



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA KELLY SANTANA DAS NEVES

**O LUGAR DAS BRINCADEIRAS PARA O CONHECIMENTO E VIVÊNCIA DAS
EMOÇÕES EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE
FORTALEZA**

FORTALEZA - CE

2024

ANA KELLY SANTANA DAS NEVES

O LUGAR DAS BRINCADEIRAS PARA O CONHECIMENTO E VIVÊNCIA DAS
EMOÇÕES EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE
FORTALEZA

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará (UFC), como
requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues

FORTALEZA - CE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N4221 Neves, Ana Kelly Santana das.
 O lugar das brincadeiras para o conhecimento e vivência das emoções em um Centro de Educação Infantil da Rede Pública de Fortaleza / Ana Kelly Santana das Neves. – 2024.
 55 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, , Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda.

1. educação infantil. 2. brincadeiras. 3. emoções. I. Título.

CDD

ANA KELLY SANTANA DAS NEVES

O LUGAR DAS BRINCADEIRAS PARA O CONHECIMENTO E VIVÊNCIA DAS
EMOÇÕES EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE
FORTALEZA

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Ceará (UFC), como
requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

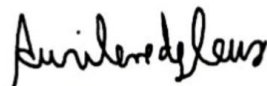
Orientador: Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues

Aprovada em: 30/09/2024

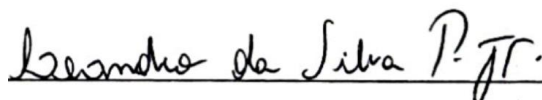
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sahmaroni Rodrigues de Olinda (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC



Profª. Dra. Maria Aurilene de Deus Moreira Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará - UFC



Prof. Ms. Leandro da Silva Pereira Junior
Universidade Federal do Ceará - UFC

AGRADECIMENTOS

À toda minha família, que sempre me apoiou e acreditou nas minhas capacidades, em específico, agradeço às minhas tias Cleide e Célia, pelo incentivo aos meus estudos, pelos valores que me ensinaram desde a infância, como a importância da honestidade, solidariedade e do conhecimento.

À minha mãe, que foi meu maior exemplo de pessoa, de força, de alegria e de bom caráter.

Às minhas primas, que são as melhores irmãs que eu poderia desejar e que sempre me encorajaram a seguir adiante.

Ao meu esposo e parceiro Marcus Almeida, que sempre permaneceu presente e sempre me ajudou a ter forças para enfrentar as inúmeras adversidades que apareceram ao longo dessa minha trajetória chamada vida.

À minha sogra Maria Ivan, que como pedagoga, sempre me orientou em questões da minha profissão e me encorajou a segui-la com coragem e determinação e ao meu sogro João Almeida pela ajuda na elaboração deste trabalho.

Ao meu orientador Sahmaroni Rodrigues, que nos momentos de incerteza, me guiou e me ajudou da maneira mais acolhedora possível.

Às crianças que passaram por mim, desde que iniciei como assistente educacional, que me ensinaram muito sobre sensibilidade, paciência e propósito profissional.

RESUMO

O presente artigo buscou compreender o lugar das brincadeiras para a vivência das emoções em uma turma do infantil III, de um centro de educação infantil da prefeitura de Fortaleza, (CE), visando investigar as perspectivas da educadora sobre o brincar e as emoções, compreender como as brincadeiras estão presentes em sua prática pedagógica e descrever suas práticas docentes relacionadas ao desenvolvimento emocional na infância. A pesquisa foi fundamentada em estudos de Wallon e Vygotsky sobre o desenvolvimento de processos psíquicos complexos, como a afetividade, as emoções, assim como a colocação do brincar nessa perspectiva. A pesquisa também contou com documentos que regem a educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, entre outros. De caráter qualitativo, tendo a professora regente de maior carga horária como principal sujeito da pesquisa, além das crianças da turma. A metodologia utilizada envolveu observações da rotina da turma e a aplicação de um questionário à professora regente. Os resultados demonstraram que, apesar de haver interesse por parte da instituição e da docente na promoção do aspecto emocional da criança por meio do brincar, esse interesse se restringe e se limita ao cumprimento das orientações presentes na BNCC, como as competências socioemocionais. Portanto, foi possível concluir que a docente em questão não promove práticas emancipatórias que visam o desenvolvimento emocional da criança através das brincadeiras, visto que, em muitos momentos da sua rotina, não impulsionou atitudes brincantes. Suas práticas acontecem de maneira carente de um olhar crítico e observador sobre os fatos cotidianos envolvidos na educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; brincadeiras; emoções.

ABSTRACT

This article sought to understand the role of play in the experience of emotions in a kindergarten III class at a preschool center in the city of Fortaleza (CE), aiming to investigate the educator's perspectives on play and emotions, understand how play is present in her pedagogical practice, and describe her teaching practices related to emotional development in childhood. The research was based on studies by Wallon and Vygotsky on the development of complex psychic processes, such as affectivity and emotions, as well as the placement of play in this perspective. The research also included documents that govern early childhood education, such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI, the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB, the National Common Curricular Base - BNCC, among others. It was qualitative in nature, with the teacher with the most workload as the main subject of the research, in addition to the children in the class. The methodology used involved observations of the class routine and the application of a questionnaire to the teacher. The results showed that, although there is interest on the part of the institution and the teacher in promoting the emotional aspect of the child through play, this interest is restricted and limited to compliance with the guidelines present in the BNCC, such as socio-emotional skills. Therefore, it was possible to conclude that the teacher in question does not promote emancipatory practices that aim at the emotional development of the child through play, since, in many moments of her routine, she did not encourage playful attitudes. Her practices happen in a way that lacks a critical and observant look at the daily facts involved in early childhood education.

Keywords: early childhood education; plays; emotions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Brincadeiras livres	40
Figura 2	– Realização do projeto “A mangueira”	41
Figura 3	– Realização do projeto “o eu, o outro e o nós”	42
Figura 4	– Realização do projeto “Identidade e Autonomia”	43

LISTA DE TABELA

Tabela 1	– Turmas que compõem a instituição em cada turno	30
----------	--------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UFC	Universidade Federal do Ceará
PRA	Professora Regente A
PRB	Professora Regente B
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1	As emoções na perspectiva de Vygotsky e Wallon.....	14
2.2	Contribuições de Wallon e Vygotsky para a Educação	19
2.3	As brincadeiras no contexto da educação infantil	22
2.4	A educação emocional no contexto da educação infantil	25
3	METODOLOGIA	29
3.1	Descrição da instituição, da rotina, da turma e dos sujeitos pesquisados	29
3.1.1	<i>Caracterização do campo de pesquisa</i>	29
3.1.2	<i>Caracterização da rotina da turma</i>	31
4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PROPOSTAS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	51
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA	54

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é um campo de estudo e prática que tem evoluído significativamente ao longo dos anos, reconhecendo cada vez mais a importância das emoções e da afetividade no desenvolvimento integral da criança. As emoções, por sua vez, desempenham um papel essencial na construção das bases cognitivas, sociais e emocionais durante os primeiros anos de vida, moldando a forma como as crianças percebem o mundo ao seu redor e interagem com ele (Assis; Oliveira; Santos, 2022).

Ao longo das últimas décadas, pesquisas têm evidenciado que um ambiente educacional que promove a expressão emocional contribui não apenas para o bem-estar emocional da criança, mas também para seu desempenho acadêmico. As emoções, longe de serem obstáculos ao aprendizado, atuam como facilitadoras, influenciando a capacidade de concentração, a motivação intrínseca e a habilidade de enfrentar desafios. “Um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.” (Brasileiro, 2018, p.33). Nesse contexto, a compreensão do educador sobre as emoções infantis e a habilidade de criar um ambiente acolhedor e estimulante tornam-se elementos cruciais para o desenvolvimento integral da criança (Macedo, 2012).

Segundo Baptista, Carvalho e Lory (2005), a afetividade, entendida como a capacidade de estabelecer vínculos afetivos saudáveis, também desempenha um papel fundamental na educação infantil. Relações afetivas sólidas entre educadores, colegas e familiares proporcionam um suporte emocional essencial para a criança explorar o mundo com segurança e confiança. Através dessas relações, as crianças desenvolvem seu emocional, auxiliando-as a lidar com conflitos e interações interpessoais.

Quanto à justificativa, afirmo a relevância desta pesquisa baseada em minhas vivências na dimensão pessoal e profissional. No aspecto pessoal, o interesse por esse tema se deu a partir da reflexão sobre minhas experiências na infância e sobre os resultados destas na minha vida atual. A internalização de sentimentos, emoções, desejos e opiniões na infância, me trouxeram grandes dificuldades na vida adulta como ansiedade e fobia social. A disseminação de informações e conhecimento sobre esse tema é essencial para as vivências de infâncias emocionalmente saudáveis e consequentemente formando adultos confiantes, cuidadosos, autônomos e críticos sobre a sua própria subjetividade. Já no aspecto profissional, como assistente educacional de um centro de educação infantil pude observar e perceber nas diferentes interações entre as próprias crianças e com as professoras e assistente educacional, o exalar de diferentes emoções, seus movimentos e desenvolvimentos, acontecidos

especialmente durante as brincadeiras. Tais situações me instigaram a buscar, compreender e a perguntar: Como as brincadeiras podem auxiliar nas vivências das emoções na sala de aula da Educação Infantil?

As emoções estão presentes na vida de todos nós, nos orientando, nos regulando e revelando nossas sensações. Nas crianças da educação infantil as emoções ocupam um lugar de predominância, pois através delas as crianças se constroem, se comunicam, interagem, se expressam, aprendem, tomam conhecimento de si e do outro. As emoções são o fio condutor do interior para o exterior e vice-versa.

Nesse período da infância, buscar compreender as emoções cotidianas através da ludicidade se apresenta como uma ótima estratégia, visto que, de forma autônoma e natural, estimula o repertório de habilidades sociais com diversas maneiras de interações e linguagens, além de que a ludicidade é uma ferramenta eficiente no processo de ensino e aprendizagem, capaz de oferecer meios para um melhor desenvolvimento das crianças. Elementos lúdicos como brincadeiras permitem aprendizagens e a aquisição de habilidades cognitivas, socioafetivas e motoras.

As brincadeiras permitem principalmente a criação, recriação, significado e ressignificado, ocorrendo um processo de produção e reprodução cultural, tal contexto cultural é fundamental para interpretar a posição das crianças. A ludicidade da criança revela a diversidade de sua cultura, saberes, crenças, valores e trazem à tona o contexto familiar, social, midiático e mercadológico presentes em sua vida, tais representações e simbolismos evidenciam seu ser e sua realidade (Friedmann, 2012). Portanto, a possibilidade de diversas expressões como, motora, artística, cultural, emocional, entre outras, através de diferentes recursos, incluindo o brincar, é fundamental para que a criança seja acolhida em toda sua integralidade, podendo assim ter o direito ao seu desenvolvimento global.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é compreender, através das práticas e percepções dos professores, o lugar das brincadeiras para o conhecimento e vivência das emoções em um centro de educação infantil da rede pública de Fortaleza. Também visa compreender de que maneira as relações e interações ocorridas no ambiente educacional, como as percepções e práticas docentes e do CEI contribuem com o desenvolvimento emocional das crianças. Para tal, os objetivos específicos são:

- a) investigar as perspectivas e concepções da educadora regente sobre o brincar e as emoções;
- b) descrever as práticas docentes relacionadas às emoções e seu desenvolvimento na

infância;

- c) entender como as brincadeiras estão presentes na educação infantil.

Para alcançar e analisar tais objetivos foram utilizadas técnicas de pesquisa como estudos bibliográficos baseados principalmente em Wallon e Vygotsky, observações no diário de campo, registros fotográficos, diálogos com a docente responsável e aplicação de questionário.

Este trabalho foi organizado em 5 partes principais, constituídas pela introdução; fundamentação teórica (apresentando as emoções e as brincadeiras através da perspectiva de Wallon e Vygotsky no contexto da educação infantil); metodologia; práticas pedagógicas observadas na pesquisa de campo e as considerações finais.

