse o meu comportamento social.” (Profa. 3)

Já as profas. 1 e 4 tiveram respostas opostas às duas anteriores, e falaram que:

“Sim, foi uma experiência horrível de medo e incertezas do que vinha pela frente.” (Profa. 1)

“Assim que voltamos as atividades presenciais mudou bastante, tinha receio de tocar em qualquer canto ou de ficar muito perto de alguém. Ver aquela sala cheia de crianças me deixava muito apreensiva e com medo, mas com o passar do tempo foi voltando a normalidade, hoje ainda não estou 100%, mas o mais próximo do normal possível.” (Profa. 4)

Diante das respostas apresentadas, fica evidente que cada professora adota abordagens distintas para enfrentar as angústias provenientes da pandemia. Além disso, percebe-se que cada indivíduo experimenta os impactos desse cenário de maneira única. Quando questionadas sobre a atenção da escola à saúde mental dos professores e se foram realizadas atividades específicas para abordar o aspecto emocional durante o período de isolamento social e o retorno às aulas presenciais, as professoras responderam o seguinte:

“Não”. (Profa. 1)

“Para os professores em si, a gente sempre, buscava assim o apoio, conversava, cada um desabafava sua situação, a gente ficava dando uma palavra de conforto ao outro”. (Profa. 2)

“Não, não houveram essas atividades para trabalhar o emocional do professor”. (Profa. 3)

“Não, tivemos mais conversas entre nós mesmos, desabafos onde falávamos do nosso medo e das nossas angústias”. (Profa. 4)

As falas das professoras sugerem que a rede de ensino negligenciou em criar medidas para promover o bem-estar emocional das professoras no período de retorno pós-pandemia, ainda que todas tenham passado por momentos de incertezas e angústias, tendo que se ajustar a uma nova rotina sem o suporte adequado.

Para compreender a origem do sofrimento emocional das professoras, é necessário compreender os mecanismos de influência que ocorrem nos âmbitos individual, coletivo e global, e as interconexões entre esses domínios. No entanto, é importante destacar que esta análise vai além do foco abordado neste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2020, a Educação experimentou uma mudança significativa, exigindo uma reavaliação da forma como enxergamos aqueles que desempenham papéis essenciais no cenário educacional. Adaptar-se a essas transformações tem sido e continua sendo crucial.

A análise dos dados obtidos nesta pesquisa foi conduzida por meio das abordagens possíveis, considerando a individualidade de cada contexto escolar. Através de entrevistas com as professoras e observações em sala de aula, buscamos compreender como os professores enfrentaram o período pós-pandemia.

Os resultados indicam que a afetividade mantém sua relevância na formação de vínculos no contexto escolar, embora de forma modificada em comparação com o período anterior à pandemia, e com algumas restrições. As

professoras envolvidas neste estudo expressaram emoções de angústia, medo e incerteza ao retomar as aulas presenciais. No entanto, também evidenciaram solidariedade ao buscar apoio entre colegas e ao tentar proporcionar conforto às crianças por meio de gestos e palavras afetuosas.

Entendemos que a superação desses novos desafios demanda uma avaliação da situação única de cada escola e sua comunidade, visando sugerir medidas apropriadas e viáveis. A pandemia da Covid-19 destacou a necessidade de repensar práticas e abordagens pedagógicas, evitando a mera transposição de métodos usados anteriormente no ambiente virtual das aulas remotas.

Assim, torna-se imprescindível investigar novas perspectivas e estratégias para fortalecer ainda mais a relação entre famílias e a escola, reconhecendo que alunos e professores são ativos cruciais para o sucesso das experiências educacionais. Nessa perspectiva, a cooperação entre gestores, professores e famílias é fundamental para enfrentar a crise da pandemia e extrair lições valiosas para o futuro.

Estimular a inteligência coletiva das crianças pode potencializar sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem, especialmente nesta era da informação. Portanto, é essencial reconhecer a Educação e a Saúde como pilares essenciais para o desenvolvimento humano e reconhecer os professores como peças-chave nesse processo. É imperativo que esses educadores sejam valorizados pelas redes de ensino e estejam equipados com habilidades técnicas, sociais e emocionais, a fim de preparar seus alunos para serem indivíduos conscientes, reflexivos e participativos. Todo esse esforço deve ser complementado pelo cuidado e apreciação da saúde emocional dos docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Revista Inter Ação**, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 25 out. 2022.

ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação**: coleção história da pedagogia, São Paulo, n.3, p.20-31, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, F. S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo et al. 2011. Editora PIÁ. Curitiba- Colaboradores: Beatriz Nunes de Oliveira Longo et al. 2011. Editora PIÁ. Curitiba.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

FERNANDES, V. L. **O desenvolvimento da criança na Educação Infantil**. São Paulo, Objetivo, [s. d.]. Disponível em: <https://www.objetivo.br/conteudo.asp?ref=cont&id=852>. Acesso em: 24 out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à prática educativa**. 15a edição ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

GANDINI, L. **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn et al. As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LA TAILLE, Y. de; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 19. ed. São Paulo: Summus, 1995.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In J.M. Moran, M.T. Massetto e M.A. Behrens (Eds.), **Novas tecnologias e mediação pedagógica** (2013), (p. 11-72). Campinas, SP: Papirus.

MURATORI, P., & CIACCHINI, R. Children and the COVID-19 transition: psychological reflections and suggestions on adapting to the emergency. **Clinical Neuropsychiatry**, (2020) 17(2), 131-134. <https://doi.org/10.36131/CN20200219>. Acesso em: 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. A. M., LISBÔA, E. S. S., SANTIAGO, N. B. (2020). Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, 13(1), 17-24. 2020.

ROMAZINI, A. V.; BOTTON, L. T. J.; VIVIAN, A. G. (2022) Repercussões da pandemia de Covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde debate**, v. 46, n. 5, p. 148-163, dez. 2022.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, (2020), 10(1), 75-92. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92> Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, E. R. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. **SOLETRAS**, São Gonçalo: UERJ, ano VIII, n. 15, p. 133-140, jan. /jun. 2008. Acesso em: 23 abr. 2023.

SIMONE, V. A abordagem Reggio Emilia na Educação Infantil. **Revista Contemporantes**, 2020. Disponível em: <<https://revistacontemporantes.com.br/2020/05/19/a-abordagem-reggio-emilia-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SOUZA, J. M. de; VERÍSSIMO, M. de L. Ó R. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 23, n. 6, p. 1097-1104, 2015. doi: <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOUZA, M. T. C. C. S. **As relações entre afetividade e inteligência**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 27 n. 2, pp. 249-254 Abr-Jun 2011. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005> Acesso em: 23 abr. 2023.

ZURAWSKI, R. L., BOER, N., e SCHEID, N. M. J. O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia| Ciências Humanas**, (2020) 21(2), 81-93. doi: <https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3446> Acesso em: 23 abr. 2023.