

ENTRE O CUIDAR, O EDUCAR E O ACOLHER: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DAS EXPERIÊNCIAS FAMILIARES E EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS

BETWEEN CARING, EDUCATING, AND WELCOMING: CHALLENGES OF TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN LIGHT OF CHILDREN'S FAMILY AND EMOTIONAL EXPERIENCES

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-123>

Samara Fernandes Costa

Especialista em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais

Faculdade de Ensino Superior Facprisma de Coronel Fabriciano – MG

E-mail: samara.s.fernandes@edu.mt.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9003498741372737>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2572-510X>

Ana Claudia Reis Bittencourt

E-mail: anabitt_gga@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8397490129457844>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8082-3637>

Eliana Candida Borges

Especialista em Docência na Educação Infantil na UFR

E-mail: elianadorva@gmail.com

Resumo

Este artigo discute os desafios da docência na Educação Infantil diante de situações familiares e emocionais que atravessam o cotidiano das crianças e se manifestam no ambiente escolar. Parte-se da concepção contemporânea de criança como sujeito histórico, social e de direitos, cuja formação ocorre nas relações que estabelece com a família, a escola, outras crianças e diferentes contextos culturais. A inquietação central consiste em compreender como o professor pedagogo pode exercer sua função educativa quando se depara com crianças que apresentam dificuldades relacionadas à ausência ou pouca disponibilidade dos responsáveis, fragilidades na construção de limites, conflitos de convivência, uso de palavras ofensivas, dificuldades de autorregulação e outras experiências que repercutem na rotina escolar. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, sustentada por documentos normativos da Educação Infantil, artigos científicos e dissertações localizados em bases e repositórios acadêmicos. A análise indica que não cabe à escola substituir a família nem atribuir a ela, de maneira simplista, a responsabilidade pelos comportamentos infantis. Ao professor compete observar, acolher, mediar, planejar intencionalmente experiências de convivência e aprendizagem, registrar situações relevantes e construir diálogo com as famílias e com a equipe escolar. Conclui-se que a docência na Educação Infantil exige

formação que articule conhecimento pedagógico, escuta sensível, afetividade, limites, ética e corresponsabilidade entre escola e família, preservando a especificidade profissional do professor.

Palavras-chave: Criança; Docência; Educação Infantil; Emoções; Família.

Abstract

This article discusses the challenges of teaching in Early Childhood Education when family and emotional experiences cross children's daily lives and become visible in the school environment. It adopts the contemporary conception of the child as a historical, social and rights-bearing subject whose development takes place through relationships with family, school, peers and cultural contexts. The central question is how the pedagogue-teacher can perform an educational role when facing situations involving limited parental availability, difficulties in building boundaries, conflicts in social interaction, offensive language, emotional self-regulation difficulties and other experiences that affect school life. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic and documentary study based on official Early Childhood Education documents, scientific articles and master's dissertations retrieved from academic databases and institutional repositories. The discussion indicates that schools should neither replace families nor simplistically blame them for children's behavior. Teachers are expected to observe, welcome, mediate, intentionally plan experiences of interaction and learning, document relevant situations and establish dialogue with families and the school team. The study concludes that teaching young children requires professional preparation combining pedagogical knowledge, sensitive listening, affectivity, boundaries, ethics and shared responsibility between school and family while preserving the specific educational role of the teacher.

Keywords: Child; Early Childhood Education; Emotions; Family; Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um espaço de encontros, descobertas e construção de relações. Nele, convivem crianças que chegam com histórias, hábitos, sentimentos e experiências constituídas em diferentes contextos familiares e sociais. Cada uma possui maneiras próprias de se comunicar, demonstrar afeto, expressar necessidades e estabelecer vínculos. Essas rugosidades tornam o cotidiano escolar um ambiente marcado pela diversidade, no qual o trabalho pedagógico envolve não apenas a organização de propostas educativas, mas também a atenção às relações humanas que se desenvolvem diariamente.

É nesse cotidiano que se encontra a inquietação que motivou a realização deste estudo. Ao acompanhar as relações estabelecidas pelas crianças, o professor percebe que determinadas situações exigem mais do que uma intervenção pontual ou a simples retomada de regras de convivência. Há

momentos em que a criança demonstra dificuldade para lidar com a separação dos responsáveis, expressa sofrimento, reage intensamente às frustrações ou apresenta comportamentos que interferem em sua participação nas experiências coletivas. Diante dessas circunstâncias, surgem dúvidas sobre como acolher suas necessidades emocionais, favorecer a construção de limites e assegurar a continuidade do trabalho pedagógico, sem assumir responsabilidades que pertencem a outros contextos de cuidado.

Entretanto, compreender essas manifestações exige reconhecer que nenhuma criança pode ser definida por um comportamento isolado, assim como suas dificuldades não devem ser atribuídas automaticamente à organização familiar. As famílias apresentam diferentes configurações, condições de vida, relações de cuidado e possibilidades de acompanhamento. Da mesma forma, o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira uniforme, pois envolve características individuais e experiências construídas e reconstruídas nas relações com outras pessoas e com o meio social. Por essa razão, observar o comportamento infantil requer sensibilidade para considerar o contexto em que a criança está inserida, evitando interpretações precipitadas e julgamentos que desconsiderem a complexidade de sua realidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como “sujeito histórico e de direitos” (Brasil, 2010, p. 12), destacando sua participação ativa na construção de conhecimentos, relações e significados. Essa compreensão orienta uma prática pedagógica que respeita as particularidades infantis e reconhece o cuidado e a educação como dimensões inseparáveis. Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e assegura direitos de aprendizagem e desenvolvimento que abrangem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Esses fundamentos permitem compreender que as emoções, os conflitos e as experiências de convivência não estão separados do processo educativo, mas integram as vivências pelas quais as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo.

Nesse cenário, torna-se necessário refletir sobre a especificidade da atuação docente diante de situações que envolvem aspectos emocionais, comportamentais e familiares. Acolher uma criança em sofrimento, mediar um conflito ou ajudá-la a compreender os limites necessários à convivência são ações que exigem atenção, responsabilidade e intencionalidade pedagógica. Contudo, reconhecer essas necessidades não significa atribuir ao professor a tarefa de solucionar todas as dificuldades vivenciadas pela criança. A escola possui uma função educativa própria, que se desenvolve em diálogo com as famílias e, quando necessário, com outros profissionais e serviços, respeitando as atribuições de cada um.

A partir dessas considerações, a pesquisa procura responder à seguinte questão: como o professor da Educação Infantil pode atuar diante de manifestações emocionais e comportamentais das crianças relacionadas às suas experiências familiares e sociais, conciliando acolhimento, construção de limites e intencionalidade pedagógica, sem ultrapassar as responsabilidades próprias da função docente?

Parte-se do pressuposto de que as experiências afetivas, familiares e sociais participam da maneira como as crianças expressam sentimentos, estabelecem vínculos, enfrentam frustrações e se relacionam no ambiente escolar. Considera-se também que a observação atenta, a escuta, o estabelecimento de limites coerentes e a mediação das relações podem favorecer uma atuação pedagógica mais sensível às necessidades infantis. Isso não significa compreender a família como origem exclusiva das dificuldades apresentadas, mas reconhecer que as manifestações das crianças precisam ser analisadas considerando suas particularidades, seu momento de desenvolvimento e as relações que constituem sua experiência cotidiana.