Por fim, espera-se que este trabalho possa fornecer subsídios para educadores e profissionais da educação infantil, com a finalidade de obter uma maior compreensão da importância do âmbito emocional no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como, o entendimento de como as brincadeiras podem auxiliar no conhecimento e vivência das emoções na sala de aula da educação infantil. Uma vez que, de acordo com a perspectiva de Vygotsky e Wallon, a formação do homem é influenciada significativamente pelos aspectos biológicos, sociais, históricos e culturais. Esses estudiosos destacam que o pensamento tem suas raízes na esfera motivacional, compreendendo inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (Brasileiro, 2018, p. 33).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As vivências das emoções demonstram-se como parte essencial no desenvolvimento das crianças. Pensando nisso, com base nas contribuições teóricas de Henri Wallon e Vygotsky, e de demais estudiosos sobre as emoções e o brincar, tentarei estabelecer diálogos baseando-se no objeto de estudo acerca do lugar das brincadeiras, no vivenciar das emoções, em um centro de educação infantil de Fortaleza - CE.

2.1 As emoções na perspectiva de Vygotsky e Wallon

Embora não tenha elaborado uma teoria específica sobre afetividade, as reflexões de Vygotsky sobre esse tema permeiam diferentes momentos de sua produção, evidenciando a importância crucial que ele atribuiu a essa dimensão na compreensão da psique humana. Em uma análise mais aprofundada, Wortmeyer, Silva e Branco (2014) destacam que, embora essa área seja considerada um campo ainda não totalmente explorado na obra vygotskyana, o autor estabeleceu marcos significativos, que desempenham um papel fundamental ao orientar futuras investigações neste desafiador terreno da psicologia. Esses marcos não apenas indicam a relevância intrínseca do tema das emoções, mas também contribuem para nortear o caminho exploratório de pesquisadores em busca de compreensão mais profunda das complexidades afetivas na experiência humana.

Ao revisitar a perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, nota-se que o autor enfatiza a origem cultural dos processos psíquicos complexos, abrangendo, assim, a dimensão afetiva. No âmbito da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, a premissa fundamental reside na ideia de que a apropriação da cultura pelo ser humano emerge da atividade social que ele realiza. Em outras palavras, “o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária” (Ivic, 2010, p. 15). Assim, nesse processo dinâmico, as funções psíquicas passam por um desenvolvimento e requalificação, incorporando novas estruturas e se elevando à condição de funções psíquicas superiores.

Conforme delineado por Vygotsky (2012), a explicação para as formas mais elevadas da conduta humana não se encontra nas disposições orgânicas nem na mera interação entre as formas culturais e biológicas, mas sim no confronto entre esses desenvolvimentos. Essa perspectiva sugere que o surgimento das manifestações mais complexas do comportamento humano resulta do tensionamento entre o desenvolvimento cultural e biológico, fornecendo *insights* valiosos sobre a compreensão da natureza da mente humana.

À medida que o desenvolvimento orgânico se desenrola em um contexto cultural, ele se configura como um processo biológico intrinsecamente condicionado historicamente. Simultaneamente, o desenvolvimento cultural assume uma natureza distintiva, singular e inigualável a qualquer outro tipo de desenvolvimento. Isso ocorre concomitantemente com o processo de maturação orgânica, tendo como suporte o organismo infantil dinâmico em seu processo de crescimento e amadurecimento. Essa interação complexa entre o desenvolvimento biológico e cultural oferece uma perspectiva única para compreender as nuances do processo evolutivo, destacando a intrincada relação entre o organismo em desenvolvimento e o contexto cultural que o envolve (Vygotsky, 2012, p. 36).

O desenvolvimento cultural desempenha um papel crucial na nossa compreensão do processo de complexificação das funções psíquicas, especialmente no que diz respeito às emoções e sentimentos. As funções psíquicas superiores não são simples produtos ou manifestações da atividade orgânica; entretanto, não podem ser desvinculadas dela. O psiquismo humano é intrinsecamente vinculado ao funcionamento corporal, sendo este último caracterizado pela interconexão dos processos vitais com o sistema nervoso. Logo, conforme destaca (Vygotsky, 2012), essa inter-relação fundamental entre o desenvolvimento cultural e as funções psíquicas abre espaço para uma análise mais profunda das complexas relações entre o corpo e a mente, destacando a interdependência inerente que molda o funcionamento psíquico humano. Ao abordar a obra de Vygotsky (2004), percebemos a necessidade de considerar o substrato biológico da emoção, ao mesmo tempo em que evitamos restringir sua manifestação às simples alterações orgânicas.

Já a abordagem histórico-cultural do psiquismo humano direciona o olhar para o desenvolvimento cultural que se desenrola nas relações sociais concretas da vida em sociedade. É por meio dessas relações sociais que as capacidades distintamente humanas são instigadas a se desenvolver.

Na Psicologia da Pessoa Completa, as percepções de Henri Wallon são compatíveis com as visões de Vygotsky sobre o saber psicológico do desenvolvimento psíquico. Para Wallon, a Psicologia da Pessoa Completa baseia-se em considerar a totalidade da pessoa em todos os seus aspectos e condições de existência. Em outras palavras, a pessoa em sua integralidade (Silva, 2007). Em sua teoria, o autor diferencia-se de abordagens que tratam o complexo processo de desenvolvimento humano de forma fragmentada, baseando-se na relevância de apenas algumas dimensões, colocando aspectos igualmente importantes, como a afetividade e motricidade, em segundo plano.

Ao focar no estudo do desenvolvimento da criança, entende-se que este ocupa um lugar primordial para entender os processos de gênese e evolução do psicológico humano. Uma vez que é nesta primeira etapa na qual ocorrem os processos psíquicos que se iniciam

através dos fatores de origem biológica e social (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 63).

Analisando os trabalhos de Wallon, é possível compreender a necessidade de levar em conta os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento da criança, como os fatores biológicos, sociais, cognitivos, psicológicos, além de considerar o papel da afetividade no estabelecimento dessas relações. Para ele, o desenvolvimento da criança surge na intersecção entre o orgânico e o meio social, pois “o homem é um ser inseparavelmente biológico e social, que vive a partir das exigências do organismo e da sociedade. Assim sendo, o estudo do psiquismo não deve descartar nenhum desses fatores, muito menos tratá-los de forma independente” (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 63).

Em sua concepção de caráter, Wallon afirma que este é o componente mais original do indivíduo, consistindo em um conjunto de respostas psicológicas e orgânicas que se organizam diante das solicitações do meio externo. O caráter, com origem biológica, ao interagir com as situações e colaborações do ambiente, através das influências, sociais, culturais e históricas, forma a personalidade (Silva, 2007). Tais relações entre o meio e o homem promovem constantes transformações na constituição do indivíduo como pessoa (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 63).

Sobre a indissociabilidade entre afetividade, ato motor e cognição, Wallon salienta que, nos campos funcionais psíquicos, a afetividade apresenta-se como fundamental para a construção do conhecimento e do indivíduo, afirmando que “a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos” (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 37). Ao dizer que o ser humano é organicamente social, o autor acredita que a emoção, com seu caráter contagioso, motiva e cria condições para intervenções da cultura. Deste modo, os adultos interpretam essas emoções à luz de seus valores e significados culturais e interagem com as crianças, de modo que essa interação promove o desenvolvimento das funções cognitivas das crianças (Gratiot-Alfandéry, 2010).

Ainda de acordo com Gratiot-Alfandéry (2010), o vivenciar dos estados emocionais é impulsionado pelas atividades motoras, que se encontram presentes no ser humano desde a sua origem, nas crianças principalmente, garantindo a expressão da afetividade por meio das emoções. Ao longo de seu desenvolvimento nos aspectos emocionais e cognitivos, a criança tende a dominar seus gestos com mais qualidade e autonomia.

A inteligência para Wallon vincula-se com os aspectos biológicos e sociais. Pois o biológico conecta-se às emoções e os fatores sociais relacionam-se ao sistema de símbolos e a linguagem, funções desenvolvidas completamente para viabilizar a aquisição e manutenção

do conhecimento no indivíduo. Vale ressaltar que o aspecto cognitivo varia de acordo com a criança e o meio em que ela está inserida, assim como as demais dimensões do desenvolvimento (Assis; Oliveira; Santos, 2022).

Wallon afirma a criança passará por diferentes estágios no seu desenvolvimento, entre eles:

- Estágio impulsivo emocional (0 a 1 ano), em que a criança depende dos aspectos emocionais, buscando interagir e se comunicar com meio através da ativação do outro através da movimentação e atuação da emoção;
- Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), período no qual a criança se desenvolve e adquire mais habilidades motoras e emocionais, preparando-se para a formação e aperfeiçoamento de aspectos de comunicação e consciência. A ênfase desse estágio volta-se para o aspecto da cognição. A criança busca o descobrimento do mundo exterior fazendo uso da inteligência das situações;
- Estágio do personalismo (3 a 6/7 anos): a ênfase de desenvolvimento volta-se para a emoção, aqui acontece a formação da personalidade e autoconsciência e também a “construção do eu” e identificação do outro, processos que acontecem de forma lenta e que só se completa após a crise da adolescência.

Ainda de acordo com Silva (2007, p. 9):

A criança volta-se para a tarefa de construir-se a si. É então que surge a crise do personalismo, momento no qual, com seu eu ainda instável e sincreticamente amalgamado ao outro, passa a efetuar o trabalho de diferenciação entre este eu nascente e o outro. É preciso se opor ao outro para afirmar a si.

- Já no estágio categorial (7 a 11 anos), a ênfase está na cognição e a criança passa a pensar de forma conceitual, entendendo conceitos abstratos e simbólicos.
- Estágio da adolescência (12 a 18 anos), a afetividade retorna com a continuação do personalismo, pois:

[...] as transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade (Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 36).

Na obra de Vygotsky (2012), é possível observar que sua teoria também destaca a

natureza histórica e social do psiquismo humano, enfatizando as transformações qualitativas dos processos naturais. Esses processos, originalmente caracterizados por uma relação imediata e funcional do ser com o meio, evoluem para processos artificiais mediados por signos. Essa mediação, ao retroagir sobre as funções psíquicas, possibilita o desenvolvimento da conduta intencional e, em última instância, da atividade consciente. Nessa perspectiva, a compreensão do psiquismo humano é inseparável das dinâmicas culturais e sociais que moldam e impulsionam seu desenvolvimento.

Sobre os signos, Vygotsky (2004) os concebe como mecanismos artificiais voltados para o controle dos próprios processos mentais, portadores de significados e intencionalidade socialmente construídos. Ainda segundo o autor, esses signos desempenham um papel crucial no desenvolvimento cultural do psiquismo humano, atuando como meios de comunicação e influência tanto sobre outros sujeitos quanto sobre o próprio indivíduo. As formas mais elevadas de comportamento mediadas por signos estabelecem-se no plano intersíquico, ou seja, ao interagirem externamente com a realidade social. Posteriormente, por meio de processos de internalização, essas formas passam a constituir o plano intrapsíquico do sujeito (Vygotsky, 2012). Esse fenômeno destaca a dinâmica interativa entre o indivíduo e a sociedade, evidenciando a importância dos signos na construção e internalização das funções psíquicas superiores.

Em última análise, a etapa de absorção dos signos representa um papel importante no desenvolvimento, conferindo uma importância crucial a esses dispositivos culturais para a emergência das funções superiores e, conseqüentemente, dos processos afetivos. Esta etapa também propicia reconfigurações interfuncionais entre as diversas atividades psíquicas, implicando que a ação mediada por signos provoca alterações não apenas em funções individuais – como percepção, atenção, memória, entre outras – mas no sistema interfuncional como um todo (Martins; Carvalho, 2016).

A partir daí, surgem conexões inéditas entre as funções psíquicas, as quais colaboram de forma sinérgica, originando novas composições por intermédio de um sistema intrincado. Dessa maneira, as emoções são submetidas a esses procedimentos de reorganização e readaptação desde os estágios iniciais da vida, sobretudo após a aquisição da linguagem. Esse desenvolvimento progressivo possibilita a regulação consciente das expressões emocionais no âmbito psíquico (Martins; Carvalho, 2016).

Nesse contexto, Machado, Facci e Barroco (2011) destacam que, em Vygotsky, as emoções não são simplesmente desencadeadas por ações do sujeito, mas participam ativamente da gênese das ações, costurando outros fenômenos psicológicos, como a

imaginação e o pensamento, sem serem consideradas meros epifenômenos ou fenômenos auxiliares.

Em resumo, ao verificar ambos os autores, é possível perceber muitas semelhanças em suas ideias, pois ambos os estudos dissertam sobre a inter-relação do ambiente - organismo e não suportam a ênfase em determinada abordagem, além da secundarização das demais. Sendo, assim, os aspectos sociais, históricos, e culturais fundamentais para a formação do homem, segundo esses pesquisadores (Brasileiro, 2018).

2.2 Contribuições de Wallon e Vygotsky para a Educação

O pesquisador Henri Wallon desempenhou e movimentou-se sobre diversas áreas, como a filosofia, a medicina e a psicologia francesa. Como psicólogo, contribuiu com discussões de teorias sobre as emoções e teoria da inteligência. Estudou a origem e o desenvolvimento do pensamento discursivo em crianças e, também, sobre a inteligência sensório motora, ressaltando suas reflexões sobre as transições de alternâncias ocorridas entre ambas.

É válido destacar que o autor diverge da concepção de Jean Piaget sobre o aspecto linear e contínuo dos estágios de desenvolvimento, pois acredita no desenvolvimento dinâmico da criança. Para ele, as alternâncias e preponderâncias funcionais nas transições desses estágios permitem possibilidades de evolução, contradições ou retrocessos, alternando entre fases que enfatizam a cognição e fases que enfatizam a emoção (Silva, 2007), tratando o desenvolvimento como um processo dialético.

Essa concepção de desenvolvimento dinâmico nos conduz a perceber a singularidade e a importância que as crises e contradições constituem no processo de desenvolvimento das crianças. E isto não representa problemas a serem combatidos pelos profissionais de educação, sendo consideradas características constitutivas do desenvolvimento humano. Gratiot-Alfandéry (2010) destaca que, de acordo com Wallon, a afetividade e atividades motoras, ignoradas no trato do desenvolvimento da criança, possuem importantes influências nas complexas explorações e interações atribuídas ao desenvolvimento infantil. Os autores também enfatizam que, segundo Wallon, o desenvolvimento não termina na adolescência, mas acontece ao longo de toda a vida, tendo sempre a afetividade, o ato motor e a cognição comunicando-se, movimentando-se, alternando-se dialeticamente nas aprendizagens do indivíduo durante sua vida.

A teoria psicogenética da pessoa completa de Wallon, e seus estudos em geral, apresentaram muitas possibilidades de análises sobre a educação. Entre suas propostas sobre educação, vale salientar o projeto de reforma de ensino Langevin-Wallon, documento que demonstra a percepção do psicólogo acerca da educação escolar e do desenvolvimento humano, que objetivava a afirmação nas escolas do direito ao desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, baseando-se na psicologia e no estudo objetivo de cada individualidade (Assis; Oliveira; Santos, 2022).

O projeto pretendia estruturar o ensino em ciclos conforme a idade, incluindo o maternal (a partir dos 3 anos de idade), que era considerado fundamental para o bom desenvolvimento da criança, apesar de não ser obrigatório. O primeiro grau (7 aos 18 anos) era dividido em 3 níveis, que incluía o nível de educação comum, o de orientação e o de determinação. Já o segundo grau, ou ensino médio, era dividido entre Ensino Propedêutico ou chamado de pré-universitário. E, por fim, o ensino superior, que era dividido em três funções: de formação com propósito profissional, de pesquisa e de cultura. O projeto também citava propostas sobre a formação de professores e sobre psicologia escolar (Gratiot-Alfandéry, 2010).

Sobre as ideias de Wallon para a educação, destacam-se suas concepções sobre a escola e o seu papel. Ao considerar a integralidade do indivíduo, a escola deve garantir os meios físicos e sociais, bem como, a criação de condições que possibilitem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo suas diferentes dimensões. Além de ser fundamental que a escola conheça as necessidades e capacidades das crianças em seus aspectos sociais e individuais. Wallon propõe, ainda, “que a escola seja engajada, inserida na sociedade e na cultura, que reflita as dimensões sociopolíticas e seja atuante nas transformações da sociedade.” (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p.14).

Face ao exposto, entender como a criança se desenvolve é fundamental para o processo de educação. Ao estudar a importância de cada estágio de desenvolvimento que Wallon apresenta, podemos compreender que “quanto melhor vivenciado, contribuirá para o estágio posterior” (Assis; Oliveira; Santos, 2022, p. 67). Essa compreensão favorece o refletir sobre quais práticas, vivências e oportunidades pedagógicas podem ser mais adequadas ao momento e as singularidades da criança atentando-se sempre aos fatores que podem contribuir ou atrasar a evolução de cada estágio, como fatores biológicos, sociais e psicológicos (Gratiot-Alfandéry, 2010),

Wallon afirma que a contribuição da emoção no aprendizado da criança, assim como no reconhecimento dos sinais emocionais que a criança expressa, podem auxiliar, junto

com a afetividade, na compreensão sobre a singularidade da criança. Além da definição de práticas e atitudes adequadas a cada indivíduo e situação, “supondo que o 'destravamento' das inteligências depende do 'saneamento' da atmosfera emocional" (Galvão, 2003, p. 84 *apud* Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 41).

O estudioso também explora a visão adultocêntrica que professores podem ter sobre as expressões da criança, mostrando, desta maneira, a necessidade da desconstrução desse olhar. Uma vez que as reações e manifestações das crianças não equivalem ao comportamento dos adultos e esse entendimento é fundamental para evitar equívocos de interpretação sobre a expressividade infantil.

Quanto ao estudo de Vygotsky, apesar de não ter desenvolvido uma definição explícita dos termos relacionados ao domínio afetivo, como emoções, sentimentos, paixões e afeto (Tassoni; Leite, 2011, p. 80), suas formulações apontam para direções que têm sido investigadas por estudiosos que seguiram sua obra, buscando estabelecer distinções significativas para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento afetivo-emocional.

Conscientes da ausência de uma anuência estabelecida entre os pesquisadores contemporâneos sobre este assunto, adotamos, neste estudo, a perspectiva que compreende as emoções como produtos da evolução das espécies, fundamentais para a esfera afetivo-emocional da atividade humana. Essas emoções estão intimamente ligadas às sensações e à satisfação das necessidades orgânicas. Por outro lado, os sentimentos são concebidos como construções afetivas que surgem e se modificam ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. E que são influenciados pelas condições de vida, relações e necessidades humanas.

Deste modo, considerando o que foi apresentado, inserir as emoções e os sentimentos na organização e no funcionamento da atividade social é essencial para compreender as influências históricas e culturais, tais como: classe, gênero, etnia, orientação sexual, que desempenham um papel significativo no desenvolvimento da consciência desde os estágios iniciais da vida.

Os significados sociais que se integram durante o desenvolvimento atuam como ferramentas para a progressiva reorganização do sistema psíquico e para a construção da consciência, assumindo o papel de intermediários na interação do indivíduo com o ambiente e contribuindo para a regulação cultural das respostas emocionais. Essa perspectiva apresenta como desafio para a pesquisa científica a exploração do desenvolvimento afetivo-emocional

na infância, cuja importância se destaca ao considerarmos as implicações da abordagem histórico-cultural desse tema na prática educativa.

2.3 As brincadeiras no contexto da educação infantil

Na educação infantil, a brincadeira desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois estimula o aspecto lúdico e criativo, a coordenação motora, a expressão oral, a percepção visual e a psicomotricidade. Através das atividades lúdicas, as crianças são capazes de desenvolver habilidades motoras, linguísticas e cognitivas de forma divertida e interativa. Além disso, a brincadeira proporciona um ambiente propício para a exploração, a experimentação e o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. É por meio dessas experiências lúdicas que as crianças constroem seu conhecimento e se engajam ativamente no processo educativo (Machado; Nunes, 2012). Engajar-se em atividades lúdicas é uma prática distintamente humana, de alcance universal e de natureza cultural, sendo observada em diversos grupos humanos ao longo de distintos períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico.

Diversos estudos apontam para a complexidade do conceito de brincadeira, abrangendo uma multiplicidade de ideias, definições e perspectivas diferenciadas. Sua concepção, muitas vezes, está enraizada na cultura, no estilo de vida e no contexto histórico das pessoas. Dentre estes estudos, o de Friedmann (2006) aborda o sentido da expressão "brinco", que adquire um significado expandido, pois deriva do termo alemão "*blinken*", que significa brilhar ou cintilar, passando então a envolver a ideia de agitação. Quando combinado com o sufixo "eira", resulta em "brincadoeira", representando diversão, passatempo e distração. O dicionário Aurélio (Ferreira, 2010) oferece uma definição semelhante, acrescentando nuances como "ação de brincar" e "divertimento", além de termos como "gracejo", "zombaria" e "atividades realizadas por imprudência ou sem reflexão, geralmente de pouca importância".

A essência semântica da palavra reflete as distintas construções históricas e sociais associadas à brincadeira na sociedade. A maioria dos adultos a percebe como uma atividade de pouca relevância, um mero passatempo. Neste cenário, Vigotski critica essa concepção popular que desvaloriza a brincadeira, equiparando-a à ociosidade e entretenimento superficial.

No contexto da compreensão sócio-histórico-cultural, a brincadeira adquire uma posição crucial. De acordo com as perspectivas de Leontiev (2010) e Vigotski (2012), quando

a criança se envolve em brincadeiras, ocorre uma reorganização interativa de processos psíquicos, seja em interação com os colegas, familiares ou professores, ou mesmo quando está sozinha, dialogando com a representação histórico-cultural do objeto envolvido na brincadeira, que traz consigo vozes com as quais as crianças interagem nesse momento. Isso porque, por trás da brincadeira, encontram-se as mudanças nas necessidades e as transformações de caráter mais amplo na consciência.

Vigotsky (2012) expõe que a atividade lúdica constitui uma fonte propulsora do desenvolvimento e estabelece a criação da zona de desenvolvimento iminente. No domínio do fictício, em situações imaginárias, emergem a formulação de intenções voluntárias, a elaboração de planos de vida e a construção de motivos voluntários, todos originados na brincadeira. Esse processo eleva a brincadeira a um patamar mais elevado de desenvolvimento, colocando-a no auge como a onda máxima no desenvolvimento pré-escolar. O autor também aponta que o ato de brincar surge das águas mais profundas, ainda que relativamente serenas (Vigotsky, 2012).

Visando demonstrar como as diversas experiências de aprendizado que a criança vivencia, em interação com demais pessoas, podem se converter em desenvolvimento para ela, Vigotski concebeu o chamado “zona de desenvolvimento iminente”, que impulsiona os níveis de desenvolvimento real. Contudo, conforme observa Prestes (2010), é importante ressaltar que Vigotski não afirma que a instrução por si só garante o desenvolvimento. Pelo contrário, ele destaca que, quando conduzida de maneira colaborativa, seja por um adulto ou entre pares, a instrução cria oportunidades propícias para o desenvolvimento.

Nesse sentido, é fundamental incorporar atividades lúdicas como forma de potencializar o desenvolvimento da criança. Os diversos tipos de interação no ambiente escolar e práticas diversificadas têm sido responsáveis por despertar a motivação das crianças. No entanto, é necessário que a brincadeira se torne um recurso capaz de promover uma aprendizagem significativa, unindo teoria e prática de forma harmoniosa. Dessa maneira, a criança poderá vivenciar experiências enriquecedoras, estimulando seu interesse pelo conhecimento e proporcionando um melhor aproveitamento das experiências (Machado; Nunes, 2012).