Com base nessa perspectiva, o estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do professor da Educação Infantil diante de manifestações emocionais e comportamentais das crianças que podem estar relacionadas às experiências familiares e sociais, considerando as possibilidades e os limites de sua intervenção pedagógica. Para alcançar esse propósito, busca-se compreender a concepção de criança que orienta a Educação Infantil contemporânea; discutir a presença da afetividade, das emoções e da construção de limites nas relações escolares; examinar como as experiências familiares e sociais se articulam ao desenvolvimento e à convivência infantil; e refletir sobre práticas pedagógicas que integrem acolhimento, escuta, mediação de conflitos e intencionalidade educativa, respeitando as responsabilidades da escola e da família.

A discussão torna-se importante porque o modo como o professor interpreta essas manifestações influencia diretamente suas intervenções e a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Quando determinadas atitudes são compreendidas apenas como desobediência ou ausência de limites familiares, corre-se o risco de desconsiderar necessidades emocionais e características do desenvolvimento infantil. Por outro lado, o acolhimento não pode ser confundido com ausência de orientação ou com a aceitação de comportamentos que comprometam a convivência. Entre essas exigências, encontra-se o desafio de construir uma prática pedagógica que considere a criança em sua integralidade, respeite sua singularidade e favoreça a aprendizagem das relações sociais.

Para examinar essas questões, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O estudo fundamenta-se na análise de produções acadêmicas e documentos que orientam a Educação Infantil, com atenção às discussões sobre concepção de criança, desenvolvimento emocional, afetividade, construção de limites, relações familiares e atuação docente. A leitura e a análise desses materiais são conduzidas a partir do problema investigado, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e as situações recorrentes no cotidiano escolar. Por não se tratar de uma pesquisa de campo, as situações apresentadas ao longo da discussão são utilizadas como referências para a reflexão, sem a pretensão de representar resultados de observação sistemática ou de estabelecer relações causais entre as experiências familiares e os comportamentos infantis.

2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 DA CRIANÇA TUTELADA À CRIANÇA SUJEITO DE DIREITOS

A maneira como a infância é compreendida influencia as relações que os adultos estabelecem com as crianças e as expectativas que orientam sua educação. Durante muito tempo, predominaram concepções que atribuíam à criança uma posição de dependência e submissão, valorizando a obediência e a preparação para a vida adulta. Embora essas ideias ainda possam ser percebidas em determinadas práticas educativas, a compreensão contemporânea da infância reconhece a criança como participante ativa das relações sociais, capaz de expressar sentimentos, produzir significados, construir e reconstruir conhecimentos e interpretar o mundo a partir de suas experiências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentam a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura (Brasil, 2010). Essa concepção amplia a compreensão do desenvolvimento infantil, pois reconhece que a criança não apenas reproduz aquilo que lhe é ensinado, mas também atribui sentidos às experiências que vivencia.

No cotidiano escolar, essa perspectiva modifica a maneira de interpretar situações frequentemente observadas nas relações entre as crianças. O choro diante da separação dos responsáveis, a recusa em participar de determinada proposta, a disputa por brinquedos, a irritação diante de uma negativa ou a dificuldade de expressar verbalmente um sentimento não devem ser compreendidos apenas como comportamentos que precisam ser interrompidos. Essas manifestações podem comunicar necessidades, interesses, desconfortos ou dificuldades próprias do processo de desenvolvimento. Compreendê-las, entretanto, não significa deixar de estabelecer limites, mas buscar intervenções que considerem tanto a singularidade da criança quanto as necessidades da convivência coletiva.

Santos e Oliveira (2024), ao discutirem o protagonismo infantil e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, relacionam essa perspectiva à participação ativa nas experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Sob esse entendimento, a criança precisa encontrar oportunidades para fazer escolhas, expressar opiniões, explorar possibilidades e participar das relações que constituem seu cotidiano. Ao professor cabe organizar condições para essa participação, considerando as características da faixa etária, as necessidades do grupo e as particularidades de cada criança.

A valorização do protagonismo infantil, portanto, não elimina a responsabilidade docente. Pelo contrário, exige que a organização dos espaços, dos materiais, dos tempos e das relações seja acompanhada de escolhas pedagógicas conscientes. Uma criança pequena pode participar da construção de combinados, manifestar preferências e experimentar formas de resolver conflitos, mas ainda necessita de referências adultas que lhe ofereçam segurança e orientação. Autonomia e mediação não são aspectos opostos, pois se desenvolvem nas relações estabelecidas com outras pessoas.

Essa compreensão também contribui para reconhecer a identidade própria da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Sua finalidade não se limita à preparação para a escolarização posterior, uma vez que envolve experiências relacionadas ao desenvolvimento físico, afetivo, emocional, social, cognitivo e cultural. As interações, a brincadeira e o cuidado fazem parte dessa especificidade e não podem ser considerados elementos secundários diante de atividades dirigidas ou conteúdos previamente estabelecidos.

2.2 EDUCAR, CUIDAR, BRINCAR, INTERAGIR E ACOLHER

Na Educação Infantil, a relação entre educar e cuidar está presente em todos os momentos da rotina. A alimentação, a higiene, o descanso, a organização dos brinquedos, as brincadeiras e as conversas entre as crianças são experiências nas quais se desenvolvem aprendizagens relacionadas à autonomia, à comunicação e à convivência. Esses momentos não representam interrupções do trabalho pedagógico, pois é também por meio deles que a criança conhece seus próprios limites, aprende a considerar outras pessoas e amplia suas possibilidades de participação no grupo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, reconhecendo que, nessas experiências, as crianças expressam afetos, enfrentam frustrações, resolvem conflitos e aprendem a lidar com suas emoções (Brasil, 2017). Ao assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, o documento evidencia que a aprendizagem infantil envolve tanto a relação com os conhecimentos culturais quanto a construção de vínculos e experiências sociais.

O acolhimento ocupa um lugar importante nesse processo, mas não deve ser confundido com a ausência de orientação. Reconhecer que uma criança está com raiva não significa permitir que machuque alguém. Da mesma forma, compreender sua tristeza diante da separação familiar não exige suspender indefinidamente sua participação nas experiências escolares. O professor pode reconhecer o sentimento, oferecer apoio e construir, gradualmente, condições para que a criança encontre segurança e participe da rotina.

Em situações nas quais a criança utiliza palavras ofensivas, por exemplo, a intervenção pode favorecer a compreensão de que determinadas expressões causam desconforto ou sofrimento aos colegas. Em vez de constrangê-la ou exigir explicações sobre onde aprendeu aquela linguagem, o professor pode ampliar suas possibilidades de comunicação, incentivando formas respeitosas de demonstrar desagrado, discordância ou frustração. A maneira como o adulto conduz a situação também ensina, pois, as crianças observam os modos de falar, reagir e resolver conflitos presentes nas relações escolares.