O Referencial Curricular Nacional afirma o seguinte:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver

algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação (Brasil, 1998, p. 22).

A brincadeira contribui para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. Ao brincar, elas adquirem habilidades sociais e emocionais por meio da interação e da aplicação de experiências nas atividades educativas. Com isso em mente, o brincar é reconhecido como um canal de aprendizado em que as crianças podem expressar, de forma simbólica, sua imaginação, fantasias e emoções, possibilitando um crescimento integral.

No contexto escolar, a brincadeira desempenha um papel crucial na promoção da interação social, de acordo com o afirmado por Machado e Nunes (2012, p. 21): "O movimento para a criança vai além de simplesmente movimentar o corpo ou deslocar-se no espaço". Nesse sentido, a brincadeira proporciona um sentido mais profundo de envolvimento e descoberta para as crianças.

O brincar desempenha um papel fundamental no crescimento intelectual, interpessoal, emocional, físico e motor das crianças. Vivenciar emoções a partir da vitória e derrota, assim como estabelecer e seguir regras. Desse modo, o ato de brincar estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico, fundamental para a execução de todas as atividades propostas. Além disso, os jogos permitem que a criança estabeleça e compreenda as normas estabelecidas tanto por si mesma quanto pelo grupo. A brincadeira é um momento de diversão e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a criança criar, representar, expressar-se, inventar e reinventar seu próprio mundo.

Kishimoto (1999) destaca que o brinquedo é um conceito fundamental para compreender esse universo lúdico. Ao contrário dos jogos, os brinquedos estabelecem uma conexão íntima com a criança e permitem um uso indeterminado, ou seja, não há um sistema de regras que regule sua utilização. A partir desses conceitos apresentados, fica evidente que a brincadeira, assim como os jogos e os brinquedos, pode desempenhar um papel significativo na sala de aula, estimulando o desenvolvimento psicossocial da criança nos aspectos afetivo, cognitivo, psíquico e social (Piaget, 1950).

Ao fazer uso dessas ferramentas em prol da educação, colaboramos com o desenvolvimento integral da criança. É por meio das atividades lúdicas e dos jogos, que as crianças têm a oportunidade de assumir diferentes papéis e participar das relações sociais adultas. Dessa forma, essas práticas se tornam um importante caminho para o crescimento e amadurecimento dos pequenos (Piaget, 1950).

Wallon aponta que a brincadeira infantil é um ato sem objeto real, mas que imita

um ato verdadeiro (Gratiot-Alfandéry, 2010). Mesmo que a criança leve a brincadeira a sério, ela está ciente de seu caráter fictício, o que amplia seu engajamento. Os brinquedos que mais atraem as crianças não são necessariamente os mais realistas, mas aqueles que estimulam sua fantasia e criatividade. A significação desses brinquedos depende em grande parte da atividade da própria criança.

2. 4 A educação emocional no contexto da educação infantil

As DCNEIs trazem como currículo da educação infantil, o “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (Brasil, 2009, p. 19). Em vista disso, a criança deve ser o centro do planejamento curricular, considerado como um ser histórico e de direitos, e cujas brincadeiras e interações atuam como eixos norteadores das propostas curriculares da educação infantil. Por meio desses eixos deve-se garantir diversas práticas necessárias para seu desenvolvimento como: o conhecimento de si e do mundo, por diversos meios e experiências; a imersão em diferentes situações de aprendizagem; vivências éticas, políticas e estéticas; possibilidade de participação com autonomia no coletivo e individual; além de estimular a valorização a diversidade humana e da natureza (Brasil, 2009).

Observando a força que as interações e brincadeiras evocam nos documentos e leis relacionados ao currículo da educação infantil, se torna nítido sua importância no cotidiano das crianças, assim como a constante reflexão sobre tais documentos, seus conteúdos e sua influência nas crianças da educação infantil. Assim como as brincadeiras, os diferentes tipos de interações são fundamentais para o processo de desenvolvimento infantil.

Enfatizando os documentos sobre as interações e relações socioemocionais incluídas no contexto da Educação Infantil, é importante citar o “currículo” das competências socioemocionais presente em determinado espaço no documento normativo BNCC, que constitui um molde curricular socioemocional reconhecido como um dos eixos principais da Educação Infantil brasileira (Manfré, 2021), com caráter operacional e instrumental refletindo nas ações docentes (Carvalho; Guizzo, 2023).

Para melhor compreensão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento “norteador” elaborado pelo Governo Federal, com influências significativas de setores privados, que argumenta a necessidade de um currículo comum a todos, garantindo igualdade no sistema educacional. A BNCC justifica-se como uma política necessária para a

promoção e qualidade do ensino (Vitoretto *et al.*, 2022), alicerçando-se em outros documentos da educação, como a LDB e a Constituição Federal. Além disso, contribui com um papel de unificadora de políticas públicas e indicador de qualidade de ensino (Vitoretto *et al.*, 2022).

No entanto, é necessário refletir sobre como tais pretensões reformistas se articulam intimamente com setores do mercado durante o processo de formulação desses documentos, envolvendo organizações não-governamentais associadas a grandes conglomerados econômico e entender os interesses neoliberais e impactos na formação desses documentos (Silva, 2023). Uma das grandes críticas à BNCC não é sobre a sua legitimidade, mas sobre o contexto em que ela foi elaborada e aprovada, sem a participação social e dentro de um profundo conflito político, sofrendo pressões de diversos grupos de interesse (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 10).

No Brasil, por volta dos anos 90, chega a ideia da institucionalização do modelo de competências através da pressão de organizações multilaterais. Tais alterações encontram sua justificativa nas demandas do mundo do trabalho do século XXI que são: “o empreendedorismo, flexibilidade, capacidade de processar e utilizar informações de modo inovador” (Manfré, 2021, p. 269) formando, assim, o perfil semi-informativo do indivíduo contemporâneo. Acreditando que a partir de seus esforços e desempenho, fruto da operacionalização do pensar sem refletir sobre a realidade educacional e o contexto de vida dos indivíduos, alcançará plenamente o sucesso e inclusão no âmbito social e produtivo (Manfré, 2021).

A Pedagogia das Competências Socioemocionais não visa principalmente à formação integral das crianças, mas sim controlar as emoções e os afetos, com foco no gerenciamento da subjetividade. Esse enfoque transforma as escolas em empresas, onde se destacam os "mais capacitados" e os empreendedores, barrando todo tipo de crítica, resistência e reflexão. Desta forma, a formação é vista como sinônimo de qualificação e capacitação, associada ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Isso inclui a incorporação de comportamentos exigidos pelo mercado neoliberal nas estruturas curriculares, que são reforçadas por leis e regulamentações das parcerias público-privadas que empobrecem o processo pedagógico. O modelo de competências socioemocionais, ao padronizar e homogeneizar, destrói a diversidade e adota uma lógica disciplinadora e fabril, similar à organização de uma fábrica aplicada à escola, equiparando os indivíduos a máquinas que podem ser ajustados, adaptados e manejados de acordo com as necessidades do mercado (Manfré, 2021).

A principal problematização relacionada à BNCC é a ascensão neoliberal nos

debates sobre a educação, que propõe uma educação neutra (sem partido), padronizada e não reflexiva, que ignora o real contexto educacional. Além de promover a ideia de meritocracia, deixando para o estudante e professores a responsabilização pelo sucesso ou fracasso de um resultado padronizado que muitas vezes não reflete a realidade escolar, enfatizando a formação de mão de obra em detrimento da formação integral e reflexiva (Manfré, 2021; Vitoretti *et al.*, 2022).

Para que o indivíduo aumente seu capital humano na concepção das competências socioemocionais, se faz necessária “a formação de subjetividades flexíveis, adaptativas, resilientes, móveis e proativas”, ignorando a realidade socioeducativa brasileira (Silva, 2023). Conforme expõe Manfré (2021, p. 18), quando cita que “as Competências Socioemocionais retiram o nexo crítico e impõem o aprender a fazer. O objetivo é a modernização escolar. Todo o paradigma empresarial se faz presente nesse debate.”

O neoliberalismo exige a adaptação dos indivíduos a um campo de competição generalizado criado pelo sistema mercadológico, que possui, como características, a instabilidade e a imprecisão. Isso leva à necessidade de desenvolver subjetividades em sintonia com essa lógica, no qual o indivíduo se vê como seu próprio capital, produtor e fonte de renda. esses "indivíduos-empresa" dedicam todas as dimensões de sua subjetividade ao serviço do capital, incluindo suas emoções (Silva, 2023). Segundo Chaves, Motta e Gawryszewski (2020, p. 18 *apud* Silva 2023, p. 09): “[...] perpassa o chão da escola [...] a formação de um tipo específico de ser humano, amansado, adaptado às instabilidades do mercado capaz de dar respostas positivas em meio a situações adversas e acobertando os elementos estruturais que dão origem a esses problemas”.

Outro ponto importante a ser mencionado, é sobre a regulação da docência. Carvalho e Guizzo (2023) destacam que as orientações curriculares da BNCC para a Educação Infantil, promovem a disseminação de regimes de verdade fundamentados em raciocínios políticos e pedagógicos. Essa abordagem regula a docência ao produzir uma epistemologia do infantil que propõe um modelo generalizado de desenvolvimento das crianças.

A BNCC, por sua vez, ao circunscrever a experiência das crianças da Educação Infantil em campos, restringe as ações tanto das crianças quanto dos docentes, sugerindo uma abordagem mais próxima de conteúdos disciplinares, em vez de reconhecer os campos como relacionais (Carvalho; Guizzo, 2023). Dentro deste contexto, Silva (2023, p. 16) reforça que “[...] as competências socioemocionais presentes na BNCC acompanham-se de apologias a um falso espírito empreendedor que reduzem a capacidade de resistência e de crítica dos

docentes e dos discentes.”.

Os docentes, nesse contexto, são apresentados como aplicadores de propostas e conceitos pedagógicos previamente definidos, recebendo a função de promotores de práticas que visam alcançar certos objetivos. Essa abordagem, de caráter operacional, desconsidera a autonomia e autoria do docente. Tais circunstâncias revelam o empobrecimento do exercício docente, devido à pedagogias prescritivas que confiscam sua autonomia profissional, além de minimizar a importância de operações de pesquisa, reflexão e de proposição de práticas pedagógicas que valorizem o exercício intelectual do docente.

Nos diálogos realizados durante a pesquisa, a professora regente afirmou conhecer as DCNEI e a BNCC, caracterizando a primeira como um documento que reforça a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, além do contato com a natureza, preservando o modo que a criança se situa no mundo e também caracterizou a BNCC como um documento nacional utilizado como base para elaboração de currículos. Ao ser questionada acerca de sua opinião sobre esses documentos, a docente considera tais documentos como importantes, pois dá um direcionamento aos docentes nas práticas de desenvolvimento emocional.

3 METODOLOGIA

Interessando-se pela temática, busquei elaborar uma pesquisa que se dedicasse ao estudo da relação entre o lugar do brincar e o desenvolvimento das emoções, em uma turma de Infantil III da rede pública de Fortaleza, a partir das observações sobre documentos que regem a educação infantil, práticas docentes e da instituição. Portanto, para compreensão dos fenômenos educacionais aqui abordados, que trazem manifestações e reflexões subjetivas, que podem se tornar visíveis para quem observa de maneira atenta, torna-se necessária a utilização da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca alcançar os múltiplos significados e sentidos nas relações do sujeito com o social, possuindo um caráter complexo que não se limita à racionalidade exterior das situações. (Silva, 2022) A seguir, procederei com a apresentação mais detalhada da metodologia empregada nesta pesquisa.