Reis e Alves (2023), ao investigarem práticas docentes relacionadas ao desenvolvimento emocional e afetivo na Educação Infantil, identificaram, a partir da percepção das professoras participantes, a

importância das relações estabelecidas no ambiente escolar e das ações que favorecem a expressão e o desenvolvimento emocional das crianças. O estudo permite compreender que essa dimensão não precisa ser abordada somente quando surgem dificuldades, podendo integrar de maneira intencional as experiências educativas.

A intencionalidade pedagógica, nesse caso, não consiste em antecipar todas as situações que poderão ocorrer, mas em reconhecer seu significado educativo e agir de maneira coerente com as necessidades infantis. O planejamento oferece direção ao trabalho, enquanto a observação das interações permite realizar ajustes diante daquilo que acontece. Essa relação entre planejamento e cotidiano é especialmente importante porque as crianças chegam à instituição com experiências diversas, que participam da maneira como estabelecem vínculos, comunicam sentimentos e respondem às situações de convivência.

3 FAMÍLIA, AFETIVIDADE, EMOÇÕES E LIMITES NO COTIDIANO INFANTIL

3.1 A CRIANÇA QUE CHEGA À ESCOLA TRAZ RELAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

A experiência escolar da criança não começa de maneira isolada das relações que constituem sua vida. Antes de ingressar na instituição e durante todo o período em que a frequenta, ela participa de diferentes situações de convivência, conhece formas de comunicação, experimenta regras e constrói vínculos com pessoas significativas. Essas vivências compõem sua história e podem se manifestar nas maneiras pelas quais se aproxima dos colegas, procura os adultos, expressa sentimentos e enfrenta acontecimentos que contrariam suas expectativas.

A família ocupa um lugar importante nesse percurso, embora não seja o único contexto responsável pelo desenvolvimento infantil. As experiências construídas com outros familiares, pessoas próximas e grupos sociais também participam da constituição da criança. Além disso, suas características individuais, seu momento de desenvolvimento e as próprias relações escolares influenciam seus modos de agir. Por essa razão, compreender as manifestações infantis exige considerar diferentes aspectos, sem atribuir a uma única circunstância a explicação para determinado comportamento.

Oliveira (2023), ao abordar a relação entre afetividade, emoção, família e escola na Educação Infantil, destaca a importância da dimensão afetiva no desenvolvimento integral e nas experiências de aprendizagem. Essa discussão contribui para compreender que os vínculos estabelecidos pela criança e a maneira como suas necessidades emocionais são reconhecidas participam de sua relação com o ambiente educativo.

No cotidiano institucional, situações familiares diversas podem despertar a atenção do professor. Mudanças na composição da família, alterações na rotina doméstica, períodos de afastamento de pessoas significativas, dificuldades de comunicação entre os responsáveis ou experiências de conflito podem estar

presentes na vida das crianças. Entretanto, não é possível afirmar que essas circunstâncias produzam necessariamente dificuldades de comportamento ou de aprendizagem. Uma mesma situação pode ser vivenciada de maneiras diferentes, dependendo das relações de apoio, das condições de cuidado e das características de cada criança.

O que se apresenta ao professor são situações observáveis, que precisam ser compreendidas no contexto em que acontecem. Identificar em quais momentos a criança manifesta desconforto, como reage diante de mudanças na rotina, quais relações favorecem sua participação e de que maneira responde às intervenções permite construir uma compreensão mais cuidadosa de suas necessidades. A observação também possibilita reconhecer avanços que poderiam passar despercebidos quando o olhar se concentra exclusivamente nas dificuldades.

Nesse processo, a escuta da criança possui valor fundamental. Nem sempre ela consegue explicar verbalmente o que sente ou o motivo de determinada reação. Suas brincadeiras, expressões corporais, desenhos, silêncios e formas de aproximação também podem comunicar interesses e necessidades, embora não devam ser interpretados como sinais de significados fixos. Cabe ao professor considerar essas diferentes linguagens sem transformar observações pedagógicas em avaliações clínicas ou conclusões sobre a vida familiar.

3.2 A CONSTRUÇÃO DE LIMITES COMO PROCESSO EDUCATIVO

A construção de limites está entre os desafios presentes nas relações entre adultos e crianças. Na Educação Infantil, é comum que situações envolvendo disputas por brinquedos, dificuldade de esperar, resistência a determinadas orientações e reações intensas diante de frustrações sejam interpretadas como ausência de limites. Entretanto, esperar que crianças pequenas dominem plenamente essas capacidades desconsidera que a convivência social é uma aprendizagem construída progressivamente.

Respeitar regras, reconhecer necessidades alheias, comunicar insatisfações e lidar com a impossibilidade de realizar imediatamente um desejo são aprendizagens que exigem tempo, experiências compartilhadas e orientação adulta. A criança não aprende a conviver apenas porque recebe uma ordem, mas porque participa de relações nas quais pode compreender os motivos dos combinados e perceber suas consequências para si e para os outros.

Araújo e Sperb (2009), ao investigarem as concepções de mães e professoras sobre a construção de limites na infância, identificaram dúvidas e dificuldades presentes nos dois grupos. O estudo também apontou tensões nas interpretações sobre as responsabilidades familiares e escolares, evidenciando que o tema envolve concepções distintas de autoridade, educação e convivência. Essas constatações contribuem para questionar a tendência de atribuir exclusivamente à família as dificuldades relacionadas aos limites apresentados pelas crianças na escola.

A instituição educativa possui responsabilidades próprias nesse processo. Ao ingressar em um ambiente coletivo, a criança passa a compartilhar espaços, materiais, tempos e a atenção dos adultos com outras crianças. As regras dessa convivência nem sempre correspondem às experiências vividas em casa, o que pode exigir adaptações e novas aprendizagens. Essa diferença, por si só, não representa falha de nenhum dos contextos, mas revela que as relações familiares e escolares possuem características e necessidades distintas.

Os limites estabelecidos na Educação Infantil precisam ser compreensíveis, coerentes e adequados às possibilidades de desenvolvimento das crianças. A organização da rotina, a antecipação de mudanças, a construção de combinados e a mediação dos conflitos contribuem para que elas reconheçam referências de convivência. Isso exige firmeza nas orientações, mas também sensibilidade para compreender que nem todas conseguirão responder da mesma maneira ou no mesmo tempo.

Uma criança que retira repetidamente um brinquedo das mãos de um colega, por exemplo, podem necessitar de intervenções que a ajudem a comunicar seu desejo, esperar uma oportunidade ou encontrar outra possibilidade de brincadeira. A simples exigência de que devolva o objeto pode interromper o conflito imediato, mas não garante, por si só, a compreensão da situação. Quando o professor acompanha a interação, explica o motivo da orientação e oferece alternativas, favorece a construção de formas mais adequadas de participação no grupo.

Práticas baseadas em ameaças, constrangimentos ou punições podem produzir silêncio ou obediência momentânea, sem necessariamente contribuir para a compreensão dos limites. Por outro lado, a ausência de referências consistentes pode dificultar a organização da convivência. O desafio pedagógico está em construir relações nas quais as crianças sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, aprendam que suas ações afetam outras pessoas.