3.1 Descrição da instituição, da rotina da turma e dos sujeitos pesquisados

3.1.1 Caracterização do campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do infantil III (manhã), no Centro de Educação Infantil (CEI) Rosa Maria (nome fictício), localizada na periferia do bairro Bonsucesso, na cidade de Fortaleza-CE. O CEI conta com sete salas, sendo três do infantil V, três do infantil IV e somente uma delas destinada ao infantil III. O CEI localiza-se na periferia do bairro Bonsucesso, e funciona em período parcial.

Os principais sujeitos da pesquisa são as crianças e as professoras da turma, com ênfase na professora regente de maior carga horária (PRA), pois é a docente que passa mais tempo em contato com as crianças. Considerando que as observações, interações, expressões e dados coletados envolvem ambas as partes, docentes e discentes, o objetivo do estudo é compreender, nesta turma, qual é o lugar das brincadeiras nas vivências das emoções nas práticas docentes e nos documentos da educação infantil.

Sobre a instituição, de maneira geral, a instituição atende um total de até 266 crianças distribuídas da seguinte maneira, por turnos (Tabela 1):

Tabela 1 – Turmas que compõem a instituição escolar em cada turno

Turmas	Quantidade de crianças
Infantil III A	17
Infantil IV A	20
Infantil IV B	20
Infantil IV C	16
Infantil V A	20
Infantil V B	20
Infantil V C	20
Total	133

Fonte: Elaborado pela autora

A turma do infantil III é composta por quatro professoras: uma de maior carga horária (PRA), outra de menor carga horária (PRB), uma professora recreadora, uma professora de educação física e uma assistente educacional. Apesar da sala ser pequena, a turma do infantil III atende até 17 crianças.

Esta turma foi observada por cerca de um semestre, visto que alguns imprevistos prolongaram a duração dos processos envolvidos na pesquisa. Neste período foram utilizados instrumentos metodológicos como: diário de campo, registros fotográficos e questionário. A professora regente de maior carga horária (PRA), na qual as práticas e percepções foram observadas com mais frequência.

As observações objetivam explorar o lugar das brincadeiras na vivência das emoções através das concepções da educadora regente (PRA) sobre as emoções e o brincar infantil. Ademais, buscou-se entender como as brincadeiras estão presentes na educação infantil e descrever as práticas docentes existentes ou não, relacionadas às emoções e seu desenvolvimento na infância. Após as observações dos fatos na rotina da turma e utilizando os fundamentos teóricos estudados, foi possível a elaboração de um questionário de caráter semiestruturado de resposta ampla, visando compreender a perspectiva da professora regente (PRA) acerca das questões anteriormente mencionadas.

A sala de referência da turma observada, apesar de pequena, possui um aspecto preservado no momento da pesquisa. Conta com um banheiro adequado para as necessidades das crianças, com exceção da pia, que para algumas crianças está um pouco alta. Cadeiras e

mesas apresentaram-se bem conservadas, assim como a cadeira e a mesa das professoras; uma estante para alguns livros infantis; um cesto organizador para guardar os brinquedos; mesinha para guardar as garrafas de água e um armário para guardar os materiais pedagógicos. A sala dispõe de dois ventiladores, um ar-condicionado e uma televisão de 32 polegadas.

Em relação à estrutura física da instituição, ela é composta por salas de referência pequenas, algumas com problemas de iluminação e ventilação, um refeitório utilizado apenas pelas turmas do infantil V e para as apresentações da “Sexta-feira Encantada”, que consiste em apresentações lúdicas representadas pelas professoras todas as sextas feiras. Há também um pátio com um escorregador e uma árvore ao centro, uma sala que serve como almoxarifado e uma sala da secretaria. A biblioteca da escola fica na sala dos professores e conta com um acervo significativo de livros, incluindo obras de teóricos da educação e um grande número de obras da literatura infantil.

A equipe de profissionais é composta por 18 professoras, 1 coordenadora, 1 diretora, 1 educadora física, 1 assistente de educação infantil, 1 assistente de inclusão, 1 cuidadora, 2 agentes escolar, 1 monitor de segurança, 2 manipuladoras de alimentos.

3.1.2 Caracterização da rotina da turma

A pesquisa de campo originou-se do processo de investigação sobre as emoções e brincadeiras na educação infantil, buscando entender o lugar das brincadeiras nas práticas, propostas e percepções docentes da regente (PRA) relacionadas à vivência de emoções. As observações aconteceram sob as regências da professora de maior carga horária, que chamarei de PRA; a professora de menor carga horária, que será apresentada como professora PRB; da professora recreadora e da professora de educação física, recém-chegada na escola.

A professora regente (PRA), muito importante para a pesquisa, concluiu sua licenciatura na Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), entre o período de 2012 a 2015. Possui o título de Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, obtido na faculdade PLUS, de Fortaleza, e está trabalhando profissional como substituta. A profissional informou que, durante a sua graduação, cursou disciplinas sobre a Psicologia do desenvolvimento infantil, mas relatou que não teve acesso aos documentos que regem e norteiam as práticas de educação infantil. Mencionou, também, que as ações e vivências presentes na sua prática, aquelas que contribuem para o desenvolvimento das emoções das crianças, são a musicalização e as interações em diversas vivências.

Todas as observações aconteceram no turno da manhã, que consiste no período das 7h às 11h. As aulas da professora recreadora e professora de educação física acontecem às quartas-feiras, durante duas horas. Vale ressaltar que houve a troca da professora recreadora pela professora de educação física em meio a pesquisa de campo.

Geralmente a estrutura fixa da rotina se baseia principalmente na: a) acolhida das crianças quando chegam, com algum brinquedo ou desenhos animados na televisão; b) em atividades como rodinhas de conversa, de canções ou de histórias; c) Algumas vezes, também acontecem atividades de pintura ou de colagem; d) o brincar com a massinha de modelar e) o brincar com os brinquedos da sala e o brincar extrassala, acontecidas no parquinho.

Durante o período das observações, as crianças foram acolhidas com brinquedos de encaixe ou com algum desenho na televisão. Enquanto as crianças brincavam, as professoras utilizavam-se deste momento para registrar a chamada, escrever a agenda, dentre outros preenchimentos diários exigidos pela instituição. Enquanto isso, as crianças brincavam com os brinquedos de encaixe até a hora do lanche de forma livre, mas não observada. Destaca-se que as propostas de acolhidas se assemelhavam na regência de diferentes professoras.

Às 08 horas, as funcionárias da copa passavam rapidamente nas salas para servir o lanche, algumas sem apresentar claramente qual era o lanche do dia e sem esperar que as crianças decidissem se queriam ou não a refeição, agindo de forma rápida e, muitas vezes, desconsiderando o direito da criança em expressar suas vontades alimentares. Vale ressaltar que, nesse tempo do lanche, algumas crianças tentavam praticar sua autonomia ao decidir quando queriam mais comida ou quando já estavam satisfeitas, mas nem sempre eram ouvidas pelas funcionárias.

Já a professora regente (PRA) insistia que as crianças deveriam comer tudo e, enquanto isso, alimentava-as até que todas, ou a maioria delas, tivessem comido tudo. As demais professoras costumavam incentivar as crianças a comerem sozinhas, orientando-as e estimulando-as a comerem com autonomia, mas sempre respeitando as decisões das crianças sobre suas próprias necessidades. tais professoras perguntavam também se as crianças precisavam de ajuda para se alimentar ou para higienizar as mãos e bocas.

Após o lanche, a professora regente (PRA), organizavam as crianças em formato de roda, cantavam canções sugeridas pelos alunos, contavam histórias, promovendo a vivência da narração e estimulando o protagonismo infantil ao incentivarem que as crianças recontassem as histórias com suas próprias ideias e sentimentos. Além disso, explicavam alguns combinados da sala, como a necessidade de lavar as mãos antes e depois das refeições

e respeitar a vez dos colegas falarem. Nesses momentos, aparentemente havia um espaço de escuta por parte da professora (PRA), permitindo que as crianças expressassem suas vivências, tanto de dentro quanto de fora da escola, e como estavam se sentindo naquele dia.

Em alguns dias, as crianças eram organizadas para o horário do parquinho, onde brincavam livremente, sob a supervisão da professora (PRA) e assistente, cujo principal objetivo era evitar situações de risco e observar o comportamento das crianças em sua espontaneidade: que brincadeiras escolhiam, com quem brincavam e como exploravam o espaço. Já as atividades fora da sala de referência realizadas no refeitório ou no pátio, como a "Sexta-feira Encantada" — quando as professoras da escola em geral apresentavam história ou músicas —, contavam com a participação das crianças apenas como telespectadoras. No pátio, também ocorriam práticas e brincadeiras dirigidas pela professora de educação física.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, PROPOSTAS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DAS EMOÇÕES

A pesquisa de campo através das observações, diálogos, registros escritos e fotografados, além da aplicação do questionário, objetivaram examinar, à luz das teorias estudadas, as práticas pedagógicas propostas e percepções docentes sobre as emoções e seu desenvolvimento através do brincar da criança da educação infantil. Em outras palavras, a partir das situações presenciadas e dos estudos bibliográficos, a pesquisa buscou compreender assuntos como: práticas e concepções apresentadas pelas docentes da turma, em especial a docente de maior carga horária (PRA), sobre o brincar e o desenvolvimento emocional na primeira infância; entender o lugar do ocupado pelos documentos legais, o lugar da centro de educação infantil e do professor para o desenvolvimento emocional da criança; e como cada uma dessas esferas encontram-se presentes na educação infantil, na tentativa de entender tal temática e os processos educacionais múltiplos e complexos relacionados.

É sabido a importância da existência da rotina como um elemento constituinte da prática pedagógica. Desta forma, uma rotina estável fornece, para as crianças, aspectos como previsibilidade e segurança, evitando inquietações e receios sobre as ações de seus dias. A repetição não é criação somente de adultos, pode ser notada também nas brincadeiras infantis, e é fundamental para a construção e aperfeiçoamento de estruturas mentais e habilidades das crianças (Barbosa, 2006). A repetição que é criada pela criança, em sua independência e autonomia, possibilita a significância e ressignificação de seu ato.

No decorrer do período de observação, pude perceber certa estaticidade no cotidiano da turma do infantil III. A rotina observada se norteava muitas vezes na mesma estrutura fixa de todos os dias, as mesmas canções, realizações de projetos fundamentados a partir da BNCC, mas também de atividades sem contexto como as “tarefinhas atrasadas”, a “hora do descanso” e o uso de jogos de montar. Tudo isso criado sem a colaboração das crianças e sem sua participação nas modificações da rotina do dia a dia.

Vale reiterar que a repetição e estabilidade na rotina é importante e necessária, pois tal organização colabora com o desenvolvimento e construção de noções como tempo e espaço, possibilitando a compreensão e participação da criança na rotina de acordo com suas necessidades. No entanto, estabilidade não significa, necessariamente, uma rotina estática, sem escuta e sem movimento, sendo mecânica e sem criatividade. Uma prática internalizada na criança como algo decorado, mas sim, como algo democrático, significativo e com

contexto. Muitas vezes, a ação de administrar o tempo e seus usos são definidos pelos adultos, priorizando a formação de um ambiente homogêneo e passivo (Burg, 2012).

O documento “Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, que orienta as ações dos profissionais de educação, incentiva o uso de rotinas estruturadas em tempos permanentes e tempos diversificados. O documento aponta que os tempos permanentes são indispensáveis para o planejamento e vivência na rotina. São eles: a chegada, o brincar livre, roda de conversa e histórias, tempos envolvendo higiene e alimentação, além do tempo de saída.

Já os tempos diversificados, surgem das interações cotidianas entre criança e adultos no contexto escolar, sendo utilizados ao serem considerados importantes sob a ótica do docente para aprendizagem das crianças, desde que sejam pautados nos documentos legais da educação infantil (Fortaleza, 2023, p.17). Documentos esses que incluem principalmente as DCNEI, LBD e BNCC.

A professora regente (PRA) relatou que entende que o desenvolvimento emocional infantil se processa através da socialização e que é muito importante, pois ajuda na capacidade de regular emoções, essencial para enfrentar desafios e frustrações. Para ela, os sentimentos são construídos e desconstruídos por meio da interação social e pelos fatores ambientais.

Perceber as demandas e adaptar a rotina aos desejos das crianças não requer necessariamente esperar por solicitações ou pedidos das crianças, com uso de suas palavras e vocalizações. Requer principalmente a observação atenta e escuta ativa da escola e dos profissionais de educação, pois as crianças demonstram seus desejos, opiniões e emoções em suas expressões o tempo todo. Isso foi demonstrado na seguinte situação:

No momento em que a professora regente PRA e assistente organizava as cadeiras para a formação da rodinha, algumas crianças se deslocaram até a estante para pegar livros. No mesmo momento, a professora e a assistente pediram para as crianças não pegarem e guardarem os livros, pois estava na hora da rodinha. percebi um misto de animação por algumas crianças, por ser a hora da rodinha, mas também constrangimento por outras (Diário de Campo, 2023).

Para Silva e Vieira (2017), o professor deve possuir intencionalidade pedagógica sobre o tempo, espaços e materiais com o intuito de contribuir com o desenvolvimento integral, incluindo o aspecto emocional das crianças. Tal prática possibilita uma maior escuta, acolhimento e vivências que proporcionem o expressar dos diversos pensamentos, sentimentos e emoções. Estabelecendo, assim, o entendimento do professor sobre as

potencialidades e vulnerabilidades de seu aluno. Vigotski (2010, p.144 *apud* Silva; Vieira, 2017, p.87) afirma que:

[...] são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar este ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que extermina qualquer relação viva com o mundo.

Portanto, ao tratar o indivíduo com um ser integral não há sentido na segmentação das esferas afetivas e cognitivas. Ao querer apreciar livros infantis da estante, as crianças estavam demonstrando principalmente suas motivações em seu ato e a vontade de serem ativas e participantes em sua própria rotina. O desejo de ter uma vivência literária é ansiar por este conhecimento significativo conduzido por suas motivações, demonstrando as suas próprias necessidades de incluir a beleza, a afetividade e a fantasia dos livros dentro do contexto escolar e, de acordo como cita Silva e Vieira (2017, p. 88) “ao abrir espaço para a literatura em sala de aula, abre-se espaço para a emoção e imaginação”.

As expressões, verbais ou não, das crianças durante o cotidiano escolar devem ser elementos fundamentais para a observação e constituição de uma rotina democrática. Então, por que não aproveitar esta situação como oportunidade de diálogo para a rodinha? Por que não estimular o florescimento de ideias, investigar as hipóteses e sentimentos que levaram a criança a escolher tal livro ou brinquedo? Por que não trazer para os momentos permanentes aspectos dos tempos diversificados, ocorridos principalmente no cotidiano das crianças? E por que não analisar a importância desses impulsos expressados diretamente pelas crianças, que podem refletir acontecimentos de suas vidas e emoções, construindo, assim, a rodinha de conversa e de histórias em conjunto com elas?

Em contrapartida, é importante salientar que cada momento da rotina escolar possui um papel fundamental para o desenvolvimento da criança. Não se trata, portanto, de “deixar a criança fazer o que quer”, mas de ajudá-la a entender que o ambiente escolar, assim como a vida, exige a vivência coletiva, o que demanda respeito. Consequentemente, há regras e horários específicos, uma vez que os espaços e tempos são compartilhados com os demais. Igualmente importante, durante a rodinha e outros momentos da rotina, é o ato de explicar e dialogar sobre os motivos de cada horário e sua importância, além de estabelecer acordos. É essencial investigar e conversar sobre as motivações dos atos ocorridos em sala e fora dela.

Segundo Monção (2017, p. 164), “a organização da rotina evidencia as variadas concepções do professor e escola, sobre o currículo, a criança, a infância e a própria educação

infantil.”. Ao longo das observações das regências da professora PRA, que possui maior carga horária em sala, presenciei o desempenho de algumas de suas ideias e práticas. A professora demonstra sensibilidade e dedicação na realização dos projetos que promove com as crianças, tentando relacioná-los às suas vidas cotidianas, a professora regente (PRA) deixa claro predomínio dos princípios da BNCC em seus planejamentos e práticas.

Na rodinha, costuma cantar, conversar e perguntar sobre o cotidiano das crianças dando voz e visibilidade a cada uma, possuindo bom humor, divertindo as crianças. Conversa e interage com crianças não só nos momentos de rodinha, mas durante toda a aula. Porém, frequentemente foi observado na rotina da turma, durante a rodinha e em outros momentos, o descuido sobre os desejos expressados pelas crianças de ir ao parquinho ou para atividades fora da sala de aula, conforme foi reparado nesse cenário do diário de campo:

As crianças me perguntaram se iam ao parquinho e eu prontamente perguntei à Professora Regente A se iríamos, ela respondeu que talvez não daria tempo, pois primeiramente iriam fazer a atividade (Diário de Campo, 2023).

Vale destacar que situações semelhantes ocorreram com uma certa periodicidade durante as observações. A professora regente (PRA) comentou que evita levar os alunos para atividades externas, como o parquinho, pois voltam muito agitados e dispersos. Contudo, por meio dos diálogos realizados durante a pesquisa e pelo questionário respondido por ela, a professora (PRA) relatou que entende a criança como um ser que necessita da socialização, tanto com seus colegas quanto com adultos, e considera o brincar como essencial para seu desenvolvimento e para sua felicidade. Tal afirmação possui certa controvérsia, pois a professora (PRA) demonstra entender a importância do brincar para a criança, porém na prática em alguns momentos evitava a possibilidade da brincadeira livre no parquinho, aparentemente temendo que as crianças voltassem agitadas.

De acordo com a Resolução 05/2009 (Brasil, 2010), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os principais eixos que norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil são as interações e as brincadeiras, interações que transformam o sujeito na convivência com o outro (Brasileiro, 2018). Para as crianças, o brincar é de fundamental importância, sendo uma de suas principais formas de expressão. A brincadeira, seja livre ou dirigida, proporciona uma rica oportunidade para observar e compreender as relações infantis, permitindo que se percebam, durante o brincar, as expressões de afeto, frustração e resolução de conflitos, tanto próprios quanto dos demais.

De fato, por meio da brincadeira, é possível observar que a criança adquire uma compreensão inicial sobre o mundo, suas emoções e obrigações, além de entender os seus direitos e responsabilidades que devem ser respeitados ao longo da vida. Nesse contexto, a brincadeira se revela uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento infantil, proporcionando não apenas diversão, mas também aprendizado e construção de valores essenciais para a vida (Kishimoto, 1999).

O artigo 9º da Resolução 05/2009 afirma que o currículo da educação infantil, por meio das interações e brincadeiras, deve promover o “[...] conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 1996, *online*).

A organização das práticas pedagógicas na educação infantil deve garantir a estruturação do tempo, do espaço e dos materiais de forma a possibilitar o protagonismo da criança, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos em lei. É fundamental que o ambiente escolar permita o florescimento da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009), sempre enfatizando o princípio estético, tão importante quanto os demais nessa fase do desenvolvimento.

No entanto, a instituição em questão carece de espaços e ações educativas ricos e variados, que favoreçam a vivência do brincar, da expressão e da exploração, bem como o sentimento de pertencimento das crianças. A hora do parquinho é um dos poucos momentos em que elas saem da sala de aula, embora o parquinho da escola seja modesto, contando apenas com um escorregador e duas gangorras de plástico. Ainda assim, esse momento é o mais esperado e, talvez, o mais feliz para as crianças. Em virtude da falta de recursos, como a diversidade de brinquedos, as brincadeiras espontâneas predominam.

A professora regente (PRA) mencionou que concebe o brincar infantil como um direito das crianças assegurado por diversos documentos legais, que ajuda no amplo desenvolvimento social, cognitivo e motor. Nessa afirmação é possível ver a exclusão do aspecto emocional e afetivo da criança nas observações da docente. As brincadeiras e os âmbitos citados pela docente (PRA) realmente fazem parte dos direitos das crianças, porém as DCNEI trazem aspectos além da cognição, do social e motor. No Art. 8 da Resolução 05/2009, as diretrizes trazem como um dever que as práticas e propostas pedagógica possibilitem a garantia da “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2010, p.2).

Para a professora regente (PRA), o papel da instituição no desenvolvimento emocional das crianças está associado à oportunidade de socialização, que, em sua visão, contribui diretamente para o desenvolvimento emocional infantil. Quando questionada sobre o papel do docente nesse processo, ela afirmou que a atuação deve ser pautada em diálogos, tanto em grupo quanto individualmente, promovendo a empatia e a socialização entre as crianças.

Do ponto de vista da docente, tais brincadeiras são oportunidades valiosas para a observação sob diferentes enfoques, como o emocional. Durante o ato de brincar, é possível perceber características de sociabilidade, comportamento, atitudes, reações durante o brincar, as preferências nas escolhas dos brinquedos e brincadeiras. Esses dados podem ser analisados por diferentes pontos de vista. Como destaca uma citação de Friedmann (2012, p. 19): “Dize-me como brincas... e te direi como tu és.”.

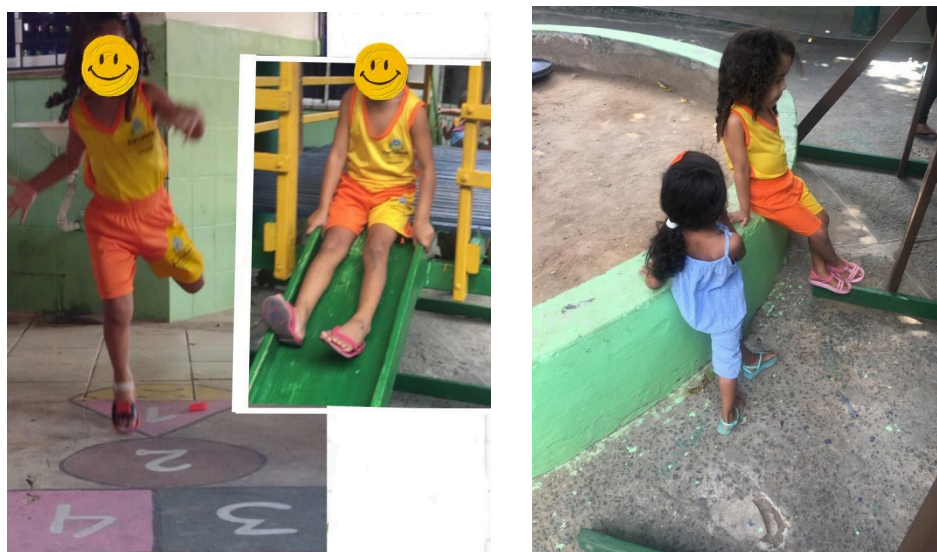
Ao ser questionada sobre o lugar da brincadeira em seu planejamento, a professora regente (PRA) respondeu que procura promover práticas que envolvem o lúdico, afirmando que o brincar está presente em todos os momentos do seu planejamento, pois considera que há sempre uma oportunidade de aprender brincando.

No centro de educação infantil, o brincar representa a chance de as crianças correrem livremente, participarem de brincadeiras tradicionais e interagirem com os amigos. Enquanto brincam, as crianças pensam, imaginam, criam e resolvem conflitos. Além disso, interagem com a natureza, aproveitando a oportunidade de observar a grande árvore no pátio, explorando suas transformações, como o cair das folhas, do pólen e até mesmo dos pequenos frutos.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2018, p. 37).

Sobre um dos projetos elaborados pela professora regente (PRA), foi trabalhado as brincadeiras tradicionais, como a amarelinha, pega pega, esconde esconde, em uma das aulas ela tentava ensinar a brincadeira de amarelinha às crianças, alguns compreenderam a forma tradicional da brincadeira que a professora desejava passar e outros não. E então, ao final, a professora (PRA) deixou as crianças livres para brincar (Figura 1).