3.3 EMOÇÕES NÃO FICAM DO LADO DE FORA DA SALA

As emoções fazem parte da maneira como a criança conhece o mundo e se relaciona com as pessoas. Na primeira infância, sentimentos como alegria, medo, tristeza, raiva, saudade e frustração podem ser expressos por palavras, gestos, movimentos corporais e atitudes que nem sempre são facilmente compreendidos pelos adultos. À medida que participa de diferentes experiências sociais, a criança amplia suas possibilidades de reconhecer essas emoções, comunicar necessidades e encontrar maneiras de lidar com situações que provocam desconforto.

Na Educação Infantil, essas manifestações aparecem em diferentes momentos. A separação dos responsáveis pode despertar insegurança; a aproximação de um colega pode provocar alegria ou resistência; uma mudança inesperada na rotina pode gerar desconforto; e a impossibilidade de realizar determinado desejo pode resultar em choro ou irritação. Essas situações não devem ser tratadas como acontecimentos

estranhos ao trabalho educativo, pois fazem parte das relações por meio das quais a criança aprende a conviver e a compreender a si mesma.

Entretanto, reconhecer a importância das emoções não significa esperar que a criança permaneça tranquila durante toda a rotina, nem transformar qualquer manifestação de desconforto em sinal de dificuldade emocional. O desenvolvimento infantil envolve mudanças, experimentações e conflitos. Nem sempre a criança consegue nomear aquilo que sente ou encontrar imediatamente uma forma de expressá-lo. Nessas circunstâncias, a presença de adultos disponíveis para orientar e oferecer segurança contribui para ampliar suas possibilidades de comunicação.

As experiências com literatura infantil, brincadeiras simbólicas, músicas, desenhos, dramatizações e rodas de conversa podem favorecer a expressão de sentimentos e a compreensão das relações humanas. Ao ouvir uma história em que um personagem enfrenta uma situação de medo ou frustração, por exemplo, a criança pode reconhecer experiências semelhantes às suas, formular perguntas e compartilhar percepções. Durante uma brincadeira de faz de conta, pode experimentar papéis, reconstruir acontecimentos e atribuir significados às relações que observa.

A pesquisa de Reis e Alves (2023) contribui para essa discussão ao mostrar, a partir dos relatos das participantes, que as relações entre professores e crianças e as práticas desenvolvidas no ambiente escolar podem favorecer o desenvolvimento emocional e afetivo. O estudo chama a atenção para a importância de considerar essa dimensão nas escolhas pedagógicas, em vez de restringi-la às situações de crise.

Cabe ressaltar, entretanto, que o acompanhamento pedagógico das emoções possui limites. O professor pode acolher, observar, dialogar e organizar experiências que favoreçam a convivência e a expressão infantil, mas não lhe compete realizar diagnósticos ou assumir atendimentos especializados. Quando determinadas manifestações se tornam persistentes, provocam sofrimento significativo ou indicam necessidades que ultrapassam as possibilidades da atuação em sala, torna-se necessário compartilhar as observações com a equipe responsável, respeitando os procedimentos da instituição.

4 O PROFESSOR DIANTE DAS SITUAÇÕES FAMILIARES E EMOCIONAIS

4.1 SER PROFESSOR SEM OCUPAR O LUGAR DA FAMÍLIA

As manifestações emocionais e comportamentais das crianças fazem parte das situações com as quais o professor convive diariamente. Algumas são próprias das experiências de aprendizagem e convivência, enquanto outras podem exigir um acompanhamento mais atento, especialmente quando interferem de maneira recorrente na participação da criança ou nas relações estabelecidas com o grupo. Diante dessas circunstâncias, uma das questões mais delicadas da docência é compreender até onde se estende a responsabilidade pedagógica e em quais momentos se torna necessária a participação de outros adultos e profissionais.

A Educação Infantil possui uma função própria no desenvolvimento da criança, que se realiza em complementaridade à ação da família. Essa relação, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não significa que as duas instituições desempenhem as mesmas atribuições. A família constitui um contexto de vínculos, cuidados e responsabilidades particulares, enquanto a instituição educativa organiza experiências coletivas de aprendizagem, socialização e desenvolvimento, orientadas por princípios pedagógicos e direitos educacionais.

Essa distinção é importante porque determinadas situações escolares podem provocar expectativas que ultrapassam as possibilidades de atuação docente. Quando uma criança apresenta dificuldades frequentes de convivência, demonstra sofrimento diante da ausência de uma pessoa significativa ou utiliza expressões consideradas inadequadas, o professor pode ser levado a interpretar tais manifestações como consequências diretas da organização familiar. Entretanto, mesmo quando existem informações sobre situações vividas fora da escola, não cabe ao docente estabelecer julgamentos sobre os responsáveis ou assumir a tarefa de corrigir relações que desconhece em sua totalidade.

Isso não significa ignorar a realidade da criança. O conhecimento de aspectos relevantes de sua história pode ajudar a compreender determinadas necessidades e favorecer intervenções mais adequadas. A questão está na maneira como essas informações são utilizadas. O professor precisa considerá-las com discrição e responsabilidade, evitando expor a criança, emitir opiniões sobre a vida familiar ou transformar situações particulares em explicações definitivas para seus comportamentos.

Situações envolvendo tristeza, saudade ou insegurança exigem cuidados igualmente importantes. Uma criança que demonstra sofrimento durante a chegada à instituição pode necessitar de acolhimento, de maior previsibilidade na rotina e de referências afetivas que lhe transmitam segurança. O professor pode favorecer sua aproximação com os colegas, oferecer oportunidades de participação e respeitar o tempo necessário para que se sinta mais confortável no ambiente. Entretanto, não deve prometer a presença de familiares em momentos que não pode assegurar, nem assumir compromissos que dependam de decisões de outras pessoas.

O equilíbrio entre acolhimento e responsabilidade pedagógica também envolve reconhecer as condições concretas do trabalho escolar. O professor acompanha um grupo de crianças, cada uma com necessidades e características próprias, e precisa organizar situações que favoreçam a participação coletiva. A atenção individual é importante, mas não pode ser sustentada exclusivamente por intervenções improvisadas ou pela disponibilidade pessoal do docente. Quando uma criança necessita de acompanhamento mais frequente, a organização institucional e a atuação conjunta da equipe tornam-se fundamentais.

4.2 OBSERVAR, ESCUTAR, REGISTRAR, MEDIAR E PLANEJAR

Observar uma criança não significa concentrar a atenção apenas nas atitudes consideradas difíceis. É necessário perceber como ela se relaciona com os colegas, quais brincadeiras despertem seu interesse, em quais momentos procura ajuda, como reage às mudanças da rotina e quais condições favorecem sua tranquilidade e participação. Uma criança que demonstra resistência durante atividades coletivas, por exemplo, pode envolver-se com maior segurança em propostas realizadas em pequenos grupos. Reconhecer essas diferenças permite reorganizar as experiências educativas sem reduzir a criança ao comportamento que inicialmente chamou a atenção.

A escuta complementa esse processo, pois considera que as crianças se expressam por diferentes linguagens. Suas falas, gestos, brincadeiras, desenhos e movimentos podem revelar interesses, dúvidas e sentimentos que merecem atenção. Entretanto, escutar não significa atribuir interpretações definitivas a cada manifestação. O professor precisa considerar o contexto, respeitar aquilo que a criança deseja comunicar e reconhecer que determinadas experiências nem sempre podem ser explicadas verbalmente, especialmente pelas crianças menores.