Figura 1 – Brincadeiras livres



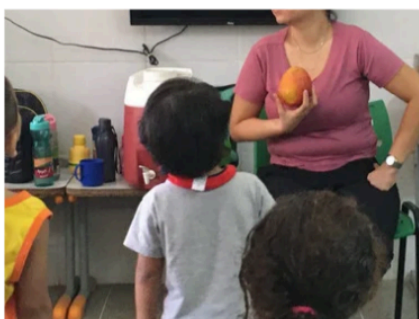
Fonte: Elaborada pela autora

Outro projeto foi sobre as transformações da mangueira da escola, no qual a professora (PRA) enfatizou o campo e a experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Em um primeiro momento. Foi exibido um vídeo com o poema sobre o ciclo e a história da mangueira. Posteriormente, a docente levou os alunos para observar a árvore e, depois, organizou o liquidificador e os frutos para que, juntos, fizessem o seu próprio lanche.

As crianças ficaram eufóricas com o som do liquidificador e enquanto a manga se transformava em suco, as crianças expressavam seus gostos e interesses, alguns diziam que gostava só da fruta, outros do suco e da fruta. Demonstraram felicidade e contentamento por terem feito o próprio lanche (Diário de Campo, 2023).

Nessa atividade, observei a satisfação das crianças em perceber cada etapa das transformações, desde o observar do pé de mangueira até a ação de fazer suco de manga feito em sala (Figura 2). Aprimorando seus sentidos no toque, no cheiro, no degustar, na aparência do fruto, inclusive explorando o tamanho e peso do fruto. Além de possibilitar a compreensão, a professora regente (PRA) proporcionou o sentir desse conhecimento, gerando pensamento, reflexão e memórias afetivas sobre o conteúdo oferecido.

Figura 2 – Realização do projeto “A mangueira”

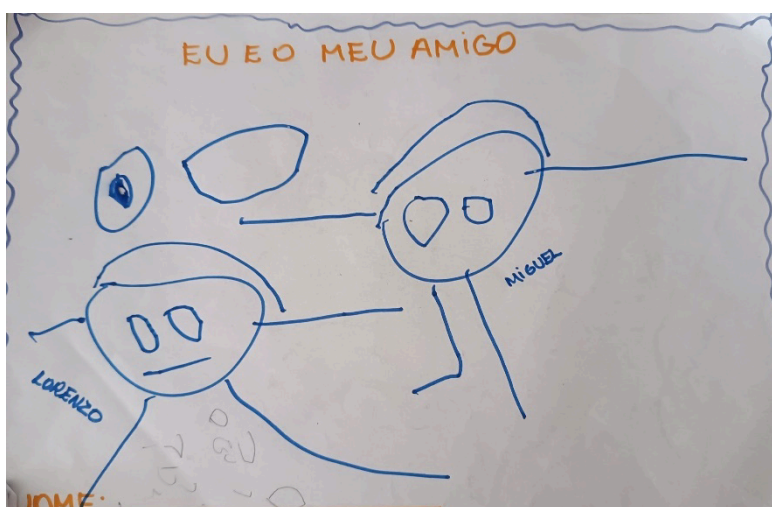


Fonte: Elaborada pela autora.

Ao planejar abordar o campo de experiência, o eu, o outro e o nós, a professora regente (PRA) explicou que, ao propor essa atividade, desejava trabalhar experiências que oportunizassem a criança, a identificação de si próprio e de seu melhor amigo, além da percepção de que são seres individuais e sociais (Figura 3).

A professora regente entregou folhas em branco para as crianças e pediu-lhes que desenhassem a si próprios e ao lado o colega de sala que considerava o seu melhor amigo, deu-lhes uma canetinha, e de um e um foi orientando a como desenhar as partes do corpo (Diário de Campo, 2023).

Figura 3 – Realização do projeto “o eu, o outro e o nós”



Fonte: Elaborada pela autora.

Para destacar a importância de aceitar a si mesmo e o outro, Sático cita Norbert Bilbeny: “Ele afirma que aceitar é mais do que tolerar e reconhecer o outro, porque é uma ação bilateral, é uma interação na qual ambos os envolvidos recebem voluntariamente e de bom grado o outro.” (Bilbeny, 1997 *apud* Sático, 2012, p. 13).

Segundo Silva (2007), Henri Wallon descreve que é no “estágio do espelho” que a criança, por volta dos três anos, constrói uma imagem externa de si mesma, percebendo-se e reconhecendo-se como um sujeito individual. Essa construção não ocorre de maneira espontânea, mas sim por um percurso repleto de crises, que, segundo Wallon, são essenciais para a formação da personalidade.

Atividades e práticas que estimulem o pensamento participativo, como a percepção de si próprio e a valorização de suas características individuais, são fundamentais para que a criança se constitua como um sujeito único no mundo, fortalecendo sua identidade e autonomia. Essas atividades promovem a imaginação, permitindo que a criança descubra

quem é e questione quem deseja ser (Sátiro, 2012). Nesse sentido, a professora regente (PRA) realizou a atividade descrita abaixo, com o intuito de promover a autonomia e identidade das crianças (Figura 4).

Enquanto as crianças assistiam desenho animado na tv sob a supervisão da assistente, a professora foi chamando de um em um para o cantinho que possui o espelho, questionando as crianças como eram seus olhos, sua boca, seu cabelo, sua pele, perguntando-lhes como se viam e assim as crianças iam respondendo (Diário de Campo, 2023).

Figura 4 – Realização do projeto “Identidade e Autonomia”.



Fonte: Elaborada pela autora. Atividade de acordo com os direitos de aprendizagem expressados na BNCC, de conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si.

Outra prática observada e realizada pela professora regente (PRA) foi a organização da encenação da música “A linda rosa juvenil”. Inicialmente, a professora apresentou a música para as crianças e, em seguida, levantou questionamentos sobre o que elas haviam compreendido da letra, quem eram os personagens e quais as motivações das ações desses personagens. Em uma das falas, uma criança mencionou que a bruxa era má porque tinha raiva da rosa, que era a princesa.

Neste momento, foi percebido que, ao escutar as crianças e valorizar suas interpretações, a professora regente (PRA) permitiu que elas expressassem suas emoções de forma voluntária, misturando imaginação e realidade. Essa prática oferece uma oportunidade

valiosa para observar e entender a criança em todos os seus aspectos, como cognitivo, afetivo, social e cultural. A maneira como as crianças percebem, compreendem e expressam o que as cerca demonstra a complexidade e a subjetividade do desenvolvimento infantil (Silva; Vieira, 2017), que pode ser potencializado em ambientes ricos e propícios para isso. Segundo Silva e Vieira (2017, p. 85), “dar voz à criança é oportunizar o estabelecimento de uma relação dialógica entre os pares, permitindo a discussão sobre por que uma determinada história gerou identificação para alguns e apatia para outros, conferindo ao diálogo significados reais.”

Após listar os personagens da história, a professora regente (PRA) perguntou às crianças qual personagem gostariam de interpretar para que participassem da encenação. Quase todas as meninas queriam ser a princesa, representada pela rosa, mas a professora escolheu apenas uma. No início da encenação, algumas meninas demonstraram descontentamento, mas, ao serem atribuídas a outros papéis, mas acabaram aceitando a situação, ainda que relutantes no começo.

Silva e Vieira (2017, p. 87) complementam ressaltando a importância de um trabalho baseado na diversidade de sentimentos provocados pela arte, colaborando para o desenvolvimento de sujeitos que consigam se indignar, expressar-se e não reprimir suas potencialidades e fragilidades.

Na observação das práticas das docentes da sala de referência, notei semelhanças e diferenças nas concepções pedagógicas de cada professora da turma. Em relação à professora regente (PRA), que permanecia a maior parte do tempo em sala de aula, percebi seu comprometimento com os planejamentos e a elaboração de projetos. Esses projetos, de fato, proporcionaram oportunidades para a expressão das crianças, além de contribuírem para a autoestima e confiança delas através da participação ativa.

No entanto, em alguns momentos a professora regente (PRA) parecia mais preocupada com os documentos exigidos pela gestão e pela rede de ensino municipal do que com o processo de observação e reflexão cotidiana, aspectos fundamentais na educação infantil. O brincar, como expressão espontânea da criança, não era sempre promovido ou observado com a devida atenção. O processo de observação deve envolver reflexão, avaliação e planejamento, pois esses elementos estão interligados no processo dialógico de análise da realidade (Freire, 1996), essenciais para repensar e reavaliar as práticas. Diante desta situação, a Resolução 002/2010 da CME de Fortaleza reforça que a avaliação na educação infantil deve ter como objetivo o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento integral da criança, por meio de observações e registros que contemplem sua plena integralidade (Fortaleza, 2010).

Nas quartas-feiras, a recreadora tinha duas horas de aula. Ficou evidente o quanto a presença de cada professora influenciava no ritmo, no estado e no humor da turma. Ao chegarem, a recreadora e a professora de educação física eram recebidas com entusiasmo e abraços pelas crianças, o que demonstra que o envolvimento emocional do professor, aliado à qualidade das mediações, impacta diretamente nos interesses e motivações das crianças, promovendo emoções positivas e experiências ricas para o seu desenvolvimento (Baptista; Pasqualini; Magalhães, 2022).

Ao propor brincadeiras para as crianças, a professora recreadora ouvia também as propostas delas sobre o que elas gostariam de brincar. Além de efetuar a proposta que trouxe para turma, que foi o jogo “pequenos engenheiros”, a professora recreadora deixou livre a escolha de outras formas de brincar pelas crianças, como a leitura de livros ou escolha de outros jogos ou brinquedos presentes na sala. Após guardarem os brinquedos e organizarem a sala, a professora recreadora convidou as crianças a formar uma rodinha.

Utilizando-se de uma boneca, a professora recreadora conversa com as crianças, sendo perceptível a troca, escuta e mediação nessas interações, proporcionando o protagonismo e a segurança das crianças ao se expressarem através da ludicidade e imaginação durante essas relações (Diário de Campo, 2023).

Em vários momentos de observação, foi notado que a professora recreadora possibilitava o acesso aos brinquedos do cesto, observando e participando das brincadeiras juntamente com as crianças. Já a professora de educação física apresentava atividades de psicomotricidade e brincadeiras, utilizando-se de diversos materiais, como bambolês, cones e caixas de papelão.

Apesar de não haver clareza sobre as mediações e o papel da educação física na educação infantil por parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que contraria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que explicita no parágrafo 3º do art. 26 a obrigatoriedade da educação física integrada às propostas pedagógicas na Educação Básica (Brasil, 1996), a prática da professora de educação física observada busca alinhar suas propostas com as sugestões do campo de experiência "corpo, gestos e movimento".

Em outras palavras, a BNCC não menciona de forma explícita a importância do profissional de educação física na educação infantil, ao mesmo tempo em que "sugere" e "cobra" práticas e atividades que são da competência de especialistas em educação física, delegando-as aos demais docentes, que muitas vezes não possuem formação adequada nesta área. No centro de educação infantil onde a pesquisa foi realizada, as vagas para educador físico só foram abertas no início de 2023.

As autoras Cavalaro e Muller (2009, p. 244) destacam que “a Educação Infantil não só pode, como deve, unir-se às diversas áreas de conhecimento em seu plano pedagógico, para que a criança seja realmente vista como um ser indivisível e para que haja a interação que contribua com sua formação integral”. Para Costa, a criança é um sujeito cultural, em meio a um momento histórico em que constrói e é construído pelo meio, sendo compreendido em uma perspectiva de totalidade. Para ela,

Não se pode pensar num sujeito epistêmico sem pensar que ele porte uma subjetividade que é da ordem do inconsciente. No sujeito aprendente, objetividade e subjetividade entrelaçam-se num contexto do aprender. O corpo em seus movimentos transmite e capta. É o portavoz de seu saber e conhecer, mas exige um interlocutor que saiba eficazmente decodificar sua mensagem expressa numa linguagem sem sons verbalizados (Costa, 2002, p.74).