O registro pedagógico contribui para acompanhar essas situações com maior clareza. Ao documentar acontecimentos, o professor pode identificar suas circunstâncias, as intervenções realizadas e as respostas apresentadas pela criança. Esses registros também ajudam a perceber mudanças que ocorrem ao longo do tempo e oferecem elementos para o diálogo com a equipe escolar e com os responsáveis, quando necessário.

A linguagem utilizada nesses documentos exige atenção. Registrar que uma criança é agressiva, desobediente ou que não recebe limites em casa transforma uma observação em julgamento. Uma descrição mais adequada apresenta aquilo que efetivamente aconteceu, indicando o momento, as pessoas envolvidas, as condições anteriores à situação e as intervenções realizadas. Se uma criança empurra um colega durante uma disputa por brinquedo, por exemplo, o registro deve descrever o episódio e seus desdobramentos, sem atribuir características permanentes à criança ou estabelecer conclusões sobre sua vida familiar.

Além de contribuir para a documentação, essas informações precisam repercutir nas escolhas pedagógicas. Quando o professor identifica que os conflitos ocorrem com frequência em determinado espaço, pode examinar se a quantidade de materiais é suficiente, se a organização do ambiente favorece a interação ou se algumas crianças necessitam de maior acompanhamento. Se percebe que mudanças inesperadas provocam desconforto, pode antecipar os momentos de transição e tornar a rotina mais compreensível.

A mediação, por sua vez, ocorre na relação direta com as crianças e exige considerar as particularidades de cada situação. Nem todos os conflitos precisam ser conduzidos da mesma maneira. Em alguns momentos, será necessário interromper uma ação para garantir a segurança; em outros, a conversa,

a reorganização dos materiais ou a participação dos envolvidos na busca de alternativas poderão favorecer a resolução do problema. O professor precisa avaliar as condições do grupo e reconhecer que a construção de comportamentos socialmente adequados acontece de maneira gradual.

Observação, escuta, registro, mediação e planejamento são, portanto, ações que se complementam. A observação fornece elementos para compreender as experiências infantis, a escuta amplia as possibilidades de participação, o registro ajuda a acompanhar os acontecimentos e a mediação orienta as relações. O planejamento reúne essas informações e permite organizar propostas que respondam às necessidades percebidas, sem perder de vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil.

Esse acompanhamento deve ocorrer com cuidado especial quando a criança compartilha espontaneamente informações sobre sua vida familiar. Não cabe ao professor realizar interrogatórios ou buscar detalhes íntimos sem finalidade pedagógica. Quando houver indícios de violência ou violação de direitos, as informações precisam ser tratadas com discrição, observando os procedimentos de proteção aplicáveis e evitando perguntas repetidas que possam ampliar o sofrimento da criança.

4.3 INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A intencionalidade pedagógica se manifesta nas escolhas que orientam o trabalho com as crianças, desde a organização dos ambientes até as intervenções realizadas durante as brincadeiras e situações de convivência. Ela permite que o professor reconheça as possibilidades educativas presentes na rotina e desenvolva ações que favoreçam a expressão, a autonomia, a cooperação e a aprendizagem das relações sociais.

Quando uma turma apresenta dificuldades frequentes para compartilhar brinquedos, por exemplo, repetir orientações sobre a importância de dividir pode não ser suficiente. O professor pode observar como os materiais estão distribuídos, reorganizar os espaços, oferecer propostas em pequenos grupos e criar situações nas quais as crianças experimentem formas de cooperação. Durante essas experiências, a mediação ajuda a reconhecer desejos diferentes, negociar possibilidades e compreender os limites necessários à convivência.

Da mesma maneira, quando algumas crianças apresentam dificuldades para comunicar sentimentos, podem ser organizadas propostas que ampliem suas formas de expressão. Histórias infantis, brincadeiras de faz de conta, desenhos, músicas e conversas sobre acontecimentos vividos permitem abordar situações de alegria, medo, tristeza ou frustração de maneira próxima ao universo infantil. Essas experiências não precisam ocorrer como atividades isoladas de educação emocional, pois podem fazer parte dos projetos, das brincadeiras e das interações que já constituem o trabalho pedagógico.

Reis e Alves (2023) contribuem para essa compreensão ao discutirem como as práticas e as relações estabelecidas no ambiente escolar participam do desenvolvimento emocional e afetivo das crianças. Ribeiro (2022), ao examinar estudos sobre afetividade na Educação Infantil, também relaciona essa dimensão às interações e às condições em que as experiências educativas são organizadas. Essas contribuições permitem compreender que o desenvolvimento emocional não depende exclusivamente de conversas sobre sentimentos, pois envolve a qualidade das relações e das oportunidades de participação oferecidas no cotidiano.

Entretanto, a atuação docente não acontece de maneira isolada. As informações compartilhadas pelas famílias, a organização institucional e o acompanhamento realizado pela equipe escolar também podem contribuir para compreender determinadas necessidades e estabelecer encaminhamentos adequados. Essa relação exige diálogo e clareza sobre as responsabilidades de cada contexto, especialmente quando as manifestações infantis envolvem circunstâncias familiares e emocionais mais complexas.

5 FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA SEM CULPABILIZAÇÃO

5.1 DIÁLOGO COMO CONDIÇÃO DE CORRESPONSABILIDADE

A relação entre família e escola ocupa um lugar importante na Educação Infantil, pois ambas participam do desenvolvimento da criança, ainda que desempenhem funções distintas. Enquanto a família constitui um contexto de relações afetivas, cuidados e experiências particulares, a instituição educativa oferece oportunidades de convivência coletiva, aprendizagem e participação social. A comunicação entre esses espaços pode favorecer a compreensão das necessidades infantis e contribuir para maior continuidade nas experiências de cuidado e educação.

Entretanto, essa aproximação nem sempre acontece de maneira tranquila. Em algumas instituições, o contato com os responsáveis torna-se mais frequente quando surgem dificuldades de comportamento, conflitos entre crianças ou situações que exigem acompanhamento. Quando a comunicação se concentra apenas nesses acontecimentos, a relação pode assumir um caráter de cobrança, no qual a família é chamada principalmente para responder por problemas observados no ambiente escolar.

A construção de uma parceria exige que o diálogo também esteja presente nos acontecimentos positivos da rotina. Compartilhar descobertas, avanços, interesses e conquistas permite que os responsáveis conheçam aspectos da vida escolar que não se resumem às dificuldades. Essa comunicação contribui para reconhecer a criança em suas diferentes possibilidades e evita que as conversas entre família e instituição sejam marcadas exclusivamente por preocupações e reclamações.

Gonzalez (2024), ao investigar a relação entre família e escola na Educação Infantil, destaca a importância da comunicação para a construção de vínculos de confiança e para a participação dos responsáveis na vida institucional. A pesquisa evidencia que o reconhecimento da importância dessa

parceria não garante, por si só, sua efetivação, sendo necessário considerar a maneira como os espaços de diálogo são organizados e vivenciados.

Domeni e Cericato (2022), ao analisarem ações de aproximação entre escola e família na Educação Infantil, também contribuem para compreender que essa relação envolve escolhas e condições institucionais. A comunicação não pode depender somente de iniciativas individuais, pois necessita de organização, continuidade e abertura para considerar as diferentes realidades familiares.

No cotidiano escolar, uma conversa sobre dificuldades de convivência precisa partir de observações concretas. Em vez de afirmar que a criança não possui limites ou que determinada atitude resulta da educação recebida em casa, o professor pode apresentar os acontecimentos observados, explicar as intervenções realizadas e ouvir as informações que a família considera pertinentes. Essa postura possibilita construir encaminhamentos sem transformar o diálogo em julgamento.

5.2 TEMPO FAMILIAR, PRESENÇA E DIFERENTES CONDIÇÕES DE CUIDADO

As transformações nas relações sociais e nas formas de organização da vida cotidiana também influenciam as experiências familiares das crianças. Jornadas de trabalho extensas, deslocamentos, responsabilidades domésticas, mudanças na composição familiar e diferentes condições econômicas podem interferir na disponibilidade dos adultos para acompanhar determinadas atividades e participar da rotina institucional.

Essas circunstâncias, entretanto, não devem ser interpretadas de maneira uniforme. O tempo dedicado à convivência familiar não pode ser avaliado apenas pela quantidade de horas compartilhadas, assim como a presença dos responsáveis na instituição não representa, isoladamente, a qualidade das relações estabelecidas com a criança. Existem diferentes maneiras de exercer o cuidado, distribuir responsabilidades e construir vínculos afetivos, conforme as condições e possibilidades de cada família.

A expressão ausência familiar, frequentemente utilizada para explicar dificuldades de comportamento, merece atenção. Uma pessoa pode estar fisicamente distante durante parte do dia e manter vínculos afetivos significativos com a criança. Da mesma forma, a presença física não assegura, necessariamente, disponibilidade emocional. Embora essas diferenças possam ser importantes para compreender determinadas situações, sua interpretação exige informações que nem sempre estão acessíveis ao professor e que não devem ser presumidas.

Xavier e Silva (2025), ao examinarem pesquisas brasileiras sobre a relação entre família e escola na Educação Infantil, destacam a presença desse tema na produção acadêmica e sua relação com transformações sociais, incluindo as experiências vividas durante a pandemia. Essa discussão reforça a necessidade de compreender os vínculos entre instituição e famílias considerando as condições históricas e sociais em que se constituem.

O reconhecimento dessas diferenças também deve orientar a organização das estratégias de participação familiar. Nem todos os responsáveis conseguem comparecer às reuniões nos mesmos horários, acompanhar diariamente as atividades enviadas pela escola ou responder imediatamente às solicitações institucionais. Isso não significa desinteresse pela vida escolar da criança. Em algumas situações, a participação pode ocorrer por meio de conversas breves, comunicação escrita, encontros previamente organizados ou outras formas de contato compatíveis com a realidade das famílias.

5.3 QUANDO A DEMANDA ULTRAPASSA A SALA DE AULA

Nem todas as situações vivenciadas pelas crianças podem ser acompanhadas exclusivamente por meio das intervenções realizadas em sala. Algumas manifestações emocionais e comportamentais, especialmente quando persistentes ou acompanhadas de sofrimento significativo, podem exigir uma atenção institucional mais ampla. Também existem circunstâncias relacionadas à suspeita de violência, negligência ou outras violações de direitos que demandam procedimentos específicos de proteção.

Nesses momentos, reconhecer os limites da atuação docente é uma medida de responsabilidade com a criança. O professor possui conhecimentos importantes sobre sua participação na rotina, suas relações com o grupo e as mudanças percebidas ao longo do tempo. Entretanto, essas observações não autorizam a realização de diagnósticos ou investigações individuais sobre circunstâncias familiares.

A documentação pedagógica pode contribuir para que a equipe escolar compreenda melhor a situação. Registros objetivos, que apresentem acontecimentos observados, frequência, contexto e intervenções realizadas, oferecem informações mais adequadas do que descrições baseadas em impressões pessoais. O compartilhamento desses dados deve respeitar a privacidade da criança e ocorrer apenas com os profissionais envolvidos no acompanhamento e na proteção de seus direitos.

A coordenação e a gestão escolar possuem responsabilidades importantes na organização dos encaminhamentos necessários. Conforme a natureza da situação, pode ser preciso articular ações com serviços da rede de saúde, assistência social ou proteção à infância, observando a legislação e os protocolos aplicáveis. Em casos de suspeita ou confirmação de violência ou outras violações de direitos, a instituição deve seguir os procedimentos legais de comunicação aos órgãos competentes, sem condicionar a proteção da criança à investigação prévia realizada pelo professor.

Mesmo quando outros serviços participam do acompanhamento, a responsabilidade pedagógica da instituição permanece. A criança continua necessitando de oportunidades de brincar, conviver, aprender e estabelecer relações de confiança no ambiente escolar. O envolvimento de profissionais especializados não deve resultar em sua exclusão das experiências educativas nem na redução de sua identidade às dificuldades apresentadas.

Por essa razão, os encaminhamentos precisam ser compreendidos como parte de uma rede de responsabilidades, e não como transferência da criança para outro setor. O professor continua acompanhando sua participação na rotina, enquanto a equipe institucional organiza as medidas necessárias e estabelece os diálogos pertinentes, respeitando as atribuições de cada profissional.

É nessa relação entre atenção às necessidades individuais e compromisso com o grupo que se encontra a especificidade do trabalho pedagógico. O professor não precisa ocupar o lugar da família para estabelecer vínculos significativos, nem abandonar os limites de sua função para reconhecer o sofrimento de uma criança. Sua contribuição se concretiza nas relações educativas que constrói, nas escolhas que realiza e na maneira como transforma os acontecimentos cotidianos em possibilidades de aprendizagem, cuidado e convivência.

6 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, voltada à compreensão da atuação do professor da Educação Infantil diante de manifestações emocionais e comportamentais das crianças que podem estar relacionadas às suas experiências familiares e sociais. A escolha desse percurso está associada às inquietações que surgem no cotidiano escolar, especialmente nas situações que envolvem dificuldades de convivência, expressão de sentimentos, construção de limites e necessidades de acolhimento. Embora essas experiências constituam o ponto de partida da reflexão, o estudo não envolveu entrevistas, observações sistemáticas ou coleta direta de dados com crianças, familiares ou profissionais, concentrando-se na análise de documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas ao tema.

A pesquisa documental teve como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), considerando sua importância para a compreensão dos princípios que orientam o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. A análise desses documentos concentrou-se na concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, na relação indissociável entre educar e cuidar, nas interações e na brincadeira como eixos das práticas educativas e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essas orientações foram examinadas em diálogo com as questões que atravessam as relações escolares, buscando compreender como seus fundamentos podem contribuir para uma atuação docente que reconheça as necessidades das crianças sem perder sua especificidade pedagógica.

O levantamento bibliográfico contemplou artigos científicos, dissertações e outros trabalhos acadêmicos disponíveis em bases de dados e repositórios de acesso público, especialmente na Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em periódicos científicos e em repositórios institucionais de universidades. As buscas foram orientadas por

expressões relacionadas ao objeto investigado, entre elas “Educação Infantil e família”, “relação família-escola na Educação Infantil”, “Educação Infantil e emoções”, “desenvolvimento emocional e professor”, “afetividade na Educação Infantil” e “limites na Educação Infantil”. A seleção considerou a pertinência dos estudos para a compreensão das relações entre experiências familiares, desenvolvimento emocional, convivência e atuação pedagógica.