Para Wallon, o ato motor, desde o início do desenvolvimento do ser humano, expressa afetividade. A expressividade demonstrada pelas ações motoras regulam, modulam e produzem estados emocionais, conforme a criança desenvolve os aspectos cognitivos e culturais o ato motor tende a refinar-se cada vez mais, além disso deve se explicitar que a significação do movimento infantil se difere da apresentada no adulto. O autor afirma a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil e que tal esclarecimento possibilita uma melhor percepção para o fazer docente (Gratiot-Alfandéry, 2010).

Já a professora menor carga horária (PRB), em seu trabalho pedagógico, que acontecia uma vez por semana, enfatizava em suas propostas, o uso das contações de histórias infantis, propostas que disponibilizavam as experiências com desenhos e pinturas livres e dirigidas sobre as histórias contadas. A docente também demonstrava consciência sobre a importância das brincadeiras livres e tradicionais no âmbito escolar.

Em suas práticas, trabalhou o aspecto estético e de sensibilidade, trazendo para as vivências das crianças nomes como Vinicius de Moraes, com seus poemas, e as obras do pintor Ivan Cruz. Essas atividades possibilitaram às crianças o acesso a essa estética por meio de diversos recursos, além de incentivarem sua participação através de expressões, compreensões, releituras e produções.

A professora (PRB) em questão, demonstrou grande sensibilidade em algumas situações de adaptação na chegada da criança à escola, a escuta sobre as demandas e pedidos das crianças, além de demonstrar e destacar uma concepção de seriedade e relevância ao brincar infantil e suas autonomias no brincar.

Quanto aos materiais e ao acesso ao brincar, é importante destacar que o local de armazenamento dos brinquedos na sala de referência não é acessível. Os brinquedos eram guardados em um cesto tampado e só eram utilizados durante o brincar livre, que ocorria na sala de referência, geralmente sob a supervisão da professora PRB ou da professora recreadora. As crianças costumavam brincar com blocos de encaixe, massinha e outros brinquedos estruturados. Durante o recreio, brincam de forma livre e sem observações ou registros.

Embora a pesquisa tenha como foco a professora regente com maior carga horária, ao longo das observações, também pude identificar as práticas das demais professoras que passaram pela turma. No caso da professora PRA, percebi que ela demonstra uma grande preocupação em atender às exigências da instituição e da BNCC. No entanto, é importante não apenas analisar a prática dessa docente, mas também refletir sobre sua perspectiva como professora temporária, levando em conta a fragilidade, a falta de autonomia e as diversas pressões que esses profissionais enfrentam em um contexto marcado pela "uberização" da profissão docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender, através das práticas e percepções da professora regente de maior carga horária (PRA), o lugar das brincadeiras para o conhecimento e vivência das emoções em uma escola da educação infantil da rede pública de Fortaleza. Portanto, os sujeitos da pesquisa são a professora PRA e as crianças da turma. Para tal, utilizando como suporte teórico os estudos de Vygotsky e Wallon, além de documentos relacionados à Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), foi possível aprofundar o estudo deste tema.

Com o fim de explorar e estudar leis e documentos que discutem sobre a educação infantil, busquei registros que abordassem a temática em questão. As DCNEI afirmam que o currículo deve ser concebido como um conjunto de práticas que vinculem os conhecimentos da criança com saberes históricos, culturais, científicos, ambientais, artísticos e tecnológicos da humanidade. Esse currículo deve ser adaptado à singularidade de cada criança, que deve ser compreendida como o centro do planejamento curricular (Brasil, 2009).

Foi observado que a BNCC (Brasil, 2017), por sua vez, rompe discretamente com as concepções trazidas pelas DCNEI. Embora se apresente como um documento que busca a igualdade e qualidade do ensino, a BNCC introduz competências e habilidades que parecem padronizar e homogeneizar o ensino, desconsiderando outros tipos de culturas, vivências e subjetividades. Segundo Vitoretto (2022), isso reflete interesses neoliberais e conservadores,

Durante a observação da turma, da instituição e das práticas da professora regente (PRA), foi possível concluir que:

- a) A instituição não possuía espaços adequados para as brincadeiras que permitissem a exploração, expressão, compreensão e o ato criador nas atividades cotidianas, prejudicando a promoção de múltiplas possibilidades para uma vivência plena (Silva; Vieira, 2017). O posicionamento da docente em relação à vivência das emoções parecia influenciado pela BNCC. Essas observações foram feitas com base nas formações oferecidas pelo município de Fortaleza e nas orientações da gestão escolar sobre a formulação do planejamento.
- b) Foi perceptível que as professoras, em geral, enfrentavam dificuldades para reconhecer a importância das brincadeiras e a complexidade das emoções nos aspectos psíquicos e

emocionais presentes no cotidiano das crianças. Embora a professora regente de maior carga horária (PRA) afirmasse que o brincar estava presente em seu planejamento, suas práticas pedagógicas não priorizavam a criança como um ser integral. O brincar era frequentemente secundarizado, sem garantir a expressão infantil nem uma observação e reflexão adequadas sobre as emoções envolvidas.

No que tange ao entendimento da docente (PRA) sobre sua atuação no desenvolvimento emocional das crianças, ela afirmou que as emoções e sentimentos são construídos e desconstruídos por meio das interações sociais e fatores ambientais. No entanto, foi observada uma postura diferente em relação a aspectos primordiais para o desenvolvimento infantil, como o brincar e as emoções. Também foi notada uma preocupação excessiva em atender às demandas da instituição, da BNCC e suas competências.

Este trabalho possibilitou observar que o entendimento das emoções no contexto das interações em grupo capacita o professor a agir de forma mais eficaz na construção do conhecimento e do pensamento crítico. Além disso, as emoções, sejam elas positivas ou negativas, influenciam diretamente o sucesso das interações, o que contribui para uma análise mais clara dos fatos e para maior consciência e cuidado nas relações pedagógicas, fortalecendo a prática docente.

Sobre a brincadeira em sala de aula, frequentemente considerada irrelevante no senso comum, foi observado que, frequentemente, foi vista apenas como uma promotora do desenvolvimento de funções cognitivas e motoras. Observou-se, também, o ato de brincar como interações e experiências sociais que proporcionam acesso a formações e informações sobre funções psicológicas, cultura, valores e conhecimentos, em consonância os documentos e leis que tratam da educação infantil. O brincar é cercado por interações e experiências sociais que dão acesso às formações e informações das funções psicológicas, cultura, valores e conhecimentos, é possível entender sua dimensão, através de sua presença e influência em todos os documentos e leis que tratam da educação infantil.

Esta pesquisa ainda trouxe luz para a reflexão sobre a regulação da docência, como alguns documentos “norteadores” da educação infantil limitam a reflexão, a autonomia, criatividade, subjetividade do fazer docente. Aparentemente os docentes são vistos como meros aplicadores de propostas pedagógicas pré-estabelecidas, o que desconsidera sua autonomia e autoria. Essa abordagem operacional empobrece o exercício docente, resultando em pedagogias prescritivas que limitam a autonomia profissional e minimizam a importância

da pesquisa, reflexão e proposição de práticas que valorizem o trabalho intelectual dos educadores.

Desta maneira, é necessário a existência de um ambiente acolhedor e rico de possibilidades de vivências, tanto para os docentes, como para as crianças. Ter docentes com visão crítica sobre os documentos que regem a educação infantil, sobre suas concepções e práticas. Além de ter um olhar atento e observador para com as crianças. Seria importante também ter nos cursos superiores de Pedagogia disciplinas críticas específicas voltadas à ludicidade e sua importância no desenvolvimento do aspecto psíquico emocional, sobre a legislação e os documentos normativos que cercam a educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, L. A.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. O. as contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 21, n. 52, p. 60 – 75, 2022.
- BAPTISTA, A.; CARVALHO, M.; LORY, F. O medo, a ansiedade e as suas perturbações. **Psicologia**, [S. l.], v. 19, n. 1/2, p. 267–277, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116927, 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.
- BRASILEIRO, A. M. **A emoção na sala de aula**: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2018.
- BURG, L. C. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
- CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. O currículo da creche em livros didáticos para docentes: da epistemologia do infantil à regulação da docência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.5-16, 2023.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.
- COSTA, A. C. **Psicopedagogia e psicomotricidade**: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010.

FORTALEZA. Coordenadoria de Educação Infantil (COI). **Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil**. Fortaleza: SME, 2023.

FORTALEZA. **Diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Secretaria Municipal de Educação – Fortaleza - CE, 2023.

FORTALEZA. **Resolução N 002/2010** Conselho Municipal de educação. Fortaleza - CE, 2010.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Pedagógicos. 2. ed. São Paulo: Espaço pedagógico, 1996.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanna, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1999.

LEONTIEV, A.R. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, [S.l.], v. 42, n. 147, p. 716 – 730, 2012.

MACHADO, J. R. M.; NUNES, M. V. S. **Educação Física na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

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

MANFRÉ, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822021000200267&lng=p&t&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2024.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699 – 710, 2016.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre

cuidado e educação. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, [S.l.], v. 43, p. 162 – 176, 2017.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1950.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SÁTIRO, A. **Brincar de pensar**: com crianças de 3 e 4 anos. São Paulo: Ática, 2012.

SILVA, D, C, D. JUNIOR, R, F, R, M. SILVA, T, M, R. NUNES, J, B, C. et al. **Características de pesquisas qualitativas**: Estudos em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em revista**, v. 38, p. e 26895, 2022.

SILVA, D. L. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em Revista [online]**, [S.l.], n. 30, p. 145 – 163, 2007.

SILVA, F. V. D. Conquistando corações e mentes: As competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 39, p. e39619, 2023.

SILVA, K. O.; VIEIRA, D. C. S. C. A Bela e a fera: a expressão da emocionalidade de crianças em experiência com os contos de fadas. *In*: PEDERIVA, P. L. M.; PAULA, T. R. M.; NASCIMENTO, D. L. (Orgs.). **O ato estético**: Conversas sobre educação, imaginação e criação na perspectiva histórico-cultural. Curitiba: CRV, 2017.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, n. 2, p. 79 – 91, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de psicologia. Portugal: Dinalivro, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VITORETTI, G. B. *et al.* **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: uma visão crítica de sua formulação. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspulicas/lap/2022-guilherme-vitoretti_artigo-11.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o Território dos Afetos a Partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285 - 296, 2014.

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM A PROFESSORA
REGENTE DA TURMA DO INFANTIL III**

- Qual a sua formação acadêmica? (curso, instituição, ano de início e de conclusão; pós-graduação, instituição)
- Qual a sua concepção de criança (até cinco anos)?
- Qual a sua concepção sobre o brincar infantil?
- Em que lugar a brincadeira está presente na realização do seu planejamento?
- Você costuma promover práticas que envolvam recursos lúdicos, como o brincar?
- Para você, qual o papel das instituições de educação infantil sobre o desenvolvimento do aspecto emocional da criança?
- Em sua formação inicial você cursou disciplinas específicas sobre a psicologia Infantil? Quais?
- Para você, qual o papel dos docentes de educação infantil sobre o desenvolvimento do aspecto emocional da criança?
- Como você entende o desenvolvimento emocional infantil? (como ele se processa? quais seus fatores?)
- Durante o seu curso superior, em alguma disciplina, você teve contato com documentos que regem/orientam as práticas de educação infantil? Quais?
- Você conhece a DCNEI (BRASIL, 2009)? Ou a BNCC (BRASIL, 2017)? O que conhece sobre cada uma?
- O que você pensa sobre o direcionamento da DCNEI e a BNCC respectivamente relativo ao aspecto emocional da criança?
- Para você, qual a importância do desenvolvimento emocional para as crianças?
- Você poderia citar ações e vivências, presentes na sua prática, que contribuem para o desenvolvimento das emoções para as crianças?