A leitura dos materiais foi organizada em torno de quatro eixos de discussão: a concepção contemporânea de criança e a especificidade da Educação Infantil; a afetividade e o desenvolvimento emocional; a construção de limites e as experiências de convivência; e as relações entre família e escola. Esses eixos orientaram a aproximação entre as contribuições dos autores e o problema de pesquisa, permitindo identificar pontos de convergência, diferenças de interpretação e aspectos relevantes para compreender as situações que mobilizam a intervenção do professor. Não se buscou realizar uma revisão sistemática ou esgotar a produção científica existente, mas desenvolver uma análise teórico-analítica fundamentada nos materiais selecionados.

O procedimento de análise consistiu na leitura interpretativa e na articulação temática dos documentos e estudos consultados, relacionando seus argumentos às questões desenvolvidas ao longo do artigo. Nesse processo, procurou-se evitar explicações que atribuíssem diretamente às configurações familiares a origem dos comportamentos infantis, considerando que as manifestações emocionais e as dificuldades de convivência envolvem diferentes fatores e não podem ser compreendidas a partir de relações causais simplificadas. Assim, a investigação privilegiou uma perspectiva contextualizada, atenta às particularidades do desenvolvimento infantil e às responsabilidades que cabem à instituição educativa.

7 DISCUSSÃO: ENTRE O ACOLHIMENTO E A RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitem compreender que a atuação do professor diante das manifestações emocionais e comportamentais das crianças não pode ser orientada por respostas prontas ou interpretações isoladas. As situações que surgem no cotidiano da Educação Infantil envolvem diferentes necessidades, experiências e formas de expressão, exigindo intervenções que considerem tanto as particularidades de cada criança quanto as relações estabelecidas no grupo. A questão não está apenas em decidir como agir diante de um choro intenso, de um conflito ou da resistência a determinado combinado, mas em compreender o significado pedagógico dessas situações e reconhecer quais responsabilidades cabem ao professor.

A análise dos estudos consultados também evidencia que a afetividade não constitui uma dimensão separada das experiências educativas. Oliveira (2023) e Reis e Alves (2023), ao discutirem as relações entre emoções, afetividade e desenvolvimento infantil, contribuem para compreender a importância dos vínculos

e das interações estabelecidas no ambiente escolar. Essas contribuições, relacionadas às orientações da BNCC (Brasil, 2017), permitem reconhecer que as experiências emocionais participam da aprendizagem, especialmente nas situações de convivência, brincadeira e construção da autonomia.

Entretanto, a valorização da afetividade não deve produzir a expectativa de que o professor seja capaz de solucionar todas as dificuldades emocionais apresentadas pelas crianças. Existe uma diferença importante entre reconhecer o sofrimento infantil e assumir a responsabilidade por suas possíveis causas. Quando uma criança demonstra tristeza persistente, insegurança ou dificuldade para permanecer no ambiente escolar, cabe ao professor acolher suas manifestações, observar as circunstâncias em que ocorrem e organizar condições que favoreçam sua participação. A compreensão das causas dessas manifestações, especialmente quando envolve questões familiares ou necessidades de acompanhamento especializado, pode exigir informações e intervenções que ultrapassam o âmbito pedagógico.

A pesquisa de Araújo e Sperb (2009), ao abordar as concepções de mães e professoras sobre os limites na infância, ajuda a compreender que essa questão envolve expectativas e interpretações distintas, presentes tanto nas famílias quanto nas instituições educativas. Essa constatação enfraquece explicações que atribuem as dificuldades de convivência exclusivamente à ausência de orientação familiar. Na Educação Infantil, a construção de limites integra o próprio processo educativo, uma vez que as crianças estão aprendendo a compartilhar espaços, considerar necessidades diferentes das suas e participar de relações coletivas.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre as experiências familiares e os comportamentos observados na escola. Embora as relações estabelecidas no ambiente familiar participem do desenvolvimento infantil, não é possível determinar a origem de uma manifestação emocional apenas pela maneira como ela se apresenta na instituição. A busca frequente por atenção, o uso de palavras ofensivas ou as dificuldades para lidar com determinadas situações não constituem, por si só, evidências de ausência afetiva, negligência ou insuficiência de limites familiares. A interpretação dessas manifestações exige cautela, especialmente porque a criança também é influenciada pelas relações que estabelece com seus colegas, pelas características do ambiente escolar e pelas mudanças próprias de seu desenvolvimento.

Essa compreensão não diminui a importância da parceria entre família e escola. Ao contrário, indica que o diálogo precisa ser construído sem acusações ou conclusões antecipadas. Os estudos de Gonzalez (2024) e Domeni e Cericato (2022) contribuem para reconhecer a comunicação como parte importante dessa relação. Quando os responsáveis são procurados apenas diante de dificuldades, a aproximação pode assumir um caráter de cobrança e comprometer a confiança necessária ao acompanhamento da criança. Uma comunicação mais cuidadosa considera também os avanços, os interesses e as experiências positivas vividas na instituição.

As contribuições teóricas analisadas também permitem reconhecer a importância da observação e do registro na construção de intervenções mais consistentes. Quando o professor acompanha a frequência de determinadas manifestações, identifica circunstâncias que antecedem os conflitos e observa as respostas das crianças às orientações, dispõe de elementos para reconsiderar suas escolhas pedagógicas. Esse acompanhamento pode revelar, por exemplo, que uma dificuldade aparentemente individual ocorre com maior intensidade em momentos de transição da rotina ou em situações nas quais os materiais disponíveis não atendem às necessidades do grupo.

Essa análise evidencia que a intencionalidade pedagógica não se limita ao planejamento antecipado de atividades. Ela também se manifesta na capacidade de interpretar os acontecimentos cotidianos e realizar escolhas adequadas às necessidades observadas. Uma roda de conversa pode favorecer a expressão de sentimentos, mas nem toda criança estará preparada para compartilhar verbalmente suas experiências. Uma brincadeira coletiva pode contribuir para a cooperação, embora algumas crianças necessitem de maior acompanhamento para participar. Reconhecer essas diferenças impede que propostas consideradas positivas sejam aplicadas de maneira uniforme, sem atenção às particularidades do grupo.

Há, ainda, um aspecto que não pode ser desconsiderado: a atuação docente acontece dentro de uma instituição e precisa ser sustentada por responsabilidades compartilhadas. Quando uma criança apresenta sofrimento significativo, mudanças persistentes em seu comportamento ou manifestações que exigem atenção além das possibilidades da sala de aula, a resposta não deve depender exclusivamente da iniciativa individual do professor. A coordenação pedagógica, a gestão escolar e, conforme a necessidade, os serviços responsáveis pelo cuidado e pela proteção da infância possuem atribuições que precisam ser respeitadas.

O reconhecimento desses limites é especialmente importante para evitar que a preocupação legítima com o bem-estar da criança resulte em uma ampliação indefinida das responsabilidades docentes. O professor possui um papel fundamental na construção de vínculos, na organização das experiências educativas e no acompanhamento do desenvolvimento infantil, mas não substitui os responsáveis familiares nem os profissionais especializados. Sua contribuição está em perceber as necessidades que se manifestam no cotidiano, realizar as intervenções pertinentes à sua função e compartilhar com a equipe institucional as situações que demandam outras formas de acompanhamento.

A questão que motivou esta pesquisa, portanto, não se resolve pela definição de um comportamento ideal para o professor ou pela atribuição de responsabilidades exclusivas à família. Ela exige reconhecer que educar crianças pequenas envolve lidar com situações humanas complexas, nas quais os sentimentos, os conflitos e as relações sociais fazem parte do próprio processo educativo. O desafio está em sustentar uma atuação que seja sensível às necessidades infantis, consistente em suas orientações e consciente dos limites profissionais, preservando a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento, aprendizagem e convivência.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre a atuação do professor da Educação Infantil diante de manifestações emocionais e comportamentais das crianças que podem estar relacionadas às suas experiências familiares e sociais. A inquietação que deu origem à pesquisa surgiu das situações presentes no cotidiano escolar, nas quais o professor se depara com necessidades que nem sempre encontram respostas imediatas no planejamento pedagógico. O choro recorrente, os conflitos entre colegas, as dificuldades para lidar com frustrações, a resistência aos combinados e as diferentes formas de expressar sentimentos evidenciam a complexidade das relações estabelecidas na instituição e despertam questionamentos sobre as possibilidades e os limites da intervenção docente.

Ao examinar as relações entre afetividade, emoções e convivência, o estudo evidenciou que essas dimensões integram a experiência educativa e precisam ser consideradas nas escolhas pedagógicas. A aprendizagem infantil não acontece separadamente dos sentimentos e das relações construídas no ambiente escolar. Nesse contexto, o acolhimento não se limita a oferecer conforto diante de uma dificuldade, mas envolve reconhecer as necessidades da criança e favorecer sua participação nas experiências coletivas. Da mesma forma, a construção de limites não deve ser compreendida apenas como uma exigência de obediência, pois constitui um processo educativo relacionado ao respeito, à autonomia e à aprendizagem da convivência.

A investigação também permitiu reconhecer a importância da observação, da escuta, do registro e da mediação como práticas que auxiliam o professor a compreender as situações vivenciadas pelas crianças e a organizar intervenções mais adequadas. A atenção aos acontecimentos cotidianos, às circunstâncias em que surgem os conflitos e às diferentes respostas apresentadas pelas crianças oferece elementos para que o planejamento considere suas necessidades reais. Isso exige reconhecer que nem toda manifestação emocional representa um problema a ser corrigido e que determinadas dificuldades fazem parte das experiências de desenvolvimento e aprendizagem próprias da infância.

Outro aspecto importante diz respeito à relação entre família e escola. As contribuições examinadas reforçam a necessidade de estabelecer uma comunicação respeitosa, capaz de reconhecer as diferentes condições de vida e formas de organização familiar. As experiências construídas fora da instituição podem participar da maneira como a criança se relaciona no ambiente escolar, mas não constituem explicações únicas para seus comportamentos. A aproximação entre responsáveis e professores precisa ocorrer sem julgamentos ou atribuições antecipadas de culpa, considerando que a família e a escola possuem responsabilidades distintas e igualmente importantes para o desenvolvimento infantil.

Essa compreensão também contribuiu para delimitar as possibilidades da atuação docente. O professor não deve permanecer indiferente diante de manifestações de sofrimento ou dificuldades persistentes de convivência, mas também não pode assumir individualmente a responsabilidade por

situações que exigem acompanhamento institucional ou especializado. Reconhecer esses limites não diminui a importância de sua função. Ao contrário, permite que as intervenções sejam realizadas com maior responsabilidade, respeitando a finalidade educativa da instituição e a necessidade de articulação com outros profissionais e serviços quando as circunstâncias assim exigirem.

É necessário considerar, entretanto, que esta pesquisa se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica e análise documental, sem investigação direta das situações vivenciadas nas instituições. Por essa razão, as reflexões apresentadas não permitem estabelecer relações causais entre experiências familiares e comportamentos infantis, nem avaliar os efeitos de intervenções pedagógicas específicas. Seus resultados devem ser compreendidos como contribuições teóricas para a análise da atuação docente, reconhecendo a diversidade de realidades e necessidades presentes na Educação Infantil.

A continuidade dessa discussão pode ser favorecida por pesquisas que acompanhem o cotidiano de instituições educativas, buscando compreender como professores e crianças vivenciam situações de conflito, acolhimento e construção de limites, bem como de que maneira o diálogo com as famílias participa dessas experiências. Investigações dessa natureza poderão ampliar a compreensão sobre os desafios que atravessam as relações escolares, considerando as particularidades dos contextos em que se desenvolvem.

Conclui-se, assim, que a atuação do professor diante das manifestações emocionais e comportamentais das crianças exige sensibilidade para reconhecer aquilo que elas comunicam, conhecimento pedagógico para orientar as intervenções e clareza sobre as responsabilidades que pertencem à instituição educativa. Entre acolher uma emoção e estabelecer um limite, não deve existir uma escolha excludente, pois ambas as ações podem fazer parte de uma mesma relação de cuidado e aprendizagem. A Educação Infantil encontra sua força justamente na possibilidade de reconhecer cada criança em sua singularidade e, ao mesmo tempo, oferecer experiências coletivas nas quais ela possa construir vínculos, compreender diferenças e descobrir maneiras de conviver consigo mesma e com os outros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Greicy Boness de; SPERB, Tania Mara. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 185-194, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/9WvqttQZjgHBjnhQnGh6TZw/> Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: **MEC/SEB**, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/publicacoes/educacao_infantil/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: **MEC**, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 8 out. 2026.

DOMENI, Sonia Maria Avancini; CERICATO, Itale Luciane. Ações para a promoção da relação escola-família na Educação Infantil. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 24, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.6673>

GONZALEZ, Camila de Fátima. **A relação família-escola na Educação Infantil: a centralidade do diálogo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/20549> Acesso em: 8 out. 2026.

OLIVEIRA, Camila Crude dos Santos de. **Educação Infantil, afetividade e emoção: a relação entre família e escola para o desenvolvimento integral da criança**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/5bb16647-4603-4adb-ad72-5ed37d304294/full> Acesso em: 8 out. 2026.

REIS, Caroline Gomes Braga dos; ALVES, Cândida Beatriz. Docência na Educação Infantil e desenvolvimento emocional da criança. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, e43042, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.43042>

RIBEIRO, Edineia Rodrigues. **A afetividade no processo de ensino-aprendizagem: considerações a partir de práticas que contemplam a abordagem da afetividade na Educação Infantil**. 2022. Trabalho acadêmico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifsp.edu.br/bitstreams/e55245e5-41d2-4e98-a20a-925ef225ee9a/download>

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. A criança protagonista: sujeito de direitos e direitos de aprendizagens. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 25, n. 1, p. 7-25, 2024. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/article/view/5289> Acesso em: 8 out. 2026.

XAVIER, Beatriz Ferreira; SILVA, Giovanna Emilly da. **A relação família-escola na Educação Infantil**. 2025. 25 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2025.